

Peter Döbrich
Klaus Klemm
Georg Knauss
Hermann Lange

Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie)

Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die
Bundesrepublik Deutschland

Dieser Bericht wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) als Beitrag für die OECD-Aktivität "*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*" erstellt. Das Dokument wurde entsprechend der Richtlinien erstellt, die die OECD allen beteiligten Staaten zur Verfügung gestellt hat. Die Richtlinien haben die Autoren ermutigt, ein breites Spektrum an Meinungen und Prioritäten zu Fragen der Lehrpolitik zu untersuchen. Die zum Ausdruck gebrachten Meinungen sind nicht notwendigerweise die der Kultusministerkonferenz, der OECD oder deren Mitgliedstaaten.

Übersicht	Seite
VORBEMERKUNG.....	3
1. SCHULEN, LEHRERINNEN UND LEHRER IM DEUTSCHEN UND EUROPÄISCHEN EINIGUNGSPROZESS.....	3
2. BILDUNGSPOLITISCHES HANDELN IM FÖDERALEN STAAT.....	4
3. SCHULSTRUKTUR.....	5
4. BILDUNGSPOLITISCHE PRIORITÄTEN NACH PISA.....	6
5. BILDUNGSFINANZIERUNG.....	10
6. DEMOGRAPHISCHE KENNZIFFERN.....	12
7. BERUFSWEGE VON LEHRERINNEN UND LEHRERN.....	13
8. BERUFLICHER STATUS UND ARBEITSBEDINGUNGEN VON LEHRKRÄFTEN.....	15
9. GEWINNUNG, AUSWAHL UND EINSTELLUNG VON LEHRKRÄFTEN.....	19
10. GEGENWÄRTIGE SITUATION DER LEHRERBILDUNG.....	21
11. REFORM DER LEHRERBILDUNG.....	23
12. LERNEN IM BERUF: BERUFSEINGANGSPHASE UND FORTBILDUNG.....	27

VORBEMERKUNG

1. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat zur Vorbereitung des Besuchs eines "OECD-Prüfertermins" im Rahmen der OECD-Lehrerstudie einen nationalen Hintergrundbericht vorgelegt. Ziel des vorliegenden Papiers ist es, einige Aspekte dieses Berichts zu vertiefen und dabei einige Schlüsselprobleme herauszuarbeiten, die sich aus Sicht der Verfasser stellen. Sie beziehen sich auf aktuelle Entwicklungen der Lehreraufbereitung und der Qualifizierung von Lehrkräften im Kontext aktueller schulpolitischer Entwicklungen. Das Papier enthält keine Vorschläge zur Überarbeitung des KMK-Berichts und soll ihn auch nicht ersetzen. Angesichts der Kürze der der Arbeitsgruppe zur Verfügung stehenden Zeit können die aufgegriffenen Fragen vielfach nur angerissen werden. Die notwendigerweise generalisierenden Aussagen können nicht allen Einzelfällen gerecht werden. Eine umfassendere Klärung der empirischen Befundlage war in dem gesetzten Zeitrahmen nicht möglich. Hier ist die Lage in Deutschland im Übrigen der Situation vergleichbar, wie sie dem nationalen Hintergrundbericht für die Schweiz zu entnehmen ist: Verfügbar ist eine große Fülle von thematisch und regional begrenzten Einzeluntersuchungen, die aber oft kein Urteil darüber erlauben, inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse generalisierbar sind. Zu vielen Aspekten fehlt es an umfassenden und systematisch aufbereiteten Informationen, die eine belastbare Basis für politisches Handeln bieten könnten. Diese Situation mag auch eine Konsequenz der traditionell eher geisteswissenschaftlich ausgerichteten, vorwiegend normativ und weniger empirisch operierenden pädagogischen Wissenschaft in Deutschland sein, welche sowohl die Lehrerbildung als auch das bildungspolitische Handeln bestimmt hat. Gemessen an der Situation in anderen Ländern weisen die empirische Bildungsforschung und die Bildungsökonomie in Deutschland einen hohen Entwicklungsbedarf auf. Es gehört deshalb zu den wichtigsten ersten Resultaten der durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen zu Schülerleistungen (TIMSS, PISA) ausgelösten bildungspolitischen Debatte in Deutschland, dass die Kultusministerkonferenz den Aufbau einer systematischen Bildungsberichterstattung beschlossen und die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) einen eigenen Schwerpunkt zur Förderung der empirischen Bildungsforschung und des wissenschaftlichen Nachwuchses gebildet hat. Damit vollzieht sich zugleich eine Wiederannäherung von Bildungsforschung und Bildungspolitik in Deutschland, die nach enttäuschten Hoffnungen einer Zusammenarbeit lange Zeit auf Distanz zueinander gegangen waren¹.

1. SCHULEN, LEHRERINNEN UND LEHRER IM DEUTSCHEN UND EUROPÄISCHEN EINIGUNGSPROZESS

2. Bildungspolitisches Handeln in Deutschland steht unter den besonderen Anforderungen, die sich aus dem deutschen und dem europäischen Einigungsprozess ergeben:

i. Mehr als ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung Deutschlands haben sich Schulstrukturen und Lehrerausbildung in den beiden Teilen Deutschlands ("alte" und "neue" Länder) weitgehend angenähert. Dennoch gibt es noch immer bedeutsame Unterschiede. Sie betreffen insbesondere die Besoldung, die Beschäftigungsbedingungen und die Mitbestimmung über die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften. Bedeutsame Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der quantitativen Eckdaten für Schulentwicklung (Standortplanung), Lehrbedarf und Einstellung neuer Lehrkräfte.

ii. Im Zuge des Lissabon-Prozesses hat die EU-Kommission im November 2002 fünf europäische Benchmarks vorgeschlagen, die auf eine empirisch kontrollierte Verbesserung der Situation in Problembereichen der Bildungssysteme bis zum Jahre 2010 abzielen. Diese Benchmarks stellen für Schulen und Lehrkräfte in Deutschland eine große Herausforderung dar. Sie sind in Deutschland noch kaum ausreichend zur Kenntnis genommen worden. Diese Zielsetzungen werden nur mit größten Anstrengungen zu bewältigen sein. Sie machen einen institutionellen Lernprozesses notwendig, der von gemeinsamen Zielen und vergleichbaren Standards ausgeht und die kontinuierliche empirische Überprüfung der Zielerreichung erfordert.

3. Um diesen Herausforderungen entsprechen zu können, ist eine entscheidende Erweiterung des Instrumentariums der Steuerung auf den unterschiedlichen Systemebenen des Bildungswesens erforderlich. Über die traditionellen Formen einer vorrangig "inputorientierten" Steuerung hinaus gewinnen jetzt "ergebnisorientierte" Verfahren ein entscheidendes Gewicht. Es kommt nicht mehr allein darauf an, was Lehrkräfte im Rahmen der durch politisch-administrative Vorgaben (Strukturen und Programme) und der durch Ausbildung und berufliche Sozialisation geprägten Handlungsmuster tun, sondern vor allem auch darauf, was sie vor dem Hintergrund der je spezifischen Kontextbedingungen einer Schule erreichen. In den Blick gerät damit das Handeln der einzelnen Schule im Rahmen einer "professional bureaucracy" (Mintzberg), bei der die Leistungserstellung in besonderer Weise vom Sachverstand, der Expertise und der Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den operativen Einheiten bestimmt wird. Weder lassen sich die Probleme von Schulen nach einheitlichen Mustern lösen, noch lassen sich Unterricht und Erziehung nur als die Summe individueller Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern interpretieren. Das Lernen von Schülerinnen und Schülern ist vielmehr auch Ergebnis einer gemeinsamen Anstrengung auf Lehrer- wie auf Schülerseite, für die der geeignete organisatorische Rahmen zu schaffen ist. Folgerichtig wird deshalb "Schulentwicklung" zu einem "prioritären Thema" der Lehrerbildung.²

4. Schulen und Lehrkräfte erhalten damit eine größere Handlungsfreiheit. Diese ist nicht nur Konsequenz steuerungstheoretischer Überlegungen. Ein größeres Maß an Selbstbestimmung und die Erfahrung der Selbstwirksamkeit sind auch unter pädagogischen Aspekten von großer Bedeutung. Damit werden zugleich die Verantwortung aller Beteiligten und die Notwendigkeit der Entwicklung geeigneter Formen der Rechenschaftslegung betont.

2. BILDUNGSPOLITISCHES HANDELN IM FÖDERALEN STAAT

5. Die föderale Ordnung der Bundesrepublik sieht eine Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern vor. Dabei ist die Kulturhoheit nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts das "Kernstück der Eigenstaatlichkeit der Länder". Sie bezieht sich insbesondere auf das Schulwesen einschließlich des schulischen Teils der beruflichen Bildung und der Lehrerbildung. Seit dem 1990 vollzogenen Beitritt der im Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik entstandenen neuen Länder zur Bundesrepublik sind diese Teil der föderalen Struktur.

6. Der Föderalismus soll sich am Subsidiaritätsprinzip orientieren und nach bürgernahen Lösungen suchen, die die regional unterschiedlichen Traditionen, Mentalitäten, Denk- und Sprechweisen berücksichtigen. Zugleich gilt das verfassungsrechtliche Prinzip der Herstellung einheitlicher Lebensverhältnisse im Bundesgebiet. In seinem Rahmen ist auch für Freizügigkeit und Mobilität der Bevölkerung in Deutschland Sorge zu tragen. Dieses Prinzip ist in der Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik Antriebskraft für stark unitarische Tendenzen geworden. Sie wurden zudem durch das finanzielle Übergewicht des Bundes verstärkt. Ausdruck dieser Tendenzen ist insbesondere die Anfang der 70er Jahre im westlichen Teil Deutschlands (heute: alte Länder) erfolgte Begründung der Möglichkeit einer gesamtstaatlichen Bildungsplanung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Sie fiel in eine Phase der "Hochkonjunktur" der Bildungspolitik in der Bundesrepublik, welche zu der größten Expansion im Schul- und Hochschulwesen der deutschen Bildungsgeschichte beigetragen hat³. Vorbereitet waren diese Entwicklungen durch die Errichtung von Beratungsgremien, den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953 – 1965), den Deutschen Bildungsrat (1965 – 1975) und den Wissenschaftsrat (1957 bis heute), die zugleich Foren einer wissenschaftlichen Beratung der Politik in Bund und Ländern geworden sind. Der von der BLK ausgearbeitete Bildungsgesamtplan von 1973 führte zu heftigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen vor allem in der Frage der langfristigen Umgestaltung des deutschen Schulwesens durch die Errichtung von Gesamtschulen und der sich daran anschließenden Forderung nach einer nach Schulstufen gegliederten Lehrerbildung. In diesen Fragen kam es zu keiner Beschlussfassung der Regierungschefs von Bund und Ländern. Eine Fortschreibung des Bildungsgesamtplans über das Jahr

1985 hinaus scheiterte wenig später an den Problemen der Bildungsfinanzierung. Das Abkommen über den Deutschen Bildungsrat wurde über das Jahr 1975 hinaus nicht verlängert.

7. Gegenwärtig gibt es im Schulwesen nur noch eine rudimentäre gesamtstaatliche Bildungsplanung. Eine stärker inhaltlich orientierte Fortsetzung fand die Zusammenarbeit in der BLK lediglich im Bereich der Modellversuchsförderung und in dem von 1999 bis 2002 arbeitenden "Forum Bildung", das zum Abschluss seiner Tätigkeit umfangreiche Empfehlungen zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens vorlegte. Im Hochschulwesen gibt es größere Einflussmöglichkeiten des Bundes durch die Kompetenz, Rahmenregelungen für die Hochschulen zu erlassen, sowie insbesondere durch die 1970 eingeführte gemeinschaftliche Finanzierung des Hochschulbaus und bestimmter Forschungsprogramme durch Bund und Länder ("Gemeinschaftsaufgaben"). Aber auch hier hat das dem Zusammenwirken von Bund und Ländern inhärente Spannungsverhältnis in letzter Zeit zu Forderungen nach grundsätzlichen Änderungen geführt. Insbesondere wird immer wieder die Frage nach einer Entflechtung der Mischfinanzierungen zwischen Bund und Ländern im Bereich der Gemeinschaftsaufgaben (Hochschulbau und Forschungsförderung) gestellt.

8. Als Forum der freiwilligen Selbstkoordinierung der Länder ist die Kultusministerkonferenz (KMK) bis heute ein bedeutendes Instrument der Bildungspolitik. Das sie bestimmende Konsensprinzip fördert die Kompromissfindung, ist aber auch als ein retardierendes, neue Entwicklungen behinderndes Prinzip immer wieder in die öffentliche Kritik geraten. Die Kultusministerkonferenz soll nach ihrer Geschäftsordnung über "Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen" beraten. Ihre einstimmig zu fassenden Beschlüsse verpflichten die Kultusminister, für die Umsetzung in ihren jeweiligen Ländern Sorge zu tragen. Ziel war und ist es bis heute, "eine gemeinsame und vergleichbare Grundstruktur im Schulwesen" zu sichern. Dazu soll die KMK insbesondere die rechtlichen und inhaltlich-fachlichen Grundlagen für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen und Zeugnissen im Schulbereich und in der Lehrerbildung schaffen. Freilich haben die Ergebnisse bundesinterner Vergleiche im Rahmen der aktuellen Vergleichsuntersuchungen zu Schülerleistungen gezeigt, dass der Anspruch, ein einheitliches Leistungsniveau in der Bundesrepublik durch Vorgaben für Schulorganisation und Unterrichtsprogramme zu sichern, nicht eingelöst worden ist. Deshalb ist die Frage nach einer größeren Gestaltungsfreiheit der Länder als Bedingung einer Beschleunigung notwendiger Entwicklungen einerseits und nach wirksamen Formen der Sicherung des notwendigen Maßes an Vergleichbarkeit insbesondere von Zeugnissen und Abschlüssen andererseits neu gestellt.

3. SCHULSTRUKTUR

9. Das Schulwesen in der Bundesrepublik ist weitgehend staatlich organisiert. Nach dem Grundgesetz wie nach den Verfassungen der Länder steht das gesamte Schulwesen unter "Aufsicht des Staates". Staatliche Angelegenheit ist insbesondere die "innere Schulverwaltung" (alle pädagogischen Angelegenheiten einschließlich der Ausbildung, Einstellung und Finanzierung der Lehrkräfte). Als Träger der "äußeren Schulverwaltung" (mit Zuständigkeit für die Gebäude, ihre Einrichtung und das nichtpädagogische Personal) spielen auch die Kommunen eine wichtige Rolle. Gleichzeitig wird das Recht auf Errichtung von privaten Schulen garantiert. Private Schulen haben – sofern sie ein den staatlichen Schulen "gleichwertiges Angebot" machen – einen Anspruch auf staatliche Anerkennung und finanzielle Förderung. Derzeit besuchen 5,6 % der Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen und 6,6 % der Schülerinnen und Schüler beruflicher Schulen Privatschulen. Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Bundesgebiet ist seit 1992 leicht gestiegen (um 0,8 bzw. 1,5 %-Punkte)⁴.

10. Strukturell wurden im Rahmen des Wiederaufbaus des Schulwesens nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in den beiden Teilen Deutschlands unterschiedliche Konzeptionen verfolgt: Während im Osten, der späteren DDR, das Programm einer Einheitsschule als Teil einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Umgestaltung verfochten wurde, orientierte sich die Entwicklung im

Westen weitgehend an den Schulstrukturen der Weimarer Republik mit einem "gegliederten" Schulwesen. Seine Wiederherstellung ist auch als Absage an ein Experimentieren zu verstehen, als dessen Resultat ein zu starkes Auseinanderdriften der Länder befürchtet wurde⁵. Auf die vierjährige (in einigen Ländern: 6-jährige) Grundschule folgen in der Sekundarstufe I in der traditionellen Form des dreigliedrigen Schulwesens Hauptschule, Realschule oder das Gymnasium. Sie führen zu unterschiedlichen Abschlüssen mit unterschiedlichen Berechtigungen. An die Sekundarstufe I schließt die Sekundarstufe II mit einem allgemeinbildenden Teil (gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen) und einem hoch differenzierten beruflichen Teil an. Letzterer umfasst sowohl den schulischen Teil der dualen Ausbildung in Teilzeitform als auch Fachschulen und andere Schulen in Vollzeitform. In den 70er Jahren wurde in fast allen Ländern der alten Bundesrepublik, wenn auch aus bildungspolitischen Gründen mit erheblich unterschiedlichen Anteilen, zusätzlich die integrierte Gesamtschule zunächst in Schulversuchen, dann in Form einer weiteren Regelschule eingeführt. In den neuen Ländern wurde das aus der DDR übernommene Einheitsschulsystem nach der Vereinigung in ein gegliedertes System umgestaltet, wobei neben dem Gymnasium weitere Formen integrierter oder schulartübergreifender Systeme entwickelt wurden.

11. Heute weisen die 16 Länder der Bundesrepublik deutlich unterschiedliche Schulstrukturen und erhebliche Unterschiede in der schulartspezifischen Bildungsbeteiligung auf⁶. Das Spektrum reicht von der Zwei- bis zur Fünfgliedrigkeit. Die traditionelle Dreigliedrigkeit (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) findet sich nur noch in wenigen Ländern. Daneben gibt es Länder, die neben dem Gymnasium lediglich eine "Schule mit mehreren Bildungsgängen" kennen (Zweigliedrigkeit), aber auch solche, die Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Integrierte Gesamtschule (Viergliedrigkeit) und in einigen Fällen zusätzlich "Schulen mit mehreren Bildungsgängen" (Fünfgliedrigkeit) nebeneinander führen. Während der Anteil der Gymnasien an der Schülerschaft in allen Bundesländern kontinuierlich gestiegen ist und heute zwischen knapp 27 % und gut 34 % liegt, zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die übrigen Schularten ein sehr viel heterogeneres Bild. Die Hauptschule besuchen in den alten Ländern zwischen knapp 9 % und gut 40 % der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe; in den neuen Ländern ist diese Schulart als solche kaum vertreten. Der Schüleranteil der Realschulen liegt zwischen 15 und 36 %; auch diese Schulart ist in einigen Ländern als solche nicht mehr vertreten. Entsprechend schwanken die Anteile der unterschiedlichen Formen integrierter Systeme. Ähnlich uneinheitlich ist das Bild, wenn man die relative Verteilung der Schulabschlüsse in den Bundesländern betrachtet. Die Hochschulreife erreichen zwischen 20 und 30 %, einen mittleren Abschluss zwischen 32 und 53 % und einen Hauptschulabschluss zwischen 12 und 41 % der Schülerinnen und Schüler eines Altersjahrgangs. Zugleich sind Schulart und Schulabschluss inzwischen weitgehend entkoppelt. Man kann den gleichen Schulabschluss an unterschiedlichen Schularten erreichen. Eine wichtige Rolle spielt die Möglichkeit einer nachträglichen "Aufbesserung" des an allgemeinbildenden Schulen erreichten Schulabschlusses im Rahmen der beruflichen Schulen. Sie wird jedoch in den einzelnen Ländern unterschiedlich genutzt. Hinter diesen Zahlen verbergen sich wiederum erhebliche regionale Unterschiede in den Ländern, insbesondere auch solche zwischen großstädtischen und ländlich geprägten Regionen. Als Konsequenz dieser Entwicklungen haben sich auch innerhalb nominell gleicher Schularten Schulmilieus herausgebildet, die sich nach der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft und ihrer Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit erheblich unterscheiden können.

4. BILDUNGSPOLITISCHE PRIORITÄTEN NACH PISA

12. Die Ergebnisse der international vergleichenden Untersuchungen zu Schülerleistungen, die in Deutschland vielfach zugespitzt als "TIMSS-Schock" bzw. "PISA-Schock" apostrophiert werden, haben hierzulande eine intensive bildungspolitische Debatte ausgelöst. Sie haben gezeigt, dass sich wesentliche Hoffnungen, die mit den in der "Reformphase" der 60er und 70er Jahre eingeleiteten Veränderungen verbunden worden waren, nicht erfüllt haben. Dabei lässt sich für Deutschland ein spezifisches Strukturmuster erkennen. Seine Gesamtheit macht die eigentliche Bedeutung der Befunde aus⁷.

i. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen sind in den einbezogenen Kompetenzbereichen im Vergleich zu den Leistungen in anderen Teilnehmerländern insgesamt unterdurchschnittlich und bleiben zumal im Vergleich zu den "Spitzenländern" deutlich zurück.

ii. Die gleichmäßige Förderung von Schülerinnen und Schülern gelingt weniger als in anderen Ländern. In Deutschland ist der Abstand zwischen den Leistungen schwacher und guter Schülerinnen und Schüler (Leistungsstreuung) besonders groß. Ungefähr ein Viertel der Schülerschaft ist als Risikogruppe zu bezeichnen, deren Leistungen z.B. im Lesen höchstens die Kompetenzstufe I erreicht und sogar noch darunter liegt.

iii. Der Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Herkunft ist in Deutschland stärker ausgeprägt als in fast allen anderen Ländern. Zugleich ist das deutsche Bildungswesen sozial unverändert selektiv. Die Chance, ein Gymnasium zu besuchen, ist für Kinder aus den oberen sozialen Schichten um ein Vielfaches größer als für Kinder aus den unteren Schichten.

iv. Die schulische Förderung von Kindern aus zugewanderten Familien gelingt in Deutschland weniger als in anderen Ländern mit einer vergleichbaren Struktur der Zuwanderung.

13. Dieses Strukturmuster gilt im Grundsatz für alle Bundesländer, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß und auf unterschiedlichem Niveau: Das Leistungsgefälle zwischen den Bundesländern ist beträchtlich. Es erreicht im Extrem eine Größenordnung, die dem in eineinhalb bis zwei Schuljahren zu erreichenden Leistungszuwachs entspricht.

14. Die aktuellen Vergleichsuntersuchungen bedeuten für Deutschland eine neue Erfahrung. An früheren Vergleichsuntersuchungen hat Deutschland entweder nicht bzw. nur mit Teilstichproben teilgenommen oder aber – so zuletzt bei der 1991 durchgeführten IEA-Reading-Literacy-Study – die Ergebnisse wurden hier kaum rezipiert. Dies hängt auch mit der bereits erwähnten traditionell geisteswissenschaftlichen und normativen Orientierung der deutschen Pädagogik zusammen. Deutsche Lehrerinnen und Lehrer waren ebensowenig wie Schuladministration und Bildungspolitik gewohnt, die tatsächlichen Ergebnisse ihres Handelns zu klären und am Maßstab dessen zu bewerten, was andere unter gleichen Kontextbedingungen erreichen. Die "geschlossene Tür des Klassenzimmers" ist der symbolhafte Ausdruck des Handelns auf allen Ebenen des Systems. Lernergebnisse waren ebenso selten Thema einer Diskussion im Vergleich zwischen den verschiedenen Klassen einer Schule wie zwischen verschiedenen Schulen oder zwischen verschiedenen Bundesländern. Das Bemühen um die Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht konzentrierte sich auf die Formulierung von Vorgaben in struktureller und inhaltlicher Hinsicht (Schulorganisation und Ausstattung, Studententafeln, Lehrpläne etc.) und auf eine Aufsicht, die sich primär daran orientierte, was Schulen und Lehrkräfte tun, nicht was sie erreichen. Hier zeichnet sich ab, dass das Bemühen um die Klärung der Ergebnisse des Lernens von Schülerinnen und Schülern und die Organisation eines regelmäßigen Feedback an Lehrkräfte und Schulen in Zukunft eine größere Bedeutung erlangen werden. Allerdings sind die möglichen Formen von Ergebnisklärung und Feedback noch kaum umfassend diskutiert und erst in Ansätzen erprobt. Die infrastrukturellen Voraussetzungen für derartige Verfahren müssen erst geschaffen werden. Insofern stehen die notwendigen Entwicklungen noch am Anfang.

15. Vergleichsstudien liefern Hinweise auf Probleme, die zu lösen sind, nicht aber schon Erklärungen für die Ursachen, auf die diese Probleme zurückzuführen sind, oder gar Rezepte zur Veränderung der Situation. Zu beachten ist dabei, dass die derzeitigen Vergleichsuntersuchungen die Leistungen eines Schülerjahrgangs zum Gegenstand haben, der vor mehr als 10 Jahren eingeschult wurde. Um Entwicklungen im Zeitverlauf verfolgen und die Effekte der in der Zwischenzeit eingeleiteten bildungspolitischen Entwicklungen erfassen zu können, wären Längsschnitt- und Nachfolgeuntersuchungen erforderlich. Sie stehen bisher nicht zur Verfügung⁸. Vor diesem Hintergrund wird in Deutschland ein breites Spektrum notwendiger Veränderungsansätze diskutiert,

die sich vielfach nur auf Annahmen ("Defizithypothesen") stützen können. Veränderungsstrategien müssen an die Plausibilität derartiger Hypothesen anknüpfen und können nicht warten, bis durch weitere Untersuchungen ein größeres Maß an Sicherheit gewonnen ist. Sie können auch nicht davon ausgehen, dass es eindeutig identifizierende einzelne Faktoren gibt, welche die Erklärung für ungünstige Befunde und damit auch eine einfache Orientierung für die einzuleitenden bildungspolitischen Maßnahmen liefern können. Mit hoher Wahrscheinlichkeit spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle, die in den Handlungskonzepten gleichzeitig aufgegriffen werden müssen. Um so wichtiger ist es, sowohl das Bemühen um die Klärung der Ursachen voranzutreiben als auch den eingeleiteten Veränderungsprozess in seinen Ergebnissen zu kontrollieren, um zu gegebener Zeit nachzusteuern und den Katalog der einzuleitenden Maßnahmen zu ergänzen und zu erweitern. Die ergriffenen Maßnahmen zielen auf eine weitreichende Veränderung des Lehrerhandelns und seiner Rahmenbedingungen. Erfolge sind nur in dem Maße zu erwarten, in dem es gelingt, Lehrerinnen und Lehrer zu aktiven Mitgestaltern einer neuen Wirklichkeit von Schule und Unterricht in Deutschland zu machen.

16. Wesentliche Handlungsebene sind hierbei, der föderalen Struktur Deutschlands entsprechend, die Bundesländer. Ein Schwerpunkt ihres Handelns liegt im Bereich von Vorschule und Grundschule. Diesen wird besondere Bedeutung für den Abbau schichtspezifischer Bildungsbarrieren beigemessen. Für die vorschulischen Einrichtungen (Kindertagesbetreuung) bedeutet dies, dass ihre bisher vornehmlich sozialpädagogisch ausgerichtete Betreuungsaufgabe durch einen Bildungsauftrag ergänzt wird, der der Schule nicht vorwegnimmt, aber – insbesondere auch im sprachlichen Bereich – Lernprozesse fördert, die auf erfolgreiches schulisches Lernen vorbereiten. Hierauf ist das Konzept der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen bisher kaum ausgerichtet. Ebenso wenig spielen diese Fragen bisher in der – gegenwärtig auf Fachschul-, nicht auf Hochschulniveau angesiedelten – Ausbildung der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte eine wesentliche Rolle. Für die Grundschulen scheinen die Ergebnisse der jüngsten internationalen Untersuchung (PIRLS bzw. IGLU) eine bessere Situation anzudeuten, als dies am Ende der Sekundarstufe I der Fall ist⁹. Dennoch sind schon auf der Ebene der Grundschule wesentliche Probleme zu registrieren (große Risikogruppe, Abhängigkeit schulischer Leistungen von der sozialen Herkunft, geringes Leistungsniveau von Kindern aus Migrantenfamilien). Deshalb geht es auch auf der Ebene der Grundschule um neue Konzepte einer Förderung von Sprachkompetenz und eines grundlegenden mathematischen Verständnisses. Sie können an Vorarbeiten anknüpfen, die in einer Reihe von Ländern bereits vor PISA eingeleitet worden sind¹⁰.

17. Ein wesentlicher Bestandteil des gemeinsamen Handelns der Länder in der Kultusministerkonferenz ist das Bemühen um die Entwicklung von "Bildungsstandards"¹¹. Anders als traditionelle Lehrpläne, welche vornehmlich festlegten, womit sich Schülerinnen und Schüler in der Schule beschäftigt haben müssen, bezeichnen Bildungsstandards, was sie auf bestimmten Stufen ihrer Lernentwicklung können sollen. Bildungsstandards sollen die Grundprinzipien der jeweiligen Domäne klar herausarbeiten, sich auf Kernbereiche konzentrieren und kumulatives, systematisch vernetztes Lernen ermöglichen. Lehrpläne im traditionellen Sinne haben nur eine geringe steuernde Wirkung¹². Von Bildungsstandards erhofft man sich demgegenüber eine bessere Orientierung, da sie die Dimensionen und Stufen der Kompetenz, die im Laufe der schulischen Entwicklung aufgebaut werden sollen, konkret beschreiben, anhand von Beispielaufgaben erläutern und damit auch eine Überprüfung und Bewertung des erreichten Kompetenzniveaus ermöglichen. Bildungsstandards standardisieren nicht den Gang des Unterrichts. Sie geben vielmehr durch eine klare Beschreibung der zu erreichenden Ziele zugleich eine größere Freiheit in den unterschiedlichen Wegen der Zielerreichung, welche den je besonderen Bedingungen der einzelnen Schule und ihrer Schülerschaft Rechnung zu tragen haben. Bildungsstandards und die regelmäßige Überprüfung des tatsächlich erreichten Leistungsstandes auf dieser Basis sollen damit ein zentrales Element der Qualitätssicherung für Schulen in Deutschland – auch im Verhältnis der Länder untereinander – werden. Im Einzelnen sind hier noch viele Vorarbeiten zu leisten.

18. Gegenwärtig konzentriert sich die Arbeit an Bildungsstandards auf die Bereiche der Sprachkompetenz im Deutschen, der fremdsprachlichen Kompetenz¹³ und der mathematischen

Kompetenz. Diese Bereiche sind nicht als Schulfächer im traditionellen Sinne zu verstehen. Sie sind vielmehr Basiskompetenzen (Kulturwerkzeuge), die – neben anderen fachunabhängigen Kompetenzen (Medienkompetenz, Lernstrategien etc.) – Voraussetzung des Lernens in allen Fächern sind. Sie müssen deshalb auch in allen Fächern gefördert werden. Dies wird vielfältige didaktische Neuorientierungen nötig machen. Ein wichtiges Resultat der Debatten nach TIMSS und PISA ist es, das Bewusstsein hierfür geschärft zu haben. Die deutsche Diskussion sucht damit Anschluss an die Literacy-Diskussion, wie sie insbesondere im angelsächsischen Bereich geführt wird, ohne damit die Verbindung zu dem Verständnis von Allgemeinbildung aufzugeben, welches für die deutsche Tradition pädagogischen Denkens kennzeichnend ist. Orientierungswissen und Verständnis in den Fächern (Naturwissenschaften, Literatur, Geschichte, Philosophie, Gesellschaft, Ökonomie, Künste, Religion etc.) behalten über die Basiskompetenzen hinaus ihre Bedeutung. Die Unterrichtsinhalte sind aber auch in diesem Bereich im Hinblick auf die unterschiedlichen Lebensumstände, Erfahrungen und Interessen von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund wachsender kultureller Vielfalt neu zu bestimmen. Eine wichtige Rolle spielen Überlegungen zu "Kerncurricula", welche den Kern gemeinsamen Lernens bestimmen und auf dieser Basis unterschiedliche Schwerpunktbildungen und Vertiefungen ermöglichen sollen. Die Kultusministerkonferenz hat Wissenschaftler der betroffenen Disziplinen um Expertisen gebeten, die diese Überlegungen zunächst für die gymnasiale Oberstufe konkretisieren sollen. Ein erster Band der Expertisen für die Bereiche Deutsch, Mathematik und Englisch ist bereits veröffentlicht worden¹⁴. Ein zweiter Band für die Bereiche Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie), Geschichte und Politik soll noch in diesem Jahr erscheinen.

19. Aus Furcht vor der Wiederholung einer fruchtlosen Debatte über Schulformen werden derzeit Veränderungen der derzeitigen Struktur eines nach Schularten gegliederten Schulwesens in der Sekundarstufe I nur mit großer Zurückhaltung diskutiert. Gleiches gilt für den Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die Sekundarstufe I und damit auch für die Dauer der Grundschulzeit. Zwar scheinen die Befunde internationaler Vergleichsstudien nahezulegen, dass diejenigen Länder "erfolgreicher" sind, die "integrierte Systeme" aufweisen¹⁵. Im innerdeutschen Vergleich schneiden jedoch vor allem solche Bundesländer besser ab, die am nachdrücklichsten an der herkömmlichen Gliederung des deutschen Schulwesens festhalten. Diese Länder weisen freilich teilweise auch besonders ausgeprägte Überlappungen im Leistungsniveau der verschiedenen Schularten auf. Hier treffen vergleichsweise gute Leistungskennziffern mit unbefriedigend gelösten Problemen der Verteilungsgerechtigkeit zusammen. Bei alledem ist es eine offene Frage, inwieweit die Leistungsunterschiede zwischen den Bundesländern mit Unterschieden in der Schulstruktur zusammenhängen und welche sonstigen sozialen und kulturellen Hintergrundvariablen dabei eine Rolle spielen könnten¹⁶.

20. Das gegliederte Schulwesen ist der strukturelle Rahmen einer Pädagogik, die noch immer stark von dem Prinzip der Bildung leistungsmäßig homogener Lerngruppen geleitet ist. Die Homogenisierung beginnt schon bei der Einschulung mit der Zurückstellung eines Teils der Kinder, welche als noch nicht "schulreif" angesehen werden, setzt sich in der Zuordnung zu den unterschiedlichen Schularten der Sekundarstufe I fort und wird durch Klassenwiederholungen und Schulartwechsel immer wieder nachjustiert. Deshalb verteilen sich die Jugendlichen gleichen Alters in Deutschland auf eine verhältnismäßig große Zahl von Klassenstufen. Im Ergebnis hat ungefähr ein Drittel der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Schullaufbahn mit einer mindestens einjährigen Verzögerung durchlaufen. Auch hier gibt es eine große Streubreite zwischen den Bundesländern. Betroffen sind in einem Bundesland im Minimum gut 21 %, im Maximum sogar fast 45 % eines Jahrgangs. Kehrseite dieser leistungsmäßigen Homogenisierung ist eine starke soziale Segregation der Schülerschaft nach Schularten. Eine eigene Form der Homogenisierung von Lerngruppen ist die Überweisung von Kindern auf Förderschulen (Schulen für Lernbehinderte, Sprachheilschulen).

21. Trotz dieses Bemühens um Homogenisierung spielte in der pädagogischen Diskussion bis in die jüngste Zeit hinein die These der wachsenden (sozialen, kulturellen und leistungsmäßigen) Heterogenität von Lerngruppen in der Ursachenzuschreibung für die zunehmende Schwierigkeit, die gesetzten Lernziele zu erreichen, eine zentrale Rolle. Die PISA-Ergebnisse haben

freilich deutlich gemacht, dass die Schülerschaften deutscher Schulen im Vergleich zu Schulen in anderen Ländern bemerkenswert homogen sind¹⁷. Offenkundig muss die Fähigkeit des Umgangs mit Heterogenität künftig ein zentrales Thema der Qualifizierung von Lehrkräften werden¹⁸. Unterricht in deutschen Schulen wird von den Schülerinnen und Schülern als mit einem relativ hohen Leistungsdruck verbunden erlebt, während die Unterstützung durch Lehrkräfte als eher gering eingeschätzt wird¹⁹. Zu verändern ist deshalb insbesondere das in deutschen Schulen noch immer dominante Skript des "fragend-entwickelnden Unterrichts", der sich idealtypisch an eine homogene Schülergruppe richtet, damit aber den unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen und Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen nur unzureichend Rechnung trägt. Veränderungen dieses Unterrichtsskripts sind eine wesentliche Bedingung für die Entwicklung von einer aussondernden ("exklusiven") zu einer fördernden ("inkluisiven") Pädagogik.

22. Inwieweit dazu auch strukturelle Veränderungen der deutschen "Schullandschaften" erforderlich sind, ist derzeit politisch kaum entscheidbar. Offenkundig ist die Annahme einer durch unterschiedliche Begabungsstrukturen und dadurch bedingte Schullaufbahnen vorgeprägten Schulstruktur in Deutschland gesellschaftlich wie auch im Denken von Lehrerinnen und Lehrern noch immer tief verwurzelt. Nicht selten wird als Konsequenz aus den PISA-Ergebnissen sogar gefordert, die leistungsmäßige "Sortierung" von Schülerinnen und Schülern strikter vorzunehmen, als dies in der Vergangenheit geschehen ist. Hier hat die Erkenntnis, dass die von der Grundschule ausgesprochenen Empfehlungen für die weitere Schullaufbahn über die für Leistungsuntersuchungen definierten Kompetenzstufen hinweg stark streuen²⁰, bisher ebensowenig zu einem Umdenken geführt wie die Tatsache, dass sich die Leistungsniveaus der unterschiedlichen Schularten stark überlappen. In jeder Schulart gibt es einen bemerkenswert großen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die leistungsmäßig in einer "höheren" Schulart gut mithalten könnten²¹. Diskutiert wird allerdings über eine stärkere Durchlässigkeit des deutschen Schulwesens. Sie soll auch jenen Schülerinnen und Schülern eine Chance auf einen höheren Schulabschluss eröffnen, die im Anschluss an die Grundschule einer Schulart zugeordnet wurden, welche ihr Leistungsvermögen nicht ausschöpft. Eine solche Durchlässigkeit gibt es bisher faktisch weitgehend nur als Abstieg, kaum als Aufstieg. Verfolgt werden gegenwärtig vor allem Strategien, die notwendige Öffnung im Rahmen der beruflichen Bildung vorzunehmen und im Kontext der dort angebotenen Bildungsgänge auch das Nachholen des Hauptschulabschlusses oder den Erwerb eines höheren Schulabschlusses – einschließlich der Hochschulzugangsberechtigung – zu ermöglichen. Diese Möglichkeit spielt in einigen Bundesländern schon jetzt eine wichtige Rolle²².

5. BILDUNGSFINANZIERUNG

23. Folgt man der von der OECD verwendeten Definition des Bildungsbudgets, so wurden 1999 in Deutschland aus öffentlichen und privaten Quellen 5,5% des Bruttoinlandsproduktes für Bildung aufgebracht – bei einem Durchschnittswert der OECD-Länder von ebenfalls 5,5%. Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben, die 1999 insgesamt knapp 85 Milliarden Euro ausmachten, entsprach etwa 4,3% des Bruttoinlandsproduktes. Deutschland lag damit deutlich unter dem Mittelwert der OECD-Länder (4,9%) und weit hinter "Spitzenreitern" wie Schweden (6,5%), Frankreich (5,8%) oder der Schweiz (5,4%), allerdings gleichauf mit dem Vereinigten Königreich (4,4%) und deutlich vor Japan (3,5%)²³. Zur Einschätzung der Länderunterschiede ist es hilfreich zu wissen, dass ein Prozentpunkt des Bruttoinlandsproduktes etwa 20 Milliarden Euro entspricht. Würde Deutschland seine Bildungsausgaben auf den OECD-Durchschnitt anheben, so müsste es (bezogen auf das Jahr 1999) etwa 12 Milliarden Euro mehr ausgeben.

24. Die öffentlichen Bildungsausgaben werden in Deutschland – mit unterschiedlichen Anteilen – vom Bund, von den Ländern und von den Gemeinden getragen. Folgt man der in Deutschland gebräuchlichen Definition des Bildungsbudgets, die von der OECD-Definition abweicht, so entfallen etwa 66% der öffentlichen Bildungsausgaben auf die Länder, 19% auf die Gemeinden und 15% auf den Bund. Betrachtet man allein den Bereich vorschulischer und schulischer Bildung, so tragen die Länder 78% und die Gemeinden 22%; der Bund leistet für diese Bereiche überhaupt keine

Ausgaben²⁴. Diese Verteilung spiegelt die für Deutschland charakteristische Kompetenzaufteilung zwischen den drei Ebenen des Staates wider.

25. 82% der öffentlichen deutschen Bildungsausgaben sind Personalausgaben. Weitere 10% entfallen auf die sogenannten "laufenden" sächlichen und 8% auf investive Ausgaben. Im internationalen Vergleich ist auffallend, dass der Anteil der investiven Ausgaben dem Durchschnittswert der OECD-Länder (ebenfalls 8%) entspricht, dass aber die Aufteilung der nicht investiven Ausgaben in Deutschland sehr stark zugunsten der Personalausgaben ausfällt. International entfallen nur 74% der Gesamtausgaben auf das Personal (in Deutschland 82%) und 18% auf sächliche Ausgaben (in Deutschland 10%)²⁵. Mihin sind die laufenden Ausgaben für z.B. Lehr- und Lernmaterialien zugunsten der Lehrergehälter unterdurchschnittlich. Der hohe Anteil der Personalausgaben erklärt sich nicht aus hohen Stellenzahlen, sondern aus den in Deutschland überdurchschnittlichen Lehrergehältern.

26. Ein weiteres Strukturmerkmal der deutschen Bildungsausgaben ist vor dem Hintergrund internationaler Vergleichsdaten bemerkenswert: International ist es üblich, dass die Bildungsausgaben je Schüler und Schülerin mit den Stufen des Bildungssystems ansteigen. Wenn die Ausgaben im Primarbereich mit 100% angesetzt werden, so gibt der Durchschnitt der OECD-Länder für den Sekundarbereich I 126% und für den Sekundarbereich II 143% aus. Wenn man die deutschen Vergleichswerte danebenstellt (und wegen der besonderen Situation im dualen Berufsbildungssystem mit den aufwendigen Ausbildungsvergütungen nur den vollzeitschulischen Bereich der Sekundarstufe II einbezieht), so ergibt sich ein deutlich abweichendes Bild: Im Sekundarbereich II betragen die Ausgaben je Schüler und Schülerin in Deutschland 164% der entsprechenden Ausgaben im Primarbereich²⁶.

27. Diese Momentaufnahme der öffentlichen Bildungsausgaben gewinnt durch die Betrachtung von Bildungsausgaben im Zeitverlauf zusätzliche Akzente. Sie stößt allerdings auf die Schwierigkeit, dass sich die Definition der Ausgaben, welche dem Bildungsbudget zuzurechnen sind, und die Art ihrer Erfassung national und international in den vergangenen Jahren laufend geändert haben. Es fällt deshalb schwer, für Deutschland Zeitreihen zu konstruieren; nahezu ausgeschlossen ist es, derartige Zeitreihen international zu vergleichen. So werden z.B. in Deutschland die Pensionszahlungen für die beamteten Lehrer und Lehrerinnen erst neuerdings den Ausgaben des Bildungsbudgets zugerechnet. Im internationalen Vergleich werden Ausgaben für die Hochschulforschung, die in Deutschland nicht als Bildungsausgaben gelten, dem Bildungsbudget zugerechnet. Wenn man sich gleichwohl ein Bild über die Entwicklung der Bildungsausgaben machen möchte, so ist es zulässig und auch aussagekräftig, das Bildungsbudget auf der Grundlage einer der unterschiedlichen Definitionen in Deutschland zurückzuverfolgen. Dabei wird erkennbar, dass der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt im Jahr 2000 nach dieser inzwischen überholten Definition mit 3,95% deutlich unterhalb des 1975 erreichten Spitzenwertes von 5,09% lag. Eine genauere Betrachtung zeigt, dass es in den Jahren von 1975 bis 1990 einen sehr starken Rückgang von 5,09% auf 3,68% gab. Dieser muss freilich auch im Zusammenhang mit dem deutlichen Rückgang der Schülerzahlen in den 80er Jahren gesehen werden. Im Gebiet der früheren Bundesrepublik gingen die Schülerzahlen infolge des Geburtenrückgangs von knapp 11,9 Millionen im Jahre 1980 auf gut 9,1 Millionen im Jahre 1990 zurück²⁷. Danach war – bedingt durch den deutschen Vereinigungsprozess und hohe Ausgaben im Bereich der neuen Bundesländer – ein Wiederanstieg des Anteils der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt auf 4,31% im Jahr 1993 zu verzeichnen. Seither ist ein neuerlicher Schrumpfungsprozess auf zuletzt 3,95% zu beobachten²⁸.

28. Trotz der relativen Reduzierung der Bildungsausgaben – relativ im Bezug zum Bruttoinlandsprodukt – stiegen die Ausgaben je Schulplatz (in Preisen von 1992 berechnet) von 1975 etwa 2.000 Euro bis zu Beginn der 90er Jahre auf knapp 3.200 Euro. Erst seither sinken auch die Ausgaben je Schulplatz²⁹. Der reale Anstieg der schulplatzbezogenen Ausgaben erklärt sich aus dem bereits erwähnten Rückgang der Schülerzahlen, welcher nicht von einem Abschmelzen der Bildungsausgaben in gleicher Größenordnung begleitet war.

6. DEMOGRAPHISCHE KENNZIFFERN

29. Die demographische Entwicklung Deutschlands ist – soweit sie für die Schulentwicklung relevant ist – durch zwei große Brüche gekennzeichnet: In beiden Teilen Deutschlands setzte mit Beginn der 60er Jahre (im Osten des Landes) bzw. in der Mitte der 60er Jahre (im Westen Deutschlands) ein starker, etwa zehn Jahre andauernder Rückgang der Geburtenzahlen ein: in Westdeutschland von über einer Million auf knapp 0,6 Millionen, in Ostdeutschland von knapp 300.000 auf etwa 180.000³⁰. Dies führte in beiden Teilen des Landes, zeitlich versetzt, zu einer starken Verringerung der Schülerzahlen. Diese wurde auch durch Effekte der Bildungsexpansion, in deren Verlauf mehr Heranwachsende länger im Schulsystem verweilen, nicht ausgeglichen. Ein Geburtenrückgang ist in der Mehrheit der entwickelten Länder zu beobachten. In Deutschland ist der Rückgang aber relativ größer als in anderen Ländern. Während im Durchschnitt aller OECD-Länder der Anteil der 5- bis 29-Jährigen 35% der Gesamtbevölkerung ausmacht, stellt diese Altersgruppe in Deutschland nur 29% der Gesamtbevölkerung³¹. Die dadurch bedingte Verschiebung in der Altersstruktur der Bevölkerung wird sich nach den aktuellen Bevölkerungsprognosen auch in Zukunft fortsetzen³².

30. Während sich die Geburtenzahlen im Gebiet der früheren Bundesrepublik auf niedrigem Niveau bei Werten zwischen knapp unter 600.000 und knapp oberhalb von 700.000 stabilisierten, gab es im Gebiet der neuen Länder nach dem Ende der DDR einen zweiten, noch heftigeren Geburtenrückgang: Den knapp 200.000 Geburten des Jahres 1989 standen fünf Jahre später, 1994, nur noch etwas weniger als 80.000 Geburten gegenüber³³. Auch wenn es seither im Osten des Landes einen langsamen Wiederanstieg der Geburtenzahlen gegeben hat, kann festgestellt werden: Das deutsche Schulsystem wird auf lange Jahre hin durch die Geburtenentwicklung der vergangenen Jahre beeinflusst werden. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass im Westen des Landes – gleichsam als Echoeffekt der Geburtenminderung während der 60er und 70er Jahre – ein zweiter Geburtenrückgang bevorsteht. Die schwachen Geburtsjahrgänge der Jahre nach 1965 werden inzwischen zur Elterngeneration, so dass die Gesamtzahl der Kinder aus dieser Generation geringer als die aus vorangegangenen Generationen werden wird.

31. Im Gebiet der alten Bundesländer hat der Geburtenrückgang dazu geführt, dass über viele Jahre kaum neue Lehrer und Lehrerinnen eingestellt wurden und dass sich gleichwohl die Ausstattung der Schulen mit Lehrerstellen relativ zu den Schülerzahlen deutlich verbesserte. In den kommenden Jahren wird der erneut anstehende Geburtenrückgang dazu führen, dass sich die Schülerzahlen nach 2005 bis zum Jahr 2020 auf etwa 80% des derzeitigen Bestandes verringern werden. Während diese Verringerungen das Schulsystem Westdeutschlands insgesamt und seine einzelnen Standorte nicht schwerwiegend erschüttern werden, wird der neuerliche Geburtenrückgang im Gebiet der neuen Bundesländer zu erheblichen Verwerfungen führen. Jetzt schon im Primarbereich und dann in den Bereichen der Sekundarstufen I und II müssen, wenn sich die Schülerzahlen von über 3 Millionen Mitte der 90er Jahre auf etwa 1,7 Millionen gegen Ende dieses Jahrzehnts verringert haben, in großem Umfang Schulstandorte schrumpfen oder aufgegeben werden³⁴.

32. Im Rahmen dieser globalen Zahlen spielt die Entwicklung der Zuwanderung eine besondere Rolle³⁵. Die heute zu beobachtende sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schülerschaft verdankt sich nicht allein, aber in hohem Maße der grenzüberschreitenden Migration, die Deutschland seit dem Ende des zweiten Weltkriegs erlebt. Aus historischen Gründen liegt der Schwerpunkt der Zuwanderung in den westlichen Bundesländern. Großstädte und städtische Konglomerate bilden, wie dies weltweit üblich ist, die Hauptanziehungspunkte für Zuwanderer. Des ungeachtet ist keine Region Deutschlands von den Entwicklungen völlig ausgenommen. Nach den im Rahmen von PISA erhobenen Daten ist in den alten Bundesländern bei etwa 27 % der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren; in den neuen Ländern ist dies bei knapp 4% der Fall. Den höchsten Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit einem Migrationshintergrund weist der Stadtstaat Bremen mit mehr als 40 % auf. Die größte Gruppe der zugewanderten Familien stammt aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion, die zweitgrößte aus der Türkei. Der Rest verteilt sich auf viele Länder³⁶. Zu erwarten ist, dass die Zuwanderung nach

Deutschland auch künftig bedeutsam bleiben wird. Dafür sprechen einhellig sämtliche vorliegenden Prognosen, wiewohl sie sich je nach zugrundeliegender Modellierung in der Vorhersage konkreter Werte deutlich unterscheiden³⁷. Im Rahmen dieser Entwicklung muss auch künftig mit einer beträchtlichen Zahl von Zuwanderern gerechnet werden, die neu zu integrieren sind³⁸. Viele Mitglieder der Familien mit Migrationshintergrund sind in einem Lebensalter, in dem sie zur Klientel des Bildungsbereichs (einschließlich der Kinder- und Jugendhilfe) gehören.

33. Migration beinhaltet stets Zu- und Abwanderung. Sie ist vielfach ein zeitlich begrenztes Geschehen oder ein Pendeln zwischen mehreren Ländern ("Transmigration")³⁹. Im Zeitraum von Mitte bis gegen Ende des 20. Jahrhunderts stehen den etwa ca. 24 Millionen Zuzügen etwa 17 Millionen Fortzüge gegenüber. Deutschland besitzt den höchsten "turnover" der Migrantenpopulation unter allen "klassischen" und neuen Zuwanderungsländern⁴⁰. Deutschland wird damit regelmäßig auch von einer großen Zahl von Menschen verlassen. Bei ihnen handelt es sich, wie es bei Migrationen insgesamt zu beobachten ist, überproportional um jüngere Menschen, die nach Durchlaufen des hiesigen Bildungssystems und nach Erlangen einer Ausbildung wieder abwandern. Mit einer ähnlichen Fluktuation ist auch weiterhin zu rechnen. Den Grund hierfür sehen Experten darin, dass Deutschland - anders als andere europäische und überseeische Zuwanderungsregionen - in der Vergangenheit keine systematische Integrationspolitik etabliert hat, sondern hauptsächlich mit Einzelmaßnahmen auf die Entwicklung von Zuwanderung reagiert und damit keine gesicherte Verbleibensperspektive für junge Menschen eröffnet⁴¹.

34. Die klassische Sicht auf Migrationsprozesse, dass man es regelhaft mit sich allmählich eingliedernden, dauerhaft ansässigen Bevölkerungsgruppen zu tun habe, deren Anpassungsprozess mit der dritten Generation weitgehend vollzogen sei, trifft auf die heutige wie auf die künftige Lage kaum mehr zu. Aufgrund des Phänomens der "Transmigration" und der Möglichkeit, durch Nutzung der modernen Kommunikationsmöglichkeiten und Verkehrsmittel stets auch eine enge Verbindung zum Herkunftsland zu halten, ist in vielen Migrantengruppen eine weit höhere Vitalität der "mitgebrachten" Sprachen und kulturellen Orientierungen über die Generationen hinweg zu beobachten, als dies in der Vergangenheit üblich war⁴². Ungeachtet des Umstands, dass eine zunehmende Anzahl von Kindern, in deren Familien ein Migrationshintergrund gegeben ist, in Deutschland geboren wird und hier aufwächst, kann im Erziehungs- und Bildungssystem auch auf längere Sicht nicht damit gerechnet werden, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich zu einer homogeneren, der altansässigen im Hinblick auf Lebenslagen, kulturelle Erfahrungen und Bildungsvoraussetzungen zunehmend ähnlicher werdenden Gruppe entwickeln werden.

7. BERUFSWEGE VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

35. Die Anstellung von Lehrkräften in Deutschland erfolgt zu einem im internationalen Vergleich späten Zeitpunkt: im Bereich der Primarstufe mit etwa 25 Jahren, in dem der Gymnasien und der Berufsschulen häufig erst um das dreißigste Lebensjahr. Einstellungsentscheidungen werden nach Maßgabe des aktuellen schulart- und fachspezifischen Bedarfs aufgrund der in der Ausbildung erworbenen Noten getroffen. Dabei spielt in der 2. Ausbildungsphase die Bewertung einzelner von den Referendarinnen und Referendaren erteilter Unterrichtsstunden ("benotete Lehrproben") eine wichtige Rolle. Die Gesamtnote aus den beiden Staatsprüfungen, deren Gewichtung unterschiedlich sein kann, entscheidet häufig "in der Stelle hinter dem Komma" über die Platzierung auf den Wartelisten für eine (Beamten-) Stelle. Ein eigenes "Assessment", bei dem neben Ausbildungsleistungen zusätzliche Aspekte Entscheidungsgrundlage werden, wie dieses in vielen anderen Berufen selbstverständlich ist, findet nicht statt. Die Prüfungsleistungen geben eine Lizenz für lebenslange Unterrichtserteilung, deren Validität im Verlauf des Berufs durch eine kontinuierliche Personalbeurteilung kaum mehr überprüft wird. Auch Überlegungen zur Möglichkeit, die Entscheidungen über die Einstellung neuer Lehrkräfte im Hinblick auf berufliche Belastbarkeit und zu erwartenden Berufserfolg prognostisch besser abzusichern⁴³, spielen bisher in der politischen und pädagogischen Diskussion kaum eine Rolle.

36. Erst neuerdings haben einzelne Länder damit begonnen, Schulen die Möglichkeit einzuräumen, sich ihre Lehrerinnen und Lehrer unter den Bewerbern selbst auszusuchen. Ob dies dazu führt, dass gut qualifizierte Lehrkräfte sich möglichst attraktive Schulen in sozialstrukturell weniger belasteten Wohngebieten suchen und die Stellen in Schulen mit einer sozial schwierigeren Umgebung anderen überlassen, und welchen Einfluss die geänderte Einstellungspraxis auf die Mobilität von Lehrkräften haben könnte, ist bisher nicht untersucht worden⁴⁴. Die Möglichkeit selbständiger werdender Schulen, auf die Entscheidungen zur Personalrekrutierung für den jeweiligen Standort Einfluss nehmen zu können, ist mehr als nur eine Veränderung von Entscheidungszuständigkeiten. Zertifizierte Ausbildungsleistungen und Examensnoten bleiben eine wichtige, sie sind aber keineswegs mehr die alleinige Entscheidungsgrundlage für Einstellungen. Es kommen zusätzliche Entscheidungskriterien ins Spiel (Kommunikationsfähigkeit, Belastbarkeit, Ausstrahlung, Einpassung in bestimmte Konzepte der Arbeit etc.), die in den Entscheidungen zentraler Instanzen zur Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern bisher keine Rolle spielten.

37. Da die Lehrer und Lehrerinnen ihrer Ausbildung entsprechend unterschiedlichen Schultypen zugewiesen werden, verfestigt sich mit der Erstanstellung ihre typspezifische Berufssozialisation. Diese stabilisiert sich dann in der Regel während des gesamten Berufslebens. Begünstigt wird dies durch die bei beamteten Lehrern und Lehrerinnen rechtlich gegebene und bei angestellten Lehrenden spätestens nach 15 Berufsjahren faktisch geltende Unkündbarkeit. Lehrkräfte in Deutschland wechseln selten die konkrete Schule, an der sie unterrichten, oder gar den Schultyp, an dem sie arbeiten. Sieht man von der in verhältnismäßig großem Umfang genutzten Möglichkeit ab, sich zeitweilig ganz oder teilweise aus persönlichen Gründen beurlauben zu lassen, so ist in Deutschland ein Wechsel aus der Schule in andere Berufsfelder bisher ebenso ungewöhnlich wie ein Wechsel aus anderen Berufsfeldern in die Schule hinein. Dies hat seine Ursache vor allem in der sektoralen Verfasstheit des Arbeitsmarktes ("Versäulung"), welche ihren Ausdruck auch in der rechtlichen Ausgestaltung der Dienstverhältnisse und unterschiedlichen Systemen der sozialen Sicherung findet. Anders als in anderen Ländern stellt sich deshalb in Deutschland weniger das Problem, einmal eingestellte Lehrerinnen und Lehrer im Beruf zu halten, als vielmehr die Motivation der Lehrkräfte und ihre Bereitschaft zur kontinuierlichen Qualifizierung über einen langen Zeitraum hinweg auch ohne Wechsel des Tätigkeitsfeldes zu sichern. Für die Lehrerinnen und Lehrer der neuen Bundesländer gelten diese Feststellungen freilich so nicht: Sie haben durchweg nach 1989 einen Wechsel ihres Arbeitsplatzes erlebt und sie müssen sich infolge der anstehenden Welle von Schulschließungen auf weitere Arbeitsplatzwechsel einstellen.

38. Berufsbiographische Überlegungen verweisen auch auf das Problem der Personalentwicklung. Sie thematisieren die Möglichkeiten, besondere berufliche Leistungen zu gratifizieren, berufliche Entwicklungsperspektiven (Karrieren) zu eröffnen und in übergreifende Lebensentwürfe einzuordnen, Lehrkräfte in der Bewältigung beruflichen Lernens und beruflicher Krisen zu unterstützen sowie Lehrkräften, die den Anforderungen ihres Berufs nicht mehr gewachsen sind, bei dem "Ausstieg" und einem Wechsel des Tätigkeitsfeldes zu helfen. Die Forderung nach einer Personalentwicklung für Lehrkräfte, die diesen Aspekten Rechnung trägt, ist weitgehend anerkannt⁴⁵. Ansätze einer Realisierung sind jedoch noch kaum entwickelt.

39. Die in den 90 er Jahren stark anwachsende Zahl krankheitsbedingter "Frühpensionierungen" von Lehrerinnen und Lehrern (ähnliche Entwicklungen sind freilich auch für die Polizei und den Justizvollzugsdienst zu registrieren) hat zu einer intensiven und kontroversen öffentlichen Diskussion geführt⁴⁶. Lehrerinnen und Lehrer sowie ihre Interessenvertretungen sahen den Grund für diese Entwicklung in der wachsenden gesundheitlichen Belastung durch den Lehrerberuf. Von anderer Seite wurde dagegen ein Missbrauchsverdacht geäußert, der in den Medien von der plakativen Vorstellung negativer Beispiele von Lehrerinnen und Lehrern begleitet war, die nach ihrer Pensionierung anderen Tätigkeiten nachgingen. Die für das Personalwesen zuständigen Dienststellen (Innenministerien) nahmen dies zum Anlass, nach Möglichkeiten zu suchen, die Zahl vorzeitiger Pensionierungen zu reduzieren⁴⁷. Dabei spielte auch der Gedanke "Rehabilitation vor Pensionierung" eine Rolle. Im Kern waren die Bemühungen aber darauf ausgerichtet, die Anreize für frühzeitige Pensionierungen zu vermindern und deren verfahrensmäßigen Hürden zu erhöhen. Sie

suchten die Ursache der zu lösenden Probleme mithin primär in Kontrolldefiziten und durch das Versorgungsrecht bedingten Fehlsteuerungen. In der unspezifischen, ganz unterschiedliche Berufsgruppen einbeziehenden Vorgehensweise wurde die Frage besonderer gesundheitlicher Belastungen von Lehrkräften, nach ihren Ursachen und den Möglichkeiten einer ursachengerechten Reaktion kaum thematisiert. Aufgrund von Änderungen in den Rahmenbedingungen und durch die Einführung von Altersteilzeit ist die Zahl vorzeitiger Pensionierung inzwischen allerdings wieder rückläufig.

8. BERUFLICHER STATUS UND ARBEITSBEDINGUNGEN VON LEHRKRÄFTEN

40. Lehrkräfte in den alten Bundesländern werden weit überwiegend im Beamtenstatus beschäftigt (Landesbeamte). Dies entspricht dem vorherrschenden Verständnis des Schulwesens als einer hoheitlichen Funktion, welche sich insbesondere in der Zertifizierung von Schülerleistungen zeigt. Ein ähnliches hoheitliches Verständnis gilt in anderen Staaten nur für den Kern der öffentlichen Verwaltung (Polizei, Justiz und Finanzwesen). Als Beamte stehen die Lehrkräfte in einem besonderen "Treueverhältnis" zu ihrem Dienstherrn. Insbesondere haben sie kein Streikrecht. Gleichwohl kommen "Lehrerstreiks" vor. Auf sie wird gegebenenfalls mit dienst- und disziplinarrechtlichen Mitteln reagiert. Da die laufenden Gehälter für Beamte keine Anteile für die Sozialversicherungen enthalten, sind sie aktuell geringer als die laufenden Ausgaben für Angestellte⁴⁸. Ein genereller Systemwechsel vom Beamten- zum Angestelltenstatus der Lehrkräfte wird zwar in der öffentlichen Diskussion immer wieder gefordert. Er würde aber für die Zeit des Übergangs erheblich höhere Kosten verursachen, weil einerseits die höheren Arbeitsplatzkosten für die neu eingestellten Lehrkräfte zu zahlen wären und gleichzeitig die Pensionskosten für die aus dem Dienst ausscheidenden beamteten Lehrkräfte aufgebracht werden müssten. Auch deshalb besteht zwischen den Bundesländern bisher Konsens, den Beamtenstatus für Lehrkräfte zu erhalten. Die Lehrkräfte in den neuen Bundesländern sind dagegen zum großen Teil im Angestelltenverhältnis tätig. Eine Unkündbarkeit ist hier nicht vorgesehen.

41. Die Anstellung an Schulen erfolgt in den westdeutschen Ländern in der Regel als Vollzeitbeschäftigung. Gleichwohl unterrichten nur 56% aller Lehrenden als Vollzeitbeschäftigte, weitere 33% arbeiten mit reduzierter Unterrichtszeit, aber mehr als 50% der Regelzeit, und 11% sind stundenweise unterhalb der 50%-Schwelle tätig⁴⁹. Teilzeitkräfte sind voll in den Schulbetrieb eingebunden (Konferenzen, gemeinsame Veranstaltungen, Elternarbeit, Fortbildung etc.). Ihre wöchentliche Arbeitszeit ist deshalb höher, als es ihrer reduzierten Unterrichtsverpflichtung entsprechen würde⁵⁰. Die Teilzeitbeschäftigten im Westen Deutschlands sind weitgehend Frauen, die auf ihren Antrag hin ihre Unterrichtszeit vermindert haben. Im Osten Deutschlands hat Teilzeitbeschäftigung ein anderes Gesicht. Teilzeitbeschäftigung ist dort ein Instrument, mit dem die Länder auf ihren infolge des Rückgangs der Schülerzahlen eingetretenen sinkenden Unterrichtsbedarf reagieren. Sie betrifft dort männliche und weibliche Lehrkräfte gleichermaßen. Sie standen bei der Entscheidung zur Teilzeitbeschäftigung vor der Wahl zwischen dieser Beschäftigung oder der Beendigung ihrer Lehrertätigkeit.

42. Die Art des erworbenen Lehramtes und der Beschäftigungsumfang bestimmen die Höhe des tatsächlichen Verdienstes im Rahmen der Zuordnung zu den Besoldungsgruppen. Verglichen mit anderen Berufsgruppen haben Lehrkräfte als Beamte einen unkündbaren Arbeitsplatz und ein vergleichsweise hohes, zudem nicht durch Abschläge für die Rentenversicherung oder die Arbeitslosenversicherung gemindertes Gehalt. Dieses drückt eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung aus, die jedoch in starkem Widerspruch zur Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte steht. Aufgrund der Teilzeitarbeit, welche akzeptiert wird, um Arbeitsplätze zu erhalten, und wegen der schlechten Finanzlage der neuen Länder sind die Einkommen der angestellten Lehrkräfte in den neuen Ländern deutlich niedriger als die Gehälter der beamteten Lehrkräfte im Westen.

43. Es gibt unterschiedliche Lehrerorganisationen, die zum Teil die Lehrerschaft bestimmter Schularten repräsentieren. Auch dies ist ein strukturbewahrendes Element im deutschen Schulwesen. Lehrerorganisationen beschränken sich nicht auf die Interessenvertretung ihrer

Mitglieder in Fragen der Besoldung und der Arbeitsbedingungen. Sie artikulieren sich vielmehr häufig auch zu grundsätzlichen bildungspolitischen Fragen und spielen insofern in der politischen Diskussion eine beachtliche Rolle. Soweit Lehrkräfte als Beamte beschäftigt werden, gibt es keine Tarifautonomie im gewerkschaftlichen Sinne. Besoldungs- und Arbeitszeitregelungen werden durch Gesetz oder aufgrund gesetzlicher Ermächtigung durch die Landesregierungen bzw. die obersten Dienstbehörden geregelt. Die Lehrerorganisationen haben bei den Beamten ein Anhörungsrecht in allen wesentlichen Fragen des Berufes. In bestimmten Fällen gibt es auch nach Maßgabe der jeweiligen Landesgesetze förmliche Mitbestimmungsrechte z.B. bei wesentlichen Veränderungen der Arbeitsbedingungen. In den neuen Ländern, deren Lehrerinnen und Lehrer überwiegend als Angestellte beschäftigt werden, werden die wesentlichen Bestimmungen der Vergütung und der Arbeitsbedingungen durch Tarifverträge zwischen den Kultusbehörden und den Lehrgewerkschaften geregelt.

44. Die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern ist bisher durchweg in Form von "Unterrichtsdeputaten" geregelt, welche die Zahl der wöchentlich zu gebenden Unterrichtsstunden festlegen. Diese differiert nach Art des wahrgenommenen Lehramtes. Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen haben die höchste, Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien eine geringere Unterrichtsverpflichtung. Förmliche Regelungen bezüglich der sonstigen Tätigkeiten von Lehrkräften (Vor- und Nachbereitung, außerunterrichtliche Tätigkeiten in der und für die Schule) und ihres zeitlichen Umfangs gibt es nicht. Dabei zeigen vorliegende Untersuchungen, dass Lehrkräfte im Durchschnitt mehr arbeiten, als dies in der Regelarbeitszeit für den öffentlichen Dienst (38,5 bzw. 40 Stunden je Woche) vorgesehen ist⁵¹. Hinter diesen Durchschnittswerten verbirgt sich freilich eine große Streubreite. So fällt z.B. die zeitliche Belastung der Lehrkräfte von der jüngsten Altersgruppe (39-Jahre und jünger) zur ältesten Gruppe (50 Jahre und älter) linear ab. Während Arbeitszeiten im öffentlichen Dienst in den vergangenen Jahrzehnten schrittweise verringert worden sind (inzwischen allerdings teilweise wieder erhöht werden), hat es keine analoge Verringerung der Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte gegeben. Dadurch hat sich ein Gefühl der Benachteiligung bei den Lehrkräften verbreitet, welches von den Lehrerorganisationen immer wieder hervorgehoben wird und Anlass zu politischen Auseinandersetzungen ist. Angesichts der schwierigen Lage der öffentlichen Haushalte haben einzelne Bundesländer sogar damit begonnen, die Unterrichtsverpflichtungen heraufzusetzen. Dies lässt sich aufgrund des Beamtenstatus der Lehrkräfte staatlicherseits ohne Tarifverhandlungen mit den Lehrerverbänden verordnen. Zum Teil sollen diese Erhöhungen zur Bewältigung ansteigender Schülerzahlen nur temporär gelten und anschließend "zurückgegeben" werden.

45. In jüngster Zeit ist in Hamburg ein alternatives Modell der Regelung der Lehrerarbeitszeit erarbeitet worden. Dieses soll im Rahmen von "Arbeitszeitkonten" den – z.B. mit unterschiedlichen Korrekturverpflichtungen zwischen den Fächern variierenden – unterschiedlichen Belastungen Rechnung tragen ("Faktorisierung") und auch außerunterrichtliche Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern einbeziehen. Ziel der Regelung ist es, die Arbeitsleistung der Lehrkräfte genauer zu erfassen und dadurch zu größerer Gerechtigkeit in der Arbeitsverteilung beizutragen. Aussagen zu Erfahrungen mit diesem Modell können noch nicht gemacht werden.

46. Dem relativ geringen Einfluss der Lehrerorganisationen bei der Festlegung der Arbeitsbedingungen steht die hohe Autonomie der einzelnen Lehrkraft in der Gestaltung des Unterrichts und der Disposition über die eigene Arbeitszeit gegenüber, soweit diese sich nicht auf Unterrichtsstunden bezieht. Sie unterstützt den Lehrerindividualismus und die damit verbundene Isolation am Arbeitsplatz. Diese haben sich bisher als "feste Elemente in der Berufskultur der Lehrerschaft" und als eine "stabile Barriere gegen die Entwicklung zu mehr Professionalität" erwiesen (Terhart⁵²). Gefördert wird der Lehrerindividualismus auch durch die in Deutschland bisher dominante Form der "Halbtagschule". Lehrerarbeit ist bisher durch einen "gespaltenen Arbeitsplatz" gekennzeichnet, bei dem nur ein Teil der Aufgaben in der Schule, ein anderer Teil aber im Rahmen der privaten Häuslichkeit erledigt wird. Darin liegen sowohl positive, durchaus als Privileg empfundene, als auch stark belastende negative Aspekte. Die Freiheit in der zeitlichen Disposition über die eigene Arbeit kann auch Ursache für Schwierigkeiten im Zeitmanagement und eine als

belastend empfundene diskontinuierliche Arbeitsorganisation werden und Tendenzen einer Selbstausschöpfung begünstigen. Es bieten sich wenig günstige Bedingungen für die Kooperation zwischen Lehrkräften⁵³ und für eine soziale Unterstützung, die zentrale Bedeutung für den Umgang mit beruflichen Belastungen haben. Ebenso fehlt es an einer klaren Trennung von Beruf und Freizeit als Voraussetzung einer emotionalen Distanzierung vom Schulalltag. Sie wäre zumal für diejenigen Lehrkräfte wichtig, die nach ihren Persönlichkeitsmerkmalen besondere Probleme in der Bewältigung beruflicher Belastungen haben (hohe Verausgabebereitschaft, geringe Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, Mangel an offensiver Problembewältigung etc.) und die entsprechend hohe gesundheitliche Risiken aufweisen⁵⁴.

47. Unterricht unter den Rahmenbedingungen der Halbtagsschule ist wesentlich auf die Unterstützungsleistungen des Elternhauses angewiesen. Ein nennenswerter Teil der Übungszeiten fällt in Form von Hausaufgaben auf den Nachmittag. Ganztagschulen in verpflichtender oder offener Form machen bisher nur einen verhältnismäßig geringen Teil des Schulangebots aus. Allerdings gibt es inzwischen bemerkenswerte Beispiele von "Schulen im Stadtteil", die sich durch die Kooperation mit außerschulischen Institutionen wie dem Hort, Einrichtungen der Jugendhilfe, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und öffentlichen Büchereien auszeichnen und als ein regionales Bildungszentrum verstehen. Bezogen auf die Gesamtzahl öffentlicher Schulen kann man hier aber noch nicht von einem prägenden Element des deutschen Schulwesens sprechen. Als eine der Konsequenzen aus PISA haben sich die Länder deshalb den Ausbau von Ganztagschulen vorgenommen. Der Bund hat hierfür eine finanzielle Unterstützung vorgesehen. Ganztagschulen erfordern neue Formen des Lernens von Schülerinnen und Schülern wie auch des Arbeitens von Lehrerinnen und Lehrern⁵⁵. Sie greifen tief in die Zeitstruktur ein, an denen sich die Lehrarbeit und die Arbeit anderer Personen und Organisationen bisher orientiert (Jugendverbände etc.). Insofern ist mit keineswegs einfachen Entwicklungen auf dem Weg zur Ganztagschule zu rechnen.

48. Im Rahmen der Überlegungen zu neuen und wirksameren Formen der Steuerung von Schulen zeichnet sich inzwischen eine Perspektivenverschiebung zur Mikrosteuerung von Bildung ab, bei der die einzelne Schule als Organisation in den Fokus der Betrachtung gerät⁵⁶. Die einzelne Schule als "pädagogische Handlungseinheit" (Fend⁵⁷) wird zunehmend auch als wirtschaftliche Handlungseinheit mit einer größeren Freiheit in der Disposition über ihre Ressourcen verstanden. Sie soll ihre Arbeitsprozesse im Rahmen übergreifender Zielsetzungen durch ein spezifisches Schulprogramm in eigener Verantwortung gestalten, sie in ihren Wirkungen kontrollieren und darüber Rechenschaft ablegen. Diese Entwicklung hat inzwischen in unterschiedlichen Formulierungen ("Selbstständigkeit", "Eigenständigkeit", "Selbstverwaltung", "Selbstverantwortung", "Eigenverantwortung") Eingang in die schulrechtliche Gesetzgebung der Bundesländer gefunden⁵⁸. In diesem Rahmen werden den Schulleitungen weitreichende Aufgaben und Verantwortungen übertragen, die allerdings häufig noch in einem Missverhältnis zu dem zugestandenen Maß an Entscheidungsmöglichkeiten, Verwaltungskapazität und Zeit stehen⁵⁹. Als Behinderung wirtschaftlichen Handelns wirkt sich auch die bereits erwähnte Trennung von "innerer" und "äußerer" Schulverwaltung aus. Sie macht es schwer, im Gesamtrahmen der einer Schule zur Verfügung stehenden Mittel eigenständig nach Maßgabe der jeweils spezifischen Bedürfnisse sinnvoll zu disponieren. Dabei sind Schulen personell auf die professionelle Wahrnehmung von Aufgaben des Ressourcenmanagements kaum vorbereitet. Abgesehen von ein oder zwei Schulsekretärinnen und einem Hausmeister bzw. Hausarbeitern fehlt es ihnen an Verwaltungspersonal. Die Aufgaben des Schulmanagements einschließlich der Wartung von Datenverarbeitungssystemen und der Verwaltung von Bibliotheken und Sammlungen werden in der Regel von Lehrerinnen oder Lehrern wahrgenommen, die dafür eine "Stundenentlastung" erhalten. Selbst Schulleitungen haben häufig noch Unterrichtsverpflichtungen. Auch im übrigen sind in deutschen Schulen "multiprofessionelle" Strukturen, in denen Pädagogen z.B. mit Psychologen, Sozialpädagogen oder Ärzten zusammenarbeiten, bisher kaum entwickelt. Erst allmählich konkretisieren sich auch die Vorstellungen davon, wie Schulleitungen auf Führung und Management vorzubereiten sind.

49. Die Fokussierung auf die Einzelschule als die zentrale pädagogische Handlungseinheit führt zu einem Perspektivenwechsel in mehrfacher Hinsicht. Neu zu bestimmen

sind einerseits die Aufgaben und das Handlungsrepertoire der staatlichen Schulaufsicht in ihrem Verhältnis zur einzelnen Schule. Schulaufsicht ist nicht Aufsicht über einzelne Lehrkräfte, sondern die Auseinandersetzung mit der Arbeit einer Schule und den dabei erreichten Ergebnissen in ihrer Gesamtheit⁶⁰. Neu zu bedenken ist andererseits die Beziehung der einzelnen Lehrkraft zu ihrer Schule als einer Organisation, in die ihr Handeln eingebettet ist. Zu finden ist die Balance zwischen der Individualität authentischen pädagogischen Handelns und dem Umstand, dass Schulen als soziale Organisationen notwendigerweise übergreifende Zielsetzungen verfolgen, die in gemeinsam geteilte Verhaltenserwartungen an Schülerinnen und Schüler wie an Lehrkräfte umzusetzen sind und ein entsprechend konsistentes Handeln und kollegiale Kooperation erfordern. Damit ist zugleich die Funktion der "Führung" von Schulen angesprochen⁶¹. Führung ist nicht nur die formelle Koordination von Arbeitsprozessen und die Vertretung einer Schule nach außen. Sie hat vielmehr darauf hinzuwirken, dass die Schule als Organisation ihre Aufgaben in dem ihr möglichen Umfang erfüllt und schließt damit Personalführung und Personalverantwortung ein. In einem so umfassenden Sinne verstanden, gehört die Führung bisher weitgehend in den Tabubereich einer Schule⁶². Dies hat seine Gründe nicht zuletzt in einer Gleichheitsphilosophie von Lehrerinnen und Lehrern, welche das Gespräch über Unterschiede verhindert, damit aber auch eine Strukturbildung in Kollegien erschwert. Erforderlich ist eine Professionalisierung des Führungshandelns in einer ausdifferenzierten Leitungsstruktur, welche sowohl günstige Bedingungen für das Erreichen der gemeinsamen Handlungsziele schafft als auch den berechtigten Ansprüchen der beteiligten Lehrkräfte auf Anerkennung und Förderung ihrer eigenen professionellen Kompetenz und ihrer moralischen Autorität und Integrität Rechnung trägt. Dem müssen Rollenverständnis und Qualifizierungsprozesse von Schulleitungen in der Vorbereitung auf ihre Aufgaben entsprechen.

50. Zentrale Bedeutung im Rahmen des Konzepts der "neuen Steuerung" haben die systematische Klärung der erreichten Ergebnisse ("Evaluation") im Hinblick auf die verfolgten Ziele und ein entsprechendes Feedback als wesentliche Voraussetzung von Entscheidungen über das weitere Handeln. Auch die Diskussion über Möglichkeiten und Formen der Evaluation von Schulen setzt im Kontext von nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen verstärkt in den 90er Jahren ein. Sie wurde dabei lange Zeit von der Auseinandersetzung über das Verhältnis von "interner" und "externer" Evaluation (d.h. eine auf eine einzelne Schule beschränkte und von ihr veranlasste gegenüber einer von außenstehenden Dritten veranlasste und in der Regel in größere Systemzusammenhänge eingebetteten Evaluation) bestimmt. Eine "externe" Evaluation wurde vielfach als mit den spezifischen Bedingungen pädagogischen Handelns nicht vereinbar angesehen. Inzwischen hat diese Kontroverse deutlich an Schärfe verloren. Es ist anerkannt, dass auch eine interne Evaluation des Blicks von und nach außen bedarf. Nur damit gewinnt sie einen Referenzrahmen, der es möglich macht, ihr eigenes Handeln vor dem Hintergrund dessen zu bewerten, was andere unter gleichen Kontextbedingungen erreichen.

51. Ausgelöst durch Zahlen über Krankenstände und die bereits erwähnte steigende Zahl von Frühpensionierungen wurde die Frage der "Lehrergesundheit" in der deutschen Öffentlichkeit in den letzten Jahrzehnten breit diskutiert. Die Lehrerbelastungsforschung ist ein wichtiges Feld der Lehrerforschung geworden⁶³. Dennoch ist dieses Thema als nicht nur arbeitsmedizinisch und versorgungsrechtlich, sondern auch schulorganisatorisch und bildungspolitisch relevant erst spät, wenn überhaupt schon in seiner ganzen Tragweite entdeckt worden. Zwar gibt es inzwischen eine kaum noch zu übersehende Fülle von Veröffentlichungen zu den Ergebnissen der Lehrerbelastungsforschung. Die vorliegenden Erkenntnisse sind aber bisher nicht zu umfassenden Handlungskonzepten verdichtet worden.

52. In pädagogisch-psychologischen Arbeiten wurde eine Vielzahl verschiedenartiger Konzepte und Definitionen von Belastung und Methoden ihrer Erhebung vorgelegt und erprobt. Überlegungen zu den Möglichkeiten der Reduzierung berufsbedingter gesundheitlicher Risiken von Lehrerinnen und Lehrern gehen – vereinfacht gesprochen – zumeist von der Annahme aus, dass aufgaben- und kontextbedingte Belastungen einerseits sowie die Ressourcen der Belastungsbewältigung andererseits in eine Balance gebracht werden müssen⁶⁴. Wo diese Balance gestört ist, muss auf der einen oder der anderen Seite interveniert werden. Im Rahmen eines derartigen

Modells lassen sich die als Belastungsfaktoren verstandenen Aufgaben und die Rahmenbedingungen ihrer Erledigung weiter ausdifferenzieren. Rudow⁶⁵ unterscheidet z.B. zwischen Arbeitsaufgaben bzw. schulorganisatorischen Bedingungen, schulhygienischen Bedingungen, sozialen Bedingungen und gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen. Dass sich diese als Belastungs- und damit Risikofaktoren darstellen, ist plausibel. In welchem Umfang dies bei isolierter Betrachtung für jeden einzelnen Faktor gilt, ist dennoch offen. Es sind keine einfachen bivariaten Zusammenhänge und leicht bestimmbare kausale Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge, sondern komplexe Wechselwirkungen im Rahmen vielfältiger Systembeziehungen anzunehmen. "Objektive" Faktoren werden erst im Horizont der jeweiligen subjektiven Wahrnehmung und der individuell unterschiedlichen Möglichkeiten ihrer Bewältigung zur risikobehafteten Belastung⁶⁶. Eine besondere Rolle spielt dabei der Verlust jeglicher Selbstwirksamkeitsüberzeugung ("=burn out"). Vor diesem Hintergrund werden nicht nur einzelne Faktoren, sondern auch strukturelle Zusammenhänge zunehmend Gegenstand der Forschung⁶⁷. In Faktorenmodellen wurden statistisch relevante Merkmalshäufungen untersucht, die sich zumeist im Bereich der Interaktionskonflikte mit Schülerinnen und Schülern verdichten⁶⁸. Neben dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern, der Erledigung als aufgabenfremd empfundener Verwaltungstätigkeiten, Rollenkonflikten und der zeitlichen Beanspruchung durch die Vor- und Nachbereitung von Unterricht ist es vor allem die Vorstellung, niemals mit der Arbeit fertig zu sein und nicht genug getan zu haben, welche von Lehrkräften als besonders belastend empfunden wird. Combe hat diese Situation mit dem Bild des Lehrers als "Sisyphos" plastisch beschrieben⁶⁹. Lehrkräfte arbeiten im Hinblick auf ein Ziel, dessen Erreichung bei aller Anstrengung nie ausreichend und nie dauerhaft gesichert zu sein scheint. In einer solchen Situation ist das Bestimmen der Norm eines angemessenen Arbeitseinsatzes besonders notwendig, aber auch besonders schwierig.

53. Die Ergebnisse von Belastungsstudien bieten Anknüpfungspunkte für gezielte Maßnahmen zur Prävention von Burn-out Phänomenen. Die Interventionsvorschläge zur Bewältigung von berufsbedingten Belastungen konzentrieren sich auf Maßnahmen des Coaching, des Stressmanagements, der Supervision, der organisierten Kooperation am Arbeitsplatz Schule (z.B. Teambildung, Arbeitsbündnisse) sowie der aktiven Einbeziehung in Schulentwicklungsprozesse und Reformvorhaben⁷⁰. Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer wird in diesem Zusammenhang immer wieder die Forderung nach einer Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung erhoben. Sie beziehen sich dabei auf die bereits erwähnten Untersuchungen zum zeitlichen Umfang der Arbeitsbelastung von Lehrkräften⁷¹. Dieser Aufwand ist freilich nicht allein Folge objektiver Anforderungen, sondern auch Ausdruck der strukturellen Bedingungen, in deren Rahmen die Arbeit erledigt wird, sowie individuell unterschiedlich ausgeprägter Fähigkeiten und Gewohnheiten, die eigene Arbeit zu organisieren⁷². Deshalb ist es offen, welchen Beitrag die Herabsetzung der Pflichtstundenzahl zur Lösung der anstehenden Probleme leisten kann, solange der strukturelle Rahmen für die Organisation der Lehrarbeit selbst unverändert bleibt.

54. Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung, die im Rahmen einer DFG-Forschergruppe⁷³ vorgelegt wurden, zeigen bei alledem, dass das Belastungsgefühl von Lehrerinnen und Lehrer insgesamt durchaus von beruflicher Zufriedenheit begleitet wird. Danach gaben 60 bis 65% der Befragten an, sie seien mit ihrer beruflichen Situation sehr bzw. durchaus zufrieden. Mindestens 20% sehen aber auch Probleme und halten sich beruflich für sehr belastet. Lehrerinnen scheinen dabei insgesamt beruflich zufriedener zu sein als Lehrer⁷⁴. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Bedrohung durch Burn-out kein den Berufsstand insgesamt betreffender Befund ist, sondern vor allem besondere Risikogruppen (desintegrierte Lehrkräfte) betrifft.

9. GEWINNUNG, AUSWAHL UND EINSTELLUNG VON LEHRKRÄFTEN

55. Historisch gesehen, ist in Deutschland – nicht nur für die Lehrämter, sondern auch für andere Bereiche (Theologen, Juristen, Mediziner) – seit Beginn des 19. Jahrhunderts ein zyklischer Wechsel von Bewerbermangel und Bewerberüberschuss zu registrieren⁷⁵. Ein Lehrkräftemangel wurde nicht selten verbandspolitisch zur Durchsetzung eigener Forderungen genutzt. Im Rahmen dieser Entwicklung reagierten Studienbewerber offenbar weniger auf Prognosen als auf die aktuelle Einstellungspolitik. Sie nahmen ihre Ausbildung im Zeichen eines aktuellen

Bewerbermangels auch dann noch auf, wenn sich aufgrund der wachsenden bereichsspezifischen Ausbildungsnachfrage schon wieder ein Bewerberüberschuss abzeichnete, und ließen sich von einer entsprechenden Ausbildung auch dann noch abschrecken, wenn rückläufige Studienanfängerzahlen bereits die folgende Mangelphase signalisierten. Mit ähnlichen Konstellationen ist auch in Zukunft zu rechnen⁷⁶.

56. Nach einem Tiefpunkt in den 80er Jahren ist die Zahl der Studienanfänger mit angestrebter Lehramtsprüfung von gut 42.000 im Jahre 1992 erneut auf knapp 35.000 im Jahre 1998 gesunken und bis 2001 wieder auf knapp 46.000 gestiegen⁷⁷. Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl der Hochschulabsolventen mit erster Lehramtsprüfung von knapp 10.000 Anfang der 90er Jahre – diese Zahl spiegelt die in den alten Ländern in den 80er Jahren im Zeichen der Lehrerarbeitslosigkeit deutlich rückläufigen Bewerberzahlen für das Lehramtsstudium wider – auf über 25.000 im Jahre 1998, um bis 2002 wieder auf knapp 22.000 zurückzugehen. In ähnlicher Weise wellenförmig entwickelte sich die Zahl der Absolventen des Vorbereitungsdienstes von knapp 10.000 im Jahre 1991 über knapp 23.000 im Jahre 2000 auf gut 20.000 im Jahre 2002. In ihrer jüngsten Studienanfänger- und Absolventenprognose geht die Kultusministerkonferenz davon aus, dass die Zahl der Studienanfänger im Lehramtsbereich im Grundsatz auf dem derzeitigen Niveau verbleiben wird. Sie erwartet, dass die Zahl der Hochschulabsolventen mit einer ersten Lehramtsprüfung als Folge der Steigerung der Studienanfängerzahlen Ende der 90er Jahre von knapp 25.000 im Jahre 2001 auf knapp 30.000 im Jahre 2010 und darüber hinaus steigen wird⁷⁸. Allerdings sind diese Zahlen mit erheblichen Unsicherheiten behaftet, da das künftige Studien- und Berufswahlverhalten auch vor dem Hintergrund der insgesamt schwer einzuschätzenden allgemeinen Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Haushaltslage in den Bundesländern – zumal im Hinblick auf regional- sowie Schulart- und fachspezifisch unterschiedliche Entwicklungen – kaum hinreichend sicher zu prognostizieren ist.

57. Die Entwicklung der Studienanfänger- und Absolventenzahlen ist auch eine Reaktion auf die aktuellen Einstellungschancen ausgebildeter Lehrer und Lehrerinnen in den beiden zurückliegenden Jahrzehnten. Die Lehrereinstellung vollzog sich in den alten und in den neuen Bundesländern nach deutlich unterscheidbaren Mustern:

i. Im Gebiet der alten Bundesländer sanken die Einstellungen in den Schuldienst im Verlauf der 80er Jahre infolge des demographisch bedingten Rückgangs der Schülerzahlen dramatisch ab: Wurden 1980 noch nahezu 34.000 Lehrerinnen und Lehrer eingestellt, so waren es 1988, auf dem Tiefpunkt der Entwicklung, im gesamten Bundesgebiet nur noch etwa 6.500. Danach kam es zu einem langsamen Wiederanstieg der Einstellungszahlen. Im Jahr 2001 wurden im früheren Bundesgebiet wieder 28.000 Lehrerinnen und Lehrer in den Schuldienst übernommen.

ii. Im Gebiet der neuen Bundesländer, für das erst Zahlen ab 1992 vorliegen, ist die Entwicklung der Einstellungszahlen deutlich anders: In den Jahren seither schwanken die Jahreswerte zwischen 621 (1993) und 2.820 (2001)⁷⁹.

58. Infolge unterschiedlicher Einstellungsentwicklungen unterscheidet sich auch die Altersstruktur der Lehrerkollegien deutlich: Im Jahr 2001 sind z.B. an den allgemeinbildenden Schulen der neuen Länder 38% aller Lehrenden älter als 50 Jahre, in den alten Ländern liegt der Vergleichswert bei 45%⁸⁰. Trotz dieser Unterschiede sind für beide Teile Deutschlands zyklische Einstellungsbewegungen bestimmend. Jahre mit starken Neueinstellungen werden von solchen mit äußerst geringen Einstellungszahlen abgelöst, mit allen Folgen für den Altersaufbau der Kollegien und für ihre damit zusammenhängende Innovationskraft. Was die beiden Teile Deutschlands unterscheidet, ist die Tatsache, dass sie sich in unterschiedlichen Phasen dieser zyklischen Entwicklung befinden.

59. Trotz der deutlich gestiegenen Zahl der Lehramtsbewerber in der Bundesrepublik waren die Einstellungschancen in den Jahren ab 2000 insgesamt gut. Dies drückt sich z.B. darin aus, dass die Zahl der jährlichen Neueinstellungen in dieser Phase die Zahl der jährlichen Absolventen des

Vorbereitungsdienstes um 30 bis 40 % überstieg. Damit konnte die "Warteschlange" nicht eingestellter Lehrerinnen und Lehrer spürbar abgebaut werden. Trotzdem gibt es in allen Lehrämtern noch immer arbeitslos gemeldete voll ausgebildete Lehrkräfte. Ihre Zahl belief sich 2001 auf rd. 17.000, von denen ein knappes Drittel ein Jahr und länger arbeitslos gemeldet war. Umgekehrt befanden sich unter den eingestellten Lehrkräften aufgrund eines fach- bzw. schulartspezifischen Bewerbermangels auch "Seiteneinsteiger", d.h. Personen mit Hochschulabschluss, welche nicht über die erste Lehramtsprüfung verfügen und die zum Teil berufsbegleitend pädagogisch und didaktisch qualifiziert werden. Dies gilt insbesondere für die berufsbildenden Schulen sowie für die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften, Fremdsprachen und die künstlerischen Fächer in den allgemeinbildenden Schulen.

60. International gibt es derzeit "some disturbing signs of shortfalls in teacher supply"⁸¹. In Deutschland ist demgegenüber aus heutiger Sicht kein genereller Lehrermangel zu erwarten, vorausgesetzt, dass sich die aktuellen Studienanfängerprognosen im tatsächlichen Studierverhalten bestätigen. Allerdings sind regional-, schulart- und fachspezifisch unterschiedliche Entwicklungen zu erwarten. Sie werden voraussichtlich dazu führen, dass in einem bestimmten Umfang stets auch ein Lehrermangel mit Lehrerarbeitslosigkeit zusammentrifft. Wiederum ergeben sich insbesondere als Folge der Unterschiede in der Altersstruktur der Lehrerschaft deutlich unterschiedliche Perspektiven für die alten und die neuen Länder⁸².

i. Starke jährliche Pensionierungszahlen im Westen in Verbindung mit nur mäßig sinkenden Schülerzahlen führen dort zu hohen jährlichen Neueinstellungswerten. Es ist davon auszugehen, dass die jährlichen Einstellungszahlen bis etwa zum Jahr 2015 bei 25.000 liegen werden. Damit ergibt sich im Gebiet der alten Länder eine hohe jährliche Erneuerung der Lehrerkollegien und also auch ihre deutliche Verjüngung. Damit verbunden bieten sich den Schulen im Westen Deutschlands erhebliche Innovationspotenziale. In diesem Rahmen werden sich mittelfristig günstige Einstellungschancen für Lehramtsabsolventen im Bereich der Grundschule und der nichtgymnasialen Bildungsgänge der Sekundarstufe I ergeben, während ein wachsender Teil der Absolventen des gymnasialen Lehramtes – von den genannten Mangelfächern abgesehen – damit rechnen muss, nicht in den Schuldienst eingestellt zu werden. Allerdings kann sich das Einstellungsvolumen in dem Maße, in dem die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung heraufgesetzt wird, verringern. Die Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung um eine Wochenstunde bewirkt die Reduzierung des Lehrerberarfs im Westen Deutschlands um etwa 22.000 Stellen.

ii. Im Osten dagegen werden im Zeitraum bis zum Jahr 2015 die Jahresdurchschnittszahlen der Einstellungen 2.000 nicht übersteigen: In den Jahren bis 2010 werden sie deutlich darunter, in den Jahren danach ebenso deutlich darüber liegen. Für die Kollegien bedeutet dies, dass ihr Durchschnittsalter in den kommenden Jahren deutlich ansteigen wird und dass pädagogische Innovationen nicht auf dem Weg der Erstausbildung in Hochschulen und Seminaren, sondern auf dem der Lehrerweiterbildung in die Schulen gebracht werden müssen.

61. In beiden Teilen Deutschlands werden die Berufsschulen generell und auf lange Sicht ihren Lehrerberarf weiterhin nicht aus den Absolventenzahlen der Lehrerausbildungseinrichtungen für berufsbildende Schulen decken können. Sie sind in starkem Ausmaß auf das Einwerben von Seiteneinsteigern angewiesen. Mangel wird es darüber hinaus in bestimmten Unterrichtsfächern aller Schultypen geben: voraussichtlich in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, in musischen Fächern und in Englisch. Diese Mangelaussagen gelten aber nur dann, wenn die Ankündigung von spezifischen Bedarfslagen das Studienwahlverhalten der Abiturienten nicht so beeinflusst, dass den Prognosen dadurch der Boden entzogen wird.

10. GEGENWÄRTIGE SITUATION DER LEHRERBILDUNG

62. Die Lehrerbildung in Deutschland orientiert sich bisher weitgehend an den Schularten des gegliederten Schulwesens⁸³. Neben der Ausbildung für die Grundschule steht die Ausbildung für die Lehrämter der Sekundarstufen I und II (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, berufliche Schulen) und für die verschiedenen Formen von Sonderschulen. Teilweise werden die unterschiedlichen Lehrämter miteinander kombiniert (so etwa die nichtgymnasialen Lehrämter der Sekundarstufe I oder auch das Lehramt für die Grundschule mit Lehrämtern der Sekundarstufe I). Allen Lehrämtern gemeinsam ist die Ansiedelung des Studiums an den Universitäten. Nur in Baden-Württemberg wird das Studium für das Lehramt an Grundschulen und an Hauptschulen an Pädagogischen Hochschulen als einer eigenen Form wissenschaftlicher Hochschulen durchgeführt. Bemühungen der 70er Jahre, die schulartbezogene durch eine schulstufenbezogene Lehrerausbildung abzulösen, haben sich ebenso wenig durchgesetzt wie Versuche, die Trennung zwischen Studium und Referendariat durch eine "einphasige" Lehrerausbildung aufzuheben.

63. Nach Schularten gegliederte Lehrämter kennzeichnen inzwischen auch die Lehrerbildung in den neuen Ländern. Sie haben dort eine Lehrerbildung abgelöst, die für die Lehrkräfte der unteren Jahrgänge ("Lehrer für die unteren Klassen") lange Zeit an Instituten für Lehrerausbildung außerhalb der Hochschulen durchgeführt worden war. Erst in den 80er Jahren setzte die Umwandlung der Institute für Lehrerbildung der DDR in Pädagogische Institute an den Hochschulen ein. Die Lehrkräfte der Polytechnischen Oberschule und der erweiterten Oberschule (EOS) wurden dagegen durchgängig in den Hochschulen ausgebildet ("Diplomlehrer")⁸⁴.

64. Unterschiede in der Schulstruktur führen zu Unterschieden in den formalen Vorgaben für die Lehrerbildung in den Lehrerbildungsgesetzen und Prüfungsordnungen der einzelnen Länder. Zwar hat das Hamburger Abkommen festgelegt, dass "die nach Maßgabe der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz durchgeführten Lehramtsprüfungen" gegenseitig anerkannt werden⁸⁵. Dennoch bewirkt die Bindung der Ausbildung an die landesspezifischen Schulstrukturen erhebliche Einschränkungen der länderübergreifenden Mobilität. Insbesondere bei Angebotsüberschüssen ist eine deutliche Präferenz für die Einstellung der innerhalb des jeweiligen Landes ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer zu erkennen. Insofern kann man nur begrenzt von einem "einheitlichen Lehrerarbeitsmarkt" in der Bundesrepublik sprechen. Auch dies lässt sich als Ausdruck der bisher sehr stark "inputorientierten" Steuerung des Schulwesens in Deutschland deuten: Als entscheidend für Einstellungen und die besoldungsmäßige Einstufung gilt die Einhaltung formaler Vorgaben für die Ausbildung, deren Fehlen selbst durch eine erfolgreiche berufliche Entwicklung und die nachgewiesene Fähigkeit, unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden, nur schwer kompensiert werden kann.

65. Trotz z.T. unterschiedlicher formaler Vorgaben führt die Lehrerausbildung in Deutschland zu einer Unterrichtskultur, die – ausweislich der im Kontext der aktuellen Vergleichsstudien zu Schülerleistungen erhobenen Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern – über die Bundesländer hinweg als bemerkenswert homogen anzusehen ist⁸⁶.

66. Für das Lehramtsstudium gilt in den Bundesländern eine Vorgabe von 7 bis 10 Semestern – je nach angestrebtem Lehramt – als "Regelstudienzeit". Diese Regelstudienzeit wird allerdings nur von einem Teil der Studierenden eingehalten, von einem beträchtlichen Teil aber auch deutlich überschritten.⁸⁷ Die Dauer des anschließenden Referendariats beläuft sich bisher auf zwei Jahre. Einige Länder praktizieren inzwischen aber eine Verkürzung des Referendariats auf eineinhalb Jahre unter Anrechnung von Praxisphasen in den Schulen oder streben dies zumindest an.

67. In den Grundschulen und Hauptschulen wie in vielen Sonderschulen dominiert das Klassenlehrerprinzip, während in den Realschulen und Gymnasien, aber auch in den Integrierten Gesamtschulen das Fachlehrerprinzip vorherrscht. Entsprechend haben bereits im Studium und anschließendem Referendariat die fachwissenschaftliche, die fachdidaktische und die erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogisch-psychologische Expertise unterschiedliches Gewicht. Die Ausbildung für die Lehrämter an Realschulen und Gymnasien wird stark von den fachwissenschaftlichen Studienanteilen geprägt, während in der Ausbildung von Lehrerinnen und

Lehrern für Grundschulen, Hauptschulen und Sonderschulen die erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogisch-psychologischen Studienanteile prägend sind. Die Lehrämter unterscheiden sich zudem nach Ausbildungsdauer, Gehaltsniveau und Karrierechancen. Dies alles wirkt auf die Präferenzen bei der Studienwahl zurück. So entscheiden sich deutlich mehr Frauen als Männer für das Lehramt an Grund- und Sonderschulen, deutlich mehr Männer für den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen sowie für den historisch gesellschaftswissenschaftlichen Bereich von Realschulen und Gymnasien. Die Rekrutierung der Berufsschullehrerinnen und Lehrer folgt weitgehend anderen Bedingungen: Hier spielt der Bezug auf den jeweiligen Ausbildungsberuf (vermittelt u. a. über eine einschlägige Vorbildung) für die Wahl des Lehramtes und der Fächerkombination eine maßgebliche Rolle.

68. Die unterschiedlichen Ausbildungsinhalte haben in den Grund- und Hauptschulen, in den Sonderschulen (differenziert nach den jeweiligen Behinderungen) und teilweise auch in den unteren Kursen der Integrierten Gesamtschulen zur Folge, dass ein erheblicher Teil des (Fach-) Unterrichts ohne gezielte fachliche Ausbildung erteilt wird. Nach ersten Befunden der aktuellen Grundschuluntersuchung (IGLU bzw. PIRLS)⁸⁸ geben lediglich 19% der im Rahmen der IGLU-Studie befragten Deutschlehrkräfte an, vertieft Leseförderung studiert zu haben, Lesetheorien hatten 28%, Sprachentwicklung bei Kindern 35% vertieft studiert. Während im internationalen Mittel 71% der Kinder von Lehrkräften unterrichtet werden, die die Landessprache als Medium und Gegenstand von Unterricht studiert haben, waren es in Deutschland nur 51%. Nur ein knappes Drittel der Mathematik unterrichtenden Grundschullehrkräfte ist durch das Studium für das Fach ausgebildet. Etwa die Hälfte der Lehrkräfte für den Sachunterricht gibt an, während des Studiums ein (eher) großes Interesse an Arbeitsweisen und wissenschaftlichen Erkenntnissen der Biologie gehabt zu haben, dagegen waren es in Physik nur 18 und in Chemie 15%⁸⁹. Über das Ausmaß des von Lehrkräften ohne eine spezifische Ausbildung erteilten Fachunterrichts in den anderen Schularten bzw. Schulstufen liegen keine Daten vor⁹⁰.

69. Auch für das Unterrichten mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler ist ein Großteil der Lehrkräfte weder aus- noch fortgebildet. Zwar gibt es in allen Bundesländern Programme für den Erwerb von Zusatzqualifikationen für die Unterrichtung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher. Der Einsatz der entsprechend ausgebildeten Lehrkräfte bleibt aber zumeist auf unterrichtsergänzenden (Sprach-)Förderunterricht begrenzt. Die Förderung der Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen wird noch kaum als Aufgabe aller Fächer angesehen. Die systematische Auseinandersetzung mit den (fach-)sprachlichen Voraussetzungen des Lernens in den Fächern ist in den jeweiligen Fachdidaktiken erst ansatzweise verankert. Ebenso wenig gehört die Prävention von und der Umgang mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen außerhalb der Sonderpädagogik zum Kerncurriculum der Lehrerausbildung. Hierfür werden im Einzelfall Lehrkräfte mit Zusatzqualifikationen (Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Dyskalkulie, allgemeine Lernstörungen), Schulpsychologen oder medizinisch-therapeutische Einrichtungen zu Rate gezogen. Der regelhafte Einsatz (förder-)diagnostischer Instrumente gehört nicht zum Repertoire der Fachlehrkräfte, weder in der Aus- noch in der Fortbildung.

70. Die Prüfung am Ende der Lehrerausbildung ist als "Staatsprüfung" gestaltet. Sie wird nicht von den Ausbildungsinstitutionen, sondern von staatlichen Prüfungsämtern abgenommen, in denen allerdings Hochschullehrer mitwirken. Ähnlich organisiert sind die Prüfungen von Ärzten und Juristen (und Theologen, soweit letztere von den jeweiligen Kirchen abgenommen wird). Im Grunde genommen setzt sich darin die bereits von Immanuel Kant diagnostizierte Unterscheidung zwischen den "oberen" und einer "unteren" Fakultät fort⁹¹. Erstere bilden für Berufe aus, an deren Ausübung der Staat ein besonderes Interesse hat und darum Einfluss auf die Inhalte der Ausbildung und die Zertifizierung von Ausbildungsleistungen als Grundlage von Einstellungsentscheidungen zu gewinnen sucht, während letztere allein der Wissenschaft verpflichtet sind und autonom handeln.

11. REFORM DER LEHRERBILDUNG

71. Die Diskussion um eine Reform der Lehrerbildung wird in Deutschland in den einzelnen Bundesländern⁹², in der Kultusministerkonferenz⁹³ und im Wissenschaftsrat⁹⁴ seit geraumer Zeit, nicht erst seit PISA, geführt, sie hat aber durch die Ergebnisse der vergleichenden Untersuchungen zu Schülerleistungen eine besondere Aktualität erhalten. Hintergrund der Reformdiskussion ist die Wahrnehmung, dass die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern angesichts des gesellschaftlichen Wandels, der damit verbundenen Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft in kultureller und ethnischer Hinsicht schwieriger geworden und mit den überkommenen Traditionen und Routinen des Lehrerberufs kaum zu bewältigen ist. Gleichzeitig sind die Erwartungen an Schulen und Lehrkräfte hinsichtlich der Bearbeitung vielfältiger gesellschaftlicher Problemlagen gestiegen. Sie reichen von der Reaktion auf die abnehmende Erziehungskraft von Familien bis hin zur Bewältigung von Drogenproblemen und die Auseinandersetzung mit den negativen gesundheitlichen Folgen des Lebens in einer "Konsum- und Mediengesellschaft".

72. Dabei herrscht über die Notwendigkeit einer Reform ebenso weitgehend Einigkeit wie über die Defizite der gegenwärtigen Form der Ausbildung. Zu diesen gehören insbesondere

i. das Fehlen eines inhaltlichen Einvernehmens über den Kernbestand verpflichtender Inhalte des Studiums insbesondere hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen: Das Lehrangebot in diesem Bereich wird vielfach von den individuellen Interessen der Lehrenden bestimmt, ohne dass die Fachbereiche die grundlegenden Fragestellungen definieren, auf die die Lehrenden als Inhalt eines gemeinsamen Lehrangebots mit dem Ziel der systematischen Vorbereitung auf den Lehrerberuf zu verpflichten wären⁹⁵.

ii. die Resistenz der Fachwissenschaften (Unterrichtsfächer), sich den Problemen der Lehrerbildung zu stellen: Die fachwissenschaftliche Ausbildung angehender Lehrkräfte wird in der Regel gemeinsam mit der Ausbildung künftiger Spezialisten in diesen Fächern organisiert, wobei es oft den Studierenden überlassen bleibt, welche Veranstaltungen sie aus dem breiten Angebot des jeweiligen Fachbereichs auswählen wollen. Dies gilt insbesondere für die Geistes- und Kulturwissenschaften, deren Angebote generell weniger strukturiert sind als die Angebote in den Naturwissenschaften.

iii. die beträchtlichen Defizite in der fachdidaktischen Ausbildung: Sie sind auch Ausdruck des Defizits an empirischer Forschung in den Fachdidaktiken und eines Mangels an qualifiziertem wissenschaftlichem Nachwuchs in diesem Bereich.

iv. das Fehlen eines akzeptierten "Ortes der Lehrerbildung" in den Hochschulen, an dem die für alle Lehramtsstudiengänge gleichermaßen notwendige Abstimmung und Verbindung von unterrichtsfachlichen, fachdidaktischen und allgemein erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsinhalten sicherzustellen wäre: Angehende Gymnasiallehrerinnen und -lehrer orientieren sich primär an ihren Unterrichtsfächern (Fachwissenschaften) und den hierfür zuständigen Fachbereichen, angehende Lehrkräfte anderer Lehrämter dagegen häufig an den erziehungswissenschaftlichen Grundlagenfächern und allgemeinen pädagogischen Lehrangeboten. Eine inhaltliche, zeitliche und organisatorische Abstimmung zwischen den Lehrangeboten der verschiedenen beteiligten Fachbereiche findet oft nicht statt. Organisatorische Strukturen, die die Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen in Forschung und Lehre unterstützen könnten, sind kaum entwickelt.

v. die mangelnde Klarheit hinsichtlich der spezifischen Aufgaben der an den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung beteiligten Institutionen, in Sonderheit also der Hochschulen (erste Phase) und der Studienseminare (zweite Phase): Das Bestreben wechselseitiger Abgrenzung zwischen den Institutionen ist oft weit stärker ausgeprägt als das Bemühen um Kooperation und die Sicherung von Anschlüssen.

vi. das Fehlen einer systematischen Qualifizierung des Lehrpersonals in den außerhochschulischen Einrichtungen der Lehrerbildung (Studienseminare und Einrichtungen der Lehrerfortbildung).

vii. der – gelegentlich als ”Praxisschock” beschriebene – Bruch zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit: Er deutet sowohl auf Defizite einer Ausbildung, die zu wenig an den realen Problemen der Schulen orientiert ist, als auch auf das Fehlen einer klaren Konzeption für das systematische Lernen im Beruf, welches die ersten Phasen der Ausbildung als Teil einer Entwicklung begreift, die mit Studium und Vorbereitungsdienst (Referendariat) begonnen, aber bei weitem noch nicht abgeschlossen ist.

viii. das Fehlen von ”Standards” der Lehrerbildung, die Grundlage einer systematischen Evaluation der Lehrerbildung und eines entsprechenden Feedback in allen hieran beteiligten unterschiedlichen Feldern und Institutionen werden könnten: Das Wissen um die tatsächliche Situation der Lehrerbildung und ihre Effekte ist in Deutschland gering. Dies ist Hintergrund der von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebenen wissenschaftlichen Expertise zu ”Standards für die Lehrerbildung” als Grundlage einer Evaluation der unterschiedlichen Ansätze der Lehrerbildung in Deutschland⁹⁶.

73. Vor diesem Hintergrund werden derzeit in Deutschland unterschiedliche Reformkonzepte für die Lehrerbildung diskutiert.

i. Auf der einen Seite wird ein Ansatz verfolgt, der an das gegebene System einer ”grundständigen” Lehrerausbildung anknüpft, bei dem vom Beginn des Studiums an die Fachwissenschaften (Unterrichtsfächer) im Horizont des Lernens von Kindern und Jugendlichen studiert und mit den fachdidaktischen und den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten (Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Entwicklungspsychologie, Bildungssoziologie, institutionelle Grundlagen des Bildungswesens etc.) verbunden werden sollen. Ziel dieses Ansatzes ist die Optimierung innerhalb des gegebenen Rahmens der Lehrerbildung in Deutschland insbesondere durch eine größere Verbindlichkeit der Studieninhalte für Lehrende wie Studierende (Kerncurricula) und die stärkere Ausrichtung des Studiums auf die wissenschaftliche Bearbeitung zentraler Probleme in der Realität von Schule und Unterricht⁹⁷. Dieser Ansatz hält auch an dem Prinzip der Staatsprüfung fest, empfiehlt aber z.T. Modifikationen der Prüfungsverfahren durch die Ausstellung eines integralen Staatsexamenszeugnisses am Ende der zweiten Ausbildungsphase unter Einbeziehung der Leistungen der ersten Phase auf der Basis des ECTS-Modells und unter Beschreibung von Studienleistungen und Prüfungsergebnissen in einem persönlichen Portfolio⁹⁸.

ii. Dem steht ein Ansatz gegenüber, der die gegebenen Strukturen für eine wesentliche Ursache der bestehenden Probleme ansieht und deshalb einen grundlegenden Systemwechsel in Form von ”Konsekutivstudiengängen” im Rahmen des ”Bologna-Prozesses” anstrebt⁹⁹. Dieser Ansatz geht davon aus, dass sich das Lehramtsstudium in einem ersten Abschnitt auf die Fachwissenschaften konzentrieren und in einen generellen Umbau des Hochschulsystems durch die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen eingebettet sein sollte. Dies soll die Option offen halten, in einem zweiten Studienabschnitt unterschiedliche Studienabschlüsse in Ausrichtung auf die Fachwissenschaften oder das Lehramt zu wählen. Demgemäß sollen die schul- und unterrichtsbezogenen Elemente eines Lehramtsstudiums auf einen zweiten Studienabschnitt (Masterphase) konzentriert werden. Teil dieses Ansatzes ist die Empfehlung, die Prüfungen am Ende des Hochschulstudiums (erste Phase) künftig als Hochschulprüfungen zu organisieren.

iii. Eine Verbindung zwischen beiden Ansätzen versuchen Reformkonzepte, die an dem Prinzip einer ”grundständigen Lehrerausbildung” festhalten und von Anfang an schul- und unterrichtsbezogene Elemente mit fachwissenschaftlichen Studien verbinden, das Studium

aber insgesamt nach dem Prinzip einer Unterscheidung von Bachelor- und Masterabschlüssen gliedern wollen. Beispielgebend hierfür ist insbesondere die Reformkonzeption des Landes Rheinland-Pfalz geworden¹⁰⁰. Die Bachelorphase soll inhaltlich breiter angelegt werden, als dies der derzeitigen Struktur in ihrer frühzeitigen Ausrichtung auf die unterschiedlichen Schularten entspricht. Schulartspezifische Vertiefungen des Lehramtsstudiums sollen ihren Platz in der Masterphase ebenso finden wie die Fortsetzung der Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Inhalten der Unterrichtsfächer. Dieser verbindende Vorschlag nimmt die von vielen Seiten geäußerte Kritik auf, ein striktes "Konsekutivmodell" werde die Trennung von Fachwissenschaften und pädagogisch-didaktischen Wissenschaften verschärfen und institutionell festschreiben.

74. Neue Formen der Lehrerbildung werden gegenwärtig in unterschiedlichen Varianten der Bachelor-Master-Struktur an verschiedenen Hochschulstandorten in Modellversuchen erprobt, wobei in der Regel bereits in der ersten Studienphase lehramtsbezogene Studienelemente eingebaut werden. Eine generelle Umstellung der Lehrerausbildung in Deutschland nach diesem Modell zeichnet sich derzeit nicht ab. Entscheidungen hierüber lassen sich auch erst treffen, wenn ausreichende Erfahrungen in den laufenden und gegebenenfalls weiteren Modellversuchen gesammelt sind.

75. Alle Reformansätze halten zumindest vorerst an bestimmten Strukturelementen der derzeitigen Lehrerbildung fest. Zu ihnen gehören die grundsätzliche Unterscheidung nach Lehrämtern, die der gegenwärtigen Struktur des deutschen Schulwesens entsprechen, und die Beibehaltung einer Unterscheidung von Studium und Vorbereitungsdienst (erste und zweite Phase der Erstausbildung von Lehrerinnen und Lehrern). Allerdings zeigen sich zumindest bezüglich des letzteren Aspekts Tendenzen einer Auflockerung durch eine stärkere Kooperation und eine bessere Abstimmung zwischen Hochschulen und Studienseminaren, z.T. verbunden mit einer Kürzung des Referendariats. Alle Reformvorschläge beziehen die Sicherung übergreifender Studienzusammenhänge durch eine Modularisierung des Angebots ein. Ebenso plädieren sie für unterschiedliche Formen einer besseren organisatorischen Unterstützung der Lehrerbildung in den Hochschulen (Zentren für Lehrerbildung oder eigene Fachbereiche).

76. Ein allen Reformmodellen gemeinsames Problem ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Interessenlagen der beteiligten Institutionen der Lehrerbildung. Während die Hochschulen Lehrerbildung vorrangig an die Interessen der jeweiligen Disziplinen binden, wird im Referendariat ein stärkeres Gewicht auf die schulischen Anforderungen hinsichtlich des Fachunterrichts und der Erziehungsaufgaben einer Lehrkraft gelegt. Die Hochschulen bieten dagegen Lehrveranstaltungen, die einen expliziten Berufsfeldbezug aufweisen, eher selten an. Das Problem der Differenz zwischen Disziplin und Profession wird zwar seit langem erörtert, jedoch haben bislang weder die Fachwissenschaften noch die Erziehungswissenschaft Wege gefunden, diese Differenz auch in Lehre und Forschung adäquat zu bearbeiten. Reputation erwirbt ein Hochschullehrer in der Regel über Forschungsarbeiten, die Themen der Disziplin aufgreifen. Empirische Forschung, die sich auf Schule und Unterricht und somit auf die Profession des Lehrers bezieht, findet noch immer in zu geringem Umfang statt. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat hier durch die Ausschreibung von Sonderprogrammen und Forschergruppen zur Bildungsforschung neue Wege beschritten.

77. Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssen in bestimmten Bereichen angesichts eines Überangebots an Bewerbern immer auch damit rechnen, nicht in den Schuldienst eingestellt zu werden und Tätigkeiten außerhalb des Schuldienstes zu suchen. Dies ist Anlass für Überlegungen zur Förderung von Möglichkeiten eines Berufseinsatzes außerhalb der Schulen schon in der Lehrerausbildung ("Polyvalenz"). Dieses Thema spielt auch in den Empfehlungen der jüngeren Zeit zur Reform der Lehrerausbildung eine Rolle. Basis der Berufsausübung außerhalb von Schulen können die unterrichtsfachliche Kompetenz, die pädagogische und vermittlungswissenschaftliche Kompetenz oder fachunabhängige Qualifikationen sein, wie sie mit wissenschaftlichen Studien generell erworben und gegebenenfalls durch zusätzliche Module erweitert werden können. Erfahrungen und Untersuchungen hierzu liegen insbesondere aus den 80er Jahren vor, die durch eine

besonders geringe Zahl von Lehrereinstellungen gekennzeichnet waren¹⁰¹. Es lässt sich gut begründen, dass die Vorbereitung auf professionelles Handeln im Beruf als Ziel der Lehrerausbildung mit dem Erfordernis der Polyvalenz vereinbar ist¹⁰². Deshalb gibt es kein zwingendes Argument dafür, den Bezug der Lehrerausbildung zum Berufsfeld Schule zugunsten vielfältiger, weitgehend unbestimmter Einsatzmöglichkeiten abzuschwächen. Eine andere Frage ist es, inwieweit angesichts der Mechanismen einer berufsspezifischen Selbstrekrutierung¹⁰³ unter Lehramtsstudierenden eine "Mobilitätsdisposition" gegeben ist, d. h. die Bereitschaft, Ziele in den Blick zu nehmen, die außerhalb des ursprünglichen Lebensentwurfs liegen, und sich dementsprechend zu gegebener Zeit in andere Felder einzuarbeiten, wie diese Disposition gegebenenfalls gefördert werden kann, wann die Weichenstellung für alternative Berufstätigkeiten erfolgen soll und wie potenzielle Beschäftigte dazu gebracht werden können, Qualifikation und Mobilitätsbereitschaft von Lehramtskandidaten auch tatsächlich zu honorieren.

12. LERNEN IM BERUF: BERUFSEINGANGSPHASE UND LEHRERFORTBILDUNG

78. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Reformansätzen schließlich ein Verständnis der Lehrerbildung als Entwicklungsprozess, der sich über Studium und Referendariat in den Beruf hinein fortsetzt und darin systematisch unterstützt werden muss ("berufsbiographischer Ansatz"). Sie verstehen Lehrerbildung damit nicht als den Versuch, angehenden Lehrkräften im Rahmen einer breit angelegten "Anfangsinvestition" einen möglichst großen Vorrat an Handlungsstrategien zur Bewältigung unterschiedlicher Unterrichtssituationen zu vermitteln und diesen gelegentlich durch Fortbildung wieder "aufzufrischen", sondern als die Entwicklung der Fähigkeit, Lösungen für die je spezifischen Probleme des Berufs auf der Basis eines in der Ausbildung erworbenen Wissens und Könnens zu finden, das durch "Lernen im Beruf" kontinuierlich erweitert und vertieft wird. Als entscheidend für den Aufbau einer Professionalität, die eine sichere Basis für die Bewältigung beruflicher Anforderungen und Belastungen bieten kann, werden vor allem die ersten Jahre im Beruf angesehen. Lernen im Beruf ist zunehmend weniger – wenn überhaupt als "Instruktion", sondern als "Konstruktion" und "Reflexion" im Rahmen einer Arbeit zu verstehen, für deren Ergebnisse Verantwortung zu übernehmen ist. Es erfordert keine Belehrung, aber das Schaffen von Opportunitätsstrukturen, die Lernen und die Übernahme von Verantwortung in der Bewältigung zunehmend anspruchsvoller beruflicher Situationen möglich machen. Ein solches Verständnis beruflicher Entwicklung und Qualifizierung ist für viele akademische Berufe (Ärzte, Juristen, Ingenieure etc.) seit langem selbstverständlich. Es hat aber in Deutschland in die Lehrerbildung noch zu wenig Eingang gefunden. Es herrscht noch immer die Vorstellung, dass Lehramtskandidaten mit Abschluss ihrer Ausbildung "fertige" Lehrkräfte sind. Sie werden deshalb dort eingesetzt, wo aus Sicht der jeweiligen Organisation Probleme zu lösen sind, nicht dort, wo sie als Berufsanfänger am meisten lernen und ihre berufliche Kompetenz am besten entwickeln können.

79. Lernen im Beruf setzt sich über die Berufseingangsphase hinaus fort. Dieses Lernen ist nicht nur ein individueller Qualifizierungsprozess. Es ist vielmehr als ein gemeinsames Lernen und damit als Teil der Entwicklung der jeweiligen Organisation zu verstehen. Ein solches Verständnis von "Fortbildung" gibt ihr eine neue Qualität. In diesem Sinne zeichnet sich bereits seit einiger Zeit ein Wandel in der Angebotsstruktur und in den Arbeitsweisen der Institutionen der Lehrerfortbildung in Deutschland ab. Sie folgen damit den Trends, die van Lakerfeld in einer Übersicht über die Entwicklung der Lehrerfortbildung in Europa beschrieben hat¹⁰⁴. Danach wächst z.B. die Bedeutung der Fortbildung als Instrument der Veränderung von Schule und Unterricht. Zunehmende Bedeutung gewinnen Fortbildungsaktivitäten im Rahmen von Beratung, Forschung und Curriculumentwicklung sowie die Fortbildung im Rahmen von Netzwerken ("Schulen lernen voneinander"). Die Organisation der Fortbildung verlagert sich von Angeboten in Fortbildungsinstitutionen zu Aktivitäten in Schulen, die den Entwicklungsvorstellungen der einzelnen Organisation gezielt Rechnung tragen. In diesem Rahmen geht es auch um die Frage, welche Aufgaben die Institutionen der Wissenschaft, insbesondere also die Hochschulen, im Prozess der Fortbildung zu übernehmen haben. Sie sind an der Entwicklung des Systems Schule nicht nur aufgrund ihrer Ausbildungsfunktion beteiligt. Schule und Unterricht sind auch Gegenstand von Forschung, deren Ergebnisse wiederum Grundlage von Weiterbildungsaktivitäten werden müssen.

Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen ist in allen Hochschulgesetzen vorgesehen. Diese Aufgabe wird aber bisher institutionell von den Hochschulen kaum oder gar nicht wahrgenommen.

80. Trotz dieser Entwicklungstendenzen ist die Lehrerfortbildung in Deutschland im Vergleich mit anderen Industrienationen als unterentwickelt anzusehen¹⁰⁵. Auch dies lässt sich auf das für Deutschland noch immer kennzeichnende administrative Steuerungs- und Ausbildungsverständnis in einem "inputgesteuerten" Schulwesen zurückführen: Die Erstausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist vergleichsweise aufwendig und intensiv, die staatliche Kontrolle des Einhaltens der Regularien von Ausbildung und Prüfung hoch, während eine kontinuierliche Inspektion und Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften nach erfolgter Einstellung weitgehend fehlt¹⁰⁶. Fortbildung ist gesetzlich zum Teil als Pflicht von Lehrerinnen und Lehrern definiert. Zumeist entscheiden aber die Lehrkräfte selbst über ihre Teilnahme an Fortbildungsangeboten¹⁰⁷. Fortbildungsangebote werden von vielen Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen, aber es gibt auch viele Lehrerinnen und Lehrer, die an solchen Angeboten kein Interesse haben und sich der Teilnahme daran entziehen. Es fehlt an ausreichenden Vorstellungen darüber, wie die Fortbildungspflicht gegebenenfalls durchgesetzt werden kann. Eine Fortbildungspflicht lässt sich kaum durch Vorschriften und Weisungen durchsetzen. Sie erfordert vielmehr eine Berufskultur, die Lehrerinnen und Lehrer in die Aktivitäten zur Entwicklung ihrer Schulen und Fächer einbindet und dabei deutlich machen kann, dass die Überwindung des durch Ausbildung und berufliche Sozialisation tief verwurzelten "Lehrerindividualismus" in Deutschland durch kollegiale Kooperation eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche pädagogische Arbeit ist.

¹ Tillmann, K.-J.: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 955 – 974; Terhart, E.: Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: Eine systematische Annäherung. In: Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen. 2001. S. 17 – 32.

² Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel. 2001, S. 164 ff.

³ Anweiler, O.: Grundzüge der Bildungspolitik und des Bildungswesens seit 1945. In: Bundesministerium für Innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln. 1990. S. 23.

⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung: Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn 2003. S. 70f. (Stand: 2000).

⁵ Anweiler, aaO. (Endnote 3), S. 17.

⁶ Vgl. zu Einzelheiten der folgenden Ausführungen: Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C.: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Opladen 2003, S. 261 ff.

⁷ Zu Einzelheiten der Befunde vgl. OECD: Knowledge and skills for life. First Results from PISA 2000. Paris. 2001; Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. 2001; Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen. 2002; Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Opladen. 2003.

⁸ Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungsstrategien in Hamburg. Hier ist die Lernentwicklung eines vollständigen Schülerjahrgangs ab der fünften Klassenstufe im Abstand von jeweils zwei Jahren verfolgt worden (zu den Ergebnissen vgl. Lehmann, R. H./Peek, R. unter Mitarbeit von Gänsfuß, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg. 1997; Lehmann, R. H./ Gänsfuß, R./Peek, R.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg. 1999; Lehmann, R. H./ Peek, R./Gänsfuß, R./Husfeldt/V.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Ergebnisse der Längsschnittstudie für die Klassenstufe 9. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg. o.J. (2001). Derzeit wird ein zweiter Untersuchungsdurchgang vorbereitet (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe – KESS 4). Die erste Haupterhebung ist in diesem Jahr durchgeführt worden. Erste Ergebnisse werden 2004 vorliegen.

⁹ Zu den Ergebnissen vgl. Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster usw. 2003.

¹⁰ Vgl. z.B. das Hamburger Projekt "Lesen und Schreiben für alle" (PLUS), in dem Diagnoseinstrumente und Förderstrategien durch die Ausbildung von Multiplikatoren ("Schriftsprachberater") entwickelt wurden, die in den Schulen Koordinations-, Qualifizierungs- und Unterstützungsaufgaben für die Lehrerinnen und Lehrer übernehmen sollen: May, P.: Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS) – Entwicklung des Konzepts und Evaluation der Lehrerfortbildung im Schuljahr 1993/94. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/03 unter Mitarbeit von Ruddat, H. und Maas, St. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg. 1995; May, P.: Lernförderlichkeit im schriftsprachlichen Unterricht. Effekte des Klassen- und Förderunterrichts in der Grundschule auf den Lernerfolg. Ergebnisse des Projekts "Lesen und Schreiben für alle" (PLUS). Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg. 2000; zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Sekundarstufe I im Rahmen des Modellversuchsprogramms "SINUS" der BLK ferner die Berichte von Prenzel und Baptist in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn. 2001.

¹¹ Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./ Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Frankfurt am Main 2003; Tenorth, H.-E.: Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2003, Heft 2, S. 156 – 164.

¹² Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Lehrpläne und curriculare Kooperation im Schulalltag. Ergebnisse empirischer Untersuchungen an hessischen Schulen. Bielefeld 1996; Tillmann, K.-J.: Lehrpläne - (K)ein Thema für den Schulalltag? In: Pädagogik. Heft 5/1996, S. 6-8; Vollstädt, W./ Tillmann, K.-J. Rauin, U./Hömann,

K./Tebrügge, A.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen. 1999.

¹³ Die fremdsprachliche Kompetenz (Englisch) der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen ist Gegenstand einer eigenen empirischen Untersuchung, die von der Kultusministerkonferenz in Ergänzung von PISA ausgeschrieben worden ist. Sie wird von einem wissenschaftlichen Konsortium unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main (DIPF) durchgeführt (Beck, B./Klieme, E.: DESI – Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen (im Druck; erscheint in : Empirische Pädagogik, 2003).

¹⁴ H.-E. Tenorth: Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik, Deutsch, Englisch. Beltz-Verlag. Weinheim und Basel. 2001.

¹⁵ Vgl. OECD: Knowledge and skills, aaO. (Endnote 7), S. 77 f.

¹⁶ Erste Analysen haben allerdings gezeigt, dass ein Teil der Varianz zwischen den Bundesländern durch Unterschiede in der sozialen und ökonomischen Struktur (unterschiedliche Anteile von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien und unterschiedliche Quoten von Arbeitslosen und Empfängern von Sozialhilfe) sowie Unterschiede in der Lernzeit (Stundentafeln), nicht dagegen durch Unterschiede in der Lehrerausstattung erklärt werden kann (Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland, aaO. (Endnote 7), S. 219 ff..

¹⁷ Baumert, J./Schümer, G.: Schulen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: PISA 2000. Basiskompetenzen,, aaO. (Endnote 7), S. 454 – 467; Baumert u.a. : Schulumwelten, In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick, aaO. (Endnote 7), S. 267 ff.

¹⁸ Vgl. Keuffer, J./Oelkers, J.(Hrsg.): Reform der Lehrerbildung, aaO. (Endnote 2), S. 150 ff.

¹⁹ Klieme, E./Rakoczy, K.: Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick, aaO. (Endnote 7), S. 333 –359.

²⁰ Bos u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU, aaO. (Endnote 9), S. 130 ff.; ebenso schon die Untersuchungen zur Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe in Hamburg: Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuß, R.: Aspekte der Lernausgangslage, aaO. (Endnote 8).

²¹ Baumert u.a. : Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick, aaO. (Endnote 7), S. 290 ff.

²² Baumert u.a. : Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick, aaO. (Endnote 7), S. 313 ff.

²³ Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2002. Paris 2002, S. 190.

²⁴ Eigene Berechnungen nach BMBF: Grund- und Strukturdaten, aaO. (Endnote 4), S. 331.

²⁵ Eigene Berechnung nach OECD: Bildung auf einen Blick, a.a.O. (Endnote 23), S. 235.

²⁶ Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick, a.a.O. (Endnote 23), S. 177, und eigene Berechnungen zur Sekundarstufe II.

²⁷ Vgl. BMBF: Grund- und Strukturdaten, a.a.O. (Endnote 4), S. 18.

²⁸ Vgl. BMBF: Grund- und Strukturdaten, a.a.O. (Endnote 4), S. 339.

²⁹ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: BLK-Bildungsfinanzbericht 1999/2000. Band I. Bonn. 2001, S. 44.

³⁰ Vgl. BMBF: Grund- und Strukturdaten, aaO., (Endnote 4), S. 382.

³¹ Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2001. Paris 2001. S. 39.

³² Statistisches Bundesamt Deutschland: Bevölkerungsentwicklung Deutschlands bis zum Jahr 2050. Ergebnisse der 9. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden. 2000.

³³ Vgl. BMBF: Grund- und Strukturdaten, a.a.O. (Endnote 4), S. 382.

³⁴ Vgl. KMK: Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1999 bis 2015. Bonn. 2001. S. 22.

³⁵ Vgl. zu den folgenden Ausführungen vor allem auch: Bade, K./Münz, R. (Hrsg.): Migrationsreport 2002. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt am Main. 2002; Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Daten und Fakten zur Ausländersituation. Mitteilungen der Bundesregierung für Ausländerfragen. Berlin. Februar 2002; Bundesministerium des Inneren (Hrsg.): Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission "Zuwanderung". Berlin. 2001; Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode (Hrsg.): 6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Drucksache 14/4357. Berlin. 2000; Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsforschung und zur Forschungsförderung. Heft 107. Bonn. 2003.

³⁶ Zu Einzelheiten vgl. Baumert, J./Schümer, G.: Familiäre Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen, aaO. (Endnote 7), S. 323 – 407; Baumert, J./Schümer, G.: Familiäre Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland, aaO. (Endnote 7), S. 159 – 202.

- ³⁷ Bade/Münz, Bericht der Unabhängigen Kommission Zuwanderung 2001 und Gogolin/Neumann/Roth, alle aaO. (Endnote 35). Ferner Laczo, F. et al.: *New Challenges for Migration Policy in Central and Eastern Europe*. o. O. 2002 (IOM/ICMPD/MMC Asser Press). 2002.
- ³⁸ Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J.: Förderung von Kindern und Jugendlichen, aaO. (Endnote 36), S. 28.
- ³⁹ Pries, L.: Neue Migration im transnationalen Raum. In: Pries, L. (Hrsg.): *Transnationale Migration. Soziale Welt. Sonderband 12* (1997). S. 15 – 36; Pries, L.: "Transmigration" als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen. 2000. S. 415 – 437.
- ⁴⁰ In den letzten Jahren nehmen Zuwanderung und Zuwanderungsüberschuss ab. Vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland: *Statistisches Jahrbuch 2002*. Wiesbaden. 2002. S. 79.
- ⁴¹ Nauck, B.: Demographische Entwicklungen und Gründe für weitere Zuwanderung nach Deutschland. Vortrag zum 1. Workshop "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" der BLK-Projektgruppe "Innovationen im Bildungswesen". Manuskript. 2003. Bundesministerium des Inneren (Hrsg.): *Zuwanderung gestalten*, aaO. (Endnote 35), S. 13f.
- ⁴² Reich, H.-H./Roth, H.-J. in Zusammenarbeit mit Dirim, I./Jörgensen, J. N./List, G./Neumann, U./Siebert-Ott, G./Steinmüller, U./Teunissen, F./Vallen, T./Wurnig, V.: *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg und Landau/Pfalz. 2002.
- ⁴³ Häufig zeigen Lehrkräfte, welche sich im Beruf als nicht erfolgreich erweisen, bereits im Studium Schwächen und ungeeignete Strategien der Bewältigung von Belastungen (Urban, W.: *Untersuchungen zu Netzwerken erlebter Belastungen bei künftigen Pflichtschullehrern*. In: Sieland, B., Rißland, B. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien*. Hamburg. 2000. S. 93 – 137. Diese Probleme sind in der Ausbildung zu bearbeiten. Sie können darüber hinaus wichtige Gesichtspunkte für Berufsberatung und Einstellungsentscheidungen liefern.
- ⁴⁴ Vgl. Bellenberg, G./Böttcher, W./Klemm, K.: *Stärkung der Einzelschule*. Neuwied. 2001, S. 91ff.
- ⁴⁵ Vgl. z.B. die Empfehlungen der von der KMK eingesetzten Kommission (Terhart, E. (Hrsg.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel. 2001. S. 143 ff.
- ⁴⁶ Vgl. hierzu Jehle, P.: *Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Eine Analyse amtlicher Materialien aus den alten Bundesländern*. Frankfurt am Main. 1996. Jehle, P.: *Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Befunde und Desiderate der Forschung*. In: Buchen, S. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Bd.1, Weinheim u. a., 1997, S. 247 - 275.
- ⁴⁷ Bund-Länder-Projektgruppe "Eindämmung von Frühpensionierungen", unveröffentlichter Berichtsentwurf (Stand: Dezember 2002).
- ⁴⁸ Bei einer ökonomischen, d.h. kosten- und nicht lediglich ausgabenorientierten Betrachtung ist eine Beschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern im Angestellten- und nicht im Beamtenverhältnis aus der Sicht der Arbeitgeber durchaus vorteilhaft (Färber, G./Stiller, S./Schaft, W.: *Zur Einstellungspräferenz von BeamtInnen und Angestellten im Schulbereich*. HWWA-Report 195. HWWA-Institut für Wirtschaftsforschung. Hamburg. 1999.
- ⁴⁹ Eigene Berechnung nach: Statistisches Bundesamt: *Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen bzw. Berufsbildende Schulen*. Wiesbaden. 2002.
- ⁵⁰ Hübner, P./Werle, M.: *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer*. In: In: Buchen, S. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Bd. 1. Weinheim u. a., 1997, S. 203 - 226.
- ⁵¹ Schönwälder, H.-G.: *Belastungen im Lehrerberuf. Empirische Daten, Befunde, Aspekte*. In: Gudjons, H. (Hrsg.): *Entlastung im Lehrerberuf*. Hamburg, 1993, S. 11 bis 20; Schönwälder, H.-G.: *Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf – Versuch einer Orientierung*. In: Buchen, S. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Bd. 1. Weinheim u. a., 1997, S. 179 - 202; Klemm, K.: *Zeit und Lehrerarbeit*. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 9. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 1996. S. 115-142.
- ⁵² Terhart, E.: *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. 2001, S. 58, 100 ff. und 147 ff.
- ⁵³ Vgl. hierzu auch die Befunde aus der internationalen Grundschuluntersuchung IGLU: Lankes, E.-M./Bos, W./Mohr, I./Plaßmeier, N./Schwippert, K.: *Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern*. In: *Zu den Ergebnissen vgl. Bos, W et al. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU.....*, aaO. (Endnote 9), S.55 f.

- ⁵⁴ Schaarschmidt, U./Fischer, A. W.: Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen. 2001. Schaarschmidt, U./Arold, H./Kieschke, U. (2002): Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. In: Scheunpflug, A. (Hrsg.): Schulleiterhandbuch. 2002. Bd. 93. S. 62 – 73.
- ⁵⁵ Holtappels, H. G.: Ganztageserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur. Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Ganztageserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen. 1995. S. 12 – 48.
- ⁵⁶ Bellenberg, G./Böttcher, W./Klemm, K.: Die Stärkung der Einzelschule. Neues Management der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied. 2001; Böttcher, W.: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München. 2002.
- ⁵⁷ Fend, H.: "Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, 3, S. 275 – 293. 1986.
- ⁵⁸ Heckel, H./Avenarius, H. (unter Mitarbeit von Loebel, H.–Chr.): Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 7., neubearbeitete Auflage. Neuwied 2000.
- ⁵⁹ Kiper, H.: Können Schulen "gemanagt" werden? Neue Aufgaben für Schulleitungen. In: Hoffmann, D./Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des "Marktes". Weinheim und Basel. 2000. S. 165 – 184.
- ⁶⁰ Vgl. hierzu jüngst die Kontroverse zwischen Baumert, J./Füssel, H.-P. und Richter, I.: Schulaufsicht nach PISA. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2003, Heft 2, S. 151 – 154; Lange, H.: Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43, 2003 (im Druck).
- ⁶¹ Dubs, R.: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart. 1994; Wissinger, J.: Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim und München. 1996.
- ⁶² Krainz-Dürr, M.: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck und Wien. 1999.
- ⁶³ Zusammenfassend vgl. Krause, A.: Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2/2003, S. 254 – 272. Aus der Fülle der vorliegenden Veröffentlichungen ist beispielsweise weiter zu verweisen auf die Studien von Müller-Limroth, W.: Arbeitsbelastung und Arbeitsbeanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Berlin ²1992; ders.: Wie Lehrer "systematisch krank gemacht" werden. In: Die höhere Schule. Heft 11, 1993. S. 15 f.; Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrichs, K./Jordan, F./Schmidt, H.-J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main. 1994; Rudow B.: Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit. Bern u.a. 1994; Ulich, K.: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim. 1996; Gehrman, A.: Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion. Opladen 2003.
- ⁶⁴ Vgl. Combe, A.: Überlegungen zum Belastungsbegriff und ein Balancemodell von Belastungen in Schulentwicklungsprozessen. In: Arnold, E./Bastian, J./Combe, A./Reh, S./Schelle, C.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg 2000. S. 15 ff.
- ⁶⁵ Rudow, B.: Die Arbeit des Lehrers, aaO. (Endnote 63).
- ⁶⁶ Schönwälder HG.: Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf – Versuch einer Orientierung. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch Lehrerforschung, Bd 1. Weinheim, München. 1997. S. 179 - 202; vgl. in diesem Zusammenhang auch Grimm A.: Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Berufssituationen. 2. Aufl. Frankfurt/ Main, Berlin u.a. 1995; Schaarschmidt, U./Fischer, A. W.: Bewältigungsmuster im Beruf, aaO. (Endnote 54).
- ⁶⁷ Arnold, E./Bastian, J./Combe, A./Reh, S./Schelle, C.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg 2000.
- ⁶⁸ Vgl. hierzu: Ulich, K.: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim 1996.
- ⁶⁹ Combe A.: Der Lehrer als Sisyphos. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch Lehrerforschung, Bd 1. Weinheim, München: Juventa. S. 165 - 177.
- ⁷⁰ Kramis-Aebischer K.: Streß, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. 2., unveränd. Aufl. Bern. 1996; Rudow, B.: Personalpflege im Lehrerberuf – Streßmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H. D./Schönwälder, H. G. (Hrsg.): Jahrbuch Lehrerforschung. Bd. 1. Weinheim, München. 1997. S. 179 - 202; Schaarschmidt, U./Arold, H./Kieschke, U.: Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. In: Scheunpflug, A. (Hrsg.): Schulleiterhandbuch. Bd. 93. 2002. S. 62 – 73.

⁷¹ Vgl. die Nachweise in Endnote 51.

⁷² Vgl. in diesem Zusammenhang auch Döbrich, P./Schweizer, K.: Stress und zeitliche Beanspruchung. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland". 2003 (im Druck).

⁷³ Berliner DFG-Forschergruppe "Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel." (1994-1999).

⁷⁴ Vgl.: Gehrman, A.: Der professionelle Lehrer....., aaO. (Endnote 63).

⁷⁵ Titze, H.: Historische Erfahrungen mit der Steuerung des Lehrerberarfs. Ein Beitrag aus der Sicht der historischen Bildungsforschung. In: Sommer, M. (Hrsg.): Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerbildung. Diagnosen und Strategien zur Überwindung der Krise. Opladen. 1986. S. 18 – 41; Titze, H.: Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen. 1990.

⁷⁶ Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel. 2001. S. 8.

⁷⁷ Vgl. hierzu und zu den folgenden Daten Kultusministerkonferenz: Fächerspezifische Prognose der Hochschulabsolventen. Statistische Veröffentlichungen. Dokumentation Nr. 168 - Juni 2003.

⁷⁸ Kultusministerkonferenz: Einstellung von Lehrkräften 2002. Statistische Veröffentlichungen. Dokumentation Nr. 166 – Februar 2003.

⁷⁹ Vgl. KMK: Einstellung von Lehrkräften, aaO. (Endnote78).

⁸⁰ Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen bzw. Berufsbildende Schulen. Wiesbaden. 2002.

⁸¹ OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development: Education Policy Analysis 2002. Paris. 2002. S. 67.

⁸² Vgl. zu den folgenden Ausführungen Klemm, K.: Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Schuljahr 2015/2016. Manuskript. Essen. August 2001.

⁸³ Vgl. zu den folgenden Ausführungen insbesondere Bellenberg, G./Thierak, A.: Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen in Deutschland. Opladen. 2003 (im Erscheinen).

⁸⁴ Vgl. Schmidt, G.: Lehrerbildung und Lehrerschaft in der DDR. In: Bundesministerium für Innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln. 1990. S. 526 ff.

⁸⁵ Zur Anerkennung und Zuordnung der Lehrerbildungsgänge der ehemaligen DDR zu den Lehramtslaufbahnen der westdeutschen Länder kam es nach außerordentlich schwierigen Verhandlungen in der KMK erst 1993. Zur Anerkennungspraxis im Übrigen Avenarius, H./Döbert, H./Döbrich, P./Schade, A.: Mobilitätschancen für Lehrer in Deutschland und Europa. Wie verfahren die Länder der Bundesrepublik Deutschland bei der Anerkennung von Lehramtsprüfungen, die in anderen Bundesländern und in anderen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union abgelegt wurden? Baden-Baden. 1996.

⁸⁶ Klieme, E./Rakoczy, K.: Unterrichtsqualität, aaO. (Endnote 19), S.347.

⁸⁷ Wissenschaftsrat: Entwicklung der Fachstudiedauer an Universitäten von 1990 bis 1998. Köln 2001.

⁸⁸ Bos et al.: Erste Ergebnisse aus IGLU, aaO. (Endnote 9), S. 45 ff.

⁸⁹ Bos et al. : Erste Ergebnisse aus IGLU, aaO. (Endnote 9). S. 179, 221.

⁹⁰ Erste Einschätzungen ermöglichen allerdings Aussagen von Schulleitungen, die im Rahmen von PISA erhoben worden sind: Weiß, M./Steinert, B.: Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen: Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen, aaO. (Endnote 7), S. 436 f.

⁹¹ Kant, I.: Der Streit der Fakultäten. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Werkausgabe Band XI. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel.

⁹² Einen Überblick über die Expertenberichte und Reformaktivitäten in den Ländern geben Bellenberg, G./Tierack, A.: Die LehrerInnenausbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Projekt B 8330 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Essen. 2001. Erscheint 2003 bei Leske und Budrich, Opladen.

⁹³ Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel. 2001.

⁹⁴ Zuletzt: Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln. 2001.

⁹⁵ Als Basis entsprechender Überlegungen könnten z.B. die Untersuchungen von Oser in der Schweiz dienen: Oser, F.: Standards der Lehrerbildung. In: Oser, F./Oelkers, J.(Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildung in der Schweiz. Chur/Zürich. 2000.

⁹⁶ Terhart, E.: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Manuskript. Münster 2002.

⁹⁷ So insbesondere die Empfehlungen der von der KMK eingesetzten "gemischten Kommission" aus Vertretern von Wissenschaft und Bildungsverwaltung, vgl. Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven, aaO. (Endnote 93).

⁹⁸ Keuffer, J./Oelkers, J.: Reform der Lehrerbildung in Hamburg, aaO. (Endnote2), S. 173 ff.

⁹⁹ So insbesondere Wissenschaftsrat: vgl. Empfehlungen, aaO (Endnote 94).

¹⁰⁰ Saterdag, H.: Für Professionalität und Praxisbezug der Lehrerbildung. Das Duale Studien- und Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In: Merckens, H.-H. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen. 2003. S. 57 – 74.

¹⁰¹ Sommer, M.: Strategien zur kurzfristigen Entlastung und langfristigen Stabilisierung des Lehrerarbeitsmarktes. In: Sommer, M. (Hrsg.): Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung. Diagnosen und Strategien zur Überwindung der Krise. Opladen. 1986. S. 260 – 302; Falk, R.: Berufsmöglichkeiten für Lehrer in der Wirtschaft. Der Modellversuch des Instituts der deutschen Wirtschaft. In: Sommer, M. (Hrsg.): Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung etc., S. 196 – 214.

¹⁰² Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2001, S. 207. Ebenso der im Auftrag der KMK erstellte Bericht zu "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland", vgl. Endnote 93, S. 73.

¹⁰³ Zu diesem Begriff Mayntz, R.: Soziologie der öffentlichen Verwaltung. 4., durchgesehene Auflage. Heidelberg. 1997. S. 159 ff.

¹⁰⁴ Van Lakerveld, J.: Trends der Lehrerfortbildung in Europa. In: Forum Lehrerfortbildung 1995, Heft 28, S. 68 – 77. Zur Situation der Lehrerfortbildung in Deutschland auch Daschner, P.: Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: Blömeke, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung (erscheint 2003).

¹⁰⁵ Peters, A.: Aktion und Reflexion. Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive. Weinheim 1996; Arbeitsgruppe "Internationale Vergleichsstudie" des DIPF in Frankfurt: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Manuskript. Frankfurt. 2003. Ein Beleg hierfür lässt sich auch den ersten Auswertungen der internationalen Grundschulleseuntersuchung (IGLU bzw. PIRLS) entnehmen. Danach wurden z.B. 41 % der Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften unterrichtet, die angaben, in den vergangenen zwei Jahren an keiner Fortbildung zum Leseunterricht teilgenommen zu haben. In der Mathematik hatten 40 % und im Sachunterricht sogar 57 % der Lehrkräfte nach eigenen Angaben in den vergangenen zwei Jahren an keiner Fortbildung teilgenommen. Gleichzeitig wurde aber ein großes Interesse an Fortbildung geäußert (Lankes, E.-M./Bos, W./Mohr, I./Platzmeier, N./Schwippert, K.: Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. In: Bos, W. et al.: Erste Ergebnisse aus IGLU..... aaO. (Fußnote 9). S. 46.

¹⁰⁶ Oelkers, J.: Schulen in erweiterter Verantwortung – Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Avenarius, H. / Baumert, J. / Döbert, H. / Füßel, H.-P. (Hrsg.): Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied 1998, S. 37 – 49. Terhart, E.: Die autonom werdende Schule und ihr Personal. Einige kritische Rückfragen. In: Avenarius, H. / Baumert, J. / Döbert, H. / Füßel, H.-P. (Hrsg.): Schule in erweiterter Verantwortung, aaO., S. 233 – 145.

¹⁰⁷ Priebe, B.: Situation und Perspektiven der Lehrerfortbildung. In: Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven aaO. (Endnote 93). Materialband. S. 23 – 35.