

Protokolle erstellen, und zwar über alle Bewerber, nicht nur die ausgewählten. Das ist ein ungeheurer Arbeitsaufwand – den ich aber in diesem Fall voll bejahe, denn ich halte es für sehr wichtig, dass wir selbst über die Einstellungen entscheiden können. Die Reform hängt schließlich an den Köpfen, wie der Freiherr vom Stein sagte. Deshalb ist es wichtig, gute Kollegen zu rekrutieren.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Arbeitsaufwand enorm gestiegen ist. Das hängt auch mit den neuen Anforderungen des Zentralabiturs zusammen, mit den Lernstandserhebungen oder mit der Qualitätsanalyse. Aber auch die Gestaltungsmöglichkeiten sind gestiegen, und das trägt zur Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit wesentlich bei.

Das Interview führte Karl-Heinz Heinemann.

Lehrerbildung im Wandel

Überlegungen zu Studienstruktur, Organisation und Eignungsfeststellung

Florian Buch und Detlef Müller-Böling

Überblick

Der nachfolgende Beitrag geht auf aktuelle Entwicklungen im Bereich der Lehrerbildung ein. Zunächst soll die Adäquanz der Bachelor-Master-Struktur für die Lehrerbildung belegt werden, da diese – wie erfolgreiche internationale Beispiele der Lehrerbildung auch – auf eine Studiengestaltung von den Ergebnissen her setzt. Es wird gezeigt, dass ein Wettbewerb der aktuell diskutierten Ansätze für die Strukturierung fachwissenschaftlicher und berufs-feldbezogener Ausbildungsbestandteile ermöglicht werden muss, damit sich die Tauglichkeit der verschiedenen Modelle erweisen kann. Neben der Studienstruktur spielt auch die Frage der Organisation der Lehrerbildung eine zentrale Rolle. Die Hochschulen, so wird vorgeschlagen, sollen hier eine besondere Verantwortung übernehmen, um die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung besser zu vernetzen. Abschließend werden Fragen der individuellen Eignungsfeststellung mit Blick auf das Lehramtsstudium sowie den Lehrerberuf behandelt, wobei insbesondere die Methode des Self-Assessment zur Diskussion kommt.

Einleitung

Für die Qualität der Schule hat naturgemäß auch die Qualität der Lehrer, die an ihr unterrichten, eine entscheidende Bedeutung. Für diese wiederum ist das System ihrer eigenen Aus- und Weiterbildung von prägendem Einfluss. Hierüber wird derzeit viel geschrieben und diskutiert – zumeist in klagender Weise.

Der Erziehungswissenschaftler und Präsident der Freien Universität Berlin, Dieter Lenzen, hat jüngst erklärt, es handele sich bei der Lehrerbildung um »eines der finstersten Kapitel deutscher Universitätsgeschichte« (FAZ 27.07.2006). Und in der Tat, im internationalen Vergleich sind hier deutliche Defizite erkennbar.

So sind die Lehrer in Deutschland besonders teuer und besonders alt, und bei der Lehrerbildung handelt es sich um das System mit der längsten Ausbildungsdauer. Zudem ist im OECD-Vergleich in Deutschland der Einfluss des Staates und der Schulen auf die Erstausbildung besonders hoch (Halász et al. 2004: 27). Auch Bildungsexperte Jürgen Oelkers betonte erst kürzlich, dass in Deutschland der Stellenwert von Regularien und formalisierten Prüfungen erheblich höher sei als anderenorts (Oelkers 2006: 44). Doch ein Wandel ist in Sicht. In Deutschland ist im Bereich der Lehrerbildung vieles im Fluss und es besteht berechtigte Hoffnung, dass einiges besser wird. Den Hintergrund dafür bilden mehrere Entwicklungen:

- In den Kollegien der deutschen Schulen findet derzeit ein Generationenwechsel statt. Innerhalb der nächsten zehn Jahre scheiden rund 40 Prozent der knapp 900.000 Lehrer in Deutschland altersbedingt aus. Darüber hinaus erfreut sich das Studium des Lehramtes – auch wegen der momentan guten Berufsaussichten – hoher Beliebtheit (Daschner 2005: 7).
- An den Schulen wächst die Tendenz zu einer eigenständigen Profilbildung und zu mehr institutioneller Eigenverantwortung. Die wachsende Verantwortung zunehmend selbstständiger

gerer Schulen umfasst auch den Bereich des Personals, also insbesondere die Auswahl, Führung und Fortentwicklung der Lehrer.

- Auch die Hochschule als ein zentraler Ort der Lehrerbildung verändert sich. Zum einen befindet sich der Hochschulsektor insgesamt in einer Phase des tief greifenden Wandels, der sich aus dem Entstehen der Wissensgesellschaft und der hohen quantitativen Nachfrage nach Bildungsleistungen entwickelt hat. Zum anderen verändern sich Rolle und Selbstverständnis der Hochschulen, die zunehmend selbst die Verantwortung für ihre Angebote in Forschung und Lehre zu übernehmen haben. Ein Bindeglied zwischen diesen beiden Entwicklungen ist die Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur, die an den deutschen Hochschulen in vollem Gange ist (Witte 2006). Hier von wird in diesem Beitrag noch ausführlicher die Rede sein.
- Schließlich verändern sich auch die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, in denen schulische Bildung stattfindet. Die Schulen haben vielgestaltige Aufgaben zu übernehmen, die dem Lehrpersonal Erhebliches abverlangen.

Obwohl die genannten Veränderungsprozesse auch kontroversen Diskussionen unterliegen, weisen sie zumeist in die gleiche Richtung, und in wichtigen Fragen gibt es grundlegende Übereinstimmungen.

Einigkeit besteht etwa über das Ziel, dass ein verändertes Aufgabenverständnis der Schulen die Lehrerbildung prägen sollte. Bei diesem werden hohe Qualitätsstandards mit einem integrativen und auf soziale Inklusion zielenden Denken und Handeln kombiniert. Es besteht also Konsens, dass einerseits kein Kind zurückgelassen werden darf, andererseits aber hohe Leistungsstandards erreicht werden müssen.

Im Vordergrund dieses Beitrags stehen die Veränderungen im akademischen Umfeld der Lehrerbildung. Davon betroffen sind

beide Seiten. Nicht nur für die Lehrerbildung haben die angedeuteten Fragen hohe Bedeutung, sondern auch für die Hochschulen. Mit der Ausbildung für den Beruf des Lehrers übernehmen Hochschulen eine gleichermaßen wichtige wie komplexe Aufgabe, da sie fachwissenschaftliche Inhalte mit der Vorbereitung auf pädagogische und didaktische Aufgaben in sehr vielschichtiger und anspruchsvoller Weise verknüpfen.

Zugleich sollte nicht übersehen werden, dass die Existenzberechtigung sehr vieler Universitäten auch darin liegt, das Studium des Lehramts zu organisieren – auch wenn diese Tatsache an vielen Universitäten zuweilen gerne übersehen wird.

Aus Sicht des Schulsystems und der Lehrer ist die Hochschule hingegen derzeit nur einer von mehreren Orten der Lehrerbildung. Sie wird als Stätte der ersten Phase der Lehrerbildung verstanden. Auf diese Phase des Studiums folgt eine zweite Phase, die als Vorbereitungsdienst bezeichnet wird: das Referendariat.

Schließlich spielt auch die dritte Phase eine zentrale Rolle. Sie wird im Lernen – und zunehmend auch in der Fort- und Weiterbildung – im Beruf gesehen. Das Verhältnis dieser drei Phasen zueinander, die in der Vergangenheit viel zu isoliert gesehen wurden, ist ein entscheidendes Thema, wenn es um eine verbesserte Lehrerbildung geht. Hier liegen zudem wichtige Chancen in einer neuen Rolle, welche die Universitäten selbst einnehmen sollten.

Die nachfolgenden Betrachtungen gehen vor diesem Hintergrund insbesondere auf folgende Aspekte ein:

- die Rolle der Lehrerbildung aus Sicht der Hochschulen
- die Lehrerbildung im Rahmen der Einführung der konsekutiven Studienstruktur
- neue Organisationsmodelle für die Lehrerbildung
- die Frage der Eignungsfeststellung von Studierenden für den Lehrerberuf

Die Lehrerbildung aus Sicht der Hochschulen

Die Lehrerbildung und der Verlust ihrer Sonderrolle

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen grundlegend verändert. Mit Ausnahme des Landes Baden-Württemberg haben die Bundesländer die früheren Pädagogischen Hochschulen in den 70er Jahren in die Universitäten integriert bzw. zu Universitäten ausgebaut. Auf der einen Seite führte diese Integration zu einer Stärkung des fachwissenschaftlichen Anspruchs im Sinne »universitärer« Werte und Normen. Auf der anderen Seite schwächte sie jedoch die fachdidaktischen und berufsqualifizierenden Werte bei den Professoren und auch Institutionen.

Die ursprünglich für die Ausbildung künftiger Lehrer vorhandenen Ressourcen standen in immer geringerem Maße für deren spezifische Belange zur Verfügung. Stattdessen wurden die Professuren für Fachdidaktik reduziert und die für die Berufspraxis wichtigen Bildungswissenschaften – etwa Philosophie, Psychologie, Politik- und Sozialwissenschaften – wandten sich mehr ihrer disziplinären Eigenentwicklung zu. Die Spezifika der Lehrerbildung gerieten dabei ins Hintertreffen.

Verschiedentlich wird daher der Ruf nach Wiedereinführung der Pädagogischen Hochschulen laut. Doch auch wenn deren Abschaffung in den meisten Ländern in verschiedener Hinsicht ein Fehler gewesen sein sollte, wären mit ihnen insbesondere die Ziele einer vielfältigen und anschlussfähigen Ausbildung nicht realisierbar.

Allerdings muss die Lehrerbildung in ihrer Eigenart einen besonderen und eigenständigen Stellenwert in den Universitäten bekommen. Inwieweit es hierfür bereits Ansätze gibt, wird noch zu zeigen sein.

Warum streben Universitäten nicht nach Exzellenz in der Lehrerbildung?

Die Diagnosen über den Stand der Lehrerbildung in Deutschland ähneln sich stärker als die Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden. Immer wieder heißt es übereinstimmend, dass die Lehrerbildung – allenfalls mit Ausnahme der Ausbildung der Gymnasiallehrer – an den Hochschulen nicht den Stellenwert habe, der ihr eigentlich zukomme. Es fehle an klaren Verantwortlichkeiten einerseits und an einer Identifikation mit dem disziplinenübergreifenden, integrativen Anspruch des Berufsbildes andererseits (Wissenschaftsrat 2001: 9 f.; Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002: 10).

So stark die Forschung an den deutschen Hochschulen im Allgemeinen sei, so defizitär seien die tatsächlich schulbezogenen Bereiche der empirischen Bildungsforschung (vgl. Mandl und Kopp 2005). Da sich die universitäre (Aus-)Bildung ohnehin vielfach zu sehr an wissenschaftsbezogenen Berufsfeldern orientiere, seien die Lehramtsstudierenden auch nicht eben die Lieblingsstudierenden vieler Professoren.

Unbenommen dieser Kritik ist unbestritten, dass die Lehrerbildung für die Universitäten eine der zentralen Aufgaben darstellt, und zwar qualitativ wie auch quantitativ. So hat die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen auf die hohen Anteile der Lehrerbildung an den Leistungen der Universitäten des Landes Niedersachsen aufmerksam gemacht (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002: 132).

Die Folge davon ist, dass die vorhandenen Kapazitäten in vielen Fachbereichen nur durch das quantitative Gewicht der Lehramtsstudierenden zu rechtfertigen sind. Insofern ist es auch aus Sicht der Hochschulen von herausragender Bedeutung, dass die Lehrerbildung erfolgreich durchgeführt wird.

Studienstruktur im Wandel – Orientierung am Ergebnis tut not

Studienstrukturreform nicht aus Spaß, sondern zur Behebung von Defiziten

Die deutschen Hochschulen befinden sich seit gut zehn Jahren in einem grundlegenden Prozess des Wandels. In diesem geht es einerseits um die Steigerung ihrer Autonomie unter komplexen und zum Teil widrigen Bedingungen, etwa was finanzielle Restriktionen betrifft. Andererseits umfasst er aber auch eine grundlegende Veränderung der Struktur ihrer Angebote im Rahmen des »Bologna-Prozesses«.

Hierbei handelt es sich nicht etwa um eine bloße Mode aus internationaler Gefallsucht einiger Bildungspolitiker, wie von unterschiedlicher Seite zuweilen geäußert wird. Sinn und Zweck der Einführung der konsekutiven Studienstruktur ist – neben der Erhöhung der internationalen Anschlussfähigkeit und der Studierendenmobilität innerhalb wie außerhalb Deutschlands – eine Erhöhung von Studienerfolgsquoten, die Verkürzung der Studiedauer und die Behebung von Defiziten in der Struktur der bisherigen Studienangebote. Dabei sollen sowohl mehr inhaltliche Kohärenz und Konsistenz als auch mehr Flexibilität realisiert werden.

Zeichen der Zeit: Output-Orientierung

Die gestuften Studiengänge fragen sehr viel stärker nach aufeinander aufbauenden Strukturen eines Studiums, als dies bisher der Fall gewesen ist. Durch diese Strukturen soll versucht werden, Studiengänge von ihren Lernzielen her zu definieren und insofern das Prinzip der Output-Steuerung in Studium und Lehre zu verankern. Mit der Einführung studienbegleitender Prüfungen und eines konsistenten Credit-Systems lassen sich Bildungsbiografien

nicht nur flexibler, sondern auch strukturierter gestalten sowie für spätere Lernphasen (im Sinne eines lebenslangen Lernens) öffnen. Dabei soll eine ebenso geografische wie auch fachlich-disziplinäre Mobilität gewährleistet sein.

Auf diese Weise werden wichtige Defizite der bisherigen Studiengänge behoben. Zugleich erfolgt eine Stärkung des Wettbewerbs unter den Hochschulen und deren Verantwortlichkeit für die Qualität und Studierbarkeit ihrer eigenen Angebote.

Mit den Zielen der Studienstrukturreform, insbesondere der Umstellung auf eine klare Ergebnisorientierung hochschulischer Lehre, befinden sich die Hochschulen im Bereich der Lehrerbildung auf dem richtigen Weg. Auch international wird daran gearbeitet, Zielsteuerung, Standards und Evaluationen sowie Wettbewerb und Ergebnisorientierung einzuführen bzw. zu stärken (Oelkers 2006: 48).

Maßstäbe: Standards in der Lehrerbildung

Im Rahmen der Reform der Lehrerbildung ist viel – vielleicht sogar schon zu viel – von Zielgrößen und Standards die Rede. Von Standards sollte nur gesprochen werden, wenn der Begriff in einem umfassenden Sinne gebraucht wird. Denn immerhin ist es zusätzlich zur Verabschiedung von Standards für die Bildungswissenschaften durch die Kultusministerkonferenz Ende 2004 auch im Bereich der Fachdidaktik zur Definition von Standards gekommen, die von allen fachdidaktischen Fachgesellschaften in Deutschland verabschiedet worden sind (Kultusministerkonferenz 2004).

Abgeschlossen ist die Definition von Standards damit aber noch nicht. Spezifische Kerncurricula für die unterschiedlichen Lehrämter müssen vor allem im Bereich der Fachwissenschaften noch entwickelt werden. Die Diskussion darüber ist im Zuge der Studienstrukturreform und der mit ihr einhergehenden Modulari-

sierung ohnehin noch intensiver zu führen. Mit dünnen Aufzählungen ist es dabei nicht getan.

Nach Jürgen Oelkers bedarf es zum Beispiel einer Ausrichtung der Curricula auf die Ausbildungsziele, der Einhaltung eines Qualitätsniveaus, des Vorhandenseins von Ressourcen, der Existenz entsprechender Formen der Qualitätssicherung und schließlich auch einer systematischen Planung der Fortentwicklung einschließlich der Anforderungen an das Personal der Lehrerbildung (Oelkers 2006: 54). Gleiches gilt für die Studienstrukturreform insgesamt, sodass sich die Reformen der Lehrerbildung und der Studienstruktur gegenseitig gut ergänzen.

Wettbewerb und empirische Erprobung – nicht Ideologie und Schema F

Standardbildungen dürfen nun aber nicht zu einer Verregelung des Studiums führen. Ebenso wenig dürfen sie den Wettbewerb unterschiedlicher Profilbildungen verhindern, der insgesamt als leistungsfördernd anzusehen ist.

Inhaltliche Standards sind mit struktureller Vielfalt durchaus vereinbar. Es ist nur wichtig festzuhalten, dass der eigentliche Wettbewerb hier noch nicht stattgefunden hat und dass erst dessen wissenschaftliche Auswertung zeigen wird, welches die überzeugenden Modelle sind und welche sich weniger bewähren. Noch fehlen für diesen Wettbewerb die erforderlichen Rahmenbedingungen. Zudem ist der Ausbaustand der empirischen Bildungsforschung weitgehend defizitär. Die Forschung muss zunächst in die Lage versetzt werden, die erforderlichen Analysen zu liefern, um dann anstelle ideologisch geführter Debatten wissenschaftliche Grundlagen für Entscheidungen und Modelle zu ermöglichen.

Viele der bisherigen Streitfragen werden sich nur auf dem Wege der empirischen Erprobung beantworten lassen. So könnten

im Wettbewerb integrative Modelle, bei denen das gesamte Studium auf den Lehrerberuf ausgerichtet ist, gegen konsekutive Modelle, bei denen die Ausbildung für den Lehrerberuf mit einer hohen Flexibilität und Polyvalenz einander klar unterschiedener Ausbildungsbestandteile versehen wird, gegeneinander antreten.

Es handelt sich hierbei aber nicht um den einzigen kontroversen Diskussionspunkt. Unter Fachleuten ist weiterhin höchst umstritten, in welchem Mischungsverhältnis und in welchem zeitlichen Verlauf praktische und theoretische Ausbildungsbestandteile stehen sollten. Ebenfalls diskutiert wird, wie zum Beispiel die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken optimal einbezogen werden können oder wie sich die Polyvalenz des Studiums am besten mit der Forderung nach zielorientiertem Lernen für den Lehrerberuf vereinbaren lässt (Hochschulrektorenkonferenz 2006: 5).

Die Schwarz-Weiß-Maler bei der Klärung dieser Fragen werden durch die empirische Forschung wohl manche Überraschung erleben. Denn es ist unschwer zu prognostizieren, dass verschiedenste Modelle auch auf Dauer nebeneinander existieren können, weil sie über erkennbare bzw. nachweisbare Stärken und Erfolge verfügen.

Von den Ergebnissen und der Bewährung der Lehramtsabsolventen im Beruf sollte schließlich abhängen, wie Lehrerbildung künftig auszusehen hat. Voraussetzung ist jedoch nach einer Sicherung der Qualität der Curricula auch eine präzise Evaluation auf Basis der Ergebnisse.

Ländersache:

Reformhemmnisse und die Sorge vor dem Kontrollverlust

Ist mit Output-Steuerung das wesentliche Ziel benannt, muss doch berücksichtigt werden, dass diese Umstellung gerade im Bereich der Lehrerbildung besondere Mühe macht. Ungeachtet der Tatsa-

che, dass sich viele hochschul- und wissenschaftspolitische Akteure klar und entschieden für eine Einbeziehung des Lehramtsstudiums in das System der konsekutiven Studiengänge ausgesprochen haben, liegt – wie auch in anderen Studiengängen, bei denen staatliche Abschlussprüfungen erforderlich sind – einer der zentralen Schwachpunkte bei der politischen Umsetzung der neuen Studienstruktur.

Manche erst kürzlich verabschiedeten Hochschulgesetze, wie etwa das bayerische, zeigen jedenfalls, dass die flächendeckende Adaptierung der neuen Studienstruktur für die Lehrerbildung noch nicht unmittelbar bevorsteht. Überkommene Muster, in denen die staatliche Einflussnahme eine zentrale Rolle spielte, werden nur nach und nach überwunden.

Die Bedeutung der Studienstrukturereform aus Sicht der Hochschulen kommt dagegen schon darin zum Ausdruck, dass sich die Hochschulrektorenkonferenz Anfang 2006 noch einmal deutlich für eine konsequent kompetenzorientierte Ausrichtung der Lehrerbildung ausgesprochen hat. Sie hat dabei besonders die erforderliche Koordinierungsleistung betont, die zwischen den unterschiedlichen Teilnehmern der Diskussion zu gewährleisten sei. Zudem formulierte sie, dass die Definition von Standards an die Stelle der Regulierung einzelner Abschnitte und Leistungen zu treten habe, und zwar gerade deshalb, weil das Prinzip der Hochschulautonomie die eigene Verantwortung der Hochschulen für die Ausgestaltung und Qualitätssicherung ihrer Angebote erfordere (Hochschulrektorenkonferenz 2006: 4).

Die Fortexistenz von Staatsexamensstudiengängen aber erschwert das Erreichen dieser Ziele ganz erheblich – was von bestimmten Interessenvertretern auch so gewollt scheint. Problematisch ist dies eigentlich weniger für die künftigen Lehrer als für die Studierenden, deren berufliche Ziele sich noch verändern. Besonders problematisch aber ist dies für die Ausbildungsinstitutionen selbst, also die Hochschulen. Sie müssen zwangsläufig

zwei parallele Strukturen anbieten und vorhalten – angesichts der knappen Ressourcen ein Unding.

Somit ist auch bei der Lehrerausbildung eine klare und unterschiedene Wende zur Bachelor-Master-Struktur sinnvoll und notwendig. Dafür müssen sich die Länder als Gesetzgeber wie auch als Arbeitgeber konsequent auf das neue System einlassen.

Der schwache Silberstreif von Quedlinburg

Inzwischen hat die Kultusministerkonferenz anlässlich einer Sitzung in Quedlinburg 2005 einen Rahmen geschaffen, der zumindest den beschränkten Wettbewerb unterschiedlicher Ansätze zulässt (Kultusministerkonferenz 2005). In den darin gefassten Bedingungen liegt jedoch noch immer sowohl ein Problem für die einzelne Hochschule und jeden Studierenden als auch für die qualitative Entwicklung der Lehrerbildung insgesamt.

Aufgrund der Bedeutung staatlicher Anerkennung entsprechender Abschlüsse kann von einem freien Wettbewerb nämlich noch nicht die Rede sein, da die staatlichen Vorgaben bei der Einstellung je nach Bundesland eben doch recht unterschiedlich sind. Auch wenn also nun ein Minimum an Kompatibilität gewährleistet ist, wäre hier mehr Konsequenz dringend zu wünschen.

Die Lösung:

Schulleiter statt Kultusminister in die Personalverantwortung

Voraussetzung für einen konsequenteren Ansatz wäre unter anderem, die Verantwortlichkeit der einzelnen Schulen für die Auswahl ihres Lehrpersonals zu stärken und damit auch hier mehr Autonomie, mehr Eigenverantwortlichkeit und in Folge mehr Wettbewerb zuzulassen. Erst wenn die Schulleitungen selbst ent-

scheiden können, welche Eingangsqualifikationen ihre neuen Lehrer erfüllen müssen bzw. welche Fähigkeiten sie besitzen sollen, können unterschiedliche Ansätze und Profile wirklich in einer Marktsituation konkurrieren. Aus dieser könnte sich – bei entsprechender wissenschaftlicher Begleitung – eine fruchtbare Konkurrenz durchaus sehr unterschiedlicher Ansätze der Lehrerbildung ergeben.

Für den Weg, den wir in diesem Zusammenhang noch vor uns haben, sind deshalb die folgenden Schritte entscheidend:

- Im Rahmen der konsekutiven Studienstruktur muss der Wettbewerb verschiedener Modelle zugelassen werden.
- Es ist der Praxis die Entscheidung zu überlassen, wie die für spezifische Umfelder passenden Lehrer ausgebildet werden sollten.
- Der Wettbewerb muss von einer empirischen Bildungsforschung begleitet werden, die den Namen auch verdient und die nicht von ideologischen Voreingenommenheiten geprägt ist.

Die Lehrerbildung muss in den Universitäten organisiert werden

Hochschulen als Zentrum der Lehrerbildung

Es gibt einen weiteren wichtigen Punkt, den die Hochschulrektorenkonferenz zu Recht und in Übereinstimmung mit vielen Experten betont hat: Nicht alleine die Hochschule in ihrer Rolle als Organisatorin der ersten Phase der Lehrerausbildung ist gefordert, wenn es um eine verbesserte Lehrerbildung geht (Hochschulrektorenkonferenz 2006). Erst eine wirkliche Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung würde demnach das Problem lösen, dass die relevanten Lernorte dieser Phasen bislang noch unverbunden nebeneinander oder besser hintereinander stehen.

Zugleich aber ist diese Frage der Verzahnung auch durchaus in der Logik der konsekutiven Studienstruktur adressierbar, deren

Zielsetzung es ja ist, Hochschulen zu Organisationszentren des lebenslangen Lernens zu machen – und als zentraler Lernort eignet sich keiner so gut wie die Hochschule.

Dreiphasigkeit und Ganzheitlichkeit

Die Integration von Ausbildungselementen des Vorbereitungsdienstes in die Phase des Masterstudiums wird zu Recht als ein gangbarer Weg angesehen (Hochschulrektorenkonferenz 2006: 10). Erste Beispiele, wie das der so genannten »Kooperationsseminare« der Universität Frankfurt am Main, lassen hoffen, dass hier einiges gelingen kann (Oelkers 2006: 52). Die Seminare bringen Referendare und Studierende in Tandems zusammen. Dabei geht es insbesondere darum, »Erfahrungen aus der Schulpraxis mit theoretischen Grundlagen zu verbinden und die Teilnehmenden zur Reflexion ihrer eigenen Lernbiografie zu ermuntern« (Universität Frankfurt 2005). Die Lehr- und Lernveranstaltung fügt sich in eine modulare Struktur und wird als Prüfungsleistung angerechnet.

Aus den Kooperationsseminaren wird vor allem deutlich, dass die wichtigsten Erfahrungen und Einsichten junger Lehrer für ihr spezifisches Berufsfeld zumeist aus Coaching-Situationen mit erfahrenen Kollegen stammen, die ihnen unter ergebnis- und nutzenorientierten Fragestellungen unmittelbar praxiserprobte Hilfestellungen und Anregungen geben (Oelkers 2006: 47).

Umgekehrt aber sollte nicht übersehen werden, dass auch die Referendare wichtige Impulse in die Schulen bringen. Auch wenn diese allzu oft und schnell in wenig hinterfragten Routinen unterzugehen drohen (Daschner 2005: 8), gewinnen auch die Hochschullehrer so einen neuen Kontakt zur Praxis der Schule.

Lehrer etwas lehren – in Personalentwicklung investieren

Ganz generell sind Fort- und Weiterbildung bei Lehrern noch unzureichend in den Berufsalltag eingebunden. Fort- und Weiterbildung oder besser noch die Personalentwicklung in einem umfassenden Sinne spielen in Deutschland insgesamt nur eine sehr untergeordnete Rolle.

Wenn auch die Ausbildungszeiten der Lehrer in Deutschland vergleichsweise lang sind, so sind sie im Laufe eines Berufslebens doch sehr schlecht verteilt. Sie werden noch vor dem Eintritt in die eigentlichen Arbeitsbereiche absolviert. Offensichtlich setzt sich erst nach und nach die Erkenntnis durch, dass eine Aktualisierung von Wissen und eine Erneuerung von Aneignungstechniken und Kompetenzen des Wissenserwerbs eine wichtige Bedeutung haben.

Der Trend, berufsbegleitenden Studiengängen und anderen Formen des lebenslangen Lernens eine neue Bedeutung zu geben, sollte jedenfalls nicht vor solchen Berufsgruppen Halt machen, deren beruflicher Hauptinhalt das Unterrichten ist.

In den Niederlanden sind es immerhin zehn Prozent der Arbeitszeit, die ein Lehrer selbst hinzulernt (Goddar 2005). In Deutschland hingegen würden schon zwei Wochen als Fortschritt angesehen werden (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002: 97). Die Ferienzeiten, die etwa in der Schweiz hierfür genutzt werden, dienen in Deutschland nicht der Fort- und Weiterbildung (Oelkers 2006: 45).

Es geht in diesem Kontext aber noch um mehr als nur die Aktualisierung von Wissen und Kompetenzen oder die Weiterbildung im Bereich neuer gesellschaftlicher und didaktischer Entwicklungen. So müssen auch die Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrern im Beruf erweitert und andere Formen der Personalentwicklung geschaffen werden als die des Wechsels in die Frühpensionierung.

Warum Personalentwicklung nottut

Das durchschnittliche Pensionsalter eines Lehrers in Deutschland beträgt mittlerweile zwar wieder 62 Jahre, aber nur 26 Prozent der Lehrer gehen mit dem Erreichen der Regelaltersgrenze in den Ruhestand (Statistisches Bundesamt 2005). Eine derartige Praxis ist nicht nur ein Armutszeugnis für die Personalentwicklung, sondern auch volkswirtschaftliche Vergeudung von Humankapital oder Verschwendung von geistigen Ressourcen in großem Ausmaß. Sie bedeutet zudem eine unnötige Belastung des Steuerzahlers, der die Pensionen erwirtschaften muss.

Hier wäre mehr Flexibilität dringend zu wünschen. Sie kann ebenso im Ausbau von Kompetenzen für Managementaufgaben bestehen wie auch im Wechsel der Schulform oder der unterrichteten Altersstufe.

Dass die Hochschulen sich für eine Organisatorenrolle in der Personalentwicklung eignen, muss sicherlich erst noch bewiesen werden. Aber unwahrscheinlich erscheint es nicht. Doch gerade mit diesem Ziel im Auge bedarf es einer organisatorischen Verankerung der Lehrerbildung an den Hochschulen.

Die Klage über das Fehlen einer richtigen Verankerung ist nicht neu. Seit Jahren wird moniert, dass es an entsprechender Kommunikation der an der Lehrerbildung beteiligten Fachwissenschaften und der Bildungswissenschaften fehle. Außerdem habe die Lehrerbildung eine Rolle als fünftes Rad am Wagen zu fristen, auch wenn sie quantitativ oftmals ein ganz anderes Gewicht besitze. Diese Kritik hat schon vor Längerem zur Implementierung neuer Organisationsformen geführt, mit deren Hilfe einzelne Aktivitäten in der Lehrerbildung gebündelt werden sollen.

Schaffung der Mitte: Neue Organisationsmodelle

Viele der neuen Organisationsmodelle wurden unter dem Oberbegriff der so genannten »Zentren für Lehrerbildung« gebildet. Und obwohl diese Bezeichnung zunächst Einheitlichkeit suggeriert, verbergen sich dahinter doch sehr unterschiedliche Varianten.

Bei einigen der Zentren handelt es sich um regelrechte Organisationen mit klar beschriebenen Kompetenzen und Ressourcen. Andere haben als eher virtuelle Gebilde vor allem den Zweck, den Dialog über die Lehrerbildung innerhalb der Hochschule zu institutionalisieren. In dieser Funktion wirken sie in erster Linie als Kommunikationsplattform.

Auch wenn sich die Aufgabenstellungen und Ansätze der einzelnen Zentren insoweit deutlich unterscheiden, so haben sie doch alle zum Ziel, zu einer ausgewogenen Gewichtung der verschiedenen Bestandteile der Lehrerbildung beizutragen. Zudem könnten sie alle auch eine Rolle bei der Organisation der Forschung zur Lehrerbildung spielen.

Der Frage der Organisation mehr Beobachtung zu schenken erscheint nicht nur unter allgemeinen institutionentheoretischen Ausgangsüberlegungen gerechtfertigt. Auch die Autoren der mehrfach erwähnten OECD-Studie sehen einen Zusammenhang zwischen den Reformen der Lehrerbildung und deren Organisation innerhalb der Hochschulen.

Aus ihrer Sicht sollten zunächst bestimmte Grundbedingungen erfüllt sein. Gefordert werden zum Beispiel Lehrbildungsfakultäten, die – losgelöst von Fachinhalten – den Schulen und Lehrern Einfluss geben und die spezifische Forschung fördern. Darüber hinaus könnte eine eigenständige Organisationsform auch für die Akkreditierung von Studiengängen der Lehrerbildung zur Voraussetzung werden (Halász et al. 2004: 46).

Ob diese Anforderungen die richtigen sind und welche Erfolge die bestehenden Zentren für Lehrerbildung bislang zu verzeichnen

haben, wäre Gegenstand einer eigenen, noch ausstehenden Untersuchung – die aber wohl sehr lohnend wäre.

Wenn es also um die Lehrerbildung und ihre Zukunft an den Hochschulen geht, ist das zentrale Ziel, die besonderen Anforderungen der Lehrerbildung in den Organisationsmodellen der Hochschulen abzubilden. Dieses Ziel schließt ein, dass lebenslanges Lernen auch für »lebenslange Lehrer« unverzichtbar ist.

Selbsterkenntnis als Weg zum Lehramt

Ausbildung zum Lehrer: (K)ein Verlegenheitsstudium

Bei der Fortentwicklung von Lehrerausbildung geht es nicht nur um die Koordinierung von Studienordnungen oder die Beteiligung an den für die Lehrerbildung relevanten Berufungsverfahren. Die Vorstellung von Zentren als »One-Stop-Shops« der Lehrerbildung, in denen entsprechende Anlaufstellen und Kompetenzen gebündelt sind, darf nicht außer Betracht lassen, dass konsequenterweise auch die Auswahl der Studierenden organisiert werden müsste.

Es ist schließlich nicht von der Hand zu weisen, dass das Studium des Lehramts nicht selten ein Verlegenheitsstudium darstellt (Ralle et al. 2006: 13). Dem steht gegenüber, dass (auch wenn dies letztlich schwer zu quantifizieren sein dürfte) der Lehrerberuf weniger als viele andere zum Verlegenheitsberuf taugt.

Seit Langem schon geht man davon aus, dass der Auswahl der Studierenden eine ganz zentrale Bedeutung zukommt, wenn es um die Leistungsfähigkeit der Hochschulen geht. Folgerichtig haben die Hochschulen in diesem Bereich in den letzten Jahren auch mehr Verantwortung übertragen bekommen. Erst damit ist auch die Voraussetzung gegeben, dass sie ihrerseits die Verantwortung für ein effizientes und effektives Studium übernehmen können.

Spezifische Anforderungen statt Numerus clausus

Nach und nach wächst ganz allgemein das Bewusstsein, dass eine Eignungsprüfung erfolgen muss, die von der jeweiligen Profilausprägung der einzelnen Hochschule und des einzelnen Studienganges ausgeht. Formale Kriterien wie das Abitur und dessen Notendurchschnitt können nur ein Baustein von vielen sein, wenn es um die Frage geht, ob sich ein Studienbewerber für ein Studium und den daran anschließenden Beruf eignet.

Das gilt – in Abhängigkeit zu ihrer genauen Ausprägung – auch für die Lehrerausbildung. Je spezifischer diese in ihrer professionalisierenden Profilausprägung ist, desto spezifischer müsste auch die Auswahl der Studierenden am Beginn des Studiums durchgeführt werden. Doch selbst ein weniger spezifischer konsekutiver Ansatz verlangt zumindest beim Übergang von der ersten, fachwissenschaftlich geprägten Studienphase in die zweite, eher pädagogisch-didaktisch ausgerichtete Studienphase eine sehr gezielte Studierendenauswahl.

Grundsätzlich gibt es neben der Durchschnittsnote des Abiturs ganze Arsenale weiterer Instrumente, die genutzt werden können, um Aussagen über die Studierfähigkeit zu treffen bzw. um eine entsprechende Eignungsdiagnostik vorschriftsmäßig durchführen zu können.

So wurde ein entsprechendes Verfahren bereits an der Universität Lüneburg eingesetzt und hinsichtlich seiner Ergebnisse wissenschaftlich evaluiert (Huber und Stückrath 2006). Deutlich darüber hinaus gehen die Konsequenzen der Pädagogischen Hochschule Zürich, bei der pädagogisch als ungeeignet eingestufte Studierende vom Studium ausgeschlossen werden (Oelkers 2006: 48).

Erkenne dich selbst

Die hochschuleitige Auswahl von Studierenden ist aber nur ein Aspekt von Eignungsprüfungen zu Beginn des Studiums. In etwas erweiterter Form dürfte zum Beispiel die Idee des Self-Assessment dafür geeignet sein, wichtige Anhaltspunkte für ein komplexes Berufsbild wie das des Lehrers zu erhalten. So hat die Universität Trier im Bereich der Lehrerbildung die aus dem Personalmarketing größerer Unternehmen bekannte Form des Assessment-Centers adaptiert.

In Trier steht das Assessment-Center vor der Aufgabe, innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung die »Eignung und Neigung« des einzelnen Studenten zu klären. Im Unterschied zur Situation in Unternehmen werden die Bewerber hier aber eher einem Prozess der Selbstreflexion unterworfen. Eine abschließende Fremdbewertung ihrer Eignung für das Berufsbild des Lehrers wird nicht getroffen.

Es handelt sich bei diesem Programm somit nicht um ein Auswahlverfahren, sondern um eine extern induzierte und unterstützte Selbstreflexion. Vergleichbar ist aber die Ernsthaftigkeit, mit der Bewerber mit den Anforderungen der von ihnen favorisierten beruflichen Praxis konfrontiert werden. Aufgrund seines Einsatzes während des Studiums bietet das Assessment-Center zudem Orientierung hinsichtlich des individuellen Lernstandes und insbesondere auch der Stärken und Schwächen der Studierenden.

Im Trierer Assessment werden die Anforderungen der Praxis verdeutlicht und einem individuellen Kompetenzprofil gegenübergestellt. Dabei spielen Beratungselemente eine wichtige Rolle, um etwa die Wahl des Schultyps oder auch die generelle Eignung für den Lehrerberuf genauer zu hinterfragen. Einen theoretischen Hintergrund dafür liefern u. a. Fritz Osers Kompetenzen für den Lehrberuf (Oser 2002), aber auch verschiedene Studien zur Lehrer- und Lehrergesundheit.

Bisher noch nicht auf dem Prüfstand stehen Aspekte wie fachliche Kompetenz oder Methodenkompetenz im Bereich der Wissensvermittlung. Doch auch in Trier wird geprüft, das Assessment im Sinne einer tatsächlichen Studierendenauswahl zu nutzen (Zentrum für Lehrerbildung, Universität Trier 2006). So richtig diese Überlegung auch ist: Das eigentliche Ziel der Hilfe zur eigenständigen Entscheidung sollte darunter nicht leiden. Denn es dürfte insbesondere die Begeisterung am Lehrerberuf sein, die den guten Pädagogen ausmacht.

Einerseits Studierendenauswahl, andererseits aber Hilfe zur Selbsterkenntnis müssen das Ziel bei der Auswahl von Studierenden für das Lehramt sein. Das gilt gerade da, wo Polyvalenz der akademischen Ausbildung gewollt ist.

Das Ziel: Lehrer als Lernexperten und Vorlerner

Es ist immer schwer, Prognosen über die zukünftige Entwicklung von Berufsbildern zu treffen. In mancher Hinsicht mag dies aber – zumindest was die Ziele betrifft – für den Lehrerberuf einfacher sein als für andere Berufe. Anhaltspunkt hierfür soll an dieser Stelle das gesellschaftspolitische Leitbild sein, das die Bertelsmann Stiftung im Jahr 2005 veröffentlicht hat (Bertelsmann Stiftung 2005). Es betont deutlich, dass das Lernen künftig noch sehr viel mehr davon geprägt sein wird, dass unser Wissen rasch veraltet und dass wir immer wieder »neu« lernen müssen. Das Leitbild fordert damit von den Lehrern die Fähigkeit zur Erneuerung der Basis ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit.

Zum anderen aber müssen die Lehrer insbesondere diese Fähigkeit zum Lernen auch bei ihren Schülern erzeugen können. Begeisterung und Freude am Lernen sind hierfür zentral. Eigenverantwortliches Lernen ist das Stichwort.

Hier sind Hochschulen und Schulen gefordert, gleichermaßen ihre Lernenden wie auch Lehrenden zu unterstützen. Wie dies am besten geschehen kann, muss aus Sicht der Hochschulen erst noch erprobt werden. Die Hochschulen benötigen dafür in jedem Fall Freiheit sowie Mut zur Erprobung und analytischen Durchdringung bzw. Bewertung alter und neuer Ansätze.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung. *Gesellschaftspolitische Ziele und Perspektiven der Bertelsmann Stiftung*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2005 (auch online unter www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_16282_16283_2.pdf. Download 22.09.2006).
- Daschner, Peter. »Lehrerbildung und Schulentwicklung. Potenziale, Hindernisse und Entwicklungsspuren«. *Pädagogik* 7–8 2005. 6–9.
- Goddar, Jeannette. »Einmal Lehrer, immer Lehrer«. *Süddeutsche Zeitung* 28.06.2005.
- Halász, Gábor, Paulo Santiago, Mats Ekholm, Peter Matthews und Phillip McKenzie. »Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Notes: Germany«. OECD. Paris 2004 (auch online unter www.oecd.org/dataoecd/32/48/33732207.pdf. Download 22.09.2006).
- Hochschulrektorenkonferenz 2006. »Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen« der Projektgruppe Lehrerbildung. Bonn 2006 (auch online unter www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf. Download 22.09.2006).
- Huber, Ludwig und Jörn Stückrath. »Eingangsdiaagnosen im Studium – vielfältiger Nutzen. Am Beispiel des Faches Deutsch im Lehramtsstudium«. *Das Hochschulwesen* 3 2006. 89–97.

- Kultusministerkonferenz 2004. »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften«. Bonn 2004 (auch online unter www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf. Download 22.09.2006).
- Kultusministerkonferenz 2005: »Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden«. Bonn 2005 (auch online unter www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf. Download 22.09.2006).
- Mandl, Heinz und Birgitta Kopp. *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Akademie Verlag. Berlin 2005.
- Oelkers, Jürgen. »Wie lernt man den Beruf? Zum Systemwechsel in der Lehrerbildung«. *Wirtschaft & Wissenschaft* 1 2006. 44–55.
- Oser, Fritz. »Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen«. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Hrsg. Fritz Oser und Jürgen Oelkers. Rüegger. Zürich 2002. 215–342.
- Ralle, Bernd und Hans-Dieter Rinkens im Gespräch mit Bettina Jorzik und Moritz Kralemann. »Erst Experte, dann Pädagoge«. *Wirtschaft & Wissenschaft* 1 2006. 10–13.
- Statistisches Bundesamt. »Lehrer gehen mit durchschnittlich 62 Jahren in Pension«. Pressemitteilung. 09.12.2005 (auch online unter www.destatis.de/presse/deutsch/pm2005/p5190061.htm. Download 22.09.2006).
- Universität Frankfurt. »Vernetzte Phasen in der Lehrerbildung. Lehramtsstudierende und Referendare lernen gemeinsam an der Universität Frankfurt«. Pressemitteilung. 20.06.2005 (auch online unter www.muk.uni-frankfurt.de/pm/pm2005/0605/116/index.html. Download 22.09.2006).
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen. »Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen«.

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen. Hannover 2002 (auch online unter www.wk.niedersachsen.de/Materialien/AG-Lehrer.pdf. Download 22.09.2006).

Wissenschaftsrat. »Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung«. Köln 2001 (auch online unter www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf. Download 22.09.2006).

Witte, Johanna. »Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process«. UT/CHEPS. Enschede 2006 (auch online unter www.che.de/downloads/C6JW144_final.pdf. Download 22.09.2006).

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier. »Konzept eines Assessment-Center zur Reflexion der Berufswahl bei Lehramtsstudierenden«. 2006. Online unter www.zfl.uni-trier.de/ass.htm. Download 22.09.2006.

Schlechte Lehrer, schwierige Schüler – Woran die Schule wirklich leidet

Jan-Martin Wiarda

Eigentlich hat sich nichts geändert. Kaum tritt Isabell Zacharias in die Schule ihrer Tochter, ist es wieder da, das Gefühl der Ohnmacht: »Du sitzt dem Lehrer gegenüber, weil dein Kind etwas ausgefressen hat. Und plötzlich bist du selbst wieder klein, ängstlich, eingeschüchtert. Genau wie früher.«

Der Vorwurf in der Stimme des Pädagogen, die stille Missachtung in den Augen: Wenn Isabell Zacharias beschreiben will, was schlechte Lehrer ausmacht, dann ist es genau das. »Schlechte Lehrer machen immer die anderen verantwortlich«, sagt sie. »Die Kinder benehmen sich daneben, und natürlich sind wir Eltern daran schuld. Oder die Gesellschaft. Oder die Kinder selbst. Aber niemals die Lehrer.« Das Spiel mit dem Psychodruck von oben klappe schon bei den Kindern hervorragend, auch Eltern könne man auf diese Weise klein halten.

Die meisten zumindest. Isabell Zacharias nicht mehr: Der Ärger sprudelt nur so heraus aus der Vorsitzenden des Bayerischen Elternverbandes, sobald man sie nach ihren Erfahrungen mit Lehrern fragt. Und dabei ist Zacharias keineswegs besonders unerbittlich oder scharfzüngig. Sie ist eine nachdenkliche Frau, weit entfernt davon, eine Lehrerhasserin zu sein.

Das ist das Problem: Wer mit den Vertretern führender Elternverbände redet, wer dann auch noch die gewählten Repräsentanten der Schüler einbezieht, der wird viel hören, viele Geschichten