

“I wanted to be a good teacher...”

Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland



Jürgen Oelkers

**“I wanted to be
a good teacher...”**

**Zur Ausbildung von Lehrkräften in
Deutschland**

Studie

"I wanted to be a good teacher. I wanted the approval that would come when I sent my students home stuffed with spelling and vocabulary and all that would lead to a better life but, mea culpa, I didn't know how."

Frank McCourt

ISBN: 978-3-86872-220-8

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Satz & Layout: minus Design, Berlin

Fotos: © 2009, Johannes Beck, minus Design, Berlin

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2009

Inhalt

Vorwort	9
Zusammenfassung	11
1. Der Auftrag der Studie	13
2. Der neue Rahmen: Bologna, Kompetenzen und Standards	15
2.1. Die Ordnung der Lehrämter	16
2.2. Standards für die Bildungswissenschaften	23
2.3. Standards für Fachwissenschaft und Fachdidaktik	27
3. Die Regelungsdichte, ein Reformgesetz und die Praxis	31
3.1. Ein Beispiel für Regelungsdichte	31
3.2. Ein Reformgesetz	38
3.3. Probleme der Implementation	42
4. Internationaler Vergleich und Daten zum Forschungsstand	49
4.1. Vergleich von Ausbildungssystemen	49
4.2. Befunde zur „what works“-Hypothese	53
4.3. Befunde zur Wissenserzeugung	57
4.4. Das Ansehen der Lehrerschaft in Deutschland	63
5. Reformstrategien und Empfehlungen	69
5.1. Studierende	69
5.2. Die Ausbildungsorganisation	74
5.3. Weiterbildung und Personalentwicklung	80
5.4. Unterrichtsentwicklung und Standards	83
6. Beantwortung der fünf Fragen	87
Literatur	92

Vorwort

Im Vergleich zu anderen Bildungsthemen (Schulstrukturen, Studienstrukturen, Exzellenzförderung, Medienerziehung, Berufliche Bildung, Weiterbildung, Föderalismus, Finanzierung) nimmt die Lehrerbildung in der deutschen Bildungsdebatte einen vergleichsweise geringen Raum ein. Dies ist umso erstaunlicher, als offenkundig ist, dass ohne qualifiziertes Lehrpersonal überhaupt keine Bildung stattfinden könnte, geschweige denn auf hohem Niveau. In gewisser Weise ist der Lehrer/ die Lehrerin das unbekannte Wesen in der Gesellschaft. Jeder kennt sie aus der Schulzeit, keiner kennt sie genau. Man ahnt, dass sie es besonders kompliziert haben in ihrem Beruf. Man verlangt von ihnen guten Unterricht, gute Lernergebnisse und ist enttäuscht, wenn man unter ihnen genauso viele starke und schwache Persönlichkeiten findet wie in anderen Berufen auch.

Die Lehrer/innenausbildung spiegelt in Deutschland seit 200 Jahren die Schulstruktur wider: Die universitär ausgebildeten Lehrkräfte für die Gymnasien, die zunächst seminaristisch, dann fachschul- und schließlich fachhochschulmäßig ausgebildeten Lehrer/innen der Volksschulen bzw. der Grund-, Haupt- und Realschulen. Auch wenn heute die meisten Lehrer/innen an Universitäten ausgebildet werden, weil man die Lehrerausbildung in die Universitäten integriert hat, so gibt es in Baden-Württemberg immer noch Pädagogische Hochschulen.

Der große Wurf, alle Lehrerinnen und Lehrer einheitlich auf wissenschaftlicher Grundlage auszubilden, ist auch in den Reformbemühungen der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts nicht gelungen. Die sog. einphasige Lehrerausbildung, in der während und begleitend zum Studium verpflichtende Teile bereits in der Schule absolviert wurden, ist in der alten Bundesrepublik über Reformversuche nicht hinausgekommen und auch nach der Einheit Deutschlands nicht übernommen worden. Auf diese Weise ist die Grundstruktur eines – auf unterschiedlichen Hochschulen mit unterschiedlichen pädagogischen Anteilen vorhandenen – Studiums und ein Referendariat von 1 bis 2 Jahren überall in Deutschland die Regel.

Die Kultusminister müssen die Kraft aufbringen, die Lehrerbildung auf die neuen Herausforderungen einzustellen. Denn die traditionelle Erwartung an die Lehrkräfte, nämlich guten Unterricht zu geben, reicht nicht mehr aus. Neue Methoden, die selbständiges Lernen fördern, Managementfähigkeiten, mediale Kompetenz, kulturelle und psychologische Kompetenz, Diagnosefähigkeit und Beratungsqualität erfordern ein hohes Reflexionsniveau und die entsprechenden Zeitkontingente. Dies alles wird durch das Korsett der Bachelor-/Master-Studiengänge nicht gefördert.

Das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung legt mit der Studie von Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich, eine kritische Übersicht über die gegenwärtige Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Sie soll als Anregung für die weitere Entwicklung dienen. Am 13.10.2009 haben Experten aus der Wissenschaft, Pädagogik und Politik im Rahmen des Netzwerk Bildung über die Thesen diskutiert und sie zur Veröffentlichung empfohlen.



Prof. Rolf Wernstedt

Niedersächsischer Kultusminister a.D.

Moderator des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung

Zusammenfassung

Die neue Steuerungsphilosophie der „Outputorientierung“ hat auch die Lehrerbildung erreicht. Hinter dieser Philosophie steht der Gedanke der Rechenschaftslegung, mit dem die Erwartung verbunden ist, dass die eingesetzten Ressourcen sich auf Ziele und Ergebnisse beziehen lassen. Dieser Gedanke ist der deutschen Lehrerbildung historisch fremd. Das muss sich ändern. Erziehung und Unterricht müssen eine Gesamtaufgabe werden, die Lehrerbildung die notwendigen Ressourcen vermitteln. Dazu ist ein mentales Umdenken notwendig. Reformansätze lassen sich im Bereich der Studierenden, der Ausbildungsorganisation, der Weiterbildung und der Unterrichtsentwicklung und Standards finden.

1. Studierende: **Beratungsgespräche und Eignungspraktika** vor Studienbeginn helfen, dass der Berufswunsch möglichst früh eine realistische Dimension erhält und das Studium zielgerichteter gestaltet werden kann. Wenn die schulpraktischen Studien mit einer *best practice* bekannt machen, also nicht nur mit dem Alltag, sondern auch mit herausragenden Lösungen im Blick auf den Unterricht und die Schulentwicklung, dann erfahren angehende Lehrkräfte wichtige Anregungen für ihr späteres Berufsleben. Mit der Bezeichnung „**Ausbildungsschule**“ sollte sich zudem eine spezifische Qualität verbinden, die im Verbund mit dem Studienseminar und durch die Formulierung **gemeinsamer Standards** für „guten Unterricht“ erreicht und die als Markenzeichen verstanden wird. Dem Problem des Lehrermangels wird in den nächsten Jahren verstärkt mit der Ausbildung von **Quereinsteigern** begegnet werden müssen. Ihre Anstellung sollte einen Eignungstest voraussetzen und **schulinternes Coaching** implizieren.

2. Ausbildungsorganisation: Die neuen **Zentren für Lehrerbildung** können die Aufgabe übernehmen, die verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung stärker miteinander zu verzahnen und **Verantwortung** für das Ergebnis zu übernehmen. Das ist durch regelmässige **Evaluationen** möglich, deren Resultate Konsequenzen haben – ungeeignete Module etwa müssen ersetzt werden können. Die Themen der Ausbildung müssen in eine **Prioritätenfolge** gebracht und auf den **Zweck der Ausbildung** von angehenden Lehrkräften hin angelegt werden. Das geschieht am besten mit **eigenen Lehrmitteln**, die die curricularen Standards materialisieren. Eine weitere Kernfrage betrifft die **Prüfungen**, das entscheidende Instrument der Qualitätssicherung, die zukünftig nicht am Ende des Studiums stehen, sondern den Kompetenzaufbau während des gesamten Studienverlaufs überprüfen, rückmelden und sichern sollten.

3. Weiterbildung: Mit **gezielten Programmen** der Weiterbildung kann am schnellsten auf gesellschaftlichen Wandel reagiert werden. Dazu muss die Weiterbildung von den Schulleitungen, Ministerien und Behörden **strategisch** verstanden werden. Die Angebote zur professionellen Weiterbildung von Lehrkräften müssen sich **an der Praxis und ihren Problemstellungen** orientieren, aber dabei auch überprüfbar sein. Der Bedarf an Weiterbildung sollte von den Schulleitungen unter **Berücksichtigung lokaler Prioritäten** ermittelt werden und kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen.

4. Unterrichtsentwicklung und Standards: Die **Individualisierung des Lernens** kann nicht losgelöst von fachlichen und überfachlichen Standards erfolgen. Die Standards müssen so angelegt sein, dass sie eine **gestufte Zielerreichung** zulassen. Das hätte dann Konsequenzen auch für die Leistungsbeschreibung bis hin zur Notengebung und zur Abfassung der Zeugnisse. Für individuelle Lernprozesse bietet das **Lernen mit neuen Medien**, z.B. durch schulinterne Lernplattformen, neue Möglichkeiten. Die **curricularen Standards und Kompetenzprofile** in der Lehrerbildung sind nicht von sich aus kompatibel mit den nationalen Bildungsstandards – es müssen Konzepte entwickelt werden, um einen Transfer zu ermöglichen. Entscheidend für den Erfolg der Standardisierung ist, dass über die Legislaturperioden hinweg **stabile Ziele** verfolgt werden, die mit **langfristig angelegten Innovationsstrategien** verbunden sind.

Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach außen. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

1. Der Auftrag der Studie

Die nachstehende Expertise hat den Auftrag erhalten, Kernfragen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in fünf Problembereichen zu diskutieren und Lösungen vorzuschlagen. Voraussetzung des Auftrages ist der Bologna-Prozess der Studienreform. Die Problembereiche sind vom Auftraggeber wie folgt formuliert worden:

Wie sind die inhaltlichen und juristischen Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung zu bewerten und inwieweit haben sie Einwirkung auf die Praxis?

Die Kultusministerkonferenz hat im Oktober 2008 Fachprofile für die Lehramtsausbildung beschlossen. So soll die Vergleichbarkeit und Anerkennung der Abschlüsse zwischen den Bundesländern gewährleistet werden. Die Fachprofile sollen vorgestellt und inhaltlich bewertet werden. Außerdem sollte beurteilt werden, inwieweit die Vorgaben der Fachprofile Eingang in die Lehrerausbildung finden können.

Wie leistungsfähig sind die derzeit angebotenen Lehramtsstudiengänge, welchen Stellenwert hat die Lehreraus- und -fortbildung für die Ausübung des Lehrberufs?

Es sollte ein Überblick über die aktuellen Forschungsergebnisse zur Leistungsfähigkeit der Lehramtsstudiengänge - hier sind die Studien COACTIV und COACTIV-R des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zu nennen - und der Bedeutung der Studien- und Fortbildungsinhalte für die Praxis gegeben werden. Dabei sollten auch Erfolgskriterien zur Lehrerbildung herausgearbeitet werden.

Wie ist das Ansehen der Lehrerschaft in Gesellschaft und Politik?

Der aktuellen Allensbach-Studie „Schulen und Lehrer aus Sicht der Bevölkerung“ zufolge sind viele Eltern davon überzeugt, dass Lehrerinnen und Lehrer überfordert sind und dass es ihnen nicht gelingt, ihren Schülerinnen und Schülern den Stoff angemessen zu vermitteln. Solche und ähnliche Befunde sollten dargestellt werden, um das Bild des Lehrerberufs in Gesellschaft und Politik und die möglicherweise damit verbundenen Problematiken - beispielsweise die Feminisierung des Lehrerberufs - zu illustrieren.

Wie muss sich das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer verändern, um die neuen Anforderungen an den Lehrberuf erfüllen zu können?

Der Anspruch an Ganztagsbetreuung, individuelle Förderung oder kompetenzorientiertes Lernen stellt neue Anforderungen an das Unterrichten. Das hat Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Lehrenden, die in ihrer Arbeit andere Schwerpunkte setzen müssen. Diese notwendigen Veränderungen und Möglichkeiten ihrer Durchsetzung in der Praxis sollten erörtert werden. Wie sind diese neuen Anforderungen kompatibel mit den schon bestehenden und wie können sie in die Schulen eingegliedert werden?

Wie können Reformprozesse so gesteuert werden, dass sie sich in der Praxis durchsetzen?

Veränderungen können nur dann wirksam werden, wenn sie Eingang in den Schulalltag finden. An dieser Stelle scheint es gerade in der Entwicklung tragfähiger Konzepte der Steuerung und Transformation zu fehlen. Es sollten Emp-

fehlungen gegeben werden, wie Reformprozesse gestaltet werden sollten, um sie erfolgreich umsetzen zu können.

Auf alle diese Fragen wird die Studie eingehen und am Schluss werden auch alle Fragen so gut es geht beantwortet. Der Schwerpunkt wird in der Analyse der Ausbildung liegen, die Fort- und Weiterbildung¹ wird angesprochen, steht aber nicht im Mittelpunkt. Aus der Analyse der Ausbildung ergibt sich aber die Reform der Weiterbildung als ein vorrangiges strategisches Ziel. Es ist richtig, sich die Organisation der Lehrerbildung *dreiphasig* vorzustellen, wie dies etwa auch das Bayerische Kultusministerium vorgeschlagen hat:

„Die Lehrerbildung gliedert sich in drei Phasen. Nach einer theoretisch fundierten, wissenschaftlichen Ausbildung in den Fachwissenschaften (einschließlich Fachdidaktiken) und Erziehungswissenschaften an Universitäten oder Kunsthochschulen, erfolgt eine zweijährige, überwiegend schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst (Referendariat) an Seminar- und Einsatzschulen. Studium und Vorbereitungsdienst schließen mit der Ersten bzw. Zweiten Staatsprüfung. Die Lehrerfortbildung wird als dritte Phase der Lehrerbildung bezeichnet.“²

Die Studie beginnt mit dem neuen Rahmen für die Lehrerbildung,³ also den Folgen des Bologna-Prozesses (Kapitel 1). Neue Entwicklungen wie curriculare Standards und professionelle Kompetenzen setzen allerdings eine Bedingung voraus, die die deutsche Lehrerbildung im Vergleich mit dem Ausland stark unterscheidet, nämlich die Ordnung der Ausbildung nach Lehrämtern für *besondere Schulformen*. Was Wilhelm Münch⁴ 1903 den „Geist des Lehramtes“ nannte und auf die „Höhere Bildung“ bezog, ist mehr als hundert Jahre später immer noch maßgebend (2). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die heute gegebene Regelungsdichte ein, stelle ein Reformgesetz vor und thematisiere Fragen der Implementation von Reformen (3). Drittens vergleiche ich die deutsche Lehrerbildung mit der Ausbildungsorganisation in drei anderen Ländern und stelle danach ausgewählte Befunde der Forschung vor (4). Viertens diskutiere ich Reformstrategien und gebe Empfehlungen ab, die sich auf die weitere Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland beziehen. Hier werden vier verschiedene Dimensionen angesprochen (5). Am Ende stehen die Antworten auf die Fragen des Auftrags (6).

1 Im Folgenden spreche ich nur noch von „Weiterbildung“; der Ausdruck bezeichnet alle Arten von professioneller Schulung amtierender Lehrkräfte.

2 <http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/> (Zugriff auf die Seite am 30. August 2009)

3 Die deutsche Kultusministerkonferenz benutzt durchgehend den Ausdruck „Lehrerbildung“, der nicht nach dem Geschlecht unterschieden wird. Ich übernehme diese Sprachregelung und verstehe darunter die alte Pluralbildung, wohl wissend, dass in der Schweiz etwa offiziell nur noch von „Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ die Rede ist.

4 Wilhelm Münch (1843-1912) war von 1897 bis 1911 Honorarprofessor für Pädagogik an der Universität Berlin. Sein Buch „Geist des Lehramtes“ erschien 1903 in erster Auflage. Münch prägte hier die Bezeichnung „der deutsche Lehrer als Erziehungsbeamter“.

2. Der neue Rahmen: Bologna, Kompetenzen und Standards

Die Lehrerbildung in Deutschland krankt an mangelnder Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen und an fehlender Qualitätssicherung bei gleichzeitiger Überregulierung. Die Bologna-Reformen haben die föderale Heterogenität noch einmal verstärkt. Dabei liegen mit den KMK- Standards für Bildungswissenschaften sowie für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Konzepte für eine neue Ausrichtung der Lehrerbildung vor – die konsequente Durchsetzung in der Praxis steht aus.

Die Defizite und Mängel der deutschen Lehrerbildung sind 2003 in dem ergänzenden Gutachten zur OECD-Lehrerstudie so dargestellt worden, dass daraus ein unmittelbarer Handlungsbedarf resultierte. Es handle sich nicht, so das Gutachten, um periphere und rasch zu beseitigende Mängel, sondern um strukturelle Defizite. Genannt werden in dem Gutachten

- das Fehlen eines inhaltlichen Einverständnisses über den Kernbestand verpflichtender Inhalte des Studiums, insbesondere hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen,
- die Resistenz der Fachwissenschaften (Unterrichtsfächer), sich den Problemen der Lehrerbildung zu stellen,
- die beträchtlichen Defizite in der fachdidaktischen Ausbildung,
- das Fehlen eines akzeptierten „Ortes der Lehrerbildung“ in den Hochschulen,
- die mangelnde Klarheit hinsichtlich der spezifischen Aufgaben der an den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung beteiligten Institutionen,
- das Fehlen einer systematischen Qualifizierung des Lehrpersonals in den außerhochschulischen Einrichtungen der Lehrerbildung (Studienseminare und Einrichtungen der Lehrerfortbildung),
- der Bruch zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit („Praxisschock“)
- und das Fehlen von „Standards“ der Lehrerbildung, die Grundlage einer systematischen Evaluation der Lehrerbildung und eines entsprechenden Feedbacks in allen hieran beteiligten unterschiedlichen Feldern und Institutionen werden könnten.

Der fehlende Ort der Lehrerausbildung wird so beschrieben: Angehende Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer 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 (Döbrich/Klemm/Knauss/Lange 2003, S. 31ff.).

Sechs Jahre später sind deutliche Reformbewegungen erkennbar, die vor allem durch den Bologna-Prozess ausgelöst wurden und die Bewegung in das System der deutschen Lehrerbildung gebracht haben. „Bologna-Prozess“ meint in diesem Zusammenhang die Einführung von Bachelor-Master-Studiengängen, die Modularisierung der Ausbildungsangebote und die Berechnung der Lernzeit der Studierenden nach dem ECTS-System. Mit der größeren Autonomie der Hochschulen wurde gleichzeitig die Steuerung durch staatliche Abschlüsse fraglich. Im Blick auf die Lehrerbildung war lange ein Problem, wie die neue Studienstruktur

auf die unterschiedliche Dauer und Ausrichtung der verschiedenen Lehrerbildungstudiengänge übertragen werden kann.

Im Folgenden wird zunächst auf die Grundlage der Studienorganisation, die Ordnung der Lehrämter, eingegangen. Diese Ordnung ist durch das neue System nicht verändert worden (2.1.). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die bildungswissenschaftlichen Standards ein, die die deutsche Kultusministerkonferenz 2004 verabschiedet hat. Mit diesem Beschluss ist erstmalig in der deutschen Lehrerbildungsgeschichte länderübergreifend Einfluss genommen worden auf die Gestaltung der Curricula. Bislang steuerte der Staat durch formale Studien- und Prüfungsordnungen und dies in jedem Bundesland anders (2.2.). 2008 lagen curriculare Standards für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken vor, die ebenfalls von der Kultusministerkonferenz gebilligt wurden. Diese Standards thematisiere ich in einem dritten Schritt (2.3.).

2.1. Die Ordnung der Lehrämter

Die Lehrerbildung in Deutschland ist föderativ organisiert, das unterscheidet sie von den meisten anderen Ländern im europäischen Umfeld. In Frankreich und Italien oder auch in den skandinavischen Ländern und in England bestimmt der Zentralstaat über die Lehrerbildung,⁵ also gibt mit den Gesetzen einheitliche Regeln vor, die sich in den Regionen nicht unterscheiden. In Deutschland - ausgenommen die DDR - ist das föderative Prinzip der Bildung historisch nie geändert worden. Die Föderalismusreform von 2006 hat dieses Prinzip nochmals bekräftigt, was sich nicht zuletzt auch in der Lehrerbildung gezeigt hat. Die Bundesländer entscheiden je für sich, wie sich die Ausbildung der Lehrkräfte entwickeln soll; die Kultusministerkonferenz (KMK) legt allerdings bestimmte Eckwerte fest und sorgt damit für eine gewisse Abstimmung zwischen den Ländern.

Das für die Föderalismusreform maßgebende Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 28. August 2006 hat die „im Schwerpunkt ausschließliche Gesetzgebungsbefugnis[se] der Länder auf den Gebieten der schulischen Bildung“ (Grundgesetz § 23,6) nicht nur nicht angetastet, sondern durch damit verbundene neue Befugnisse und Maßnahmen sogar noch ausgebaut. Dazu zählen etwa eigene Besoldungsverordnungen für die Lehrkräfte. Direkte Zahlungen des Bundes an den Schulbereich wie im Ganztagschulprogramm ab 2003 wird es in Zukunft nicht mehr geben. Und die Finanzierung des Hochschulbaus und die Bildungsplanung sind nicht mehr „Gemeinschaftsaufgaben“ im Sinne des Grundgesetzes (§ 91a, 91b).⁶

Weil ausschließlich die Bundesländer für die Gesetzgebung „auf den Gebieten der schulischen Bildung“ zuständig sind, obliegt ihnen auch die Gesetzgebung in der Lehrerbildung. Die Lehrerbildungsgesetze werden mehr oder weniger direkt aus den jeweiligen Schulgesetzen abgeleitet.⁷ Die einzelnen Bundesländer unterscheiden sich im Blick auf die Lehrerbildung bislang umso mehr, je mehr einzelne Gesetze, Erlasse und Verordnungen betroffen sind. Bestimmte Eckwerte wie die Dauer des Studiums, der Bezug der Lehrämter auf die verschiedenen Schulformen oder die Besoldung der Lehrkräfte sind mehr oder

⁵ In Italien gilt das auch für die ansonsten weitgehend autonome Provinz Bozen-Südtirol. Die Lehrkräfte für die Grundschulen und die Kindergärten werden nach Vorgaben des Zentralstaates an der Freien Universität Bozen ausgebildet.

⁶ Zwingende Gemeinschaftsaufgaben sind die Verbesserung der regionalen Wirtschaftskultur sowie die Verbesserung der Agrarstruktur und des Küstenschutzes. Bund und Länder können „in Fällen von überregionaler Bedeutung“ zusammenwirken, hierzu zählen Forschungsvorhaben sowie „Forschungsvorhaben an Hochschulen einschließlich Großgeräte“ (Grundgesetz § 91b).

⁷ Wie etwa im §1 des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 29. November 2004.

weniger gleich, die gesetzlichen Regelungen aber sind verschieden und liegen zum Teil sehr weit auseinander.

Die Kultusministerkonferenz hat im Jahre 2002 versucht, Struktur in die Vielfalt zu bringen und sechs „Typen“ von Lehrämtern unterschieden. Es sind nicht die Lehrämter selbst, die durch die Landesgesetzgebung festgelegt und periodisch auch geändert werden. Die „Lehramtstypen“ der KMK kennen so in den Ländern unterschiedliche Varianten und Ausprägungen; sie beschreiben letztlich nur die Zuordnung zu den Schulstufen. Für die eigentlichen Lehrämter existieren in allen Bundesländern bezogen auf zwei Ausbildungsphasen je eigene Studien- und Prüfungsordnungen, die verschiedene Zielsetzungen vertreten und unterschiedliche Anforderungen stellen, aber aufgrund der Anerkennungsreglements zu gleichen Abschlüssen führen und so auch mit gleichen Berechtigungen verbunden sind.

Bezeichnet werden die deutschen „Lehramtstypen“ wie folgt:

- Lehramtstyp 1:** Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
- Lehramtstyp 2:** Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I
- Lehramtstyp 3:** Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
- Lehramtstyp 4:** Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium
- Lehramtstyp 5:** Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium
- Lehramtstyp 6:** Sonderpädagogische Lehrämter

Für jeden dieser sechs Lehramtstypen besteht zwischen den Bundesländern eine eigene Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung (Sekretariat 2009, 2009a-e). Diese Vereinbarungen halten auch die Abstände zwischen den Lehrämtern fest, die im Blick auf die Ausbildungsorganisation, die Anforderungen und die Verteilung der Zeitressourcen (ECTS-Punkte oder CP: „credit points“) nicht gleich behandelt werden. Der Grund ist die historische Sonderstellung der Gymnasien und damit der Lehrämter der Sekundarstufe II, die auch von der Entwicklung im Bologna-System überwiegend nicht angetastet wird.

Die Studiengänge sind in verschiedenen formalen Hinsichten gleich. Sie umfassen alle zwei Phasen und führen so auch zu zwei Staatsexamen oder vergleichbaren Abschlüssen. Auch die Bandbreite der Dauer des Vorbereitungsdienstes beträgt überall zwischen 12 und 24 Monate; die Dauer selbst ist nicht gleich, nicht einmal innerhalb der Lehrämter bestimmter Bundesländer. Auf den Vorbereitungsdienst können je nach Länderrecht schulpraktische und vergleichbare fachliche Teile des Studiums angerechnet werden. Umgekehrt sind bei einem Masterabschluss bis zu 60 ECTS-Punkte aus dem Vorbereitungsdienst anrechenbar. Auch vorgängige Fachhochschulstudien können auf Ausbildungen für die Lehrämter angerechnet werden. Wie die Länder mit diesen neuen Vorgaben, die vor wenigen Jahren noch undenkbar waren,⁸ umgehen, bleibt ihnen überlassen und tatsächlich sind die hier anschließenden Entwicklungen durchaus verschieden.

Die konkrete Verteilung der Ressourcen zwischen den verschiedenen Lehramtstypen sieht so aus:⁹

⁸ Flexibilisierungsvorschläge finden sich erstmals im Hamburger Gutachten zur Lehrerbildung (Keuffer/Oelkers 2001).

⁹ Daten nach den Rahmenvereinbarungen in der Fassung vom 5. Februar 2009.

Lehramtstyp 1:

- Regelstudienzeit: mindestens sieben Semester
- Studienumfang: mindestens 210 ECTS-Punkte
- Studium von drei Bereichen: Wahl und Schwerpunktfach, Didaktik der Grundstufe/Primarstufe und verschiedene Lernbereiche
- Umfang Wahl- und Schwerpunktfach: Etwa 1/3 des Gesamtvolumens und mindestens 55 ECTS-Punkte

Lehramtstyp 2:

- Regelstudienzeit: mindestens sieben Semester
- Studienumfang: mindestens 210 ECTS-Punkte
- Studium von mindestens zwei Fachwissenschaften und deren Didaktiken
- Verhältnis des Fachstudiums zu dem der Bildungswissenschaften etwa 2:1

Lehramtstyp 3:

- Regelstudienzeit: mindestens sieben Semester
- Studienumfang: mindestens 210 ECTS-Punkte
- Studium von mindestens zwei Fachwissenschaften und deren Didaktiken
- Verhältnis des Fachstudiums zu dem der Bildungswissenschaften etwa 2:1

Lehramtstyp 4:

- Regelstudienzeit MA-Abschluss: 10 Semester inklusive schulpraktische Studien; Regelstudienzeit bis Abschluss Erste Staatsprüfung: mindestens 9, höchstens 10 Semester
- Studienumfang MA-Abschluss: 300 ECTS-Punkte; Studienumfang bis Abschluss Erste Staatsprüfung: mindestens 270 ECTS-Punkte
- „Vertieftes Studium“ von zwei Fachwissenschaften und deren Didaktiken im Umfang von mindestens 180 ECTS-Punkten in „etwa gleichmäßiger“ Verteilung
- Verhältnis zu den Bildungswissenschaften: keine Angabe

Lehramtstyp 5:

- Regelstudienzeit MA-Abschluss: 10 Semester inklusive schulpraktische Studien; Regelstudienzeit Abschluss Erste Staatsprüfung: 9 Semester
- Studienumfang MA-Abschluss: 300 ECTS-Punkte; Studienumfang bis Abschluss Erste Staatsprüfung: mindestens 270 ECTS-Punkte
- Studium von zwei Fachwissenschaften im Umfang von insgesamt 180 ECTS-Punkten
- Studium von Bildungswissenschaften (Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik), Fachdidaktiken und schulpraktische Studien: 90 ECTS-Punkte
- BA/MA-Arbeit: insgesamt 30 ECTS-Punkte
- Anrechenbarkeit von Studienleistungen auf den Vorbereitungsdienst je nach Länderrecht möglich

Lehramtstyp 6:

- Regelstudienzeit: mindestens 8 Semester
- Studienumfang: mindestens 240 ECTS-Punkte
- Studium der Sonderpädagogik: etwa 120 ECTS-Punkte
- Studium von mindestens einer Fachwissenschaft und deren Didaktik
- Verhältnis von bildungswissenschaftlichen und unterrichtsfachlichen Anteilen etwa 1:2

Kennzeichnend für dieses System und die damit gegebene Verteilung der Ressourcen ist die Mischung aus Stufen- und Schulartenbezug, die es in anderen Ländern nicht gibt, weil nicht nach Schularten, sondern nur noch nach Stufen unterschieden wird, die bezogen auf die Ausbildung weitgehend gleich behandelt werden oder sogar in einem einzigen Ausbildungsgang aufgehen. Genau unterschiedene staatliche „Lehrämter“, die bei aller internen Differenzierung die Verwendbarkeit der Ausbildung letztlich auf eine bestimmte Schulart festlegen,¹⁰ gibt es nur im deutschen Sprachraum. Im internationalen Vergleich sind durchaus andere Entwicklungstrends erkennbar, gemäß denen die berufliche Kompetenz nicht nach Lehrämtern unterschieden wird.

Ein Beispiel ist die Lehrerbildung in Schweden. Hier ist 2001 ein komplett neues Programm eingeführt worden, das für alle Lehrerkategorien die gleiche Ausbildung vorschreibt. Unterschieden wird nicht mehr nach Fächern und Altersstufen oder Schularten wie in Deutschland; das Studium soll mit hohen praktischen Ausbildungsanteilen allgemeine und so transferfähige Kenntnisse über Lehren und Lernen vermitteln, auf die soziale Situation der Schule zugeschnitten sein und dafür sorgen, dass alle Lehrkräfte über genügend sonderpädagogische Kompetenzen verfügen, damit Aussonderungen vermieden und über die gesamte Schulzeit integrativ gefördert werden kann. Das Berufsfeld selbst wird als einheitlich verstanden. Ich komme darauf zurück.

In Deutschland wird die Ausrichtung nach Lehrämtern konsequent auch in der neuen Studienorganisation realisiert, was sich in unterschiedlich langen Ausbildungen niederschlägt. Das Bundesland Thüringen etwa bietet Ausbildungen für fünf Lehrämter an, die alle einen sechssemestrigen Bachelor-Abschluss abverlangen, sich im Masterprogramm dann aber unterscheiden. Während die Lehrämter an Grundschulen und Regelschulen drei Semester vorsehen, müssen für die Lehrämter an Gymnasien, berufsbildenden Schulen und für Förderpädagogik vier Semester studiert werden.¹¹ In Niedersachsen, etwa an der Universität Braunschweig, dauert der Masterstudiengang für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen sowie an Realschulen zwei Semester, während das Lehramt an Gymnasien vier Semester zur Verfügung hat.¹²

Unterschiede zwischen den Lehrämtern gibt es zum Teil bereits im Bachelorstudium. Das zeigt wiederum ein Beispiel: An der Universität Bremen werden in den beiden Lehrämtern für Grundschulen und Sekundarschulen zwei gleichwertige Fächer studiert,¹³ die je 45 ECTS-Punkte erhalten. Daneben gehören zum Studium die entsprechenden Fachdidaktiken inklusive Schulpraktikum sowie die Erziehungswissenschaft inklusive Schulpraktikum mit je 30 ECTS-Punkten, dann eine Einheit, die „Schlüsselqualifikationen“ genannt wird und ein Orientierungspraktikum mit 15 Punkten sowie schließlich ein Abschlussmodul mit der Bachelorarbeit,¹⁴ für das 15 Punkte zur Verfügung stehen.

Der Studienaufbau für das Lehramt an Gymnasien sieht demgegenüber so aus:

■ Hauptfach:	75 ECTS-Punkte
■ Fachdidaktik Hauptfach:	15 ECTS-Punkte
■ Nebenfach:	45 ECTS-Punkte
■ Erziehungswissenschaft/Schulpraktikum	15 ECTS-Punkte

¹⁰ Ausnahmen sind Lehrämter für verschiedene Schularten, etwa für Grund- und Hauptschulen.

¹¹ Freistaat Thüringen: Universitäre Lehrerbildung. <http://www.thueringen.de/de/tkm/bildung/lehrerbildung/uni/content.html> (Zugriff auf die Seite am 28. August 2009)

¹² <http://www.tu-braunschweig.de/studieninteressierte/studienangebot/lehramt> (Zugriff auf die Seite am 28. August 2009)

¹³ Verpflichtend ist Deutsch und Elementarmathematik.

¹⁴ Die Arbeit kann in einem der Unterrichtsfächer, der Fachdidaktik oder der Erziehungswissenschaft verfasst werden.

- Schlüsselqualifikationen/O-Praktikum 15 ECTS-Punkte
- Abschlussmodul/BA-Arbeit 15 ECTS-Punkte

Im anschließenden viersemestrigen Masterstudiengang wird das Nebenfach „aufgestockt“, so dass bis zum Abschluss 75 ECTS-Punkte zur Verfügung stehen. Der Masterstudiengang für die Lehrämter an Grundschulen und Regelschulen beträgt auch in Bremen zwei Semester.¹⁵ Der Abschluss heißt in Bremen wie im benachbarten Niedersachsen „Master of Education“, der nach zwei Semestern erreicht wird und nicht nach drei wie in Thüringen. Einen solchen „Master of Education“ gibt es in Bremen auch für die Gymnasien, nur stehen dafür vier Semester zur Verfügung. Die Regelung entspricht der in Niedersachsen und in fast allen anderen Bundesländern. Das neue System spiegelt das alte, mit den unvermeidlichen Länderdifferenzen, d.h. Gymnasiallehrkräfte studieren so auch im Bologna-System länger und werden fachlich besser ausgebildet.

In Niedersachsen ist auch der Vorbereitungsdienst unterschiedlich lang, er dauert 18 Monate für die Grund-, Haupt- und Realschullehrer, für die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen sowie für das Lehramt für Sonderpädagogik und aber 24 Monate für die Lehrkräfte an den Gymnasien.¹⁶ Zum Vergleich: In Bayern wie in Hessen dauert der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter derzeit zwei Jahre, in Baden-Württemberg wie in Hamburg oder im Saarland durchgehend 18 Monate. Mit dem Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung vom 12. Mai 2009 hat Nordrhein-Westfalen die Dauer des Vorbereitungsdienstes von 2 Jahren geändert, sie beträgt nun mindestens 12 Monate. In Baden-Württemberg gibt es Ausnahmen, so dauert der Vorbereitungsdienst der Fachlehrer für musisch-technische Fächer an allgemeinbildenden Schulen 24 Monate, der für technische Lehrer an gewerblichen Schulen 12 Monate. Berlin reserviert zwei Jahre für die Lehrämter an Gymnasien und Berufsschulen, bei den drei anderen Lehrämtern genügt ein Vorbereitungsdienst von einem Jahr.¹⁷ Thüringen schließlich verlangt 18 Monate Vorbereitungsdienst für die Grundschule und 24 Monate für alle anderen Schularten.

Selbst bei den sogenannten „Quereinsteigern“ wird ein Unterschied gemacht. In Niedersachsen etwa können sich Interessierte „ohne eine für die Unterrichtstätigkeit an den allgemeinbildenden Schulen vorgesehene Lehramtsausbildung“ für die Gymnasien oder die gymnasiale Oberstufe der Gesamtschulen bewerben, wenn sie über den Abschluss eines mindestens sechssemestrigen Studiengangs an einer universitären Hochschule verfügen, für die Lehrtätigkeit an einer Haupt- oder Realschule genügt ein Fachhochschulabschluss. Lehrkräfte mit diesem Abschluss werden nach der Entgeltgruppe 9 besoldet, wenn sie an einer Hauptschule unterrichten und nach Entgeltgruppe 10, wenn das an einer Realschule der Fall ist.¹⁸ Wer über einen universitären Abschluss verfügt und an der Hauptschule mit einem Fach unterrichtet, erhält die Entgeltgruppe 10 und mit zwei Fächern die Entgeltgruppe 11 (Einstellung von Lehrkräften 2009).¹⁹

Hinter jeder Bildungsorganisation verbirgt sich stets auch eine Steuerungsphilosophie jenseits von „Entgeltgruppen“ und so der Steuerung durch Lohnklassen.

¹⁵ Universität Bremen: Zentrum für Lehrerbildung <http://zfluni-bremen.de/cms/index> (Zugriff auf die Seite am 28. August 2009)

¹⁶ Daten nach: Studien- und Berufswahl: Lehrämter <http://studienwahl.de/index> (Zugriff auf die Seite am 28. August 2009).

¹⁷ Dies obwohl das Lehramt an Sonderschulen einen dreisemestrigen Master kennt.

¹⁸ Zum Vergleich: Lehrkräfte im Beamtenstatus werden gemäß Besoldungstabelle vom 1. März 2009 nach A 12 bezahlt, wenn sie ausschließlich in der Primarstufe oder der Sekundarstufe I tätig sind. Bis hierhin reicht der „gehobene Dienst“. Die anderen Lehrkräfte werden nach A 13 bezahlt, der ersten Stufe des „höheren Dienstes“. Allerdings gibt es jede Menge Funktionsstellen und Leitungsgämter, die die Gehaltsstufen anheben.

¹⁹ Für Realschulen gelten Entgeltgruppen 11 (ein Fach) und 12 (zwei Fächer), für Gymnasien 12 und 13.

In Deutschland konkretisiert sich diese Philosophie immer noch wesentlich in Gesetzen und Erlassen. Das gilt zumal für die Organisation der Lehrerbildung. Die Umsetzung der staatlichen Vorgaben wird kaum kontrolliert, entscheidend ist nicht das mit der Ausbildung erzielte Resultat, also das Wissen und Können der Berufsanfänger, sondern die formale Einhaltung der Studien- und Prüfungsordnungen. Weil jedes Bundesland eigene Ordnungen erlässt und die Ordnungen selbst immer mehr regeln sollen, entsteht eine enorme Komplexität, die einhergeht mit einer hochgradigen Undurchschaubarkeit.

Abstimmungen zwischen den Gesetzen und Verordnungen der einzelnen Bundesländer sind über die sechs Rahmenvereinbarungen hinaus nicht erforderlich und werden von den Ländern auch nicht angestrebt. Dies aber, eine enge Abstimmung, wäre dringend anzuraten. Jede Kultusbehörde reagiert nach den eigenen Erfahrungen, während andererseits Wettbewerb - ausgenommen zur Behebung von Lehrermangel - kaum gesucht wird. Die Frage, was zum Beispiel ein gutes Lehrerbildungsgesetz ist, wird weder durch Vergleiche noch durch Qualitätskriterien beantwortet. Bezogen auf die „Erlasslage“ ist die neue Rhetorik der „Outputsteuerung“ in der behördlichen Administration von Lehrerbildung bislang kaum sehr erfolgreich gewesen. Das gilt für das Praxisfeld, die Schulen, nicht in gleichem Maße. Hier sehen inzwischen wohl alle Gesetze Maßnahmen zur Qualitätssicherung vor,²⁰ was in den Lehrerbildungsgesetzen bislang nicht oder erst seit kurzem der Fall ist.²¹

Im März 2004 stellte das Sekretariat der KMK die damals geltenden „gesetzlichen und laufbahnrechtlichen Grundlagen“ der Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter, des Vorbereitungsdienstes sowie der Zweiten Staatsprüfungen zusammen und kam auf eine Zahl von 181 Gesetzen, Erlassen und Verordnungen der verschiedensten Art. Allein bei der KMK selbst waren damals 23 Beschlüsse und Vereinbarungen in Kraft, deren älteste die Richtlinien für die Ausbildung und Prüfung der Diplomhandelslehrer vom 9. Oktober 1953 (gültig in der Fassung vom 29. September 1961) waren. Mecklenburg-Vorpommern brauchte fünf Gesetze und Verordnungen, um die Geschäfte der Lehrerbildung zu regeln, in Rheinland-Pfalz waren es 24, einschließlich der „Landesverordnung über die Prüfung zur Erlangung der Befähigung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen, an Gymnasien oder an berufsbildenden Schulen von Lehrkräften mit einer pädagogischen Zusatzausbildung vom 17. Juli 2002“ (Sekretariat 2004).

Heterogen sind auch die Lehrämter selbst. Im Februar 2002 listete die KMK 41 verschiedene Lehramtsbezeichnungen in den Bundesländern auf, die mehr oder weniger gut zur Matrix der sechs Lehramtstypen passen und von denen einige nochmals in sich differenziert sind. Das lässt sich am Beispiel eines Typus zeigen:

Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schulformen der Sekundarstufe I

- *Saarland:* Lehramt für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5-9)
- *Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz:* Lehramt an Grund- und Hauptschulen
- *Berlin:* Amt des Lehrers
- *Brandenburg:* Lehramt für Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemein bildenden Schulen

²⁰ Wie Schulgesetz NRW §3.

²¹ So im Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen vom 12. Mai 2009.

- *Bremen*: Lehramt an öffentlichen Schulen mit stufenbezogenem Schwerpunkt a) Primarstufe und Sekundarstufe I, Schwerpunkt Primarstufe (mit Sekundarstufe I) - einschließlich Typ 6 - b) Primarstufe und Sekundarstufe I (mit Primarstufe) - einschließlich Typ 6 -
- *Hamburg*: Lehramt an der Grund- und Mittelstufe (Erste Phase), an Volks- und Realschulen (Zweite Phase)
- *Schleswig-Holstein*: Laufbahn der Grund- und Hauptschullehrer
- *Niedersachsen*: Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (Sekretariat 2002).

Das unabhängige Internet-Portal „studieren.de“ listet aktuell 183 Fächer deutscher Universitäten und Hochschulen auf, in denen Studiengänge für Lehrämter angeboten werden. Das geschieht in den berufsbildenden Lehrämtern teilweise in Kooperation mit Fachhochschulen.²² Auch hier erkennt man einen hohen Differenzierungsgrad und große Unterschiede. Für kein anderes Berufsfeld existierten so viele verschiedene Studienmöglichkeiten. Das Lehramt für Agrarwirtschaft kann nur an der Technischen Universität München studiert werden, ein Studiengang Lehramt für Land- und Gartenbauwissenschaft wird in Berlin sowohl von der Freien Universität als auch von der Humboldt-Universität angeboten, während zum Vergleich Bautechnik an zwölf verschiedenen Universitäten und einer Fachhochschule im Ausbildungsprogramm steht.

Das Baukastenprinzip der Bologna-Studiengänge hat die Komplexität nochmals erhöht und die Durchschaubarkeit nicht verbessert. Auch hier verfahren die Bundesländer nicht einheitlich, sondern suchen je eigene Lösungen. Allerdings haben sie alle sehr wohl auch ein gemeinsames Problem, nämlich wie im Prozess der zunehmenden Hochschulautonomie der staatliche Einfluss in der Lehrerbildung gesichert werden kann. Der Staat ist der einzige Abnehmer, ein wirklicher Arbeitsmarkt besteht nicht, selbst wenn die Privatschulen auch Lehrkräfte anstellen können, die nicht über die beiden Staatsexamen verfügen. Der Staat prüft das in einem eigenen Feststellungsverfahren, das analog auch dann angewendet wird, wenn in den öffentlichen Schulen Lehrkräfte ohne die beiden Staatsexamen angestellt werden.²³

Die Folge ist, dass die Universitäten und Hochschulen nicht autonom über ihre Lehrerbildungsstudiengänge entscheiden können, sondern sich im Rahmen von staatlichen Vorgaben bewegen müssen, die wiederum zwischen den Ländern unterschiedlich sind. Nur die Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Lehrerbildung im Bologna-System sind einheitlich. Sie beziehen sich auf die „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“. Hinter diesem Titel verbirgt sich ein Beschluss der Kultusministerkonferenz, der am 2. Juni 2005 in Quedlinburg getroffen wurde und seitdem als „Quedlinburger Beschluss“ bekannt geworden ist. Kern des Beschlusses war die Akzeptanz von Studiengängen, die Bachelor- und Masterstrukturen in der Lehrerausbildung vorsehen. Die diesbezüglichen Abschlüsse werden anerkannt, sofern sie bestimmten Vorgaben entsprechen.

Die vier Vorgaben lauten wie folgt:

1. Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen

²² <http://studieren.de/fachbereiche>. (Zugriff auf die Seite am 28. August 2009)

²³ Das Verfahren selbst ist in den Bundesländern unterschiedlich. In manchen Gesetzen wird auch zwischen Privatschulen und Waldorfschulen unterschieden. Nordrhein-Westfalen etwa sieht ein aufwändiges Feststellungsverfahren für Privatschullehrkräfte ohne die beiden Staatsexamen vor, während die Ausbildung an „waldorfeigenen Ausbildungsinstituten“ zusammen mit der Hochschulreife für die Unterrichtsgenehmigung an Waldorfschulen ausreicht (Verordnung über die Ersatzschulen §6). Basis ist das Schulgesetz NRW (§ 102).

von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase.²⁴

2. Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums.
3. Keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten (ohne Praxisanteile).
4. Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern.

Der Beschluss enthält noch einen weiteren Eckpunkt, der die Vergleichbarkeit sichern soll: Alle Studiengänge, durch die „die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“, also auch die, die *nicht* zu Bachelor- und Masterabschlüssen führen, werden modularisiert, die Module werden an den „ländergemeinsamen Standards“ ausgerichtet und die Studiengänge werden „begleitend evaluiert“. Bachelor- und Masterstudiengänge müssen neu einem Verfahren der Akkreditierung unterzogen werden, bei den anderen Studiengängen gelten die bisherigen staatlichen Ordnungen für die Ausbildung und für die Prüfung.

Der staatliche Einfluss bei der Akkreditierung der neuen Studiengänge wird mit folgendem Passus beschrieben:

„Bei Bachelor- und Masterstudiengängen, die die Befähigung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für ein Lehramt vermitteln, wirkt zur Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren mit; die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs bedarf seiner Zustimmung.“

Im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens ist „insbesondere die Einhaltung der ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen für die Lehrerausbildung“ sowie „eventueller landesspezifischer inhaltlicher und struktureller Vorgaben festzustellen“. Die „ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen“ konkretisierten sich in „Standards in den Bildungswissenschaften sowie ländergemeinsame Anforderungen der Fächer und ihrer Didaktik“ (Sekretariat 2005). Die Beschreibungen für beide Gruppen von Standards liegen inzwischen vor und auch der Akkreditierungsprozess ist vorangebracht worden. Die Länder sind allerdings unterschiedlich weit in der Anwendung der Bologna-Struktur auf die Lehrerbildung; wenn sie bereits Akkreditierungsverfahren vorsehen, dann werden damit in aller Regel externe Agenturen wie die AQAS in Bonn²⁵ beauftragt.

Standards für die Bildungswissenschaften 2.2.

Die Standards für die Bildungswissenschaften²⁶ sind von der Kultusministerkonferenz am 16. Dezember 2004 verabschiedet worden. Im Beschluss heißt es einleitend:

„Die Standards für die Lehrerbildung werden von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlage für die spezifischen Anforde-

²⁴ Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Musik und Kunst vorsehen.

²⁵ Die Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS) ist 2002 gegründet worden und hat die Rechtsform eines gemeinnützigen Vereins, dem derzeit 54 Hochschulen und wissenschaftliche Gesellschaften angehören. Die Agentur ist ihrerseits vom Deutschen Akkreditierungsrat akkreditiert worden. Bislang hat die Agentur vier Akkreditierungsverfahren im Bereich der Lehrerbildung durchgeführt. Ende 2006 gab es sechs anerkannte Akkreditierungsagenturen in Deutschland, darunter vier, die überfachlich ausgerichtet sind. Heute sind sieben Agenturen berechtigt, das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates zu vergeben.

²⁶ „Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (Sekretariat 2004a, S. 1). Faktisch sind das die Fächer in dem alten erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium, die aber nun nicht mehr „Fächer“ sein sollen.

rungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsanteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen.

Die Länder kommen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Länder kommen überein, die Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren.

Die Standards und ihre Einhaltung werden unter Berücksichtigung der Entwicklung in den Bildungswissenschaften und in der Schulpraxis von den Ländern gemeinsam überprüft und weiterentwickelt“ (Sekretariat 2004a, S. 1).

Was genau unter „Implementation“ und „Anwendung“ verstanden werden soll, bleibt offen; nimmt man den Wortlaut des Beschlusses ernst, dann müssten sich die Standards der Bildungswissenschaften fünf Jahre nach ihrer Verabschiedung in den Regelungen der Länder für das Studium und den Vorbereitungsdienst in irgendeiner Form wiederfinden lassen. Zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 sollten sie ja bereits „übernommen“ worden sein, was aber allzu optimistisch war.

Was heute festgestellt werden kann, ist eine starke Ungleichzeitigkeit in der Entwicklung sowie große Unterschiede nicht nur zwischen den einzelnen Bundesländern, sondern auch zwischen den Ausbildungsphasen und den Fächern. Auffällig ist, dass die Standards für die Bildungswissenschaften offenbar vor allem in den Studienseminaren verwendet werden, also dort, wo die Ausbildung einem praktischen Ziel folgt. Dagegen sind die Studiengänge der ersten Phase davon bislang kaum berührt, dort sind einfach die bisherigen Ausbildungsprogramme modularisiert worden, verbunden mit einer exzessiven Steigerung der Prüfungsleistungen. In diesem Sinne hat allerdings eine „Standardisierung“ stattgefunden.

Der Beschluss der KMK unterscheidet zwischen curricularen Schwerpunkten der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung, didaktisch-methodischen Ansätzen zur Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte und Kompetenzen mit zugeordneten Standards. Die elf Kompetenzen für die Ausübung des Berufes sind der Kern des Beschlusses (ebd., S. 7-13). Sie wären damit eigentlich die verbindliche Grundlage für die Lehrerbildung in allen Bundesländern und müssten so die Studien- und Prüfungsordnungen bestimmen, was bislang nicht der Fall ist. Das ist erklärbar, weil der Beschluss nicht mit einer abgestimmten Implementationsstrategie verbunden war. „Umsetzung“ heißt einfach das, was die Länder daraus machen.

Unterschieden werden grundlegend vier Kompetenzbereiche, nämlich *Unterrichten* (Kompetenz 1-3), *Erziehen* (Kompetenz 4-6), *Beurteilen* (Kompetenz 7/8) und *Innovieren* (Kompetenz 9-11).²⁷ In allen Bereichen müssen persönliche Kompetenzen ausgebildet werden, die sich überprüfen lassen, zu Beginn der beruflichen Tätigkeit in möglichst guter Qualität zur Verfügung stehen und die auch die Fort- und Weiterbildung bestimmen sollen. Die vier Kompetenzbereiche beziehen sich auf elf einzelne Kompetenzen, die so beschrieben werden:

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

²⁷ Das geht zurück auf die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1970.

- Kompetenz 2:** Lehrerinnen und Lehrer unterstützen die Gestaltung von Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
- Kompetenz 3:** Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
- Kompetenz 4:** Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
- Kompetenz 5:** Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
- Kompetenz 6:** Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schulen und Unterricht
- Kompetenz 7:** Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
- Kompetenz 8:** Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
- Kompetenz 9:** Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
- Kompetenz 10:** Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
- Kompetenz 11:** Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Die Frage ist, wo und wie diese Kompetenzen ausgebildet werden sollen; die Kompetenzen selbst sind theoretisch nicht strittig. Allerdings hat sich die Beschreibung der KMK bislang nicht flächendeckend durchgesetzt. Die Länder greifen darauf unterschiedlich zurück und verwenden oft auch eigene Taxonomien, die sich wohl in der einen oder anderen Weise auf die vier Kompetenzbereiche beziehen lassen, aber die weder begrifflich noch inhaltlich eine Übernahme der KMK-Standards darstellen.

Sie tauchen noch in keiner der von mir konsultierten Studien- oder Prüfungsordnungen der ersten Phase auf, ausgenommen in Rheinland-Pfalz, wo der Prozess der Standardisierung in der Lehrerbildung begonnen wurde. Die KMK-Empfehlungen zu den Standards im Bereich der Bildungswissenschaften gehen zurück auf den Abschlussbericht einer Arbeitsgruppe aus Rheinland-Pfalz, der im Frühjahr 2004 vorgelegen hat (Arbeitsgruppe 2004). Aber auch an den Universitäten des Landes Rheinland-Pfalz sind die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen unterschiedlich implementiert und realisiert worden.²⁸ Die Varianz ist aber vergleichsweise gering, weil eine landesweit einheitliche Reformstrategie verfolgt wurde und ein hoher Grad der Abstimmung zwischen den Universitäten sowie den Fächern erreicht werden konnte.

²⁸ Die Universität Trier hat das Reformkonzept mit den Standards weitgehend umgesetzt, in der Universität Mainz bedienen verschiedene Fächer den modularisierten Studiengang „Bildungswissenschaften“ im Rahmen der Lehramtsausbildung, an der Universität Koblenz-Landau haben alle Fächer curriculare Standards, die auch öffentlich zugänglich sind, die Technische Universität Kaiserslautern bietet in der Lehrerbildung Modelle an, die nach den Themen der Reformempfehlungen organisiert sind, ohne Kompetenzen auszuweisen. Der Studiengang „Bildungswissenschaften“ besteht hier aus den Fächern Pädagogik, Psychologie und Soziologie.

Bundesweit haben verschiedene Studienseminare das Kompetenzmodell der KMK übernommen, gehen damit aber auf je eigene Weise um. Was mit den „Kompetenzen“ genau gemeint ist, muss konkretisiert und auf die Praxis heruntergebrochen werden. Bei unterschiedlichen Ressourcen können die mehr als zweihundert Institutionen der zweiten Phase in Deutschland, die länder- und lehramtsspezifisch ganz unterschiedlich organisiert sind, nicht „gleich“ reagieren, aber die bildungswissenschaftlichen Inhalte nähern sich offenbar an und erhalten auch eine verbindlichere Form, was auch mit der zunehmenden Akzeptanz der Steuerungsphilosophie in den Studienseminaren zu tun hat.

Rheinland-Pfalz hat als erstes Bundesland alle seine Lehrerbildungsstudiengänge einem Akkreditierungsverfahren unterzogen. Beauftragt wurde im Jahre 2006 AQAS, die Ergebnisse des zweijährigen Prozesses²⁹ sind am 26. Mai 2009 veröffentlicht worden (Akkreditierung 2009). Die Verbesserungsvorschläge nach Abschluss des Akkreditierungsverfahrens beziehen sich auf zwei Handlungsbereiche. Das neue Studienmodell wird grundsätzlich begrüßt. Im Blick auf die Umsetzung wird allgemein festgehalten, dass die Realisierung der staatlichen Vorgaben „stark vom Profil der einzelnen Hochschule abhing“ und dass selbst innerhalb einer Universität „die Situation je nach Standort variierte“.³⁰

Der erste Bereich für die Verbesserungsvorschläge bezieht sich auf Zuständigkeiten des Landes. Gefordert wird zum einen, die Ressourcen für die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken zu erhöhen. Zur Umsetzung der staatlichen Ziele genügen die vorhandenen Ressourcen nicht. Weiter wird darauf hingewiesen, dass die Einbindung der Schulpraktika, für deren Organisation in Rheinland-Pfalz die Studienseminare zuständig sind, konkretisiert werden müsse, sonst könne die Vernetzung von Theorie und Praxis (Studium und Studienseminar) nicht gelingen. Die Ausbildung an der Universität muss sich auf die Erfahrungen im Praktikum beziehen lassen und dafür muss es geeignete Verknüpfungen geben. Schließlich wird die Rolle der Zentren für Lehrerbildung angesprochen, bei der unklar sei, wie die Zentren als wirksame „Akteure“ der Lehrerbildung eingebunden werden können.

Der zweite Bereich bezieht sich auf die Studienprogramme selbst. Hier wurden folgende Kritikpunkte angesprochen:

- Eine professionelle Ausbildung in der Fachdidaktik muss in Lehre und Forschung in den Fächern gewährleistet werden.
- Die Module müssen stärker kompetenzorientiert beschrieben und die Modulhandbücher diesbezüglich überarbeitet werden.
- Die Anzahl der Prüfungen muss reduziert, das Spektrum an Prüfungsformen erweitert und die Prüfungsverwaltung optimiert werden.
- Die Information und Beratung der Studierenden muss optimiert werden.
- Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen muss konzeptionell entwickelt und transparenter ausgewiesen werden.
- Das Verhältnis von Workload und Leistungserwartungen muss weiterhin angeglichen werden.
- Die Belange des Lehramtsstudiums müssen in den hochschulinternen Qualitätssicherungsverfahren stärker berücksichtigt werden.

Manche dieser Kritikpunkte sind nicht spezifisch für die Lehramtsstudiengänge. Das Missverhältnis zwischen den Workloads und den Leistungsanforderungen

²⁹ Begutachtet wurden 17 Cluster durch etwa 70 Expertinnen und Experten aus den Fachwissenschaften, der Berufspraxis und seitens der Studierenden.

³⁰ Gemeint sind die beiden Standorte der Universität Koblenz-Landau.

ist ein Problem in allen Studiengängen, die mit dem ECTS-System arbeiten. Selten liegt der Modulplanung der für die Bewältigung der Aufgaben tatsächlich notwendige Zeitaufwand zugrunde, die Studierenden erhalten oft mehr Punkte, als sie zur Erfüllung der Aufgaben benötigen, was vor allem für die nicht-standardisierten Fächer gilt. Auf der anderen Seite steht die Annahme, die Studierenden seien durch die neuen Studiengänge überfordert, was wohl vor allem für das neue Prüfungswesen zutrifft.

Standards für Fachwissenschaft und Fachdidaktik 2.3.

Curriculare Standards oder genauer, „ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“, hat die Kultusministerkonferenz am 16. Oktober 2008 beschlossen. Die Beschreibung der Anforderungen von insgesamt 19 Fachwissenschaften und Fachdidaktiken geschieht nach einem identischen Muster; zuerst wird ein „fachspezifisches Kompetenzprofil“ vorgestellt und danach werden die Studieninhalte skizziert. Beides zusammen heißt „Fachprofil“. Der Ausdruck „Fachwissenschaft/Fachdidaktik“ umfasst auch die Grundschulbildung und die Sonderpädagogik. Erfasst werden nur die Fächer der allgemeinbildenden Lehramter, also nicht die der beruflichen Bildung.³¹

Die Fachprofile sind in Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unter Beteiligung von Fachgesellschaften, Kirchen und Lehrerorganisationen entwickelt worden. Eine solche Anstrengung gab es in der Geschichte der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch nie. Neu ist auch, dass die Inhalte in enger Abstimmung mit den Fachpersonen und Fachgesellschaften festgelegt wurden. Es handelt sich um eine Art Rahmenlehrplan für die Lehrerbildung. Allgemein heißt es zur Begründung des Konzepts:

„Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den **Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften** ab; sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss“ (Sekretariat 2008, S. 1).

Die Ausbildung wird grundsätzlich als Einheit angesehen. Die beruflichen Kompetenzen werden in verschiedenen Phasen und unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erworben, die nicht für sich betrachtet werden dürfen. Die Gewichtung zwischen den Phasen wird so gefasst:

1. **Grundlegende Kompetenzen** hinsichtlich der *Fachwissenschaften*, ihrer *Erkenntnis- und Arbeitsmethoden* sowie der *fachdidaktischen Anforderungen* werden weitgehend im Studium aufgebaut.
2. Die **Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen** ist hingegen vor allem Aufgabe des **Vorbereitungsdienstes**, zahlreiche Grundlagen dafür werden aber schon im Studium gelegt, bzw. angebahnt.
3. Schließlich ist die weitere **Entwicklung in der beruflichen Rolle** als Lehrerin oder Lehrer Aufgabe der **Fort- und Weiterbildung**.
(ebd., S. 2)

³¹ Der Fächerkatalog ist beschränkt auf diejenigen Fächer, die in den Prüfungsordnungen nahezu aller Bundesländer vorkommen (Sekretariat 2008, S. 1).

Das bestätigt das vorhandene System, diese „phasenbezogenen Schwerpunktsetzungen“ (ebd.) gibt es bereits heute, nur nicht in der Gestalt von „ländergemeinsamen Anforderungen“, über deren Umsetzung wiederum nichts gesagt wird. „Umsetzen“ kann man solche Anforderungen nur mit ausreichenden Ressourcen, und weil die nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch zwischen den Universitäten und Hochschulen unterschiedlich sind, kann man hier sicher keine Empfehlung seitens der KMK erwarten.

Auf der anderen Seite ist auffällig, dass die 19 Fachprofile zwar zahlreiche Anforderungen enthalten, aber keine Angaben darüber, wie diese Anforderungen angesichts der klaren Zeitvorgaben für die Lehrämter studiert werden können. Gesagt wird nicht einmal, ob *alles* studiert werden muss, um zum Erfolg zu kommen, also ob es sich um Minimal- oder Maximalstandards handelt. Die einzige durchgehende Differenzierung ist nicht zufällig die zwischen den Lehrämtern.

- Die Studieninhalte für die Lehrämter auf der Sekundarstufe II „erweitern“ die auf der Sekundarstufe I;
- der Grund ist klar, für die einen stehen 270 bis 300 ECTS-Punkte zur Verfügung, für die anderen mindestens 210.

Für diesen Unterschied lassen sich die „Anforderungen im Berufsfeld“ kaum als Begründung verwenden. Die Zeitverteilung sichert einfach, nochmals gesagt, die historischen Privilegien und die gegebenen Abstände im System. Abgesehen davon - das System kann nur durch optimale Abstimmung der einzelnen Teile seine Stärken ausspielen. Das Problem liegt hier, weil die einzelnen Teile eigene Interessen vertreten und die unterstellte Einheit der Lehrerbildung keineswegs gegeben ist. Das durchgehende Fachprinzip kann eine Stärke der Ausbildung sein, aber nur dann, wenn es wirklich zu tragfähigen Abstimmungen kommt und nicht jedes Fach einfach für sich das Optimum verlangt.

Zwischen Unterrichtsfach und Studienfach ist zu unterscheiden. Was studiert wird, ist keineswegs identisch mit dem, was später in der Schule unterrichtet wird. Die Schularten kommen in den „ländergemeinsamen Anforderungen“ nicht vor, ausgenommen, dass in den Fächerkatalog Grundschulbildung und Sonderpädagogik aufgenommen sind. Sie sind in den entsprechenden Lehramtsstudiengängen eigene Studienfächer und werden deswegen berücksichtigt. Unterrichtet wird aber in Schulen, deren Aufgaben sich aufgrund ihrer Art unterscheiden, Hauptschulen sind nicht Realschulen und Grundschulen sind keine Gymnasien. Davon ist nichts zu lesen; unterstellt wird nicht ein gegliedertes, sondern eigentlich ein gestuftes System, das nach oben hin in den Anforderungen zunimmt. Angestellt werden die Lehrkräfte aber gemäß ihren Lehrämtern, also schulformspezifisch.

Die diesbezüglichen Berufsfelder bestimmen die Empfehlungen gerade nicht; sie gehen von den Interessen der Fächer aus und machen die genauen Regelungen von den unterschiedlichen Zeitressourcen abhängig. Die Optik der Empfehlungen ist die der Universität und nicht damit zugleich auch der anderen Ausbildungsphasen, geschweige denn der Praxis. Das führt zu starken Idealisierungen insbesondere in den fachspezifischen Kompetenzprofilen, die mit den Anforderungen heutigen Unterrichts wenig gemein haben. Vom Fach wird auf eine idealtypische Unterrichtskompetenz geschlossen. Auf diese Weise entsteht ein Rahmenlehrplan, den einzelne Fächer formuliert haben und der entsprechend in sich wenig abgestimmt ist. Vor allem aber ist unklar, welches Gewicht er hat und was aus ihm folgen soll.

Die Kultusministerkonferenz hat wohl aus diesem Grunde *übergreifende* Anforderungen formuliert, auf die hin die Fachprofile entwickelt werden sollen.

Dazu gehören zunächst organisatorische Auflagen, etwa wenn verlangt wird, dass Einführungen in ein Studienfach für jedes Curriculum der Lehrerbildung notwendig vorzusehen sind. Auch sollen die Gliederungen in den Studienbereichen nicht als Abgrenzungen oder Aufteilungen in einzelne Lehrveranstaltungen verstanden werden, was die Taxonomie der Fachprofile durchaus nahe legt. Differenzierungen nach Lehrämtern und Schulformen werden nur „teilweise“ als sinnvoll angesehen. Die Zuordnung von Inhalten zu Veranstaltungen soll erst in den Studienplänen der Hochschulen und Studienseminare realisiert werden.

Die Umsetzung der inhaltlichen Vorgaben in Studienpläne und Lehrveranstaltungen bedeutet nicht, dass durchgängig eigene lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen anzubieten sind. Zwar erfordern das Zwei-Fach-Studium und die spezifischen Anforderungen, die die Schulpraxis stellt, dass gewisse Teile des lehramtsbezogenen Studiums auf dieses Studienziel hin konzipiert werden müssen, also ein „Lehramtsstudium sui generis“ (Sekretariat 2008, S. 4) bilden. Diese Anforderung betrifft aber nicht das gesamte Studium: Es ist davon auszugehen, dass - von Fach zu Fach unterschiedlich - größere Bereiche des lehramtsbezogenen fachwissenschaftlichen Lehrangebots Teil des Studienangebotes eines Faches insgesamt sind. Das muss allerdings von den Universitäten und Hochschulen im Einzelnen ausgewiesen werden.

Der Ausdruck „Lehramtsstudium sui generis“ verweist auf ein grundlegendes Problem. Für angehende Lehrkräfte werden im heutigen System nur sehr begrenzt Lehrveranstaltungen angeboten, die sich auf das Studienziel eines staatlichen Lehramtes beziehen lassen. Die Integration der früheren Volksschullehrerausbildung in die Universitäten³² hat zur Folge gehabt, dass fast alle fachwissenschaftlichen und viele fachdidaktischen Lehrveranstaltungen quer zu den Lehrämtern angeboten werden. Die Ausnahmen sind die Ausbildung der Grundschullehrerinnen und -lehrer und die der Lehrkräfte für Sonderpädagogik. Hier gibt es ein überwiegend an den angestrebten Lehrämtern ausgerichtetes Ausbildungsprogramm.

Die Kultusministerkonferenz sieht gewisse Neuregelungen vor. So soll in der Didaktik eines Faches nicht zwischen den beiden Sekundarstufen unterschieden werden. Die fachwissenschaftliche Ausbildung soll gestuft verstanden werden. Die zusätzlichen Inhalte für das Lehramt an Gymnasien in der Sekundarstufe II sind zum großen Teil Vertiefungen für die beim Lehramt in der Sekundarstufe I genannten Inhaltsbereiche; die Vertiefungen sollen sich in der Regel durch einen höheren Spezialisierungs-, Komplexitäts- und Abstraktionsgrad sowie eine stärkere Forschungsorientierung auszeichnen. Es gibt aber kein eigenes Lehramt für die Sekundarstufe II im allgemeinbildenden Bereich, sondern nur ein integrales Lehramt für die Gymnasien, also für den Unterricht von der 5. bis zur 12. Klasse in einer besonderen Schulform.

Vorgesehen ist weiterhin, aus den Fachprofilen auch Qualifikationsansätze für einen fächerübergreifenden Fachunterricht abzuleiten. Wie das geschehen soll, ist allerdings weitgehend offen. Auffällig ist, dass in den Fachprofilen selbst von interdisziplinärem Unterricht an keiner Stelle die Rede ist. Der Rahmenlehrplan ist ausschließlich auf einzelne Fächer bezogen, die ja auch einzeln in der Schule unterrichtet werden. Dieses Manko ist gravierend, weil interdisziplinärer Unterricht eine der entscheidenden Optionen für die fachliche Entwicklung der Schule ist. Wenn wesentlich nur in den Fächern ausgebildet wird, kann dann auch nur mit dieser Fachkompetenz unterrichtet werden.

32 Ausgenommen Baden-Württemberg.

Eine andere Frage ist, wie die Studierenden ihr Wissen sortieren und worauf sie sich damit einstellen sollen. Hier schlägt die Kultusministerkonferenz erneut eine Struktur vor (ebd., S. 3), die sich in den Studienplänen der Hochschulen und Studienseminare wieder finden lassen müsste. Studienabsolventinnen und -absolventen

- haben ein solides und strukturiertes Fachwissen (*Verfügungswissen*) zu den grundlegenden Gebieten ihrer Fächer erworben; sie können darauf zurückgreifen und dieses Fachwissen ausbauen;
- verfügen aufgrund ihres Überblickwissens (*Orientierungswissen*) über den Zugang zu den aktuellen grundlegenden Fragestellungen ihrer Fächer;
- können reflektiertes Wissen über ihre Fächer (*Metawissen*) einsetzen und auf wichtige ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte zurückgreifen;
- können sich aufgrund ihres Einblicks in andere Disziplinen weiteres Fachwissen erschließen und damit *fächerübergreifende Qualifikationen* entwickeln.

Auch hier fragt sich, wie diese Struktur implementiert werden soll und wem sie als Orientierung dienen kann. Von „Anschlussfähigkeit“ kann nur gesprochen werden, wenn auch curricular definierte Anschlüsse vorliegen. Der Wissenstransfer über Institutionen hinweg ist schwierig bis unmöglich, wenn dafür nicht tatsächlich Strukturen zur Verfügung stehen, die auch genutzt werden (Schmid 2006). Das gilt in analoger Hinsicht auch für Methodenkenntnisse und fachdidaktisches Wissen. Transfer in allen diesen Bereichen gibt es nur, wenn Anschlüsse bereit stehen, abverlangt werden und für die Lernenden Sinn machen. Das Ausbildungswissen endet ansonsten dort, wo auch die Ausbildung endet, nämlich in der Prüfung.

In ihrer klassischen Gestalt gehen Lehrerbildungsprogramme stillschweigend davon aus, dass die Studierenden fähig und in der Lage sind, das Wissen, das sie in der Ausbildung erworben haben, in speziellen Kontexten auch anzuwenden und praktisch sinnvoll zu gebrauchen. Aber eine solche Integration des Ausbildungswissens, zumal in Richtung spätere Verwendbarkeit, ist weder trivial noch offensichtlich (Leinhardt/Young/Merriman 1995). Die Ausbildung selbst muss dafür sorgen, dass professionelles Wissen in diesem integrativen Sinne entsteht, aber das kann sie nur, wenn sie dafür auch eine geeignete Organisation zur Verfügung hat.

3. Die Regelungsdichte, ein Reformgesetz und die Praxis

Studienaufbau, Prüfungen und Einstellungspraxis tragen auch in vielen reformierten Studiengängen nicht zu einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung bei. In Nordrhein-Westfalen ist ein Reformgesetz zur Lehrerbildung ausgearbeitet worden, das Beispiel für die anderen Bundesländer werden könnte. Es wird sich zeigen, ob die Reformansätze Begriffe wie Kompetenzen oder Standards tatsächlich mit Inhalten füllen oder zu bloßen Schlagworten werden lassen. Steuerung durch Forschungswissen, Ausbildungsschulen und Bemühungen des „sense-making“ könnten dabei helfen.

Eine Gesamtübersicht über die Folgen der Bologna-Reformen für die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland liegt bislang nicht vor.³³ Vermutet wird, dass die Unterschiede größer sind als vor der Reform (Uhl 2009). Offenbar legen die Universitäten und Hochschulen die Vorgaben sehr verschieden aus. Das ist angesichts der neuen Autonomie erwartbar und entspricht dem Flexibilitätsprinzip, hat aber Folgen für die Vergleichbarkeit der Studiengänge. Tatsächlich sind ganz unterschiedliche Lösungen zu beobachten, die sich auch nicht einfach von bisherigen Regelungen entfernen. Die zentrale bildungspolitische Frage ist, wie bereits erwähnt, dass der staatliche Einfluss gesichert werden muss. Hier gehen die Länder unterschiedliche Wege.

Bayern etwa führt mit dem neuen Hochschulgesetz ab Wintersemester 2009/2010 die Bachelor-Master-Studienstruktur ein, behält aber gleichzeitig die Prüfung zum Ersten Staatsexamen für alle Lehrämter bei. In einer Erklärung des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst heißt es dazu:

„Das Lehramtsstudium schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab, die aus zwei Teilen besteht: aus den Ergebnissen der Modulprüfungen während des Studiums und aus dem Ersten Staatsexamen. Dabei macht das Staatsexamen mindestens 60 Prozent der Note aus“ (Studiengänge mit Staatsexamen, S. 3).

Auf diesem Wege wird der Grad der Verschulung zunehmen, wie sich an einem Beispiel aus Baden-Württemberg zeigen lässt, an dem die heutige Regelungsdichte demonstriert werden kann (3.1.). Ändern lässt sich das nur durch die Anpassung der Gesetze an die neue Steuerungsphilosophie. Wie weit die Änderung reicht, zeigt ein Reformgesetz aus dem Jahre 2009 (3.2.). Gesetze bestimmen nur den Handlungsrahmen, die Akteure müssen sie umsetzen und die Praxis verändern. Keine Implementation gelingt ohne „sense-making“, was sich in einer kaum abgestimmten Ausbildungsorganisation besonders schwierig gestaltet (3.3.).

Ein Beispiel für Regelungsdichte 3.1.

In Baden-Württemberg wird die Ausbildung für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen sowie an Realschulen von den Pädagogischen Hochschulen des Landes angeboten.³⁴ Die Ausbildung ist durchgehend modularisiert und hat je eigene Ordnungen. Ich wähle als Beispiel die Studienordnung der Pädago-

³³ Es gibt eine Dokumentation mit Berichten aus verschiedenen Bundesländern und Referenztexten vom Januar 2007 (Vgl.: Von Bologna nach Quedlinburg 2007).

³⁴ Die Pädagogischen Hochschulen bieten auch andere Lehrämter an, ausgenommen das Lehramt an Gymnasien; zum Teil geschieht das auch in Kooperation mit Fachhochschulen.

gischen Hochschule Weingarten für den Studiengang Lehramt an Realschulen vom 28. Juli 2006. Zum Wintersemester 2007/2008 waren in diesem Studiengang 694 Studierende eingeschrieben, die Zahl der Studierenden insgesamt betrug 2.400. Die künftigen Realschullehrerinnen und Realschullehrer haben einschließlich der Prüfungszeit sieben Semester Regelstudienzeit oder 140 Semesterwochen zur Verfügung. Sie müssen folgende Leistungsnachweise erbringen:

1. Drei Zentralklausuren, die benotet werden, deren Note jedoch nicht in die Prüfung einfließen.
2. Eine mündliche Prüfung neben der Zentralklausur in den Fremdsprachenfächern.
3. Zehn Modulprüfungen im Rahmen der akademischen Teilprüfung. Die Noten fließen in die Abschlussprüfung in unterschiedlichem Umfang ein.³⁵
4. Drei benotete Hauptseminarscheine (in Pädagogischer Psychologie, im Grundlagenwahlfach und im Hauptfach).
5. Gutachten über die Tages- und Blockpraktika im Rahmen der schulpraktischen Studien.
6. Bestätigung an einer Veranstaltung in Sprecherziehung.
7. Nachweis der Teilnahme an einer speziell auf die schulpraktischen Studien bezogenen Veranstaltung im erziehungswissenschaftlichen Bereich.
8. Nachweis der Teilnahme an je einer speziell auf die schulpraktischen Studien bezogenen Lehrveranstaltung in den Unterrichtsfächern.
(Pädagogische Hochschule Weingarten 2006, S. 5)

Damit sind die Leistungen erfasst, die zur Zulassung für die Abschlussprüfungen berechtigen und die die Hochschule bescheinigen kann. Die Abschlussprüfung selbst obliegt gemäß Realschullehrerprüfungsordnung I dem Landeslehrerprüfungsamt (RPO I, §2). Es gibt pro Jahr zwei Prüfungstermine, das Prüfungsamt bestellt die Prüfer, zu prüfen sind die wissenschaftliche Hausarbeit, Klausuren und mündliche Leistungen. Für die wissenschaftlichen Hausarbeiten und die Klausuren werden je zwei Prüfer bestellt, für die mündlichen Prüfungen eigene Prüfungsausschüsse, die „aus einem Beauftragten des Kultusministeriums als Vorsitzenden und zwei Prüfern“ bestehen (RPO I, §3). Es gibt neben der Hausarbeit und den Klausuren noch vier verschiedene mündliche Prüfungen (RPO I, §9). So besteht das Studium bis zum Schluss aus Prüfungen.

Soweit ich sehe, liegen keine Arbeiten vor, die untersucht hätten, ob diese Regelungen dazu beitragen, die Ziele der Verordnung des Kultusministeriums über die „Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen“ vom 23. August 2003 zu erfüllen oder eher das Gegenteil zu bewirken. Die Prüfungen sind nicht aufeinander abgestimmt und haben thematisch wenig bis nichts miteinander gemein; dafür sorgt die Prüfungsordnung für einen Organisationsaufwand, der vermutlich nie auf seine Effektivität hin überprüft wurde. Die Ordnung teilt den Fächern Zeit zu und überlässt es der Hochschule, welche Themen geprüft werden. Die Themen beziehen sich weder auf inhaltliche Standards noch auf fachliche oder überfachliche Kompetenzen. Trotzdem sollen Ziele erreicht werden, die sich der ganzen Anlage des Studiums nach auf das Berufsfeld beziehen.

Im Zweckparagrafen der Verordnung heisst es allgemein:

„In der Prüfung soll nachgewiesen werden, dass in den Studienfächern die erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erfor-

³⁵ In Erziehungswissenschaft zur Hälfte neben der mündlichen Prüfung; im Hauptfach zu einem Drittel neben der mündlichen und der schriftlichen Prüfung; im Leitfach zur Hälfte neben der mündlichen Prüfung; im affinen Fach, bei dem keine Schlussprüfung abgenommen wird, vollständig (Pädagogische Hochschule Weingarten 2006, S. 5).

derlichenfalls fachpraktischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten erworben wurden, die für die Erziehungs- und Bildungsarbeit an Realschulen und für die Übernahme in den Vorbereitungsdienst erforderlich sind“ (RPO I, §1).

Die Referenzgröße fehlt, niemand hat je festgelegt oder gar operationalisiert, welche „Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten“ erforderlich sind, um an einer Realschule erfolgreich unterrichten zu können und was davon in der Ausbildung bis zur Ersten Staatsprüfung vermittelt werden kann oder muss. Das Gleiche gilt für den Vorbereitungsdienst, solange fachliche und überfachliche Standards fehlen, auf die sich beide Ausbildungsphasen verpflichten lassen. Ansonsten schafft die bestandene Prüfung die Berechtigung für den Vorbereitungsdienst, bessere Noten können dann mit besseren „Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten“ gleichgesetzt werden, ohne damit wirklich Kompetenzunterschiede feststellen zu können.

In früheren Prüfungsordnungszeiten hätte man es bei dieser vagen Zweckbestimmung belassen, schon um Nachfragen vorzubeugen. Dass im Studium „Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten“ erworben werden, die sich später irgendwie als nützlich erweisen, lässt sich immer sagen, solange weder die Menge festgelegt ist noch der genaue Themenkreis oder der Verwendungszusammenhang. Das war Jahrzehnte lang kein Thema, die juristische Grundform der Prüfungsordnung wurde nie angetastet; erst im Zeitalter der Kompetenzerwartungen scheint sich das zu ändern. Wenigstens überrascht es nicht, wenn die allgemeine Zweckbestimmung des Ersten Staatsexamens so ergänzt wird:

„Mit der Prüfung soll insbesondere nachgewiesen werden, dass die Studierenden

- auf die Erziehungs- und Bildungsaufgabe an Realschulen vorbereitet sind,
- die für die Übernahme ihrer Diagnose- und Beurteilungsaufgabe erforderlichen grundlegenden Kenntnisse und Einsichten gewonnen haben,
- grundlegende Kenntnisse und Einsichten über die Bedeutung von Schulentwicklungsprozessen, über die Zielvorstellungen interner und externer Evaluation sowie über die Notwendigkeit ständiger Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen gewonnen haben“

(RPO I, §1).

In der Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Weingarten heisst es indikativisch: Die Studierenden werden in ihrem Studium diese Kompetenzen gewinnen (Pädagogische Hochschule Weingarten 2006, S. 3). Aber selbst wenn das zuträfe, sind das wirklich die Kompetenzen, die in der späteren Praxis gebraucht werden? Oder lernen die Studierenden Prüfungswissen, das gar nicht transferierbar ist?

Eine Zwischenbemerkung: Referendarinnen und Referendare werden als Beamte auf Widerruf eingestellt und sind sehr preiswerte Arbeitskräfte. Sie verdienen etwa 1.000 Euro netto im Monat; das ist, wie der Bayerische Philologenverband unlängst feststellte, so viel wie ein Lehrling der Binnenschiffahrt im dritten Lehrjahr erhält, der zu diesem Zeitpunkt etwa achtzehn Jahre alt ist.³⁶ Die Ausbildung zum Binnenschiffer, bzw. zur Binnenschifferin ist seit 1940 staatlich anerkannt, für sie ist ein guter Haupt- und Realschulabschluss die Zulassungsvoraussetzung, seit 2005 beträgt die Ausbildungsvergütung für das dritte Lehrjahr 1.042,30 Euro. Nach der Lehre kann man Schiffsführer oder Kapitän werden, frühestens mit 21 Jahren, der als Angestellter am Ende bis zu 4.000 Euro verdient, ohne Studium und ohne Referendariat.³⁷

Zum Studium für Lehrämter wird man zugelassen mit der Hochschulzugangsberechtigung, die nicht identisch sein muss mit dem Reifeprüfungszeugnis, weil

³⁶ <http://www.dphv.de> (Zugriff auf die Seite am 24. Juli 2009).

³⁷ <http://www.binnenschiffahrtswelt.de> (Zugriff auf die Seite am 24. Juli 2009).

es inzwischen auch andere Wege zum Studium gibt. Wer in Baden-Württemberg die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen - ich bleibe bei diesem Beispiel - bestanden hat, kann sich beim Kultusministerium für die Zulassung zum entsprechenden Vorbereitungsdienst bewerben. Wer das beabsichtigt, sollte das Merkblatt für den Antrag konsultieren, das vom Ministerium zur Verfügung gestellt wird, weil es sonst kaum möglich ist, den Antrag fehlerfrei auszufüllen. Das Ministerium entscheidet nur über den Ausbildungsort, also das Seminar, in dem der Vorbereitungsdienst stattfinden soll; über den Antrag selbst entscheidet das Regierungspräsidium, in dessen Bezirk das zugewiesene Seminar liegt.

Das erwähne ich nicht nur, um den Verdacht der Überregulierung zu erhärten; es geht auch um die Selbstverständlichkeit der *Zuweisung*, die zur Folge hat, dass sich die Studienseminare ihre Klientel nicht nur nicht selbst aussuchen können, sondern an der Auswahl auch in keiner Hinsicht beteiligt sind. Gemäß der Realschullehrerprüfungsordnung II vom 21. Dezember 2007 werden die Bewerber von den Regierungspräsidien und so der Oberbehörde zugewiesen (RPO II, §4, 2). Interessant ist die Zulassungsbedingung:

„Die Zulassung wird ausgesprochen auf der Grundlage der Fächer und gegebenenfalls der Fächerverbünde (Ausbildungsfächer), die Prüfungsgegenstand der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen ... waren“ (RPO II, §4,2).

Die Noten der Ersten Staatsprüfung, obwohl akribisch genau festgelegt, werden unter den Zulassungsbedingungen an keiner Stelle erwähnt. Es geht um die Fächer, nicht um die bereits erworbenen Kompetenzen, sofern sich die mit Noten in Staatsexamensprüfungen erfassen lassen. Das erklärt, warum unter gewissen Bedingungen studierte Ausbildungsfächer getauscht werden können, exzellente Studienergebnisse aber keinen Vorteil ergeben. Schon gar nicht ist vorgesehen, die Noten des Studiums gewichtet zu verrechnen. Wie man dann zu einer Bestenauswahl kommen will, bleibt schleierhaft oder reduziert diese Auswahl auf die Ergebnisse des achtzehnmonatigen Vorbereitungsdienstes.

Die achtzehn Monate sind unterteilt in drei Unterrichtshalbjahre, die wiederum zwei Abschnitte bilden. Die Beschreibung der Abschnitte ist grundlegend für die Frage nach den Prüfungen:

- Der erste Abschnitt dauert ein Unterrichtshalbjahr und dient der vertieften Einführung in eine zunehmend selbstständige Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit an Realschulen. Er umfasst die Ausbildung am Seminar und an der Schule, welcher der Anwärter zugewiesen ist.
- Der zweite Ausbildungsabschnitt dauert zwei Unterrichtshalbjahre und umfasst selbstständigen Unterricht mit eigenem Lehrauftrag, begleitende Veranstaltungen des Seminars und die Prüfung.
(RPO II, §11).

Die starke Betonung des selbstständigen Unterrichts entspricht den empirischen Befunden zum Kompetenzaufbau und den Daten aus den vorliegenden Evaluationen zum Vorbereitungsdienst. Umso mehr ist man dann gespannt, wie die Prüfungen zum zweiten Staatsexamen geregelt sind.

Von den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz her würde man eine modulformige Organisation erwarten, die Aufgaben und Leistungen während der gesamten Ausbildungszeit dokumentiert und abschließend bewertet. Wer die Prüfung besteht, hat eine bestimmte Punktzahl erreicht und fortlaufend Leistungen erbracht, nachdem schon zu Beginn des Studiums die Abklärung der Berufseignung erfolgt ist. Wer diese Abklärung nicht besteht, wird aus dem Studium entlassen. Wer sie besteht und das Studium abschließt, verfügt am Ende über ein

Portfolio,³⁸ in dem dokumentiert wird, was inhaltlich studiert worden ist. Dieses Portfolio ist als Beilage zum Berufsdiplom bewerbungsrelevant. Die Studienordnung ist oft identisch mit der Modulbeschreibung. Detaillierte Prüfungsordnungen mit hoher Regelungsdichte sucht man vergeblich. Professionsstandards reichen aus (etwa: PH Zug 2007).

An der Pädagogischen Hochschule Zürich gibt es in der dreijährigen Ausbildung für die Primarschule neben der Eignungsabklärung

- eine Zwischenprüfung nach dem Basisstudium in zwei übergreifenden Bereichen,
- nämlich Bildung und Erziehung sowie Deutschkompetenz,
- weiter fortlaufende Modulprüfungen in den sieben Unterrichtsfächern³⁹
- und die Diplomarbeit, die sich aus einer Vertiefungsarbeit und einem Präsentationsfolio zusammensetzt, die sich beide auf die zehn Ausbildungsstandards der Hochschule beziehen müssen.⁴⁰
- Die Diplomprüfung „besteht aus theoretischen und praktischen Leistungsnachweisen während des Studiums“ (Pädagogische Hochschule Zürich 2005, S. 3).

Der Kontrast wäre jetzt leicht herzustellen, aber die dreijährige Ausbildung zur Primarschullehrkraft an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz ist im Blick auf die fast doppelt so lange und anders strukturierte Ausbildung in Deutschland höchst verschieden. Trotzdem ist der Vergleich mindestens in einer Hinsicht aufschlussreich: Die fünfzehn Schweizer Pädagogischen Hochschulen sind autonom und gehen mit dem staatlichen Geldgeber nur Zielvereinbarungen ein. Der Staat regiert weder die Strategien der Schulentwicklung noch das operative Geschäft, alle Reglements werden selbst erlassen und das Diplom muss sich am Markt bewähren, weil die Gemeinden und die Schulen die Lehrkräfte einstellen. Sie werden nicht zugewiesen. Für die Prüfungspraxis gibt es also keine staatlichen Prüfungsordnungen.

Die Realschullehrerprüfungsordnung II des Landes Baden-Württemberg schreibt Art und Umfang der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen wie folgt vor. Die Prüfung umfasst:

- Die schriftliche Beurteilung der Anwärter durch den Schulleiter drei Monate vor Ende des Vorbereitungsdienstes.
- Die Prüfung in Schulrecht am Ende des zweiten Ausbildungshalbjahres.
- Die Dokumentation mit Präsentation sowie fachdidaktisches Kolloquium mit Schwerpunkt projektorientiertes Arbeiten.
- Die Beurteilung der Unterrichtspraxis sowie fachdidaktisches Kolloquium.
- Das pädagogische Kolloquium.
(RPO II, §17)

Diese Elemente werden unterschiedlich genau vorgeschrieben. Für das pädagogische Kolloquium, das schlicht eine mündliche Prüfung ist, gibt es keine inhaltliche Auflagen (RPO II, § 21). Dagegen wird genau festgelegt, was der Schulleiter zu beurteilen hat, ohne jedoch Standards der Beurteilung vorzugeben (RPO II, §13, 5). Die Schulrechtsprüfung ist ersichtlich eine Nebensache (RPO II, §18), während die Lehrproben, die nicht mehr so heißen, den Mittelpunkt der Prüfung darstellen.

38 „Portfolio“ nach Adams (1995).

39 Die Ausbildung besteht aus vier Pflichtfächern (Deutsch und Schrift, Mathematik, Mensch und Umwelt, Fremdsprache) sowie drei Wahlfächern.

40 Ab 2009 gilt ein Modell von 12 kompetenzbasierten Standards (Pädagogische Hochschule Zürich 2009).

Lehrproben sind eine Erfindung der seminaristischen Ausbildung des 19. Jahrhunderts. Mit ihnen wird bis heute beurteilt, was in der Prüfungsordnung eine „didaktisch zusammenhängende Unterrichtssequenz“ genannt wird (RPO II, §20,1). Genauer wird beurteilt der Zusammenhang zwischen der vorher erstellten schriftlichen Unterrichtsplanung und dem tatsächlich erteilten Unterricht vor dem Prüfungsausschuss. Die Beurteilung der Lehrproben zieht auch die aktuellen Wochen- oder Stoffpläne des Anwärters zu Rate und konsultiert die jeweiligen Klassentagebücher (RPO II, §20, 4). Damit soll, anders als im 19. Jahrhundert, auch der Prozess dokumentiert werden.

Die Ordnung legt nicht fest, dass fachliche und überfachliche Kompetenzen der Beurteilung zugrunde liegen müssen. Geregelt ist, dass die Präsentation der Anwärter „mediengestützt“ und „in freier Rede“ zu erfolgen hat (RPO II, §19, 4), aber nicht, worauf sich das beziehen soll und wie es zu bewerten ist.

- Die Ordnung schließt nicht aus, sondern erwähnt es einfach nicht, dass Referenzgrößen die Beurteilung leiten.
- Kompetenzbeschreibungen kann jedes Seminar für sich und die Ausbildungsschulen formulieren.
- Ginge die Ausbildung von beruflichen Kompetenzen aus, dann könnte die Beurteilungskultur während der gesamten Ausbildungszeit daran ausgerichtet werden.

Die Bildungspläne für die Schulen des Landes Baden-Württemberg sind klassische Lehrpläne, die eine neue Bezeichnung erhalten haben, mit der sie aufgewertet werden sollen; sie sagen nichts darüber aus, mit welchen Kompetenzen sie unterrichtet werden müssen. Die Kompetenzerwartungen müssten vor der Ausbildung festliegen und während der Ausbildung erfüllt werden können, was nur möglich ist, wenn die Erwartungen auf die Ressourcen hin abgestimmt sind. Das würde einen Berufsauftrag für die Referendarinnen und Referendare verlangen.

Der Streit um die Lehrproben am Ende des Vorbereitungsdienstes betrifft ihren punktuellen Charakter und die subjektiven Maßstäbe der Bewertung. In einem Betrieb würde man das Problem dadurch lösen, dass klare Standards eingeführt und für die Beurteilung der Ergebnisse flexible Zeitkonti eingerichtet werden, die es erlauben würden, „Lehrproben“ nacheinander und mit wachsendem Schwierigkeitsgrad durchzuführen. Die jetzige Lösung setzt auf einen kumulativen Effekt; am Ende wird geprüft, was vorher gewachsen ist, aber ich fürchte, so entsteht berufliche Kompetenz nicht und wenigstens lässt sie sich so nicht verlässlich prüfen.

Wie immer es um die Zukunft der Lehrproben im Vorbereitungsdienst bestellt sein mag, die Ergebnisse, also die Kompetenzbeurteilung, müssen sich anschließend in der Berufseingangsphase verwenden lassen. Am Ende der Ausbildung sollte nicht nur eine Note, sondern ein Standortgespräch stehen, bei dem die Referendarinnen und Referendare erfahren, wo sie stehen, also was sie während der Ausbildung erreicht haben und was nicht. Auch Bestnoten verweisen immer auf Defizite, die aber nur dann beschreibbar sind, wenn ein verbindliches Kompetenzraster⁴¹ vorhanden ist, das während der gesamten Ausbildung die Beurteilung bestimmt. Nur so können im Übrigen auch die Fortschritte sichtbar gemacht werden.

Noten in Abschlussprüfungen sind definitive Urteile, sie sagen nichts darüber aus, wie danach gelernt werden soll. Staatsexamen sind zeitlich unbefris-

⁴¹ Beschrieben etwa in PH Zug (2007).

tete Berechtigungen, die keine Anschlussverpflichtungen kennen. Wer, wie die Realschullehrerprüfungsordnung I des Landes Baden-Württemberg und mit ihr die Pädagogische Hochschule Weingarten sowie vermutlich alle anderen Pädagogischen Hochschulen des Landes, die Notwendigkeit ständiger Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lehrkräfte auf seine Fahnen schreibt, stellt eigentlich das Staatsexamen in der bisherigen Form in Frage. Länder wie Japan haben längst nur noch befristete Diplome, was die Prüfungspraxis der Ausbildung in einem anderen Licht erscheinen lässt.

In Deutschland sind die Berechtigungen einfach Hoheitsakte des Staates, jede Kritik hat das in Rechnung zu stellen; aber auch der staatliche Zugriff auf die Lehrerbildung muss sich Effizienzfragen gefallen lassen. Was ist gewonnen, wenn die Referendarinnen und Referendare wohl lernen, wie der bestmögliche Notendurchschnitt erreicht werden kann, aber nicht wissen, wo sie in ihrer beruflichen Entwicklung stehen, also was sie gut können, was sie weniger gut können und was gar nicht? Lehrproben werden nicht zufällig „Schaustunden“ genannt, die nur das Beste bieten und so nicht nur unrealistisch sind, sondern auch keine Aufforderungen zum Weiterlernen darstellen, besonders dann nicht, wenn Inszenierungsaufwand und Benotung zusammenfallen.

Die Logik dieser hoch komplexen Regelungen erkennt man, wenn man liest, wie die Gesamtnote am Ende des Vorbereitungsdienstes gewichtet wird, also was zählt und was nicht. Von sechs Beurteilungsbereichen werden nur zwei fünffach gewichtet, nämlich die Beurteilung durch den Schulleiter und die beiden Lehrproben (RPO II, §23, 1). Aber wenn der Praxis ein derartiges Gewicht gegeben wird, und das mit Recht, dann stellt sich um so mehr die Frage, mit welchen Beurteilungsformen die Kompetenzentwicklung über die Zeit der Ausbildung erfasst werden soll und was die Beurteilung zum Transfer in die Berufspraxis beiträgt. Lösbar ist dieses Problem nur, wenn Portfolios angelegt werden, die die Entwicklung der professionellen Kompetenz dokumentieren.

Noten sind Prognosen. Sie lassen sich überprüfen, wenn die Absolventinnen und Absolventen des Vorbereitungsdienstes *später* befragt und beurteilt werden. Das geschieht bislang nicht, so dass über die Wirksamkeit der einzelnen Prüfungsformate auch so gut wie nichts bekannt ist. Wenn es nachhaltigere Formate gibt als die Lehrproben, muss man an ihnen nicht festhalten. Und vielleicht wäre es einen Versuch wert, mit gestaffelten Lehrproben zu arbeiten, die Lehrkräfte stärker einbinden und von gemeinsamen Standards der Beurteilungen auszugehen. Eine entsprechende Ergänzung der Prüfungsordnung wäre sicher kein Kraftakt, der ein Kultusministerium überfordern würde.

Standards für die Lehrerbildung liegen in Deutschland inzwischen vor, allerdings erst in sehr abstrakter Form und noch nicht sehr weitgehend implementiert. Bislang sind weder die Fachwissenschaften noch die Fachdidaktiken oder die neuen Bildungswissenschaften ausreichend darauf eingestellt, Themen für das Berufsfeld anzubieten, die curriculare Standards darstellen und die von den Studierenden als nützlich und weiterführend erfahren werden. Das Gleiche gilt für Prüfungsformen, die den Zuwachs von Kompetenz über die Dauer der Ausbildung beschreiben, oder Beratungen, die mit Eignungsabklärungen verbunden sind und Konsequenzen haben.

Wer mehr will als eine nach Fächern getrennte Ausbildung, muss dafür eine geeignete Organisationsform zur Verfügung haben. Das gelingt nur mit neuen Gesetzen, die dafür die Voraussetzungen schaffen und mit der alten Steuerungsphilosophie brechen. Die neuen Lehrerbildungsgesetze seit 2004 haben sich in diese Richtung bewegt, allerdings auch viel von der alten Philosophie bewahrt, also setzen nach wie vor auf Staatsexamen und Lehrproben. Größere

Veränderungen sind vor allem in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen beschlossen worden.

3.2. Ein Reformgesetz

Der Landtag von Nordrhein-Westfalen hat am 12. Mai 2009 ein Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung beschlossen, das einige bemerkenswerte neue Regelungen enthält und den Einstieg in das New Public Management darstellt. Grundlegend ist, dass das Studium in die Verantwortung der Hochschulen gelegt wird und das Land „unmittelbare Verantwortung“ nur noch für den Vorbereitungsdienst übernimmt. Der staatliche Einfluss in der ersten Phase wird auf dreifache Weise gesichert,

- durch die Festlegung von Zugangsbedingungen für den Vorbereitungsdienst,
- Vorgaben für die Akkreditierung von Studiengängen der Lehrerbildung
- sowie durch Zielvereinbarungen mit den einzelnen Hochschulen, die insbesondere die lehramtsrelevanten Studienkapazitäten und den Umfang fachdidaktischer Studienkapazitäten betreffen sollen.

Die Qualität der Ausbildung wird von der Landesregierung kontinuierlich und „in Abstimmung mit der Schulentwicklung“ evaluiert und weiterentwickelt. Ab dem Jahr 2013 berichtet die Landesregierung im Abstand von drei Jahren dem Landtag über die Qualität und den Entwicklungsstand der Lehrerausbildung über die Phasen hinweg. An diesem Bericht wirken alle Stellen des Landes mit, die für die Lehrerausbildung zuständig sind (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §1). Vergleichbares gibt es bislang in keinem anderen Bundesland.

Die nordrhein-westfälischen Lehrämter bleiben erhalten.⁴² Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, „ein Lehramt an öffentlichen Schulen selbstständig auszuüben“. Erhalten bleibt auch die Zweiphasigkeit der Ausbildung. Neu ist die Zielvorgabe:

„Ausbildung und Fortbildung einschließlich des Berufseinstiegs orientieren sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Erziehung und Unterricht, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer. Dabei ist die Befähigung zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und zum Umgang mit Heterogenität besonders zu berücksichtigen“ (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §2).

Damit wird die Ausbildung im Grundsatz auf die KMK-Standards eingestellt. Die Dauer des Vorbereitungsdienstes wird nicht mehr genau festgelegt, sie beträgt für jedes Lehramt „mindestens zwölf Monate“. Der Grund der Reduktion ist die Einführung eines Praxissemesters während des Studiums. Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist die „theoretisch fundierte Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit in zunehmender Eigenverantwortlichkeit der Auszubildenden“. Zur Ausbildung gehört auch selbstständig erteilter Unterricht (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §5). Die Zulassung zum Vorbereitungsdienst wird in einer Rechtsverordnung neu geregelt.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung legt für die einzelnen Lehrämter die zugelassenen Fächer und Fachverbindungen fest. Das Ministerium bestimmt auch den „Mindestumfang der beim Zugang zum Vorbereitungsdienst

42 Unterschieden werden das Lehramt an Grundschulen, das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, das Lehramt an Berufskollegs und das Lehramt für sonderpädagogische Förderung.

nachzuweisenden fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Leistungen“⁴³ und die dabei „jeweils zu erwerbenden Kompetenzen“.⁴⁴ Und das Ministerium gibt „Mindestanforderungen“ für die Praxisphasen des Studiums vor, insbesondere im Blick auf das Praxissemester und das Eignungspraktikum (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §9). Erst unter diesen Voraussetzungen werden Leistungsvereinbarungen geschlossen, die die Hochschulen viel konkreter binden werden als die alten Studienordnungen.

Die Studienabschlüsse, die zum Zugang für den Vorbereitungsdienst berechtigen, werden *einheitlich* geregelt:

„Der Zugang zum Vorbereitungsdienst setzt für alle Lehrämter den Abschluss eines Bachelorstudiums mit sechs Semestern Regelstudienzeit voraus sowie einen Abschluss zum ‚Master of Education‘ mit vier Semestern Regelstudienzeit“ (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §10,1).

Damit erhalten erstmalig in der deutschen Lehrerbildungsgeschichte alle Lehrämter die gleiche Ausbildungsdauer. Das Land Nordrhein-Westfalen geht auf diesem Weg weit über das hinaus, was in dem Quedlinburger Beschluss der KMK festgelegt wurde. Die unterschiedliche Dauer der Lehramtsstudiengänge ergab sich historisch aus der unterschiedlichen Einstufung der Lehrämter in die Besoldungshierarchie (gehobener Dienst versus höherer Dienst).

Genauer heißt es zur neuen Studienstruktur: „Das Bachelorstudium enthält bereits lehramtsspezifische Elemente und ist so anzulegen, dass die erworbenen Kompetenzen auch für Berufsfelder außerhalb der Schule befähigen.“ Erst das Masterstudium bereitet „gezielt“ auf ein Lehramt vor. „Das Studium umfasst am Ausbildungsziel orientierte bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien, die in die Praxisphasen einzubeziehen sind“. Das Studium selbst orientiert sich an der Entwicklung der „grundlegenden beruflichen Kompetenzen“, die in einem „systematischen Aufbau“ erworben werden. Die entsprechenden Curricula entwickeln die Hochschulen „im Rahmen der rechtlichen Vorgaben und der bundesweiten Vereinbarungen unter den Ländern über Anforderungen an Bildungswissenschaften und Fächer“.

Das Studium gliedert sich in Module. Die Module des Masterstudiums werden je mit einer „Modulabschlussprüfung“ abgeschlossen, die im „Diploma Supplement“ ausgewiesen ist und den Kompetenzerwerb im gesamten Modul abbildet. Die Leistungspunkte richten sich nach dem ECTS-System. Leistungen in Lernbereichen, Unterrichtsfächern, beruflichen Fachrichtungen und sonderpädagogischen Fachrichtungen sowie in Bildungswissenschaften sind zu einem Anteil „von mindestens einem Fünftel im Masterstudium“ und „ohne Berücksichtigung des Praxissemesters“ zu erbringen. Die Akkreditierung kann nur dann erfolgen, wenn Bedingungen wie diese erfüllt sind (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §11).

Der Zugang zum Vorbereitungsdienst ist der neue Schlüssel zur Steuerung. Die Universitäten müssen dafür sorgen, dass ihre Absolventen die Zugangsvoraussetzungen erfüllen und das ist nicht mehr identisch mit dem Ersten Staatsexamen, das ersatzlos entfällt. Damit werden die einzelnen Module sowie die schulpraktischen Ausbildungsanteile zu den entscheidenden Elementen der Ausbildungsorganisation. Dabei zählt jede erbrachte Leistung, wobei un-

⁴³ Beschrieben in Leistungspunkten.

⁴⁴ Das soll „gegebenenfalls durch Verweis auf bundesweite Vereinbarungen unter den Ländern“ geschehen, „einschließlich der erforderlichen Sprachkenntnisse sowie das für Abschlusszeugnisse zu verwendende Notensystem“ (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §9.2).

klar ist, welche Rolle die Noten im Diploma-Supplement bei der Zulassung zum Vorbereitungsdienst spielen sollen. Die Zulassung kann beschränkt werden (Gesetz für die Reform der Lehrerausbildung §6), aber nicht aufgrund des Notenschnitts, sondern aufgrund der vorhandenen Kapazität und des Bedarfs.

Deutlich verstärkt worden sind die Praxisanteile im Studium. Vorgesehen sind:

- Im Bachelorstudium: Ein mindestens einmonatiges Orientierungspraktikum, das auch ein schulisches oder außerschulisches Berufsfeldpraktikum umfasst.
- Im Masterstudium: Ein Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer, das neben den Lehrveranstaltungen mindestens zur Hälfte des Arbeitsvolumens an Schulen geleistet wird.
- Ein das Studium ergänzendes Eignungspraktikum von mindestens 20 Praktikumstagen.

Neu sind das Praxissemester, mit dem ein Teil des Referendariats vorverlegt wird, und das Eignungspraktikum.⁴⁵ Die früheren Studienseminare heißen künftig „Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung“, die zu unterscheiden sind von den „Zentren für Lehrerbildung“ der Universitäten. Das Praxissemester wird von den Universitäten verantwortet und ist durchzuführen „in Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für praktische Lehrerausbildung“ (Gesetz für die Reform der Lehrerausbildung §12, 3) und so den früheren Studienseminaren. Eine vergleichbare Regelung gilt auch für das Eignungspraktikum. Die neue Organisation ist somit ähnlich wie in Rheinland-Pfalz. „Die Hochschulen schließen das Praxissemester mit einer geeigneten Prüfung und mit einem Bilanz- und Perspektivgespräch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ab“ (Gesetz über die Reform der Lehrerausbildung §12,3).

Erstmals ist in einem deutschen Lehrerbildungsgesetz auch von der Abklärung der *Eignung* für den Beruf während des Studiums die Rede. Auch an dieser Stelle kommen nicht die Studienseminare ins Spiel, sondern die Schulen. Im Gesetz heißt es:

„Das Eignungspraktikum an den Schulen wird von den Schulen verantwortet und von den Zentren für schulpraktische Studien begleitet. Es dient einer strukturierten Erstbegegnung mit der Schule als Arbeitsplatz oder auf die Schule bezogenen Praxis- und Lernfeldern und einer reflektierten Studien- und Berufswahl. Es soll insbesondere einer ersten Klärung der Eignung für den Lehrerberuf dienen. Es schließt mit einer Eignungsberatung ab. Das Praktikum kann vor Aufnahme des Studiums geleistet werden; es wird durch die Schulleitung bescheinigt. Die vollständige Ableistung des Eignungspraktikums ist Voraussetzung für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst. Anrechnungen, insbesondere von leitenden Tätigkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit sind möglich; die Eignungsberatung ist in jedem Fall nachzuweisen“ (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §12,4).

Das Gesetz sagt natürlich nichts über die Umsetzung aus. Den Hochschulen wird bis zum Wintersemester 2011/2012 Zeit gegeben, die Ausbildungsorganisation anzupassen. Die Arbeitsgemeinschaft der Prorektoren Lehre der Lehrerausbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen hat am 16. September 2008 den Gesetzesentwurf einstimmig begrüßt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Hochschulen die Reform nicht blockieren werden, von der sie ja nicht unerheblich profitieren. Die Landesregierung stellt bis 2015

⁴⁵ Ich danke Hartmut Lenhard für Hinweise zum diesem Themenkomplex mit Mail vom 13. Oktober 2009.

zusätzlich Mittel in Höhe von etwa 106 Millionen Euro für die Reform der Lehrerausbildung zur Verfügung.

Die bisherigen gesetzlichen Vorgaben für die Ausbildung der Lehrämter haben die Entwicklung eher behindert. Sie haben zu erheblichen Ungleichgewichten geführt und diese auch in Kauf genommen. Die Tätigkeitsfelder angehender Lehrkräfte sind verschieden, allerdings kann die zu fordernde Ausbildungsqualität nicht auch verschieden sein. Es ist zutreffend, dass für den Unterricht in Grundschulen andere Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt werden als für den Unterricht auf den beiden Sekundarstufen. Daher muss die Ausbildung nach den Lehrämtern unterschieden werden, solange diese bestehen. Aber daraus kann nicht gefolgert werden, dass sich die Qualitätsansprüche unterscheiden, also zum Beispiel für den Unterricht mit kleineren Kindern geringere Kenntnisse notwendig sind als für den Unterricht mit Jugendlichen.

Eine der zähen Legenden in der deutschen Lehrerbildung betrifft das gymnasiale Lehramt. Die Ausbildung für dieses Lehramt gilt als anspruchsvoller und erhält traditionell mehr Ressourcen als andere Lehrämter, weil auf einer höheren Stufe unterrichtet wird. Aber der Unterricht wird nicht umso höherwertiger, je höher die Stufe ist, auf der unterrichtet wird, abgesehen davon, dass die meisten deutschen Gymnasien bekanntlich mit der fünften Klasse beginnen. Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer unterscheiden sich von anderen Lehrkräften etwa durch höheren Aufwand in der Korrektur der Schülerleistungen, aber nicht durch qualitativ höheren Unterricht.

Wer in der Grundschule oder in der Hauptschule unterrichtet, muss andere Probleme lösen und sieht sich anderen Herausforderungen gegenüber, aber unterrichtet deswegen nicht qualitativ tieferstehend. Die Lehrkräfte senken auch nicht die Qualität des Unterrichts herab, wenn sie auf einem tieferen Leistungsniveau unterrichten. Oft ist es gerade umgekehrt. Schließlich ist es nicht so, dass die umfangreicheren Fachstudien zur Höherwertigkeit des Unterrichts beitragen. Wer in den Gymnasien Mathematik unterrichtet, kann das umso besser, je kompetenter er sich in der Schulmathematik auskennt. Das gilt für Grundschullehrer etwa für den Sachunterricht genauso. Das spricht tatsächlich für die gleiche Ausbildungsdauer und ein vergleichbares Anforderungsprofil aller Lehrkräfte.

Die Frage, ob für Schulformen oder Schulstufen ausgebildet werden soll, hängt davon ab, welche Struktur der Schule in Zukunft entsteht. Erwartbar ist eine Ausdehnung der Grundschule auf jüngere Kinder, wie dies in allen europäischen Ländern üblich ist. Das würde eine Ausbildung für die Basisstufe nach sich ziehen, die die heutige Kindergartenausbildung ablöst. Das Lehramt für die Grundschule könnte dann in zwei Abteilungen studiert werden. Manche Bundesländer erwägen auch eine Zusammenfügung von Haupt- und Realschule, was dann die Ausbildung für nur noch ein Lehramt verlangen würde. In bestimmten Bundesländern wird derzeit die Schulstruktur Richtung Zweigliedrigkeit verändert, neben dem Gymnasium besteht dann im Regelsystem nur noch ein weiterer Schultyp. Die sich unterschiedlich entwickelnden Schulstrukturen werden nochmals neue Schwierigkeiten für die Lehrerausbildung aufwerfen, besonders für Vergleichbarkeit und Mobilität. In den Ländern, in denen die Hauptschule bestehen bleibt, wird sich diese curricular neu ausrichten müssen, etwa in Richtung Öffnung zur Berufsbildung, was dann Konsequenzen für die entsprechenden Lehrämter hätte.

Bei alledem muss bedacht werden, dass der Transfer der neuen Konzepte in die Praxis der Ausbildung wie der Schule ein steiniger Weg ist, „a rocky road“, wie amerikanische Autoren schon vor zwanzig Jahren festhielten (Salomon/Perkins 1989). Die Implementation setzt mehr voraus als ein behördliches Papier; was in der Praxis geschieht und was auch nicht geschieht, lässt sich nicht

durch die „Erlasslage“ kontrollieren. Die Reform muss aufwändig kommuniziert werden, den Akteuren sinnvoll erscheinen und auf verschiedenen Ebenen Akzeptanz finden. Je intransparenter oder überflüssiger die Implementation erscheint, desto mehr Widerstand wird sie hervorrufen.

3.3. Probleme der Implementation

Was steht der Implementation entgegen? Zunächst die zu einfache Vorstellung, wie sich an einem Beispiel zeigen lässt. Im Jahre 2006 hat das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Bundeslandes Baden-Württemberg „Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Grund-, Haupt- und Werkrealschulen)“ erlassen. Im Vorwort heißt es:

„Eine von der OECD angestossene Entwicklung zur Ausrichtung der Bildungssysteme an Bildungsstandards führte zu einer Veränderung der Arbeit in den Schulen. Den Herausforderungen dieses Wandels stellen sich alle an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen. Die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung geben sich landeseinheitliche Standards, damit ein gutes Fundament für die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer gelegt werden kann. In den Standards der Lehrerausbildung werden die Kompetenzen beschrieben, die Lehrerinnen und Lehrer zu Experten für Bildung und Erziehung machen. Sie werden in der Ausbildung grundgelegt und im Verlaufe der Berufsbiografie vertieft und individuell ausgeprägt“ (Ausbildungsstandards 2006, S. 4).

Das ist klar formuliert und wird sogar durch die OECD abgesichert, die sonst nicht gerade als Freund der deutschen Kultusbürokratie gelten kann. Auch der andere Garant wird erwähnt, die Standards, liest man, seien mit den Bundesvorgaben der KMK abgestimmt, würden sich an den Standards der Schulfächer ausrichten und stünden im Falle der Unterrichtsfächer Evangelische und Katholische Religionslehre sogar im „Einvernehmen mit den Kirchen“ (ebd.).

Interessant ist die *Vorstellung* der Implementation von Ausbildungsstandards, die als Anweisung für eine nachgeordnete Behörde formuliert wird. „Umsetzung“ heisst primär das. Grundlegend für die Anweisung ist die Vorgabe eines Schemas der Beschreibung. Sprache und Ton der Standards sind ministeriell, formuliert in Stuttgart und von dort auf den Weg gebracht. Im Vorwort heißt es:

„Die vorliegenden Standards für die Ausbildung an den Grund- und Hauptschulseminaren sind wie folgt gegliedert:

1. Jedem Fach werden Leitgedanken vorangestellt, die die übergeordneten Prinzipien der Ausbildung beschreiben.
2. In der linken Spalte sind verbindliche Kompetenzen beschrieben, die in der Ausbildung grundgelegt werden sollen.
3. In der rechten Spalte werden Themen/Inhalte formuliert, mit deren Hilfe die Kompetenzen konkretisiert werden“ (ebd.).

Aber kann man aus „Prinzipien“ Kompetenzen ableiten? Und werden Kompetenzen mittels Themen „konkret“? Das Fach Pädagogik, etwa, wird in vier Bereiche unterteilt, nämlich

- Unterrichten und Erziehen.
- Diagnose und Förderung, Beratung und Leistungsbeurteilung.
- Sich selbst entwickeln.
- Das System Schule weiterentwickeln.

Das ist nicht identisch mit den vier Kompetenzbereichen der KMK-Empfehlungen

zu den Bildungswissenschaften, wenngleich deutlich daran angelehnt. Doch einfach mit der Vorgabe eines irgendwie abgestimmten Schemas ist eine so komplexe Implementation wie die von Ausbildungsstandards nicht zu machen.

Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Von „Umsetzung“ ist auch in der Bildungspolitik immer wieder die Rede, allerdings verleitet die Assoziation mit Computerprogrammen zu falschen Vorstellungen. Wer Ausbildungsstandards „implementieren“ will, hat kein Betriebssystem vor sich, unter dem auf einer Prozessorfamilie und in einer bestimmten Programmiersprache eine Software installiert wird. Standards im Bildungsbereich sind wohl zunehmend in elektronischer Fassung und in Form von Aufgabenkulturen zugänglich, aber das bedeutet zunächst nur, dass sie nicht länger auf Papier gedruckt sind. Sie müssen immer noch gelernt werden, kein Bildungsstandard vermittelt sich aus sich selbst heraus.

Der Ausdruck „Bildungsstandards“ wurde in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt. Er unterstellt eine technische Normierung, so wie sie seit der Gründung des „Deutschen Instituts für Normung“ (DIN) im Jahre 1917⁴⁶ in der Industrie üblich ist. Schulischer Unterricht oder das Lernen in einem Ausbildungsmodul ist ersichtlich nicht mit einer DIN-Norm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss. Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat - 1922 festgelegt - kann damit nicht in Verbindung gebracht werden.

Trotzdem erweckt der Ausdruck „Bildungsstandard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte. Normen wie das DIN-A-4 Seitenformat sind Festlegungen, die von Prozessen nicht berührt sind. Man kann sie nur einführen oder abschaffen, aber sie dürfen nicht elastisch sein, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollen. Zielvorgaben des Unterrichts werden nicht nur verschieden erreicht, sondern sind zugleich einem Wandel durch Erfahrung ausgesetzt, anders wäre das Bildungssystem nicht sehr lernfähig.

Damit will ich nicht sagen, dass in Lehrerbildung keine Normen greifen oder keine Ziele verfolgt werden sollten, im Gegenteil; nur sind das keine „Standards“ im Sinne des Deutschen Instituts für Normung, das nicht zufällig nie mit der Entwicklung von Bildungsstandards auf welcher Stufe auch immer beauftragt wurde. Das Institut besteht seit mehr als neunzig Jahren, irgendjemand wäre sicher auf diese Idee gekommen, wenn sie wirklich nahegelegen hätte, was offenkundig nicht der Fall war. „Ausbildungsstandards“ sind einfach Ziele oder Erwartungen, die für einen bestimmten Zeitraum gelten und deren Erreichung überprüft wird.

„Implementation“ heisst

- verständliche Kommunikation des Anliegens,
- Beteiligung aller relevanten Akteure,
- Abstimmung unter den Akteuren,
- Erprobung guter Problemlösungen mit ausreichenden Ressourcen
- und Etablierung dieser Lösungen in der bestehenden Ausbildungsorganisation.

Es geht um einen Prozess und nicht lediglich um einen Erlass oder eine Leistungsvereinbarung. Am Ende des Prozesses wird das Ergebnis evaluiert, das nicht genau antizipiert werden kann, weil dann der Prozess überflüssig wäre. Für eine Behörde liegen Top-Down-Verfahren wesentlich näher, weil mit dem Vollzug des Erlasses das Geschäft beendet zu sein scheint, während es danach erst beginnt.

46 Ursprünglich „Normenausschuss der Deutschen Industrie“; die Gründung erfolgte am 22. Dezember 1917.

Kein Erlass enthält die tatsächliche Lösung bereits in sich, und selbst ein simples Schema wird nie so übernommen, wie es formuliert worden ist.

Wo liegen nun jenseits der Behörden die Widerstände gegen Innovationen im Bildungsbereich? Lehrkräfte auf allen Stufen haben Überzeugungen (beliefs) (Nespor 1987), gegen die sie nicht verstoßen wollen und die aber oft den Innovationen widersprechen, die auf sie zukommen oder ihnen abverlangt werden. Die Innovationen gelten dann schnell als „praxisfern“ und „untauglich“, weil sie nicht kompatibel sind mit den Denkgewohnheiten und subjektiven Theorien der Lehrkräfte. Gut untersucht ist zum Beispiel, gegen welche Glaubenssätze das erziehungswissenschaftliche Wissen (pedagogical content knowledge) von Lehrerinnen und Lehrern der Naturwissenschaften entwickelt werden muss, was nur gelingt, wenn es fachnah angeboten wird (Van Driel/Verloop/Vos 1998). Auch das Bewusstsein für die Komplexität des Geschehens im Klassenzimmer hat viele Glaubenssätze gegen sich und kann nicht dadurch gestärkt werden, dass einfach bestritten wird, was diese Glaubenssätze ausmacht. Die Ausbildungscurricula müssen auch darauf eingestellt sein (vgl. Eilam/Poyas 2006).

Die Ausbildung muss versuchen, aus mentalen Hindernissen praktische Gelegenheiten zu machen, was leichter gesagt als getan ist (Joram/Gabriele 1999), weil auch die Studierenden nur glauben, was sie erleben. Aber es geht in der Lehrerbildung nicht nur um die „beliefs“ der Studierenden, sondern auch um die der Lehrenden. Genauer: Es geht um die Frage, wie weit sich die Lehrenden überhaupt mit den Zielen der Lehrerbildung identifizieren. Das ist nicht etwa nur ein deutsches Problem, sondern hängt mit der Struktur der Ausbildung zusammen. Studiert wird ja nicht das Fach „Lehrerbildung“, sondern einzelne Segmente, die meistens Fächern zugeordnet werden. Das Lehrpersonal der Sekundarstufen hat primär eine fachliche Identität und muss sekundär versuchen, sich auf die Belange der Lehrerbildung einzustellen. Das ist überall ein Problem und verschärft sich, wenn die Lehrerbildung keinen eigenen Ort hat, an dem sich Identitäten ausbilden können.

Die Eingliederung der Lehrerbildung in die deutschen Universitäten war keine „Integration“, wie immer behauptet wird. Sie erfolgte aus Gründen des Besoldungsaufstieges und war seinerzeit eine höchst lukrative Angelegenheit für die Universitäten. Sie erhielten den kompletten Stellenbestand sowie das gesamte Budget der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen oder Akademien, den sie nach eigenem Gusto einsetzen und verändern konnten. Der eigene Ort der Lehrerbildung löste sich in seine einzelnen Teile auf, ohne den Bestand wahren zu können. Dieser Prozess ist nie untersucht worden, aber wenn man sich allein nur die Stellenumwidmungen in der Fachdidaktik anschaut, etwa an der Universität Frankfurt, dann muss es ein gutes Geschäft gewesen sein.

Das gute war zugleich ein einseitiges Geschäft. Mehr als dreißig Jahre lang haben die Universitäten die Lehrerbildung nicht wirklich als ihre professionelle Aufgabe betrachtet. Die Lehrerbildung war ein ungeliebtes Kind oder, ich zitiere einen ungenannten Berliner Verwaltungsbeamten, eine „kostengünstige Nebenerscheinung“. Günstig sind die Kosten, weil in vielen Fällen die Studierenden der Lehramter Veranstaltungen besuchen müssen, die für sie gar nicht spezifisch sind. Sie laufen im Studium sozusagen nebenher, was im internationalen Vergleich eine ziemlich einmalige Angelegenheit ist, eine Berufsausbildung mit einem begrenzten Spezifikum. Warum sollte sich das ändern? Die Meriten verdient man heute nicht gerade mit Engagement in der Lehrerbildung, ich denke an Publikationen in Peer-Review-Zeitschriften, Einladungen in Forschungszentren, große Projekte, viele Drittmittel und internationale Anerkennung.

Warum kann man aber nicht den Nachteil zum Vorteil machen? In der Lehrerbildung sollte man genau das tun, was die heutige Universität abverlangt, große

Forschungsprojekte, internationale Vergleiche und Implementation der Daten für die Systementwicklung. Bei Lichte gesehen, wissen wir empirisch sehr wenig über das Objekt „Lehrerbildung“. Es gibt immer wieder Wellen der Klage über den Zustand der Lehrerbildung, auch liegen schnelle Kausalitäten nahe, etwa im Blick auf die Ursachen für die PISA-Resultate, aber das tatsächliche Wissen ist bescheiden. Interessanterweise gibt es in den letzten hundert Jahren keinen Zeitpunkt, an dem die Lehrerbildung zufrieden mit sich selbst gewesen wäre. Das hat auch damit zu tun, dass gesichertes Wissen kaum vorlag und daher jeder Akteur im Feld seinen eigenen Klagehorizont aufbauen konnte.

Soll das anders werden, braucht man einen intellektuellen Schub, neue Fragen und herausfordernde Problemstellungen, wie dies bei jedem guten Forschungsunternehmen notwendig ist. Die nicht sehr zahlreichen Studien, die vorliegen, zeigen, dass es einen erheblichen Abstand gibt zwischen den beschreibbaren Wirklichkeiten und der Kakophonie der Klage, um das Wort eines früheren deutschen Bundeskanzlers zu benutzen. Man sollte eben deswegen kein weiteres Lamento anstimmen und die seltsame Klagelust der Lehrerbildung zu disziplinieren versuchen. Die Frage wird sein: Wie kann die Lehrerbildung zu einer interessanten und lohnenden Aufgabe für die Universität werden, wenn dies bislang nie so recht gelungen ist?

Abstrakt formuliert, scheint die Antwort einfach zu sein: Professionell stellt sich die Universität auf Probleme der Lehrerbildung ein, wenn sie mit ihren Mitteln, also denen der Forschung, Lehre und Dienstleistung, für neues Wissen und bessere Lösungen sorgt. Was für Medizin, Technologie und Ökonomie recht ist, sollte für die Lehrerbildung billig sein. Die neuen Zentren für Lehrerinnen und Lehrerbildung haben genau diesen Auftrag und können daher die Entwicklung der Ausbildung von Lehrkräften sowie ihrer Fort- und Weiterbildung *von der Universität* aus beeinflussen. Forschung wird in Innovation übersetzt, Entwicklung wird evaluationsabhängig, am Ende sieht man gar, wie Studienseminare eine Start-Up-Mentalität entwickeln.

Ein solcher Prozess der Steuerung durch Forschungswissen hat hohe Hürden vor sich und findet in einem historischen Minenfeld statt. Die Lehrerbildung wird dann zu einer akzeptierten Aufgabe der Universität, wenn ausreichend politischer Rückhalt vorhanden ist, aber auch, wenn die Aufgabe selbst in einem neuen Licht erscheint, also nicht immer die seit Beginn der Einführung des Referendariats für Gymnasiallehrer Ende des 19. Jahrhunderts bekannten Argumente wiederholt werden. Historisch ist man amüsiert, wenn stereotyp der Fachanspruch der Gymnasien und der pädagogische Anspruch der Grundschulen als Gegensätze hingestellt werden, mit denen man wahlweise Ausbildungsanteile reklamieren oder ausschließen kann. Das Problem ist, von Ausbildungsanteilen nicht auf die letztendlich erreichte Qualität schließen zu können. Hier muss offenbar ein Umdenken erfolgen. Wir können nicht von den Schulen Qualitätssicherung verlangen und bei der Ausbildung der Lehrkräfte mit der bloßen Aufteilung der Ausbildungszeit zufrieden sein.

Die schulpraktischen Studien, ob nun im Bachelor-Studium oder danach, sollten möglichst mit einer *best practice* bekannt machen, also nicht nur mit dem Alltag, sondern auch mit herausragenden Lösungen im Blick auf den Unterricht und die Schulentwicklung. Außerdem sollten die schulpraktischen Studien für die Abklärung der Berufseignung genutzt werden. Entsprechende Verfahren sind in der Schweiz entwickelt worden und haben auch schon zu Ausschlüssen aus dem Studium wegen mangelnder Eignung geführt. Möglich ist das in enger Kooperation zwischen den Hochschulen und dem Praxisfeld. Das Verfahren basiert auf kategorial transparenten Beurteilungen durch die Lehrkräfte, die dafür ausgebildet wurden. Wer nach der Regelabklärung als nicht geeignet angesehen wird, muss das Studium verlassen.

Generell müssen die Lehrkräfte der Ausbildungsschulen mit geeigneten Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen besser an die Lehrerbildungsinstitutionen gebunden werden. Sie sind umso mehr zu einer nachhaltigen Kooperation bereit, je besser sie eingebunden sind und je transparenter die Erwartungen kommuniziert werden (Stadelmann 2006). Das gilt für die schulpraktischen Studien, die von den Praktikumsstellen der Universitäten organisiert werden, ebenso wie für die Studienseminare. Die Forderung ist allerdings nicht zu erfüllen, wenn ein chronisch unterbesetztes Praktikumsbüro viele Hunderte von Studierenden betreuen muss und Mühe hat, überhaupt genügend Schulen zu finden, die bereit sind, Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen. Das ist dann sicher kein Beitrag zu einer wirksamen und gar theoriegestützten Vorbereitung auf das Berufsfeld.

Gute Beispiele gibt es bislang vor allem im Bereich der zweiten Phase der Lehrerbildung. Verschiedene Studienseminare sind dabei, sich in Richtung einer standardbasierten Ausbildung zu entwickeln. Es gibt auch Beispiele, die zeigen, dass sich der Vorbereitungsdienst und der Berufseinstieg koppeln lassen. Hier entsteht eher ein Abstand zur universitären Ausbildung, der damit zu erklären ist, dass die Studienseminare - unter staatlicher Verantwortung - sich als den eigentlichen Ort der Lehrerbildung verstehen und dabei zunehmend auf Entwicklung setzen, die auch in Richtung Weiterbildung der Lehrkräfte geht. Wenn die Universitäten, wie verschiedene Gutachten vorschlagen, sich ebenfalls in der Weiterbildung engagieren, dann entsteht eine Konkurrenzsituation, in der nicht die Universität die besseren Karten haben muss.

Eine zentrale Frage betrifft das Personal der Ausbildung. Mit neu berufenen Professoren, die in der Lehrerausbildung tätig sind, sollten Leistungsvereinbarungen geschlossen werden, die den Auftrag spezifizieren und die Ressourcenzuweisung terminieren. Das Personal der zweiten Phase müsste eine eigene Ausbildung erhalten, die auf den Auftrag, die Lehrfunktionen und das Tätigkeitsfeld zugeschnitten ist, so wie etwa auch Schulleitungen ausgebildet werden. Es gibt inzwischen Beispiele, dass die Leitungen der Studienseminare nur dann gewählt werden, wenn sie über Zusatzausbildungen etwa in Personalführung oder in Ausbildungsmanagement verfügen.

Es ist nicht gut untersucht, was die Ausbildung tatsächlich bewirkt. Die anhaltende Reformdiskussion gibt es, weil die Situation als unbefriedigend erlebt wird, woraus zu schließen ist, dass Reformen Optimierungen darstellen sollen. Das Lehrerbildungssystem lässt sich auf zweifache Weise optimieren, im Blick auf seine Teile und bezogen auf das gemeinsame Ziel. Das verlangt Anpassungen der Struktur, vor allem aber eine Steuerung durch Resultate. Wir wissen nicht genau, wie weit die guten Schulen und die hervorragenden Lehrkräfte von der Aus- und Weiterbildung profitiert haben. Aber das muss Ziel sein, dem alle Teile verpflichtet sind.

Noch ein Wort zu den Erfolgsaussichten: Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen ergeben ein klares Bild.

- Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos.
- Die zentrale Ebene ist die der Akteure; was hier nicht ankommt, geht verloren.
- Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen, Reformen werden nicht einfach „umgesetzt“, sondern müssen aufwendig kommuniziert werden und Akzeptanz finden.
- Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen.

Was diese Bedingungen *nicht* erfüllt, wird Makulatur. „Sense-making“ im Blick auf die Akteure ist die primäre Aufgabe, die Steuerung durch Erlasse, nochmals gesagt, ist deutlich nachgeordnet, auch weil sich damit keine Erfahrungen kommunizieren lassen. Austausch aber ist gerade bezogen auf die Grenzen, auf das, was *nicht* geht, unerlässlich. Die Erfahrung der Grenzen ist das Hauptergebnis jeder Reform, und das kann naturgemäß nicht den Gesetzen und Erlassen entnommen werden.

Es ist erstaunlich, dass erst heute darüber nachgedacht wird, wie die Nutzererwartung der Studierenden und das Ausbildungsangebot in ein überprüfbares Verhältnis gebracht werden können. Das Können muss spezifisch sein, nämlich bezogen auf das professionelle Feld. Freilich, die Forderung, dass die Ausbildung zu einem kumulativen und gar noch systematischen Aufbau von professioneller Kompetenz beitragen soll, ist leichter gesagt als getan. Die Umsetzung verlangt gemeinsame Ziele und curriculare Abstimmungen, das Angebot muss gleichermaßen differenziert und plausibel sein und es muss den Test seiner Abnehmer bestehen. Die Ausbildung kann nicht aus disparaten Einzelementen bestehen, wenn sie Erfolg haben will. Das Angebot muss einen Zusammenhang bilden und so studiert werden können, dass tatsächlich ein deutlicher Zuwachs an berufspraktischer Kompetenz erfahren wird.

4. Internationaler Vergleich und Daten zum Forschungsstand

Schweden und Großbritannien machen es vor: Die Lehrerbildung lässt sich umstrukturieren und zielgerichteter gestalten. Es fehlt jedoch auch international an Forschungsarbeiten über die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Sicher ist, dass vor allem die Ausbildung an Praxisschulen und der eigenverantwortliche Unterricht mit kontinuierlicher Begleitung angehender Lehrkräfte geschätzt werden. Erfolgsfaktoren für die Wirksamkeit der universitären Lehrerbildung sind hingegen noch nicht ermittelt.

Die grundsätzliche Richtung der Reform der Lehrerbildung soll durch die neue Studienstruktur entscheidend befördert werden. Es geht gemäß der Kultusministerkonferenz um eine „konsequente Orientierung der Lehramtsausbildung am Berufsfeld Schule“. Gemeint ist damit, dass in allen Studienelementen das Berufsfeld Schule eine das Curriculum ordnende Rolle spielen muss. Das ist für akademische Berufsausbildungen eigentlich selbstverständlich. Kein Jurist wird ausgebildet ohne konsequente Orientierung am Rechtssystem, und kein Arzt könnte je praktizieren, wenn ihm die Ausbildung nicht das dafür nötige Berufswissen vermittelt hätte. Man stelle sich Ingenieure oder Architekten vor, die einen Ausbildungsgang durchlaufen haben, der sich *nicht* an einer Profession oder einem Tätigkeitsfeld orientieren würde.

In der Ausbildung von Lehrkräften ist es noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts notwendig, auf die „konsequente Orientierung am Berufsfeld“ hinzuweisen, offenkundig, weil es diese Orientierung nicht gibt oder weil die Umsetzung schwer fällt. Zudem sind die beiden Leitbegriffe - „Orientierung“ und „Konsequenz“ - ziemlich schnell stumpfe Größen. Geht man von den verdichteten Reglements der deutschen Lehrerbildung aus, dann kann man die Orientierung sehr schnell verlieren, und die geforderte Konsequenz ist nichts als Rhetorik, solange keine konkreten Fragen in den Blick kommen. Die Forderung nach Berufsfeldorientierung selbst ist nicht typisch für die deutsche Lehrerbildung, typisch ist eher, dass sie bislang wenig bewirkt hat.

Das lässt sich anhand eines internationalen Vergleichs zeigen, der sich auf die Reform der Lehrerbildung in Schweden, der Schweiz und in England bezieht. Diese Ausbildungen unterscheiden sich auch in struktureller Hinsicht von der in Deutschland (4.1.). Der Stand der Forschung verweist wiederum auf die Ausrichtung am Berufsfeld. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass der Forschungsstand im deutschen Sprachraum nicht sehr weit entwickelt ist. Untersuchungen über die Zufriedenheit der Studierenden verdichten sich zu der „what works“-Hypothese (4.2.). Neuere Daten liegen auch vor über den Aufbau des Wissens, wenngleich nur für die Ausbildung in Mathematik (4.3.). Schließlich geht es um das öffentliche Ansehen der Lehrberufe in Deutschland, wobei keine Daten vorliegen, die einen internationalen Vergleich ermöglichen würden (4.5).

Vergleich von Ausbildungssystemen **4.1.**

In Schweden hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaft auf der Basis eines neuen Gesetzes vom 25. Mai 2000 eine weitreichende Reform der Lehrerbildung in Gang gebracht, die einem internationalen Trend entspricht. Die Reform rückt ab von der bisherigen Aufteilung, die den Lehrbildungsprogrammen weltweit eigen war (zum Folgenden: Kallos 2003). Studiert werden üblicherweise Fächer, Methoden, Pädagogik (educational science) und Praktika.

Zwischen diesen Elementen bestehen so gut wie keine Verbindungen. Gemeinsame Fragestellungen und Zielsetzungen gibt es nicht. Was die disparaten Teile zusammenhält, ist einzig die Erfahrung der Studierenden.

Das Fundament der neuen Ausbildung in Schweden ist ein Basiscurriculum, das grundlegende Kompetenzen beinhaltet, die sich auf das Berufsfeld und sein Anforderungsprofil beziehen.

- Dieses Basiscurriculum durchlaufen *alle* künftigen Lehrerinnen und Lehrer.
- Damit soll eine Standardisierung der Lehrerausbildung bewirkt werden, die sich nicht mehr auf Schultypen, sondern auf ein Berufsfeld mit verschiedenen Varianten bezieht.
- Es gibt in Zukunft statt wie bisher acht verschiedene Abschlüsse nur noch einen.

Die neue Struktur der schwedischen Ausbildung sieht drei Lernbereiche (domains) vor, die integrativ verstanden werden und praxisorientiert sind. Der größte Anteil ist die professionelle Allgemeinbildung, auf Schwedisch *Allmänt utbildningsområde*. Dieser Teil umfasst 60 von maximal 180 Kreditpunkten und hat zwei Schwerpunkte, den Aufbau einer gemeinsamen Wissensbasis für alle Lehrkräfte sowie interdisziplinäre Fachstudien. Mindestens 10 der 60 Kreditpunkte entfallen auf Kurse, die im Praxisfeld angeboten werden. Der zweitgrößte Bereich mit 40 Kreditpunkten wird Orientierungsbereich oder *Inriktning* genannt. Er umfasst Studien, die auf die Unterrichtsfächer ausgerichtet sind und mit Altersgruppen oder Schulstufen gekoppelt werden können. Eine davon losgelöste Fachwissenschaft wie in Deutschland gibt es in der schwedischen Lehrerbildung nicht mehr. Der dritte Lernbereich der *Specialisering* dient der Vertiefung des erworbenen Wissens und wird auch in der Weiterbildung angeboten, um Synergieeffekte zu erreichen.

Die Weiterbildung der Lehrkräfte, die im Verantwortungsbereich der Kommunen liegt und auch weiterhin durch diese organisiert und finanziert wird, ist ebenfalls umstrukturiert worden. Der Begriff der Lehrerfortbildung ist gemäß einem Bericht des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft in „Kompetenzentwicklung“ umbenannt worden. Hinter dieser Namensänderung steht ein Konzept der Personalentwicklung im Berufsfeld, das neben der Verarbeitung der Erfahrungen im Praxisfeld vertiefende Studien, Methodenentwicklung, Teamwork und generell Anbindung an die Forschung umfasst. Im Mittelpunkt stehen nicht Fächer, sondern die fortlaufende professionelle Qualifizierung der Lehrkräfte. Die neue Form der Lehrerbildung orientiert sich so an den Erfordernissen der einzelnen Schulen und lässt eine intensivere wissenschaftliche Ausrichtung erkennen (Nachweise in Oelkers/Reusser 2008).

In Deutschland ist eine solche „konsequente Orientierung am Berufsfeld“ erst in Ansätzen sichtbar. Die Gründe sind bekannt: In Schweden wird für eine Schulform ausgebildet, die sich nur nach Stufen und Schwerpunkten unterscheidet, in Deutschland bestimmt der Schultyp und so das Lehramt die Ausbildung. An den meisten deutschen Universitäten hat die Lehrerbildung bislang wie gezeigt keinen gemeinsamen Ort, die Zuständigkeit ist aufgeteilt und es gibt noch keine Gesamtverantwortung für den Erfolg der Ausbildung. Standards und Kompetenzmodelle für die Bestimmung des Erfolges sind erst in Ansätzen erkennbar, und sie sind noch Papier.

Das ist im Ausland durchaus anders. In der Schweiz sind die Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung ebenso wie für die Weiterbildung der Lehrkräfte verantwortlich, und dies in der Regel per Gesetz. Die Ausbildung kennt nirgendwo zwei Phasen, der Praxisbezug ist während der Ausbildung durch gut betreute und curricular angebundene Praktika gewährleistet, was inzwi-

schen auch für die Ausbildung der Lehrkräfte auf der Sekundarstufe II gilt. Und die Ausbildung ist kurz; angehende Primarlehrkräfte - das ist die größte Gruppe - erhalten ihr Lehrpatent nach drei Jahren, wohlgernekt ohne zweite Phase. Die Lehrkräfte sind dann direkt berufstauglich, sie können sich auf Stellen bewerben und werden im Wesentlichen durch den Ernstfall sozialisiert.

Selbst wenn man dies wollte, anschließen kann man hier in Deutschland nicht, und das hat zunächst mit der Interessenlage zu tun. Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung sind umso unstrittiger, je abstrakter sie gehalten sind. Umgekehrt gesagt: Je konkreter ein Vorschlag wird, desto mehr Einwände werden gegen ihn vorgebracht. Die Erklärung ist einfach, die Struktur der Ausbildung sichert Besitzstände und definiert so Interessen. Die Lehrerbildung bietet viele Arbeitsplätze und eine Reform, die gegen die Akteure durchgesetzt werden soll, ist schon im Ansatz gefährdet. Daher ist es leichter, Formeln zu benutzen, denen alle zustimmen können, so lange aus ihnen nichts folgt.

Die „Stärkung der Fachdidaktik“ etwa ist eine Forderung, die in allen Reformpapieren vorkommt, auch darüber, wie die Stärkung bewirkt werden soll, nämlich durch eine Hinwendung zur empirischen Unterrichtsforschung, herrscht überwiegend Konsens, allerdings verweist die Geschichte des Problems darauf, dass sich an der Randstellung der Fachdidaktik bislang kaum etwas geändert hat. Nur in den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs ist die Fachdidaktik in den letzten dreißig Jahren *nicht* massiv abgebaut worden. Die Neubewertung der Fachdidaktik beginnt gerade erst, ein Zusammenschluss von Fachdidaktik und empirischer Unterrichtsforschung wäre eine große Reformchance, aber deren Realisierung bleibt abzuwarten.

Nun dient jede Ausbildung einem Zweck und muss einen Auftrag erfüllen, der nicht sie selbst ist. Der Erfolg der Ausbildung angehender Lehrkräfte hängt davon ab, dass die Studierenden die fortlaufende Verbesserung ihrer Kompetenzen im Blick auf das Ausbildungsziel erfahren (Oser/Oelkers 2001). Das gelingt mit koordinierten Modellen weitaus besser als mit getrennten, die oft auch noch gegeneinander arbeiten oder nicht miteinander abgestimmt sind. Der Aufbau professioneller Kompetenz ist aber nur möglich, wenn die Ausbildung einen gestuften Fortschritt ermöglicht. Diese Einsicht ist ebenso banal wie folgenreich: Am Ende muss man mehr wissen und können als am Anfang. Und am Ende muss das Alltagswissen hinreichend so angereichert sein, dass der Unterschied erkennbar wird, den das Studium macht.

Das sieht die deutsche Kultusministerkonferenz genauso. In ihrem Beschluss über die Einführung von Standards in den Bildungswissenschaften vom 16.12.2004 heißt es über den Gesamtauftrag der Lehrerbildung:

„Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird“ (KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, S. 4).

Die beiden Adjektive „systematisch“ und „kumulativ“ setzen voraus, dass die Ausbildung nicht einfach aus disparaten Einzelementen besteht, die vielmehr einen Zusammenhang bilden und so studiert werden können, dass ein deutlicher Zuwachs an berufspraktischer Kompetenz erfahren wird. Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktische Studien stehen heute nebeneinander, und ob sie einen Kompetenzaufbau erreichen, ist kaum überprüft worden.

Hier hilft nochmals ein Blick ins europäische Umfeld, diesmal nach England. 1994 wurde hier die landesweite *Teacher Training Agency* (TTA) gegründet. Die Agentur

kooperiert mit dem englischen Bildungsministerium, also dem Department for Education and Skills (DfES) in London, ist der Behörde aber nicht direkt unterstellt und kann also unabhängig agieren. Primäre Aufgabe der Lehrerbildungsagentur ist die Verbesserung der Qualität im Initial Teacher Training, also der Grundausbildung der Lehrkräfte. Notwendig dafür sind berufsfeldbezogene Standards, deren Erreichung regelmäßig und verbunden mit Konsequenzen überprüft wird.

Die Agentur übernimmt die Akkreditierung der verschiedenen Programme in der Grundausbildung der Lehrkräfte, die an Universitäten und anderen Institutionen der Höheren Bildung angeboten werden.⁴⁷ Die Programme werden im Blick auf ihre Eignung für die Ziele und Aufgaben der Lehrerbildung überprüft. Das bezieht sich auf

- das Curriculum,
- die zur Verfügung stehenden Ressourcen,
- den Mitteleinsatz
- oder auch die Qualifizierung des Personals.

Die fortlaufende Qualitätsüberprüfung der Lehrerbildung wird vom Office for Standards in Education (Ofsted), einer Regierungsagentur in London, vorgenommen. Ofsted ist auch für die Schulevaluationen und Leistungstests verantwortlich, ein Thema, das die deutschen Schulen mit einem hohen Aufwand an aufgeregter Diskussion erstaunlich spät erreicht hat.

Die Phase der Berufseinführung ist in England vom Bildungsministerium per Gesetz geregelt. Auch dafür hat die Lehrerbildungsagentur Standards definiert, die die Novizen im Beruf erfüllen müssen. Schließlich hat die Agentur sogenannte Berufseingangsprofile entwickelt, die den Ausgangspunkt für die zielgerichtete Planung der professionellen Fortbildung der individuellen Lehrkräfte bilden sollen. Sie beschreiben, was die Lehrkräfte schon können und was noch fehlt. Begleitet werden diese Maßnahmen zur Standardisierung der Lehrerausbildung durch nationale Kampagnen zur Rekrutierung hoch qualifizierter Kandidatinnen und Kandidaten für den Lehrberuf. Für Deutschland hieße das, aktive Werbung für die besten Kräfte zu betreiben und nicht einfach abzuwarten, welche Abiturienten sich melden.

Die englischen Lehrerinnen und Lehrer werden jährlich gemäß klar definierter Qualitätsstandards durch die Schulleitung evaluiert. Die Ergebnisse werden verbunden mit höheren, leistungsbezogenen Gehältern sowie der Möglichkeit einer schnelleren Beförderung.

Für die Ausbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter wurde ein National College for School Leadership gegründet. Schließlich ist auch die Idee umgesetzt worden, dass Schulleiter für die erfolgreiche befristete Übernahme der Leitung einer problematischen Schule ein höheres Gehalt bekommen. Nationale Standards für Headteachers sind 2004 veröffentlicht worden. Sie gehen von einem Kerngeschäft aus, das beschrieben wird als „to provide professional leadership and management for a school“. Der Schulleiter oder die Schulleiterin ist der oder die führende Professionelle seiner Schule. Seine Aufgaben verlangen eine besondere Schulung, die nicht mit der normalen Lehrerbildung bereits gegeben ist (Nachweise in Oelkers/Reusser 2008).

Forschungsdaten über die Lehrerbildung liegen auch im internationalen Vergleich nur in ausgesuchten Bereichen vor. Es gibt kein Gesamtbild. Die angelsächsische Forschung konzentriert sich mit bestimmten Ausnahmen auf die

⁴⁷ Der größte Anbieter ist die Open University.

Arbeit im Klassenzimmer. Die Frage ist, wie die Lehrkräfte am besten auf die Anforderungen des Unterrichts hin vorbereitet und geschult werden können. Die stark kognitionspsychologisch ausgerichtete Forschung versucht zu erfassen, wie praktisches Wissen entsteht, wie es von den Studierenden angenommen und reflektiert wird und wie der Erwerb dieses Wissens aus der Sicht der Ausbildung verbessert werden kann (Black/Halliwell 2000).

Bisweilen wird auch gefragt, ob die Lehrerbildung überhaupt den Unterschied machen kann, wenn die Einstellungen zum Beruf durch die Vorerfahrungen der Studierenden weitgehend bereits bestimmt sind (Korthagen/Brouwer 2005). Dass die Ausbildung den Unterschied macht, ist nur dann der Fall, so lauten viele Antworten, wenn die Lehrerbildung die Studierenden, deren Ausbildungsziele und Motivationen ernst nimmt. Die Motivlage und nicht das Abiturzeugnis ist eine der entscheidenden Größen für den Erfolg des Studiums (Watt/Richardson 2007).

Befunde zur „what works“-Hypothese 4.2.

Seit John Goodlads (1990) Studie *Teachers of our Nation's School* stand die „what works“-Hypothese im Mittelpunkt der nicht gerade zahlreichen Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Die von Goodlad gut belegte Hypothese besagt, dass angehende Lehrkräfte das Ausbildungswissen danach sortieren und bewerten, was ihnen am meisten für den späteren Unterricht verspricht und was persönlich am besten verwendbar erscheint. Daher sind Methodenkurse mehr nachgefragt als Vorlesungen, und Praktika erhalten ein höheres Gewicht als das Studium der wissenschaftlichen Literatur. Diese These wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten der Studierenden etwa an Schweizer Pädagogischen Hochschulen bestätigt (Ruffo 2009).

Goodlad schrieb seinerzeit:

„Teacher training students ... judge all education courses by utilitarian, instrumental criteria ... Prospective teachers want to learn how to teach; they are not aspiring to be educational historians, philosophers, psychologists, or sociologists. Many of the professors of education they encounter early on, however, are precisely such specialists. Many professors ... are as uninterested in turning their courses into such instrumentalities as students are interested in finding practical implications in them“ (Goodlad 1990, S. 213).

Das Interesse der Mehrzahl der Studierenden in den Ausbildungsprogrammen für angehende Lehrkräfte ist nicht intellektueller Natur. Sie erleben den Übergang von der Ausbildung in den Beruf als Wechsel der Beschäftigung. „That is, they shifted from being students in a college or university to teachers in a school, rather than from students of the contents of their own curriculum to inquirers into teaching, learning, and enculturation“ (ebd., S. 214). Und die Überzeugung, was es bedeutet, Lehrer zu sein, erwächst aus der Erfahrung „‘what works’ with a classroom of children of youths“.

„Being ‘able to do it’ – as, for example, one’s mentor in student teaching did it – became more important to these students than questions of why a certain way was successful or an exploration of alternative possibilities“ (ebd.).

Die „Mentoren“ stellen die Gruppe dar, die den vermutlich größten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte ausüben, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer der Ausbildungsschulen. Ein qualitatives Forschungsprojekt der Universität Zürich zeigt nicht nur den Einfluss der Ausbildungsschulen auf den Aufbau der Kompetenz von Berufsanfängern, sondern auch die mentale und habituelle

Prägung durch die Praxislehrkräfte (Stadelmann 2006). Sie zeigen Anfängern „what works,“ also sind entscheidende Anlaufstellen für den Anfang der professionellen Kompetenz, von dem die weitere berufliche Entwicklung offenbar wesentlich abhängt.

Wirksam sind nicht einfach gute *Modelle* des Unterrichts, sondern unmittelbare Anleitungen und Rückmeldungen aus direkter Nähe zum Ernstfall. Der Ausdruck „Coaching“ ist nicht zufällig der Trainersprache entnommen. Ein Coach spiegelt einen Versuch direkt zum Anforderungsniveau, so jedoch, dass die Rückmeldung als hilfreich für die Entwicklung des Gecoachten wahrgenommen wird. In den Vereinigten Staaten ist bis heute von „Teacher Training“ die Rede, der Ausdruck soll darauf hinweisen, dass professionelle Kompetenz in verlässlichen Übungssituationen aufgebaut wird und nicht einfach die Folge einer wie immer angestregten Reflexion ist.

Praxislehrkräfte sind umso mehr zur Kooperation bereit, je besser sie auf ihre Aufgaben vorbereitet werden und je überzeugender die Ausbildungsinstitution den Kontakt mit ihnen gestaltet. In der Zürcher Studie (Stadelmann 2006) gibt es idealtypisch zwei Kategorien von Praxislehrkräften, eine, die empfiehlt, das bisher Gelernte zu vergessen, weil der eigene Unterricht das beste Modell für den Aufbau beruflicher Kompetenz sei, und eine andere, die durch eigene Ausbildung gelernt hat, die Ressourcen der Lehrerbildung zu nutzen und die mit der Pädagogischen Hochschule gemeinsame Standards vertritt. Nur so arbeitet man nicht gegeneinander.

Die Studierenden stellen an die Praktika oder die Ausbildungsschulen besonders hohe Erwartungen. Die Studie zeigt auch, dass dies nur dann ohne Verlust für die übrige Ausbildung vonstatten geht, wenn die theoretischen und die praktischen Teile der Ausbildung aufeinander abgestimmt sind und in ihnen nicht zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden. Ansonsten ist es angesichts der Erfahrungen, die sie machen, für die Studierenden sehr glaubwürdig, wenn gesagt wird: „Vergessen Sie, was Sie bisher gelernt haben.“ Die anschließende Situation hat dann mit der vorhergehenden wenig zu tun, der Transfer des Gelernten ist schwach, auch weil Wissenstransfer gar kein Thema ist. Transfer in Ausbildungsgängen geschieht nicht von selbst, sondern verlangt Steuerung, also Beobachtung, Nachfrage und Überprüfung.

Es gibt noch eine Bedingung. Im Mittelpunkt der Arbeit der Lehrkräfte stehen die *unterrichtsbezogenen* Tätigkeiten. Alles, was den Aufwand steigert, ohne den Ertrag zu verbessern, wird in dieser Praxis keine Verwendung finden. Wenn die Ausbildung sozusagen punktgenau verfahren soll, muss sie lernen, sich auf diese Verhältnisse einzustellen. Angehende wie amtierende Lehrkräfte sind vielleicht nicht aufgrund ihrer Philosophie, wohl aber aufgrund der Anforderungen ihrer Praxis Utilitaristen. Sie gehen vom Nutzen für ihren Unterricht aus und erwarten eine Ausbildung, die diesem Test standhält. Und das ist mehr als nur Reflexionswissen. Bereits die Erstsemester nehmen das Lehramtsstudium vom Berufsziel und so von der Praxis her wahr (Cramer/Horn/Schweizer 2009).

Offenbar ist es aber nicht leicht, die Ansprüche der Ausbildung und die Erwartungen der Studierenden in Einklang zu bringen. Eine amerikanische Studie aus dem Jahre 2006 untersucht, wie angehende Lehrkräfte lernen, mit Lehrmitteln, in diesem Falle mit Mathematik-Textbüchern, umzugehen (Nicol/Crespo 2006). Ein Ergebnis dieser Studie geht dahin, dass Studierende *vor* ihren schulpraktischen Studien der festen Meinung sind, dass die Textbücher ihnen helfen werden, das Lernen der Schüler zu steuern und zu kontrollieren. Im Praktikum, also in Kontakt mit realen Kindern, wird dann schnell deutlich,

dass die Lehrmittel mehr Fragen aufwerfen, als mit ihnen beantwortet werden kann. Es sind Fragen wie die folgenden:

- How should a teacher teach from a text when a classroom has only enough texts for some but not for all of the students?
- Why should a particular topic be taught at all?
- How can a teacher use a text with learners of diverse interests and abilities?
- How might students respond if the task is adapted?
(ebd., S. 351)

Solche Fragen beantworten die Lehrmittel nicht, die so gut wie nie für die Novizen im Beruf oder gar für die Studierenden ausgelegt sind (Ball/Cohen 1996). Dennoch - oder vielleicht auch gerade deswegen - lernen sie die richtigen Fragen zu stellen, auf die die Ausbildung eingehen muss, wenn sie Erfolg haben will (Crespo 2003). Dieses „learning from the field“ (Ferrini-Mundy 1998) und so in authentischen Situationen der Praxis (Clift/Brady 2005) ist ein neuer Trend in der amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, der darauf hinausläuft, möglichst früh Kontakt mit der Berufspraxis aufzunehmen und dabei die Überzeugungen zur Selbstwirksamkeit aufzubauen (Brand/Wilkins 2007). Einige Studien liegen vor, dass und wie Lehrkräfte lernen, wie sie neue, reformorientierte Lehrmittel nutzen können (Remillard 2000). Gut belegt ist die entscheidende Rolle, die der Zusammenarbeit unter den Lehrkräften zukommt (Reys et. al. 1997; siehe auch Rüegg 2000).

Bislang hat die Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden, die nur möglich und im Übrigen auch nur fair sind, wenn sie von Standards ausgehen können. Entsprechende Entwicklungen gibt es in verschiedenen deutschen Bundesländern. Eine gewisse Vorreiterrolle hat hierbei das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) in Kronshagen bei Kiel eingenommen. Das Institut hat vor wenigen Monaten einen zusammenfassenden Evaluationsbericht über den Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein vorgelegt, der die Jahre 2004 bis 2008 umfasst. Dieser Bericht ist eine Pionierleistung, weil er erstmalig Daten vorlegt, mit denen der Ausbildungserfolg beurteilt werden kann. Die Grundidee hinter dem Bericht besteht darin, dass aus den Ergebnissen der verschiedenen Umfragen Konsequenzen für das Ausbildungsangebot abgeleitet werden können und sogar müssen. Diese Steuerung über die tatsächliche Wirksamkeit ist nicht nur in der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu.

Ohne den Bericht im Einzelnen bewerten zu wollen, kann doch auf einige auffällige Ergebnisse verwiesen werden, die auch über die Situation von Schleswig-Holstein hinaus von Bedeutung sind. Der Bericht zeigt deutlich, dass vor allem die Ausbildung in den Praxisschulen zur Kompetenzentwicklung beiträgt.

- Je mehr die angehenden Lehrkräfte eigenverantwortlich unterrichten,
- je weniger sie unter formaler Aufsicht stehen
- und je besser sie begleitet werden,
- desto nachhaltiger scheinen die Effekte zu sein.

Jedenfalls sind knapp 90% der angehenden Lehrkräfte mit der Ausbildung durch die Schule voll oder eher zufrieden. Besonders hohe Werte erreicht die Einschätzung der fachlichen Kompetenz der Ausbildungslehrkräfte. Das bestätigt die Annahme, wonach die Ausbildung die Erwartungen der Studierenden treffen und zeigen muss, „what works“, also was im Unterricht geht und was nicht. Diese Erwartung ist grundlegend, sie kann nur besser oder schlechter realisiert werden. Die beste Antwort sind wie gesagt verantwortungsvolle Rückmeldungen im Klassenzimmer oder in unmittelbarer Nähe dazu; dieses Coaching kann auch sehr kritisch ausfallen und auf falsche Rücksichtnahme

verzichten, solange die Rückmeldung im Blick auf das Ziel nützlich erscheint. Irgendwann muss jeder Referendar und jede Referendarin erfahren, wo sie stehen und dies möglichst deutlich.

Die Ausbildung muss im Blick auf die Kompetenzentwicklung als wirksam erfahren werden. „Wirksam“ heißt die Erfahrung der allmählichen Verbesserung des eigenen Könnens, die dem Ausbildungsort zugeschrieben wird. Entsprechend sind die Ausbildungslehrkräfte und der eigene Unterricht die Erfolgsindikatoren. Der Ausbildungsort Studienseminar kann dazu eine wichtige Ergänzung sein, entsprechende Werte liegen vor, aber das gilt nur dann, wenn der Praxisbezug auch hier zentral ist.

- Die Befragungen ergeben relativ niedrige Werte in Hinsicht auf die Reflexion eigener Praxis vor dem Hintergrund von *Modellen und Theorien*, die den Alltag nicht erreichen.
- Reflektiert wird die eigene Erfahrung und die Frage ist nicht, welche Theorie dazu passt.
- Die Rückmeldungen für die Pädagogikmodule sind durchweg ungünstiger als die Rückmeldungen für die Pflichtmodule in den Fächern.
- Bei den Bewertungen liegt die Schule als Ausbildungsort vor dem Studienseminar.

Die Studierenden wissen genau, wann die Rede vom „Praxisbezug“ rhetorischer Natur ist und wann sie persönlich etwas davon haben. Evaluationen in anderen Bundesländern haben ergeben, dass innerhalb der zweiten Ausbildungsphase eine nochmalige Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis besteht. Für die Referendarinnen und Referendare gelten nur die Schulen, in denen sie tätig sind, als „Praxis“, die Studienseminare sind „Theorie“ und somit tendenziell nebensächlich. Nur eine curriculare Verzahnung kann das mit Aussicht auf Erfolg ändern.

Die Befragungen der angehenden Lehrkräfte zeigen im Blick auf die allgemeinbildenden Fächer Ergebnisse, die diesen Befund stützen. Bei dem Vergleich der Werte zwischen den Fächern und der Pädagogik ist deutlich zu erkennen, dass die Aussagen bezogen auf die Fächer durchweg positiver ausfallen als in Bezug auf die Pädagogik-Module. Auch das ist lange vermutet worden und findet nunmehr eine datengestützte Bestätigung. Zum Befund passt auch, dass knapp mehr als die Hälfte der Befragten in Pädagogik gar keine Zeit für die Vor- und Nachbereitung der Module aufwendet.⁴⁸ Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die vergleichsweise schlechte Bewertung der Pädagogikmodule im Blick auf die Ausbildung für berufsbildende Schulen und Sonderschulen/Förderzentren nicht zutrifft.

Die schlechte Bewertung der Pädagogik-Module muss auch vor dem Hintergrund der vorgängigen Erfahrungen gesehen werden. Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium für die Lehrämter auf den beiden Sekundarstufen ist vergleichsweise gering dotiert, kannte bislang kein Kerncurriculum und bot unzusammenhängende Inhalte an, mit denen sich kein begrifflich klares Professionswissen aufbauen lässt. Studierende kennen so in der Breite weder innovative Unterrichtsformen noch schulisches Standardwissen wie die Bezugssysteme für die Leistungsbeurteilung. Sie können im Angebot frei wählen und haben aber nichts davon, weil es zu einem konsistenten Wissensaufbau gar nicht kommt (Nolle 2004, S. 168/169).

Die Verknüpfung mit dem Berufsfeld soll durch die Praktika geleistet werden. Aber nur 38,2% der Praktika sind betreut, also werden „mit Lehrenden vor-

⁴⁸ Das gilt bislang auch für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium der ersten Phase. Hier wird der zeitliche Aufwand von den Studierenden minimiert, weil die anderen Ausbildungsteile höhere Anforderungen stellen (Lüders /Eisenacher 2007).

und nachbereitet“ (ebd., S. 169). Von den Studierenden wird die Anleitung begrüßt und als notwendig angesehen, aber wenn die Praktikumsvorbereitung „im Rahmen von Seminaren mit mehr als 100 Teilnehmern“ erfolgt (ebd.), dann wird eine Misere beschrieben und nicht eine Ausbildung. Eine auf das Unterrichten zielende Förderung fehlt. Noch im Hauptstudium geben die Studierenden mehrheitlich an, wohl mit Unterrichtsplanung befasst gewesen zu sein, aber in der Durchführung des Unterrichts noch grundlegende Schwächen zu haben (ebd., S. 171/172).

In einer nachfolgenden Befragung des Kieler Instituts haben sich die Bewertungen der angehenden Lehrkräfte an den Stellen verändert, in denen von der Ausbildungsleitung aufgrund der vorliegenden Daten ein stärkerer Praxisbezug gefordert wurde. Das zeigt, wie eine konkrete Steuerung durch Evaluationsdaten möglich ist. Die damit verbundenen Konsequenzen müssen unter Beachtung der verschiedenen Ebenen implementiert werden. Insgesamt ist festzuhalten, dass „Praxisbezug“ nur heißen kann, die ausbildenden Schulen verantwortungsvoll einzubinden, ihnen spezielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen und ihre Erfahrungen auch für den Reflexionsteil des Vorbereitungsdienstes zu nutzen (Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein 2009).

Ein Projekt des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich über die Wirksamkeit der Fachdidaktik zeigt, dass die Dozenten der Lehrerbildung die Wirksamkeit ihrer Lehrveranstaltung situativ auf ihre Studierenden beziehen. Wenn die Effekte der Ausbildung überhaupt evaluiert werden, dann im Blick auf die Zufriedenheit am Ende einer Lehrveranstaltung, also individuell und kurzfristig. Gleichzeitig haben die Dozenten aber auch den Anspruch längerfristiger Wirksamkeit, die von ihnen aber nie evaluiert wird. Die Studie zeigt, dass und wie anders verfahren werden kann. Dozenten einer bestimmten Fachdidaktik an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz sind damit konfrontiert worden, wie ihre Ausbildungsprogramme bei den Lehrkräften gewirkt haben, die sie selbst ausgebildet haben.

- Die Dozenten konnten die früheren Studenten und jetzigen Lehrkräfte in der Praxis befragen, wie sie Ausbildung bei ihnen genutzt haben und was sich als wirksam herausgestellt hat.
- Die Dozenten erhielten so ein direktes Feedback ihrer eigenen Absoluten.
- Sie waren so konfrontiert mit ihren Wirkungsannahmen, die bislang nie getestet werden mussten.
- Der Theorie-Praxis-Anspruch der Ausbildung nahm so konkrete und persönliche Gestalt an.

Im Ergebnis sind Überraschungen, Illusionsmanagement und auch Widerstände gegen diese Form der Hypothesenprüfung nicht zu übersehen (Stiefel Amans 2009). Aber nur so sind Lehrangebote in der Ausbildung zu korrigieren, Wirksamkeit muss vom Transfer her bestimmt werden, nicht allein vom Ende der Kursveranstaltung, für die immer irgendwie Zufriedenheit erzeugt werden kann.

Befunde zur Wissenserzeugung **4.3.**

Methodisch anders angesetzt ist die COACTIV-Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Sie ist kognitionspsychologisch fundiert und fragt nach dem Wissensaufbau während der Ausbildung. Untersucht wurden bislang allerdings nur Studierende im Fach Mathematik, mehr Aussagen lässt die Studie also nicht zu. Die Studie ist technisch und konzeptionell in die nationale Ergänzung der PISA-Studie 2003/2004 einbezogen. Die PISA-Erhebungen

wurden durch zwei vollständige Schulklassen pro untersuchter Schule ergänzt und als Längsschnitt erweitert. Die Tests fanden jeweils am Ende der 9. und 10. Klasse statt. Darüber hinaus gab es eine Befragung der Mathematiklehrkräfte. Letztere fand 2004 am Ende der 10. Klassenstufe statt, so dass hier keine Hauptschullehrer einbezogen werden konnten.

Der Fokus dieser Untersuchung liegt auf den Kompetenzen - Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten - von Mathematiklehrkräften. Angestrebt werden die empirische Identifikation dieser Kompetenzaspekte und ihrer Beziehungen untereinander, ihr Einfluss auf das unterrichtliche Handeln, auf den Lernerfolg und die Aufdeckung der Gründe für die unterschiedlichen Kompetenzausprägungen bei den einzelnen Lehrkräften. Einsatz fanden standardisierte Fragebogen, Wissenstests und die Auswertung von Unterrichtsmaterialien.

Zentrale Ergebnisse der Untersuchung lauten, dass ein aktivierender Unterricht im Mathematikunterricht an deutschen Schulen eher nur selten vorkommt. Auf der anderen Seite besteht im Unterrichtserleben der Schülerinnen und Schüler ein starker Zusammenhang von fachdidaktischem Know-how der Lehrkräfte und kognitiver Aktivierung in der Lehr-Lernsituation. Kognitive Aktivierung, Klassenführung und individuelle Unterstützung können sich positiv auf die mathematische Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern auswirken. Aber hier spielen auch die gegebenen und unterschiedlichen Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle.

In einer Teilauswertung der COACTIV-Daten haben Brunner, Kunter und andere (2006) den Zusammenhang von fachspezifischem Professionswissen und der Aus-, bzw. Weiterbildung der Lehrkräfte untersucht. Der Fokus lag auf den institutionellen Unterschieden der Ausbildung sowie auf individuellen Faktoren. Einbezogen waren 195 Mathematiklehrkräfte, die 2004 eine 10. Klasse an Sekundarschulen, Regelschulen, Mittelschulen, Realschulen, Gesamtschulen oder Gymnasien unterrichteten. In diesem Teilprojekt wurden eigene Tests zur Erfassung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I entwickelt.

Die Autoren konnten zeigen, dass Gymnasiallehrkräfte ein besseres Fachwissen vorweisen können als Nicht-Gymnasiallehrkräfte und eine Gruppe von Lehrkräften, die noch in der DDR ausgebildet worden sind und die Teil der Untersuchung waren. Gymnasiallehrkräfte haben auch ein besseres fachdidaktisches Wissen als Nicht-Gymnasiallehrkräfte oder als im Text so bezeichnete „DDR-Lehrkräfte“. Dieser Zusammenhang erfährt aber bei Einbezug des Faktors „Fachwissen“ eine Relativierung.

- Zudem existiert ein Zusammenhang von an Noten gemessenem Studienerfolg und dem Fachwissen bzw. fachdidaktischen Wissen.
- Die Berufserfahrung allein hingegen vergrößert noch nicht das Fachwissen bzw. fachdidaktische Wissen.
- Zuletzt variiert das fachbezogene Wissen unabhängig von der Fortbildungsmenge, weil die Weiterbildung oft nicht praxisnah agiert.

Von Bedeutung für die Ausbildung ist vor allem der Befund, dass im Blick auf Mathematik ein profundes berufliches Können der Lehrkräfte in einem engen Zusammenhang steht mit dem, was sie an mathematischem Fachwissen zur Verfügung haben und dem, was täglich unterrichtet wird. Letztlich geht es um die Frage, wie die Schulmathematik unterrichtet wird. Für die Qualität der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler sind die *fachdidaktischen* Kenntnisse, das Know-how des Mathematikunterrichts, ausschlaggebend. Aber die fachdidaktische Kompetenz hängt wiederum vom Fachwissen ab. Das

würde erklären, warum Mathematiklehrkräfte, die besser fachwissenschaftlich ausgebildet werden, im Vergleich zu allen anderen Lehrämtern auch höhere fachdidaktische Kompetenzen aufweisen und damit erfolgreicher unterrichten müssten, was aber natürlich auch mit der Zusammensetzung ihrer Lerngruppen und anderen Faktoren zu tun hat.

Die COACTIV-Studie wird ergänzt durch die COACTIV-R-Untersuchung, in der besonders die Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenz während des Referendariats im Zentrum steht. Sie stellt eine Längsschnittuntersuchung mit zwei Kohorten dar. Die Haupterhebung fand in den Schuljahren 2007/2008 und 2008/2009 statt. Einbezogen sind die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Einsatz fanden Wissenstests und Fragebogen zu Beginn und am Ende des Ausbildungsjahres. In die Untersuchung wurden insgesamt 856 Lehramtskandidaten einbezogen. Die Auswertung findet derzeit noch statt.⁴⁹ Erst sie wird umfassendere Ergebnisse mit sich bringen. Dass ein Zusammenhang besteht zwischen den Abiturnoten und dem Kompetenzaufbau während der Ausbildung, zeigt die Studie offenbar nicht.⁵⁰

Die Wirksamkeit der Lehrerbildung ist in Deutschland nie in toto untersucht worden. Es gibt kein Gesamtbild über die verschiedenen Lehrämter hinweg und selbst innerhalb der Lehrämter sind die Fächer sehr unterschiedlich erforscht worden. Es ist kein Zufall, dass valide Daten eigentlich nur für die Lehrkräfte des Faches Mathematik vorliegen. Weitergehende Untersuchungen finden sich erst in dem 2008 veröffentlichten Projekt MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century). Es handelt sich um eine von der Michigan State University geleitete internationale Vergleichsstudie, die sich wohl auch auf Mathematik konzentriert, bei der in Deutschland aber auch Daten für andere Ausbildungsteile und so Fächer erhoben wurden.

Die Untersuchung geht von der theoretischen Annahme aus, dass sich das fachbezogene Wissen von Lehrpersonen aus mehreren inhalts-, kognitions- und anforderungsbezogenen Dimensionen zusammensetzt und dass Messungen fachbezogenen Wissens dieser Mehrdimensionalität Rechnung tragen müssen, um die Kompetenzen von Lehrkräften differenziert erfassen zu können. Die unterschiedlichen Fähigkeiten, die in den verschiedenen Dimensionen beschrieben werden, müssen bei den Studierenden nicht korrelieren und können sogar weit auseinanderliegen. Unterschieden werden

- fünf inhaltliche Dimensionen mathematischen Wissens, nämlich Arithmetik, Algebra, Funktionen, Geometrie und Statistik,
- drei kognitionsbezogene Dimensionen: Algorithmisieren, Problemlösen und Begründen sowie Modellieren
- und zwei Dimensionen der Mathematikdidaktik: lehrbezogenes Wissen und lernprozessbezogenes Wissen.

Mit Modellgeltungstests wird gezeigt, dass die theoretische Annahme empirisch trägt. Allgemein lässt sich festhalten, dass die angehenden Lehrkräfte hinsichtlich verschiedener Dimensionen tatsächlich unterschiedlich hohe Kompetenzen aufweisen, was die Forderung unterstützt, dass Kompetenzmessungen diese Mehrdimensionalität berücksichtigen sollten. Die Korrelation zwischen mathematischem Wissen und lehrbezogenem mathematikdidaktischem Wissen ist höher als diejenige zwischen lehrbezogenem und lernprozessbezogenem mathematikdidak-

⁴⁹ Es liegen weder Resultate noch Interpretationen vor (Auskunft des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung vom 3. September 2009).

⁵⁰ Die Zeit Nr. 19 vom 30. 04. 2009.

tischem Wissen. Am schwächsten ist die Korrelation zwischen mathematischem Wissen und lernprozessbezogenem mathematikdidaktischem Wissen.

Die beiden großen Gruppen entsprechen der Achse zwischen den Lehrämtern. Auf der einen Seite stehen die Studierenden der Sekundarstufe II (Gymnasium/Gesamtschule: GyGS-Lehrkräfte), auf der anderen die Studierenden für die Grundschule und Sekundarstufe I (GHR-Lehrkräfte). Quer über alle fachbezogenen Dimensionen des professionellen Wissens erweisen sich die angehenden GyGS-Lehrkräfte (Ausbildungsgang für Gymnasium/Gesamtschule) als deutlich kompetenter als angehende GHR-Lehrkräfte (Ausbildungsgang für Grund-, Haupt- und Realschule), wobei die Unterschiede im Hinblick auf mathematisches Wissen größer sind als bezüglich Mathematikdidaktik.

Die einzelnen Ergebnisse sind für die Lehrerbildung von erheblichem Interesse. Zwischen quantitativer Lernzeit und den Lernergebnissen besteht ein enger Zusammenhang. Die deutlich längere erste Phase der Lehrerbildung in Deutschland und die unterschiedliche Dauer in den einzelnen Lehrämtern führt zu verschiedenen Kompetenzprofilen. Die Kompetenzstände zwischen angehenden Grund-, Hauptschul- und Realschullehrern unterscheiden sich jedenfalls im Fach Mathematik von denen der Gymnasial- und Gesamtschullehrkräfte erheblich, was sowohl für die Mathematik als auch für die Mathematikdidaktik gilt (Blömeke, Kaiser, Lehmann 2008 S. 163/164).

„Angehende GHR-Lehrkräfte haben bereits im Studium umfangreiche fachdidaktische und schulbezogene Lerngelegenheiten - insbesondere an Standorten, an denen auch das Fachwissen von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern übermittelt wird, die dieses vermutlich stärker so aufbereiten, dass es auf die beruflichen Aufgaben von Mathematiklehrerinnen und -lehrern ausgerichtet ist. Diese Nähe der universitären GHR-Ausbildung führt - interpretiert man die Querschnittsergebnisse längsschnittlich - zu großen Effekten in der Zunahme des schulbezogenen Fachwissens zwischen Studienbeginn und Studienabschluss. In der zweiten Ausbildungsphase kann dieses Wissen dann wohl nicht mehr weiter ausgebaut werden.“ (S. 164)

Auch das andere Resultat überrascht nicht, die angehenden Lehrkräfte auf der Sekundarstufe II, deren Studium im heutigen System stark fachwissenschaftlich geprägt ist, werden erst im Vorbereitungsdienst in größerem Umfang mit der schulischen Praxis konfrontiert und es spricht viel dafür, dass sie erst hier das an der Universität gelernte Mathematikwissen schulnah anpassen (S. 164/165). Daraus folgt, dass verbindliche schulnahe Lehrveranstaltungen in bestimmten mathematischen Bereichen bereits in der ersten Phase der Ausbildung angeboten werden müssten. Auf der anderen Seite sprechen Befunde der Expertiseforschung dafür, dass hohes professionelles Können im Mathematikunterricht auf den verschiedenen Schulstufen erst nach erheblicher Eigenerfahrung im Berufsfeld ausgebildet werden kann (S. 167).

Ähnliche Befunde liegen für die Vermittlung erziehungswissenschaftlichen Wissens während der Ausbildung vor. Angehende Grund-, Hauptschul- und Realschullehrer für Mathematik haben am Ende ihrer Ausbildung „ein insgesamt umfangreicheres erziehungswissenschaftliches Wissen erworben“ als angehende Lehrkräfte für die Sekundarstufe II. (S. 212). „Ende der Ausbildung“ meint in diesem Zusammenhang Abschluss des Vorbereitungsdienstes. In vielen Bundesländern unterscheidet sich die Ausbildungsdauer zwischen den Lehrkräften der Grundschule und der Sekundarstufe I von der der Sekundarstufe II, die für diese Gruppe in aller Regel 24 Monate beträgt. Trotz der längeren Dauer erwerben die angehenden Gymnasiallehrer in allen Subdimensionen der Beschreibung ein geringeres erziehungswissenschaftliches Wissen. Im Einzelnen wird die Differenz so beschrieben:

„In der GHR-Gruppe ist die Leistungsspitze beim Wissen zu Lernzielkontrollen deutlich breiter als in der Gruppe der angehenden GyGS-Lehrkräfte. Die GHR-Leistungen sind dabei in allen bewerteten Kriterien - deklaratives und prozedurales Wissen, Vernetztheit der Argumentation und Gebrauch der Fachsprache - besser. Dies spricht für eine insgesamt ausgeprägtere Wahrnehmung systematischer Lerngelegenheiten. In Bezug auf das allgemein-didaktische Wissen zeichnen sich die GHR-Lehrkräfte zudem durch einen häufiger angemessenen Gebrauch der Fachsprache aus, während der Leistungsvorsprung der GyGS-Referendarinnen und -Referendare im (Teilbereich) Bildungssoziologie auf ein umfangreicheres deklaratives Wissen zurückgeht. Da letzteres Wissen eine Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaft und weniger das Belegen handlungsnaher Themen erfordert, deutet dies auf entsprechend präferierte Lehrveranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen Studium hin.“ (S. 212/213)

Zur Interpretation dieser Befunde muss wiederholt werden, dass nur angehende Mathematiklehrkräfte untersucht worden sind. Im Blick auf diese Gruppe gilt ein Befund, der sich vermutlich aber verallgemeinern lässt, nämlich dass der Erwerb erziehungswissenschaftlichen Wissens stark von der Motivationslage der Studierenden abhängig ist. Extrinsische Motivationen, die vor allem bei männlichen Studierenden anzutreffen sind, haben eine weniger günstige Auswirkung auf den Wissenserwerb als intrinsische (S. 214). Die problematische Wirkung extrinsischer Lernmotivation verweist darauf, welche Bedeutung eine angemessene Information über die tatsächlichen Anforderungen des Lehrerberufs und das dafür notwendige Wissen zu Beginn der Ausbildung hat (S. 214).⁵¹

Schließlich gehört zu den Befunden der Studie auch die hohe Wahlmöglichkeit im Bereich der Bildungswissenschaften. Vor der Bologna-Reform gab es an den Hochschulen ebenso wenig ein Kerncurriculum wie in den Studienseminaren. Das führte zu einer Beliebigkeit des Angebots und so zu einer geringen Steuerungsfähigkeit des Ausbildungssystems. Dieser Beliebigkeit wird mit der Modularisierung im Bachelor-Master-System entgegengewirkt, allerdings ist völlig offen, welche Erfolge in diesem stark verschulten System erzielt werden können. Bildungswissenschaften bestehen aus unterschiedlichen Disziplinen, die zu einem abgestimmten und zugleich berufsfeldbezogenen Programm finden müssen. Möglich ist das nur durch eine neue Definition des Curriculums.

Über die Entwicklung des mathematischen Fachwissens lässt sich im Einzelnen Folgendes sagen: Gemessen wurden die Kompetenzen von drei Gruppen:

- Studierende zu Beginn der Lehrerausbildung,
- Studierende im Hauptstudium
- sowie Referendarinnen und Referendare.

Die Messung erfolgt sowohl inhalts- als auch kognitionsbezogen. Sowohl in Mathematik als auch in Mathematikdidaktik kann von einer kontinuierlichen substanziellen Entwicklung im Laufe der Lehrerausbildung ausgegangen werden. In beiden Bereichen ist ein Leistungsvorsprung der GyGS-Studierenden gegenüber den GHR-Studierenden feststellbar, doch in beiden Gruppen zeigt sich ein erheblicher Fortschritt im fachbezogenen Wissen. Der Tatbestand, dass die Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Kohorte größer sind als zwischen der zweiten und der dritten, unterstützen die nicht überraschende These, dass die längere Lernzeit zu größerem Fachwissen führt.

⁵¹ Aus einer anderen Untersuchung geht hervor, dass bei den Studierenden der Mathematik Motivation durch fachliche Anerkennung für die Frauen wichtiger ist als für die Männer und dass Motivation durch eine kooperative Arbeitsatmosphäre von den Studierenden der Lehrämter höher eingeschätzt wird als von den Studierenden anderer Gruppen. Das gilt für das erste Studienjahr und verändert sich mit der Studienerfahrung. Untersucht wurden Studierende des Lehramtes für Gymnasien (Cordes et. al. 2003, S. 99f.).

Die Kompetenzstände zwischen angehenden GHR- und GyGS-Lehrkräften entwickeln sich in vielen Subdimensionen auseinander, was ebenfalls darauf hinweist, dass die längere Ausbildungszeit der GyGS-Ausbildung einen Effekt hat, wobei sich dieses Phänomen aber auch damit erklären lässt, dass die GyGS-Studierenden schon auf einem höheren Niveau mit dem Studium beginnen. GHR-Studierende erhalten in der ersten Phase der Ausbildung umfangreiche fachdidaktische Lerngelegenheiten, und zwar an Standorten, wo auch das Fachwissen von Fachdidaktik-Lehrkräften vermittelt wird. Dies führt zu der großen Zunahme des schulbezogenen Fachwissens zwischen Studienbeginn und Studienabschluss. Die GyGS-Studierenden kommen erst in der zweiten Phase der Ausbildung in Kontakt mit der schulischen Praxis, während in der ersten Phase das mathematische Universitätswissen dominiert.

Inhaltlich zeigt sich bei beiden Ausbildungen der größte Fortschritt in Arithmetik, für GyGS-Studierende zusätzlich in Algebra und Funktionen, während er in Geometrie und Statistik bei beiden am geringsten ausfällt. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Gewichtung dieser Fächer in der Ausbildung. Diese inhaltlichen Ergebnisse stützen die These, dass die längere erste Ausbildungsphase für den Wissenserwerb bedeutsamer ist als die zweite. Allerdings erwerben die GyGS-Studierenden ihr schulmathematisches Wissen überwiegend erst in der zweiten Phase; im Studium steht deutlich die universitäre Mathematik im Mittelpunkt.

Im Blick auf die Fähigkeit zur Bewältigung unterschiedlicher kognitiver Anforderungen wächst vor allem die Fähigkeit zum Algorithmisieren, und zwar über die ganze Ausbildungszeit. Die Fähigkeit zum Problemlösen entwickelt sich eher in der ersten, diejenige zum Modellieren eher in der zweiten Phase der Ausbildung, wobei die auf PISA hin geforderte Vermittlung von Fähigkeiten, alltagsweltliche Probleme mathematisch zu modellieren, in der GHR-Ausbildung und im Referendariat offenbar stärker gefördert wird als in der universitären Phase der GyGS-Studierenden. Hier ist eine Stagnation festzustellen. Die Erklärung ist, dass in der GHR-Ausbildung dem Sachrechnen große Bedeutung beigemessen wird. Noch ein Effekt ist bemerkenswert: Der große Leistungsunterschied zwischen den GHR- und den GyGS-Studierenden verringert sich im Laufe der Ausbildung zu Gunsten der Ersteren.

Die Erfassung des erziehungswissenschaftlichen Wissens wurde auf drei Bereiche eingegrenzt:

- Allgemeine Didaktik, Pädagogische Psychologie und Bildungssoziologie (nicht die Bildungswissenschaften insgesamt).
- Als Indikatoren wurden Unterrichtsplanung, Lernzielkontrolle und Umgang mit sozialer Ungleichheit verwendet.

Ausgehend von drei hypothetischen Situationen zu den Indikatoren wurden die Tiefe und Breite des vorliegenden prozeduralen und deklarativen Wissens, die Vernetztheit der Argumentation und die Verwendung von Fachsprache erhoben, bei Studierenden einerseits, bei Referendarinnen und Referendaren andererseits. Die drei Bereiche korrelieren in den Ergebnissen nur sehr gering positiv miteinander. Das ist mit dem fehlenden Kerncurriculum für Erziehungswissenschaften leicht erklärbar, die Bereiche werden als Fächer angeboten und oft müssen sich die Studierenden für einen Schwerpunkt entscheiden.

Im Hinblick auf das Wissen zur Unterrichtsplanung und zum Umgang mit sozialer Ungleichheit unterscheiden sich die angehenden GHR- und GyGS-Lehrkräfte nicht substantziell. Im Hinblick auf die Lernzielkontrollen weisen die angehenden GHR-Lehrkräfte ein deutlich höheres Wissensniveau auf. Wenn beide Gruppen zusammengefasst werden, sind die Leistungen in Allgemeiner Didaktik und in Bildungssoziologie deutlich höher als in Pädagogischer Psychologie. Getrennt betrachtet zeigt sich bei den GHR-Lehrkräften ein ausgeglichenes Leistungsniveau

in allen drei Bereichen, während die GyGS-Lehrkräfte im Test zu den Lernzielkontrollen sehr schwach abschneiden, im bildungssoziologischen Test dagegen deutlich besser. Betrachtet man alle drei Subdimensionen zusammen, weisen die GHR-Lehrkräfte ein höheres Wissensniveau auf als die GyGS-Lehrkräfte.

Vermutet wird, dass für angehende GHR-Lehrkräfte die universitäre Lehrerbildung deutlich schulnäher angelegt ist, und zwar in den Unterrichtsfächern aufgrund institutioneller Entscheidungen und im erziehungswissenschaftlichen Teil aufgrund individueller Schwerpunktsetzungen. Während beim mathematischen und mathematikdidaktischen Wissen die Individualmerkmale zwei Drittel der Varianz erklären, erklären sie hier nur ein Drittel der Varianz in den Testergebnissen, und dieser verdankt sich allein dem Faktor Geschlecht: Frauen weisen signifikant höhere Testleistungen auf als Männer. Die Abiturnote spielt keine Rolle. Zwischen den verschiedenen Bundesländern gibt es keinen Unterschied, dagegen kommt dem Ausbildungsgang große Bedeutung zu.⁵²

Die kognitive und die affektiv-motivationale Subdimension professioneller Kompetenz ist schwer eindeutig voneinander zu trennen. Vor diesem Hintergrund wurde ein Strukturgleichungsmodell spezifiziert. Dieses Modell zeigt, dass höheres allgemeindidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen mit Überzeugungen einhergeht, die weniger traditionell-direktiv und stärker auf die Unterstützung eigenaktiven Lernens ausgerichtet sind. Diese reformpädagogische Einstellung ist offenbar bei vielen Lehrkräften von Anfang an gegeben. Allerdings zeigt die Untersuchung nicht, ob mit steigendem erziehungswissenschaftlichem Wissen angemessenere Überzeugungen entwickelt oder die ursprünglichen bewahrt werden.

Ein zweites Strukturgleichungsmodell modelliert den Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und allgemeindidaktischem Wissen. Dabei wurde zwischen den Geschlechtern sowie zwischen extrinsischen und pädagogischen Berufswahlmotiven unterschieden. Es zeigt sich, dass Frauen deutlich weniger extrinsisch motiviert sind als Männer und ein höheres Wissen zur Unterrichtsplanung besitzen. Eine hohe extrinsische Motivation geht mit einem signifikant geringeren Wissen zur Unterrichtsplanung einher. Pädagogische Berufswahlmotive weisen dagegen weder eine geschlechtsspezifische Ausprägung auf, noch zeigen sie einen signifikanten Zusammenhang zum allgemeindidaktischen Wissen.

Das Ansehen der Lehrerschaft in Deutschland 4.4.

Am 26. März 2009 ist in Berlin die Studie „Schulen und Lehrer aus Sicht der Bevölkerung“ vorgestellt worden. Die Studie ist vom Institut für Demoskopie Allensbach durchgeführt und von der Leiterin des Instituts präsentiert worden. Auftraggeber waren die Vodafone Stiftung Deutschland, der BDI und der Deutsche Philologen Verband. Die Umfrage steht im Zusammenhang mit der Einrichtung des Deutschen Lehrpreises, der im November 2009 erstmalig verliehen wird. Eine ähnliche Studie hat das Allensbacher Institut bereits im Jahre 2004 vorlegt, so dass Vergleiche über die Zeit möglich sind.

Die neue Studie hat für Schlagzeilen gesorgt, insbesondere aus dem Grunde, dass den Lehrerinnen und Lehrern pauschal ein schlechtes Image unterstellt worden sei. Darauf ist zum Teil sehr heftig reagiert worden, sei es in der medialen Form des Alarmismus oder des Abwiegeln durch die Betroffenen.

⁵² Betrachtet man das allgemeindidaktische Wissen allein für sich, dann zeigt hier einzig das Geschlecht eine Erklärungskraft für die Varianz der Testergebnisse. Vermutet wird, dass Frauen eine höhere intrinsische Motivation für Erziehungswissenschaften aufweisen, auch weil hier Gender-Themen behandelt werden, für die Frauen tendenziell mehr Interesse zeigen würden.

Die Auswertung der Studie bezieht sich auf einen repräsentativen Schnitt der deutschen Bevölkerung insgesamt und davon unterschieden der Eltern von Schulkindern, die eine besondere Gruppe bilden. Zwischen beiden Gruppen wurden Vergleiche gezogen, ebenso am Ende der Auswertung mit der Studie aus dem Jahre 2004.

Die Studie 2009 erlaubt keine pauschalen Schlussfolgerungen. Sie zeigt zunächst, dass „hohe und vielfältige Anforderungen“ an die Schulen gestellt werden. Wenn etwa gefragt wird, was die Schulen in der Erfüllung ihres Geschäfts besonders wichtig nehmen sollen, dann werden folgende sieben Items von der Bevölkerung besonders hoch bewertet.⁵³



Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Konzepte, die die öffentliche Diskussion beherrschen, wie Disziplin, gute Manieren oder Umgang mit Computern, deutlich nachgeordnet sind. Bemerkenswert ist auch die in verschiedenen Skalen immer wieder auftretende starke Unterstützung für die Vermittlung von Allgemeinbildung. Allerdings kommt aus der Bevölkerung die Rückmeldung, dass die Schule dieser Erwartung nicht unbedingt gerecht wird. Defizite werden auch in der Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler und bei der Förderung von Sozialkompetenz gesehen, wobei die Studie natürlich nicht fragt, in welchem Ausmaß und mit welchen Ressourcen die Schule diesen Erwartungen überhaupt nachkommen kann.

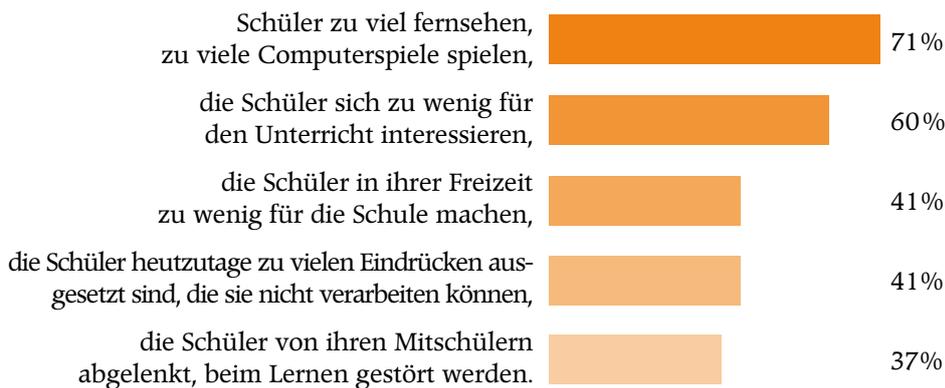
Ein zentrales Ergebnis ist auch, dass ein Großteil der Bevölkerung es als wichtig erachtet, dass die Schule gezielt auf das Berufsleben vorbereiten soll. Man kann daraus schließen, dass das System der Berufsbildung in der deutschen Bevölkerung fest verankert ist und der Arbeitsmarkt als Indikator für den Schulerfolg angesehen wird. Etwas über die Hälfte der Bevölkerung, sowie auch die Eltern der Schulkinder aber sind der Ansicht, dass der öffentlichen Schule die Vorbereitung auf das Berufsleben „weniger gut“ gelingt.

Bei der konkreten Beurteilung des Zustandes der deutschen Schulen gibt es klare und unmissverständliche Kritikpunkte. Die Klassen sind zu groß und als Folge davon kann zu wenig auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Zudem leide der Unterricht unter den vielen Schülern, die nur unzureichend Deutsch sprechen, die Lehrer seien mit ihren Klassen überfordert

⁵³ Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl der Befragten und bedeuten Zustimmung zu der betreffenden Frage. .

und der Unterrichtsstoff könne nicht angemessen vermittelt werden. Wenn 72% der befragten Eltern von Schulkindern sagen, dass es vielen Lehrern *nicht* gelingt, den Stoff angemessen zu vermitteln, dann ist das ein Befund, der zu denken gibt. Knapp die Hälfte der Eltern von Schulkindern ist auch der Meinung, dass viele Lehrer zu wenig engagiert und zu gleichgültig seien.

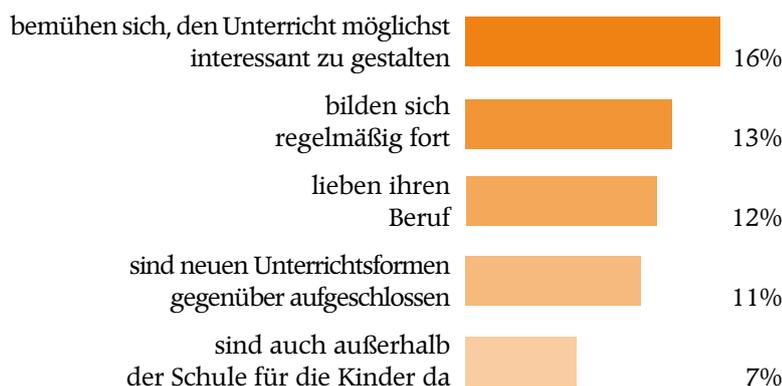
Sowohl die Bevölkerung als auch die Eltern der Schulkinder haben aber auch eine sehr genaue Vorstellung davon, dass schlechte Leistung nicht allein durch schlechte Lehrkräfte zustande kommt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler am Zustandekommen schlechter Leistung wird von den Eltern von Schulkindern wie folgt beurteilt: Wenn Schüler keine guten Leistungen bringen, liegt das häufig daran, dass...



Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass weder die Bevölkerung insgesamt, noch die Eltern von Schulkindern der Meinung sind, die *Anforderungen* an die Lernenden seien zu hoch. Was in der öffentlichen Diskussion oft und wortreich vermutet wird, nämlich die mehr oder weniger dramatische Überforderung der Schülerinnen und Schüler, wird auf auffällige Weise nicht geteilt.

Die Studie hat auch Vorstellungen über den Berufsstand der Lehrkräfte erhoben. Die Ergebnisse sind gemischt. Etwa die Hälfte der Befragten geht davon aus, dass Lehrkräfte einen sehr anstrengenden Beruf haben, die andere Hälfte gibt an, dass Lehrkräfte viel über ihre berufliche Belastung klagen und sich so larmoyant zeigen. Unstrittig ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer eine große Verantwortung tragen und unstrittig ist auch, dass die Lehrkräfte viele Erziehungsfehler ausbügeln müssen, die im Elternhaus begangen werden.

Die Befragten gehen mehrheitlich auch davon aus, dass die Lehrkräfte nicht die Anerkennung erhalten, die sie verdienen, während gleichzeitig unterstellt wird, dass genügend Freiräume bei der Unterrichtsgestaltung vorhanden sind. Die weiteren Antworten, die sich auf den Berufsstand des Lehrers beziehen, sind ernüchternd. Viele Lehrkräfte...



Diese Daten müssen vor dem Hintergrund einer alten demoskopischen Erfahrung verstanden werden. Über Schule und Bildung urteilt die Bevölkerung anders, wenn es konkret wird und Lehrkräfte beurteilt werden, die die Befragten persönlich kennen. In dieser Hinsicht müssen die Befunde relativiert werden. Wenn die Eltern mit Schulkindern befragt werden, was auf den Lehrer zutrifft, der die eigenen Kinder unterrichtet und den man am besten kennt, dann sind die Urteile doch sehr anders.



Dieser Unterschied zieht sich auch durch weitere Befragungseinheiten. Der Verbesserungsbedarf wird verschieden beurteilt. 71% der Eltern mit Schulkindern sehen den größten Handlungsbedarf in der Verkleinerung der Klassengröße, bei der Bevölkerung sind dies 10% weniger. Dieser Wert ist gegenüber der gleichen Umfrage aus dem Jahre 2004 erheblich angestiegen. Das gilt auch für die Auffassung, dass ausländische Schülerinnen und Schüler mit Sprachproblemen verpflichtet werden müssen, zusätzliche Deutschkurse zu besuchen. Dieser Meinung ist nunmehr fast die Hälfte der Befragten.

Alle anderen Verbesserungsideen und so der Schulreformen sind deutlich nachgeordnet. Nur ein Drittel der Eltern sorgt sich darum, dass mehr Disziplin in den Klassen herrschen muss; dieser Wert ist gegenüber der Umfrage von 2004 deutlich gesunken. Auch andere Ideen zur Systementwicklung stoßen eher auf Reserve. Wohl befürworten 36% der Eltern mit Schulkindern die regelmäßige Teilnahme von Lehrern an Leistungstests, aber nur 11% wünschen sich höhere Leistungsanforderungen an die Schüler und ebenfalls nur 11% plädieren für mehr Wettbewerb zwischen den Schulen.

Wenn man die zum Teil sehr erregte Diskussion über Bildungsgutscheine und freie Schulwahlen vor Augen hat, dann ist dieser Befund eigentlich ein Plädoyer für die öffentliche Schule. Vorausgesetzt werden muss allerdings, dass die Schulwahl in Deutschland de facto freigestellt ist, jedoch nicht mit einer Umstellung der Bildungsfinanzierung verbunden war. Weil die meisten Privatschulen Ersatzschulen sind, dem Lehrplan unterstehen und nahezu eine Vollfinanzierung durch den Staat erhalten, sind auch Abwanderungen ein Wechsel im gleichen System, also keine Flucht aus dem öffentlichen Bereich. Privatschulen unterscheiden sich nur in der Trägerschaft.

Daten und Resultate aus dem Bildungsbereich finden vor allem dann das Interesse der Medien und der größeren Öffentlichkeit, wenn sie sich mit starken Erfolgen oder Misserfolgen verbinden lassen, wobei das Ungewöhnliche und Hervorstechende der Meldung ausschlagend ist. Der klassische Vorwurf an die Medien: *Only bad news are good news*, ist verkürzt, aber auch „good news“ müssen für Aufmerksamkeit sorgen und so eine bestimmte Dimension er-

reichen. Das normale Geschäft der Schulen ist nicht sehr aufregend und hat kaum medialen Wert. Zur Abschätzung der Realität in den Schulen sind Normalitätsannahmen grundlegend, die sich mit dem herausragenden Einzelfall nicht erfassen lassen und aber genau damit bestritten werden können. Mit dieser Paradoxie muss die Bildungspolitik umgehen.

Reformen im Bildungsbereich, die tatsächlich etwas bewirken, sind eher seltene Erscheinungen, was mit der Größe, der Dichte und der faktischen Autonomie des Systems zusammenhängt. Für Erfolg oder Misserfolg der Maßnahmen gibt es eine Faustformel: Was den Unterricht nicht erreicht, geht verloren. Diese Formel erklärt, warum sehr viele Anstrengungen vergeblich waren; sie haben die Akteure verfehlt und blieben der entscheidenden Handlungsebene gegenüber äußerlich. Die Akteure bilden eine Phalanx, gegen sie kann man Schule nicht entwickeln; die Frage kann daher nur lauten, wie sie *für* die Reform gewonnen werden können.

Mit einem Basissatz von Misstrauen ist das nicht möglich. Vertrauen, auf der anderen Seite, erwächst durch eigene Praxis, also nicht durch abstrakte Zustimmung. Wenn die Schulen einen hohen Grad qualitativ neuartiger Autonomie erhalten und dabei ungewohnte Formen der Kooperation herausbilden sollen, müssen sie sich entwickeln können und dabei möglichst effektiv unterstützt werden. Mehr formale Kontrolle führt nicht weiter, die Schulaufsicht kann sinnvoll nur als Teil der Schulentwicklung verstanden werden. Auf dieses Feld muss die Lehrerbildung vorbereiten und die Weiterbildung muss so umgebaut werden, dass sie tatsächlich für Qualitätssicherung sorgen kann.

5. Reformstrategien und Empfehlungen

Die Lehrerbildung in Deutschland ist reformbedürftig, der zu erwartende Lehrermangel im nächsten Jahrzehnt verschärft die Problematik. Instrumente für eine zielgerichtete Studienauswahl und -bewältigung seitens der Studierenden, Evaluationen der einzelnen Ausbildungsteile, koordinierte und schulspezifische Weiterbildungsprogramme sowie der Anschluss der Standards für die Lehrerbildung an die Bildungsstandards bieten die Möglichkeit für Reformen. Alle Betrachtungen machen eines deutlich: Die Lehrerbildungsreform ist eine Mammutaufgabe, die nur mit Unterstützung der Akteure erfolgreich verlaufen kann.

Meine Empfehlungen gehen von der Frage aus, wie die Studienwahl zustande kommt, was den Berufswunsch von angehenden Lehrkräften konstituiert und wie die Studienkarriere beeinflusst werden kann (5.1.). Danach stelle ich dar, welche Anpassungen in der Studienorganisation vorgenommen werden müssen, damit die neue Gesetzgebung in der Lehrerbildung erfolgreich umgesetzt werden kann (5.2.). Im Anschluss daran gehe ich auf die Frage ein, wie die Weiterbildung an diese Entwicklungen angeschlossen werden kann (5.3.). Ein wichtiges Problem ist auch, wie die Standards für die Ausbildung kompatibel gehalten werden können mit den nationalen Bildungsstandards für die Unterrichtsfächer. Bei der Entwicklung der Unterrichtsqualität muss auch auf neue technische Entwicklungen geachtet werden, die in der Lehrerbildung bislang kaum beachtet werden (5.4.).

Studierende 5.1.

Die heutigen Abiturienten entscheiden sich überwiegend aufgrund persönlicher Präferenzen für ein Lehramtsstudium, allerdings gibt es auch eine Minderheit, die das Studium auf sich zukommen lässt oder hier nur eine Notlösung sieht. Über die Motive und Studienwahlentscheide von Lehramtsstudierenden ist in den letzten Jahren heftig diskutiert worden, etwa im Blick auf die so genannte „Feminisierung“ oder eine Negativauslese der Studierenden, die an den Abiturnoten festgemacht und dann gerne mit dem Ausland, vorzugsweise Finnland, verglichen wird. Dabei wird oft übersehen, dass in der Entwicklung der Lehrerbildungssysteme ganz andere Faktoren wirksam werden. Eine gravierende Frage ist, wie sich der Mangel an Lehrkräften entwickelt und welche Folgen das für die Rekrutierung des Personals haben wird.

Gemäß einer Prognose der KMK von 2003 müssen von den rund 789.000 Lehrkräften, die 2002 hauptberuflich im Schuldienst beschäftigt waren, bis 2015 rund 365.000 ersetzt werden. Der jährliche Einstellungsbedarf beträgt bezogen auf alle Lehrämter etwa 26.500, die allgemeine Deckung wird auch bei einer sehr günstigen Vorhersage um mehr als 10% unterschritten und der Mangel steigt noch für Berufsschulen, die naturwissenschaftlichen Fächer der Gymnasien und die heutigen Hauptschulen (Statistische Veröffentlichungen 2003). Tatsächlich ist die Einstellungspraxis aber erheblich anders als von der KMK angenommen: Zwischen 2003 und 2005 wurden nicht wie angenommen 88.000, sondern lediglich 73.200 Lehrkräfte neu angestellt.

2006 wurde dieser Trend angehalten, es wurden bundesweit knapp 500 Lehrkräfte mehr eingestellt als die KMK-Prognose vorausgesagt hatte, was vor allem damit zu tun hatte, dass in Nordrhein-Westfalen 7.500 Lehrkräfte eingestellt

wurden. 2007 blieben die Einstellungszahlen wiederum unter der Prognose, und dies erheblich (Dedering/Meetz 2007).⁵⁴ Was genau in den nächsten Jahren geschehen wird, ist kaum absehbar. Aber so viel lässt sich doch sagen: Der Rückgang der Schülerzahlen führt zum Abbau von Personalstellen und gleichwohl wird mindestens in bestimmten Bereichen eine Mangelsituation fortbestehen, auf die die Bundesländer offenbar unterschiedlich reagieren.

„Quereinsteiger“ aus anderen Ausbildungen werden daher aller Voraussicht nach an Gewicht gewinnen, weil die Lehrerbildung auch bei sinkenden Schülerzahlen den Ersatzbedarf nicht abdecken kann. Zwischen 2002 und 2007 waren 45% der Referendarinnen und Referendare etwa im Fach Physik für das gymnasiale Lehramt „Quereinsteiger“ ohne Erstes Staatsexamen.⁵⁵ Die Schulen werden also nicht einfach nur Berufsanfänger vor sich sehen, sondern auch erfahrene Berufsleute, die umgeschult werden. Heute liegt das Augenmerk der Ausbildung ganz auf Novizen, die ihre erste Berufsausbildung absolvieren. Die viel geschmähte Karriere „aus der Schule“ „für die Schule“ ist systembedingt; anderes ist gar nicht vorgesehen oder gilt als Notbehelf in allerdings periodisch wiederkehrenden Krisen, die nicht ohne Sarkasmus den Namen „Schweinezyklus“ erhalten haben. Doch zuerst zu den Abiturienten: Was veranlasst sie, ausgerechnet ein Lehramt zu studieren und wie kann diese Entscheidung beeinflusst werden?

In einem „Forum Lehramt“ des Internetanbieters *Studi's online* fragte eine Abiturientin am 12. April 2006, die, wie es heisst, „unbedingt Lehramt auf Grundschule“ studieren wollte, wo man das könnte, wenn der eigene NC – gemeint ist der Notenschnitt des Abiturs – „äußerst schlecht“ sei. Eine der Antworten zwei Tage später lautete so:

„No Prob. Geh doch einfach nach Baden-Württemberg, da kann fast jeder **** Grund- und Hauptschullehramt studieren. Das ist dort echt kein Problem. Du brauchst nur ein Abischnitt unter 3,5. Dort ist es echt egal, ob du geeignet bist oder nicht. Die sind froh über jeden, der sich entschließt, Hauptschullehrer zu werden. Du studierst dort dann halt Schwerpunkt Grundschule, unterrichtest aber nachher wahrscheinlich an einer Hauptschule. Nur zu, die freuen sich. Du bist dort willkommen. Viel Spass und viel Glück!“

Die Abiturientin war mit der Antwort nicht zufrieden. Sie schrieb zurück: „Nun ja ... ich will aber nicht an einer Hauptschule unterrichten. Ich möchte mit kleinen Kindern arbeiten, sprich Grundschule.“ Am 28. Juni 2007 heißt es in einem weiteren Eintrag: „die horrorstories, dass alle Grundschullehrer zur Haupt müssen, finde ich ziemlich albern, es gibt in ein paar Jahren wahrscheinlich eh keine Hauptschulen mehr. in SH und HH schon in zwei Jahren nicht mehr.“⁵⁶

Das Beispiel ist natürlich nicht repräsentativ, aber es zeigt doch Probleme auf. Zunächst ist die Frage, wie die Studienwahlentscheide zustande kommen und was sie konkret beeinflusst. Offenbar spielen dabei die Kommunikation innerhalb der eigenen Kohorte eine wichtige Rolle, aber auch die Selbsteinschätzung, das Geschlecht und der mit dem Abitur erreichte Notendurchschnitt. Der Studienwunsch, das zeigen Schweizer Daten über Maturandinnen und Maturanden deutlich (Oelkers 2008), ist am Ende der Schulzeit nur dort konkret

54 Prognostiziert wurden 25.000 Neueinstellungen, die Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung der Universität Duisburg-Essen errechnete eine Einstellungszahl von 21.207 (Dedering/Meetz 2007, S. 4).

55 Pressemitteilung der Deutschen Physikalischen Gesellschaft vom 20. Februar 2009.

56 NC an Universitäten für Grundschule: <http://www.studis-online.de/Fragen.Brett/> (Zugriff auf die Seite am 29. August 2009; die Rechtschreibung entspricht dem Original.)

57 (gegenüberliegende Seite) „Das Comeback der Lehrer“. FAZ Net vom 20. September 2009. Siehe auch: Die Zeit Nr. 16 (2009).

und präzise, wo während der Schulzeit Fachpräferenzen aufgebaut wurden oder wo das Elternhaus den Entscheid beeinflusst hat.

Lehrämter außerhalb des Gymnasiums sind nicht Teil der Schulerfahrung. Wer einen solchen Studiengang wählt, entscheidet sich aufgrund persönlicher Präferenzen wie den „Umgang mit kleinen Kindern“, der aufgrund des Bildes kleiner Kinder in der Öffentlichkeit außerordentlich positiv besetzt ist und vielfach die Studienwahl junger Frauen bestimmt, ohne über die reale Situation des Berufs oder auch nur des Studiums irgendetwas auszusagen. Die Grundschule wird idealisiert, weil die Kinder idealisiert werden. Die tatsächlichen Anforderungen sollen dann diesem Bild entsprechen, das zugleich ein Grundmotiv für die Berufswahl darstellt und eigentlich nicht enttäuscht werden darf.

Die Lehrerbildung wird die Studienwahl nur dann beeinflussen, wenn sie sich selbst überzeugend darstellen kann und Nachfrage erzeugt. Die Studierenden müssen wissen, was sie im Studium erwartet, das heißt die Leistungsanforderungen und die Berufsaussichten müssen klar festgelegt und deutlich kommuniziert werden. Die sechs „Lehramtstypen“ der KMK werden von den angehenden Studentinnen und Studenten unterschiedlich bewertet und mit den eigenen Leistungsaspirationen verknüpft. Die Wahrscheinlichkeit, dass männliche Abiturienten mit einem hohen Notendurchschnitt Lehrämter für Grund- oder Hauptschule studieren, ist äußerst gering. Das gilt auch in umgekehrter Hinsicht, weibliche Abiturienten mit einem tiefen Notendurchschnitt entscheiden sich wenn für ein Lehramt, dann für die Grundschule. Ausnahmen bestätigen die Regel.

Die Hauptschule ist als „Restschule“ negativ etikettiert und die Grundschule ist die für „kleine Kinder“; im ersten Fall wird von den männliche Abiturienten ein sozialer Abstieg befürchtet, im zweiten Fall eine Dominanz durch das andere Geschlecht. Weil das so ist, sollten Kampagnen für die Lehrämter, egal ob sie in den Gymnasien stattfinden oder auf die breitere Öffentlichkeit ausgerichtet sind, auch den Studierenden eine Stimme geben. Für diejenigen, die sich für ein Studium entscheiden müssen, haben sie nach den Praktikern die höchste Glaubwürdigkeit. Beide Gruppen sollten auch bei der Vorstellung der Studiengänge präsent sein, die immer mehr Universitäten vor Beginn des Studiums anbieten, um auch so die Wahl zu beeinflussen.

Im Blick auf die viel zitierte Feminisierung wie des Berufs so auch des Studiums liegen für Baden-Württemberg Zahlen vor: An den sechs Pädagogischen Hochschulen des Landes waren im Wintersemester 2007/2008 19.937 Studierende eingeschrieben, darunter 15.702 Frauen. 10.648 studierten im Lehramt für Grund- und Hauptschulen, von ihnen waren 8.891 Frauen. Im Lehramt für Realschulen studierten 4.484 männliche und 3.006 weibliche Studierende (Statistische Berichte 2008). Gäbe es ein eigenes Lehramt nur für die Grundschulen, sähe die Verteilung nochmals anders aus. Was „Feminisierung“ des Lehrerberufs genannt wird, hat in der Öffentlichkeit kein gutes Image, stellt aber nicht das zentrale Problem dar. Ein negativer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht von Lehrpersonen und dem Erfolg ihres Unterrichts lässt sich nicht nachweisen. Das gilt auch für positive Effekte: Finnland ist nicht deswegen Spitzenreiter im PISA-Ranking, weil in der Gesamtschule überwiegend Frauen unterrichten.

Eher scheint die Frage zu sein, warum Lehramtsstudiengänge für leistungsstarke Abiturienten nicht attraktiv sind, ausgenommen die für Gymnasien. Die Vermutung, dass eine Korrelation zwischen schlechteren Abiturnoten und der Wahl bestimmter Lehrämter bestimmt, hat die deutsche Öffentlichkeit beschäftigt,⁵⁷ allerdings sind die damit verbundenen Schlussfolgerungen wenig überzeugend, selbst dann, wenn die vorliegenden Daten verlässlich wären.

Was in der Diskussion oft unterstellt wird, eine Korrelation zwischen den Abiturnoten und dem Erfolg in den Lehramtstudiengängen oder gar dem Erfolg des späteren Unterrichts, lässt sich mit den vorliegenden Studien nicht nachweisen.

Das ist erklärbar; das professionelle Wissen von Lehrpersonen hat wenig mit dem zu tun, was die Abiturnoten beschreiben. Abgesehen von der Allgemeinbildung wird Professionswissen erst im Studium und mit Blick auf anschließende Verwendungssituationen aufgebaut, wobei es auch schwer ist, vom Leistungsstand im Studium etwa in der Erziehungswissenschaft (Nolle 2004, S. 168ff.) auf die anschließende Praxis zu schließen. Zudem sind die Anforderungen in den einzelnen Ausbildungsfächern sehr verschieden, so dass pauschale Schlussfolgerungen etwa von Einstellungen der Studienanfänger (Krawietz/Heine 2007) auf die Leistungsfähigkeit im Studium und die spätere Berufsausübung kaum sehr plausibel sind.

Weil sich die Studienwahl mit den heutigen Möglichkeiten der Kommunikation nur schwer beeinflussen lässt, kommt der Eignungsabklärung während des Studiums eine zentrale Rolle zu. Schon John Goodlad (1990, S. 215) verwies darauf, dass sich die pädagogischen Grundüberzeugungen und Werthaltungen der angehenden Lehrkräfte durch das Studium kaum verändern lassen, sie sind am Ende ähnlich geartet wie am Anfang und stehen meistens schon vor Beginn des Studiums fest (Widmer 2004). Umso wichtiger ist dann die Abklärung der praktischen Eignung für den Beruf, die wie gezeigt an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz fast durchwegs im ersten Ausbildungsjahr stattfindet und ein geregeltes Verfahren voraussetzt. Ausgangspunkt dafür sind die Erfahrungen im ersten Schulpraktikum.

Das Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen sieht als erstes deutsches Lehrerbildungsgesetz eine Eignungsabklärung vor. Allerdings sind sowohl das Verfahren als auch die Konsequenzen offen, nicht zuletzt im Blick darauf, was bei attestierter Nichteignung geschehen soll. An Schweizer Pädagogischen Hochschulen werden, nochmals gesagt, die Studierenden bei einer negativen Abklärung aus dem Studium entlassen. Der Fall kommt nicht oft vor, aber bereits das Verfahren beeinflusst das Verhalten der Studierenden. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Hochschulfinanzierung. Wenn per capita finanziert wird und die Einschreibzahlen sinken, hat jede Hochschule Mühe mit Verlusten, egal wie sie zustande kommen.

Aber wahrscheinlich wirkt bereits das Beratungsgespräch nach der Eignungsabklärung; beide Strukturen wären in der deutschen Lehrerbildung sinnvolle Innovationen, die allerdings mit einem hohen logistischen Aufwand verbunden sind und zusätzliche Kosten verursachen. Aber es wäre eben auch eine lohnende Aufgabe, die Studienwahl mit einem möglichst echten und aussagekräftigen Eignungspraktikum in den Schulen zu verbinden, damit der Berufswunsch möglichst früh eine realistische Dimension erhält. Damit lässt sich die Frage verbinden, wo die Studierenden der Lehrämter herkommen und warum es unter ihnen so wenig Ausländer gibt.

Ein Prozent derjenigen Studierenden, die im Wintersemester 2007/2008 an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs eingeschrieben waren, sind Ausländer.⁵⁸ Genauere Zahlen liegen nicht vor, etwa ob es sich um Ausländer mit deutschem Wohnsitz handelt oder nicht. Mehr als 15 Prozent der Studierenden an den Universitäten des Landes Baden-Württembergs sind Ausländer,

58 940 von 19.837, darunter 761 Frauen (Statistische Berichte 2008).

darunter die Hälfte Frauen (Statistische Berichte 2008). Man kann daraus den Schluss ziehen, dass die Lehramtsausbildungen nicht nur einen starken Gender-Bias haben, sondern auch ein Problem der nationalen Zugehörigkeit. Deutsche Lehrkräfte werden für Schulen ausgebildet, die außerhalb der Gymnasien und abhängig vom Standort multiethnisch verfasst sind. Hier ist die Frage, wie der Ausländeranteil in den Lehramtsstudiengängen gezielt verstärkt werden kann.

In John Goodlads Studie war ein Ergebnis, dass die meisten der befragten Studierenden „were strongly committed to teaching as a first career choice“ (Goodlad 1990, S. 221). Die Entscheidung, ein – in deutscher Terminologie – Lehramtsstudium aufzunehmen, erfolgte oft gegen das eigene Umfeld, also die Eltern, den Freundeskreis und sogar die eigenen Lehrer. Auch deutsche Studien zeigen, dass der Berufswahlentscheid und so die Studienwahl in aller Regel und entgegen der öffentlichen Zuschreibung keineswegs immer Verlegenheit darstellen; die Motive für das Studium stellen auf der anderen Seite eine zentrale Bedingung für den Studienerfolg dar.

Das Lehramtsstudium wird überwiegend aufgrund seiner Wertkomponenten aufgenommen und nicht, weil die Schwierigkeiten als angenehm gering angenommen werden und die zeitliche Belastung gering erscheint (Pohlmann/Möller o.J.). Solche hedonistischen Motive gibt es, aber nicht bei der Mehrzahl der Studierenden. Allerdings ist es auch irrtümlich, allen eine gleich hohe pädagogische Motivation zuzutrauen. Wer sich an deutschen Universitäten und Hochschulen für Lehramt ausbilden lässt, hat in den meisten Fällen eine bewusste Wahl getroffen. Schon wegen der Belastungssituation werden am Ende keine „Halbtagsjobber“ stehen, wie oft befürchtet wird (Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt/Fischer 2001).

Verschiedene Studien versuchen, Erfolg oder Misserfolg im Lehramtsstudium zu erklären, etwa durch das Erleben der eigenen Lernarbeit bei den Studierenden und so des Vorankommens im Studium oder die Reaktion auf die Anforderungen der Ausbildung im Sinne der persönlichen Anstrengungsbereitschaft und der vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Lernstrategien (Schiefele/Streblow/Ermgassen/Moschner 2003; siehe auch Ruffo 2009 mit Schweizer Daten und einer Literaturübersicht). Ansonsten halten sich die Ergebnisse im Rahmen der bekannten Vermutungen: Das fachliche Interesse im Sinne von Selbsteinschätzungen ist am höchsten bei angehenden Gymnasiallehrkräften, wohingegen bei angehenden Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern das pädagogische Interesse überwiegt, während die fachlichen Anforderungen des Grundschulunterrichts noch kaum gesehen werden (Streblow/Schiefele/Retelsdorf/Bellaire 2009).

Davon zu unterscheiden sind Selbsteinschätzungen des Kompetenzerwerbs während des Lehramtsstudiums und danach. Eine Studie aus Baden-Württemberg, die von 1995 an 1.100 Studierende von Pädagogischen Hochschulen in einem Längsschnitt untersucht hat, kommt zu Schlüssen, die zum Teil geeignet sind, die Qualität der Ausbildung in Zweifel zu ziehen: 30 Prozent der Studienanfänger wechseln in den ersten Semestern das Studium oder beginnen eine Berufslehre; von diesen gibt ein knappes Drittel an, dass sie sich im Studium fachlich unterfordert fühlten. Die Hälfte der Abbrecher nannten allerdings finanzielle oder familiäre Probleme. Der Studienabbruch steht in keinem Zusammenhang mit den Abiturnoten oder den Prüfungsleistungen im Studium. 25 Prozent aller Studienanfänger empfand die Studienwahl als Notlösung und aus dieser Gruppe schied die Hälfte aus dem Studium wieder aus, was nicht unbedingt als Negativdatum zu verstehen ist.

Bei der Studienwahl spielten nicht nur pädagogische, sondern auch hedonistische und pragmatische Motive eine Rolle und im Blick auf den Studienerfolg lassen sich drei Gruppen unterscheiden, die „riskant Studierenden“

(27 Prozent) mit niedrigen Werten sowohl im Leistungs- als auch im Sozialbereich, die „Engagierten“ (38 Prozent) mit hohen Werten in beiden Bereichen und die „Pragmatiker“ (35 Prozent), die im Lernverhalten zeitökonomisch vorgehen, weniger an fachlichen Themen als an sozialen Beziehungen interessiert sind und gleichwohl ihr Studium für keine Notlösung halten. Während des Referendariats steigt die Zahl der „Engagierten“ um 10 Prozent, während die Zahl der „riskant Studierenden“ um den gleichen Anteil sinkt, während die Gruppe „Pragmatiker“ konstant bleibt. Wer sich überfordert sieht von den Anforderungen des Berufs, war bereits im Studium überfordert (Rauin/Maier 2007).⁵⁹

Es ist auch mit diesen Daten falsch, pauschal zu behaupten, dass nur diejenigen Lehrerinnen und Lehrer werden, die es „nicht besser wissen“ oder die sich „nichts anderes zutrauen“. Diese stereotype Zuschreibung existiert traditionell zur Abwertung der Lehrämter, die früher die „niederen“ genannt wurden. Das erklärt die Zählebigkeit der Zuschreibung, aber macht diese nicht wahrer. Solche Stereotypen der Kommunikation sind Hemmnisse der Berufswahl und können am besten mit Gegenevidenzen bearbeitet werden, etwa mit Bildungspreisen oder anderen Anerkennungen, die öffentlich wahrgenommen werden. Die Auszeichnung von besonders gelungenen Beispielen in der Reform der Lehrerbildung - „best practice“ - wäre dann der nächste Schritt.

Der bevorstehende Lehrermangel wird sich allein mit solchen Maßnahmen aber nicht gegensteuern lassen. Eine zentrale Frage wird sein, wie die „Quereinsteiger“ rekrutiert werden. Bislang gelten sehr restriktive Zulassungsbedingungen. Zwar steigen in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen die Zahlen der Lehramtsstudierenden, aber der Ersatzbedarf ist aufgrund der bevorstehenden Pensionierungen größer als die prognostizierte Zahl der Absolventen, zumal sich hier zwischen den Lehrämtern und den Fachgruppen große Unterschiede auftun. Es bleibt also gar nichts anderes übrig, als die Wege in den Beruf zu öffnen und nicht das gesamte Personal über die zweiphasige Lehrerbildung anzustellen und dann noch Wartelisten von Referendarinnen und Referendaren zu bilden, die „Altbewerber“ genannt werden.

Eine Möglichkeit ist die Anstellung von Fachpersonen und die berufsbegleitende Ausbildung für ein Lehramt.⁶⁰ Die Anstellung kann einen Eignungstest voraussetzen und sollte ein schulinternes Coaching implizieren. Nichts Anderes erfahren heute die Referendare, wenn sie eigenständig unterrichten und zugleich von Mentoren betreut werden. Die Anstellung von Quereinsteigern wäre *vorläufig* bis zum Abschluss der Ausbildung für den Lehrberuf. In der Schweiz liegen gute Erfahrungen mit solchen Anstellungen vor, die auch mit Pensensreduktionen arbeiten und so sehr flexibel sind. Allerdings ist das Ziel auch dieses Weges immer die Erreichung des Lehrpatents als Voraussetzung für die volle Anstellung, die zunächst nicht erreicht wird. Im Gegenzug könnte ausreichend Unterricht erteilt, also das vorrangige politische Ziel erreicht werden.

5.2. Die Ausbildungsorganisation

Die Abstimmung einer so komplexen Organisation wie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland überfordert schnell auch gewiefte Systemtheoretiker. Wer soll zum Beispiel die Verantwortung für den Ausbildungserfolg übernehmen, wenn die vielfache Zuständigkeit gegeben ist und eine klare Führungsstruktur fehlt? In der früheren Ausbildungsorganisation hatten die

⁵⁹ Lehrkräfte der Sekundarstufe II wurden nicht untersucht.

⁶⁰ In Nordrhein-Westfalen ist ein „Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst“ vorgesehen (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §13).

formal Verantwortlichen, also die Dekane der Fachbereiche der Universitäten, die Prorektoren für Lehre, die Regierungspräsidenten und die Leiter der Studienseminare, keinerlei Kontakt und hätten sich vermutlich auch wenig zu sagen gehabt, wenn sie an einem Tisch gesessen hätten, weil sie für eine Gesamtaufgabe gar nicht zuständig waren und sehr gut ohne die andere Seite entscheiden konnten.

Der in den Bundesländern sehr unterschiedlich realisierte stärkere Praxisbezug der Ausbildung oder die Orientierung am Berufsfeld haben dazu geführt, die Ausbildung als Einheit zu verstehen, die gemeinsame Ziele erreichen soll. In der Folge stellt sich dann aber auch die Frage der gemeinsamen Verantwortung. Eine stärker als bisher verzahnte, durchgehend modularisierte Ausbildung vergibt am Ende staatliche Berechtigungen für ein gesellschaftlich zentrales Berufsfeld. Für das Ergebnis muss Verantwortung übernommen werden, die heute nicht eingefordert werden kann, was dann auch die fehlende Rechenschaftslegung erklärt.

Hier kann neu auf die Zentren für Lehrerbildung gesetzt werden, die es inzwischen an allen Universitäten gibt, die Programme für die Ausbildung von Lehrkräften anbieten. Allerdings sind die Befugnisse und die Ausstattungen der Zentren ganz unterschiedlich. Die Übernahme von Verantwortung ist nur möglich durch die Übertragung von Kompetenzen und Befugnissen. Die Zentren übernehmen dann Management-Aufgaben und können Entscheidungen treffen. Sie sorgen auch für die inneruniversitäre Präsenz und Sichtbarkeit der Lehrerbildung, die als vorrangige Aufgabe der Universität anzusehen ist und entsprechend dargestellt werden muss. Die Zentren requirieren auch Forschungsaufträge im Bereich Lehrerbildungsforschung, für die es in Deutschland angesichts weitgehend fehlender Daten einen unabweisbaren Bedarf gibt. Schließlich profilieren sie sich als kommunikativer Ort der Lehrerbildung, an dem die aktuellen Probleme, die Strukturfragen und die Entwicklungstendenzen diskutiert werden können.

Verantwortung kann so als eine von verschiedenen Entwicklungsaufgaben des Systems der Lehrerbildung verstanden werden, die sich so bestimmen lassen:

- Verantwortung und Evaluation
- Feedback für die Dozierenden
- Curriculare Standards und Lehrmittel
- Abstimmung in den Ausbildungsphasen
- Bearbeitung der Schnittstelle zum Beruf

Von „Verantwortung“ für die Lehrerbildung kann dann gesprochen werden, wenn nicht nur die Zuständigkeit geklärt ist, sondern auch der Ausbildungserfolg überprüft wird. Das ist durch regelmäßige Evaluationen möglich, deren Resultate Konsequenzen haben. Ungeeignete Module müssen ersetzt werden können, was „ungeeignet“ ist und was nicht, muss sich am Ausbildungserfolg bemessen lassen. Daraus würde folgen, nicht nur dass alle Lehrveranstaltungen durch die Studierenden evaluiert werden, sondern auch, dass Transferdaten erhoben werden, also Daten, die erfassen, was bei den Abnehmern ankommt und so tatsächlich Verwendung findet.

Erste Erfahrungen mit Abnehmerrückmeldungen liegen vor, sie machen deutlich, dass hier ein mühsamer Kulturwandel abverlangt wird. Studien, die zeigen, wie Studierende tatsächlich lernen, belehren auch darüber, dass die Rhetorik der Ausbildung im Blick auf den Effekt nicht sehr verlässlich ist. Der „reflektierte Praktiker“ ist nur ein Schlagwort, ebenso die „ko-konstruktive Lernumgebung“ oder die „effiziente Ressourcennutzung“, solange sich damit keine konkreten Erfahrungen verbinden. Immerhin gibt es aber Erfahrungen, dass

Studienangebote aus dem Programm genommen werden, wenn sie mehrfach schlecht beurteilt wurden.

Die Studierenden stellen sich auf die Anforderungen ein, die ihnen abverlangt werden. Je nach dem, welche Beziehung die Dozierenden zur Lehrerbildung haben, entstehen brauchbare Kompetenzen für die Ausübung des Berufes, was auch Teil der Verantwortung ist. Die meisten Expertisen berücksichtigen diese Bedingung nicht, aber der Erfolg der Lehrerbildung hängt auch davon ab, ob die Dozierenden darin eine lohnende und sinnvolle Aufgabe sehen oder nicht. Das kann mit normativen Überzeugungen geschehen, aber auch durch intellektuelle Herausforderungen bewirkt werden. Doch dass die Lehrerbildung als Aufgabe „spannend“ sei, hört man in Kollegenkreisen höchst selten.

Auch das hat Gründe. Die Lehrerbildung beginnt gerade erst zu einem Objekt der Forschung zu werden und sie ist in den meisten Institutionen kein Entwicklungsprojekt mit klaren Zielsetzungen. Sie ist wieder einmal Gegenstand staatlicher Reformüberlegungen, aber das allein macht sie nicht interessant und anspruchsvoll. Die Vorteile der Hochschulausbildung kann man nur dann nutzen, wenn die Lehrerbildung zu einer anspruchsvollen Aufgabe wird, bei der Entwicklung, Management und Forschung Hand in Hand gehen. Nur dann lohnt es sich, die Verantwortung für die erste Phase der Hochschule zu überlassen. Es macht keinen Sinn, einfach nur neue Gremien zu schaffen; es muss echte Entwicklungsaufgaben geben, die ohne unkonventionelle Lösungen nicht zu bearbeiten sind. Eigene Forschung ist dafür unabdingbar.

Gesichert werden muss die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung vor allem auch durch gezielte Forschung. Mit Hilfe von Forschungsprojekten lassen sich auch brauchbare Instrumente – heute spricht man gerne von „tools“ – entwickeln, die von der Lehrerschaft auch tatsächlich akzeptiert werden. Diese Dimension ist in der deutschen Pädagogik immer unterschätzt worden, inzwischen gibt es aber auch hier eine Dynamik, die imstande ist, die Praxis nachhaltig zu verändern. Ein Beispiel sind elektronische Rückmeldesysteme wie das Tool „SEIS“, das von der Bertelsmann-Stiftung entwickelt wurde und für schulische Selbstevaluationen eingesetzt wird.

Die Schlüsselfrage ist, über welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung verfügen müssen, wo und wie diese erworben werden sollen und mit welchen Mitteln der Erfolg der Ausbildung überprüft werden kann. Professionelle Kompetenzen lassen sich allgemein nach *fachlichen* und *überfachlichen* unterscheiden. Die fachlichen Kompetenzen beziehen sich auf Unterrichtsfächer oder schulische Lernbereiche, auf die hin die Lehrkräfte ausgebildet werden. Überfachliche Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit, Unterricht zu halten, verschiedene Methoden anzuwenden, zur Schulentwicklung beizutragen oder auch die beruflichen Erfahrungen reflexiv zu bearbeiten.

Die Studierenden sind die zentralen Akteure, die Reform muss ihren Interessen und Anliegen entgegenkommen, was auch heißt, dass die Ausbildung den Test ihrer Nützlichkeit bestehen muss. Schweizerische und amerikanische Studien zeigen deutlich, dass - fern dem deutschen Bildungsideal - diese Nützlichkeitserwartungen bestehen und die Ausbildungsgänge auch danach beurteilt werden. Die Studierenden müssen daher Kundenmacht erhalten, wenn mir der Ausdruck gestattet ist; das vor allem entspricht den Intentionen der Bologna-Reform, die nicht von der Verwaltung der Ausbildung ausgeht, sondern von dem, was die Studierenden davon haben.

Generell gesagt: Die Ausbildung muss zu den Anforderungen des Berufsfeldes passen und so ihr Eigenleben beschränken. Bislang ist das weitgehend zu-

fällig. Wenn das Curriculum ein unverbindliches Nebeneinander heterogener Elemente vorsieht, kann man das Resultat nicht den Studierenden anlasten. Hilfreich wären hier tatsächlich Kerncurricula, die fachliche und überfachliche Standards verbindlich vorgeben, ohne lediglich eine neue Nomenklatur einzuführen. Ohne Curriculum gibt es zwischen den Ausbildungsteilen keine Verbindung und keinen geregelten Aufbau. Wenn es eine Abstimmung zwischen den Fächern oder sogar zwischen den beiden Ausbildungsphasen geben soll, dann geht das nur über ein gemeinsames Curriculum, das aufeinander aufbaut.

Die Themen der Ausbildung müssen in eine Prioritätenfolge gebracht und modularisiert werden. Für ihre Bearbeitung müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Notwendigkeit muss anerkannt sein und ihre Wirksamkeit überprüft werden. Das alleine reicht aber zur Implementation nicht aus. Die Themen müssen eine lehrbare Gestalt annehmen, die auf den Zweck der Ausbildung von angehenden Lehrkräften hin angelegt ist.

Die „konsequente Orientierung am Berufsfeld Schule“ muss in dieser Richtung konkretisiert und präzisiert werden, also mit professionellen Kompetenzen und nicht einfach mit Themenlisten, die die Beliebigkeit des Angebots nicht aufheben. Nahezu jedes Thema und jede Lerngelegenheit kann auf das „Berufsfeld Schule“ bezogen werden, ohne dass dieses Feld real auftauchen müsste. Es reicht der nominelle Bezug, wie auch heute schon alles Mögliche mit dem Ausdruck „Praxisbezug“ belegt werden kann, nur damit die Studierenden die Lehrveranstaltung wählen.

Aber das kann nicht der Modus für das Studium der Zukunft sein. Dieses Studium der Zukunft ist modularisiert, alle Module haben verbindliche Zielsetzungen, deren Erreichung überprüft wird. Je nach Zielsetzung sind Kooperationen zwischen den Phasen und mit dem Berufsfeld möglich, ohne die Elemente und Sektoren der Ausbildung strikt trennen zu müssen, wie dies etwa in den heutigen Prüfungsordnungen der Fall ist. Eine berufsfeldbezogene Ausbildung lässt sich so nicht organisieren. Wenn sich die Ausbildung ernsthaft und konsequent am Berufsfeld Schule orientieren soll, dann muss das Feld den zentralen Bezug für die Themengenerierung darstellen. Geprüft werden kann dann auch nicht nur Wissen, sondern geprüft werden muss das Können oder die letztlich erreichte Kompetenz.

Eine Kernfrage betrifft tatsächlich die Prüfungen, das entscheidende Instrument der Qualitätssicherung, das selbst auf auffällige Weise von jeglicher Qualitätssicherung ausgenommen zu sein scheint. Prüfungen werden heute weitgehend unverändert abgenommen, ohne Rücksicht auf den Wandel des Berufsfeldes, die Veränderung der Schülerschaft, den Einfluss der Medien und die Anforderungen des Unterrichts in diesem neuen Umfeld. Man könnte daraus schließen, dass die Prüfungen keinen Wert haben, außer dass sie bestanden werden müssen, weil damit die Berechtigung zur Berufsausübung erworben wird. Wer jemals eine deutsche Prüfungsordnung auf die Notendarithmetik hin durchgesehen hat – 1,0 bis 1,24 ergibt die Note „sehr gut“ –, wird genau diesen Eindruck erhalten. Die neuen Chancen der Modularisierung dürfen nicht dadurch vertan werden, dass auf diese Form zurückgegriffen wird.

Neue und kreative Formen von Prüfungen sind gefragt. Es sind letztlich die Prüfungen, die materialisieren, was die Formel „konsequente Orientierung am Berufsfeld Schule“ besagen soll. Bleibt es beim heutigen Prüfungswesen, bleibt es auch bei einem hochgradig individuellen Studienergebnis. Dann sollte man aber auch aufhören, von einer „konsequenten Orientierung am Berufsfeld Schule“ zu sprechen. Die Formel impliziert, dass verbindliche Standards vorhanden sind, die nicht unterlaufen werden können und dürfen. In der Konsequenz einer solchen Vorgabe müssen dann regelmäßig Veranstaltungen ange-

boten werden, die einem Standardprogramm verpflichtet sind. Das ist für viele Dozenten der Lehrerbildung eine Provokation, die ihre Freiheit beschränkt; außerhalb der Lehrerbildung sind das völlig übliche und normale curriculare Entscheide, die Lehrbücher voraussetzen und den Studierenden die Grundlage des Handlungsfeldes vermitteln.

Das geschieht am besten mit eigenen Lehrmitteln. Nun ist auffällig, dass ausgerechnet in der Lehrerbildung auf die Steuerung durch Lehrmittel verzichtet wird. Aber solange es keine Lehrmittel gibt, die so überzeugend sind, dass sie von vielen Dozenten genutzt werden, so lange sollte man darauf verzichten, von curricularen Standards zu reden. Sie materialisieren sich in und mit Lehrmitteln, und warum sollte, was in der Medizin oder in der Ökonomie gilt, nicht auch auf die Ausbildung von Lehrkräften zutreffen, nämlich die inhaltliche Steuerung der Ausbildung durch Lehrmittel auf dem Stand der heutigen Forschung?

In der Schweiz werden derzeit Lehrmittel für die Lehrerbildung entwickelt, und es besagt einiges, dass solche Lehrmittel bislang nicht vorhanden waren. Die ersten drei Bände in diesem Projekt sind bereits erschienen. Sie betreffen den Erwerb von Lesekompetenz von der Basisstufe bis zur Sekundarstufe I, den Umgang mit Methoden der empirischen Bildungsforschung, insbesondere die Aussagekraft statistischer Beschreibungen, sowie die Folgen von Bildungsstandards für Schule und Unterricht. Der Aufbau des ersten Bandes zur Lesekompetenz bezieht sich auf drei Ebenen, Theorien des Lesens und des Leseerwerbs, Resultate empirischer Studien sowie praktische Beispiele für den Unterricht (Bertschi-Kaufmann 2007). Die Reihe⁶¹ wird in den nächsten Jahren kontinuierlich ausgebaut werden, mit Themen sowohl der Fachdidaktik wie auch der Pädagogik, die auf die „what works“-Hypothese achten und zugleich mehr darstellen.

Eine weitere Forderung betrifft die Kooperation. Zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen sollte es gemeinsame Standards geben, was unter „gutem Unterricht“ verstanden wird, wie die Schulentwicklung vorangebracht werden kann oder was unter allen Umständen als Fehlverhalten vermieden werden muss. Negativ formuliert: Wenn sich Studienseminar und Ausbildungsschulen ähnlich verständnislos gegenüberstehen wie bis vor kurzem Studienseminar und Universität, dann wiederholt sich das Beliebighkeitsproblem der ersten Phase und es kommt zu keinem Lerntransfer, von dem beide Seiten profitieren können.

Es muss als eine besondere Auszeichnung angesehen werden, „Ausbildungsschule“ zu sein und darf als zusätzliche Belastung erscheinen. Mit der Bezeichnung „Ausbildungsschule“ verbindet sich eine spezifische Qualität, die im Verbund mit dem Studienseminar erreicht und die als Markenzeichen verstanden wird. Als man noch unbefangen von „Übungsschulen“ sprechen konnte, war genau das der Fall; die Übungsschulen der seminaristischen Lehrerbildung waren die besten im Land. Soll dieser Stand wieder erreicht werden, dürfen beide Seiten nicht nur formal kommunizieren, müssen gemeinsame Formate verwenden und auch die gleiche Sprache sprechen. Studienseminar und Ausbildungsschulen beziehen sich so nicht einfach auf sich selbst, sondern bilden eine pädagogisch-fachliche Einheit, die trotz aller Belastungen aufeinander abgestimmt ist. Nur dann kann an der Schnittstelle ein optimaler Effekt erzielt werden.

Verzahnungen jeglicher Art sind aufgrund der modularisierten Studienstruktur und der Beschreibung des Lernaufwandes mit dem ECTS-Punktesystem jederzeit

⁶¹ Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

und vor allem weit besser möglich als früher. Hinter dem Vorschlag einer curricularen Verzahnung steht die Idee, dass der Aufbau professioneller Kompetenz stark mit Erfahrungen im Berufsfeld zu tun hat, die thematisch aufbereitet und wissenschaftlich reflektiert werden sollen. Das gelingt nicht, wenn schulpraktische Studien nichts mit anschließenden Seminaren und Vorlesungen zu tun haben. Umgekehrt können die Erfahrungen der Praxis und so die Fragen der Studierenden für das Themenaufkommen genutzt werden, wenn ein gemeinsames Modul vorhanden ist und das Anrechnungssystem darauf abgestimmt wird.

In dieser Sicht bauen die beiden Phasen der Ausbildung nicht zwei verschiedene Kompetenzen auf, die distinkt gehalten und nacheinander gelernt werden können. Das schlug 2007 die nordrhein-westfälische Kommission zur Reform der ersten Phase der Lehrerbildung vor. Aber man muss nicht erst die Theorie studiert haben, um sich danach mit der Praxis zu befassen. Abgesehen davon, dass „Theorie“ ein unabsehbarer Plural ist, der unmöglich ganz studiert werden kann - die Vorstellung, das Studium vermittele fachliches Wissen und ein konzeptionell-analytisches Verständnis der Berufstätigkeit, muss mit der Frage konfrontiert werden, wie nachhaltig das ist, wenn praktische Erfahrungen fehlen oder damit gar nicht verknüpft werden.

Das Studium muss daher starke Anteile von *problem-based learning* erhalten und evidenzbasiert sein. Das Ausbildungswissen muss zum Berufswissen passen und dieses - anders als heute - auch mitbestimmen. Das gelingt mit Fallstudien besser als mit Theorien, die abgelöst sind von der eigenen Erfahrung (Shulman 1996). Das berufliche Know-how der Lehrkräfte bezieht sich nur zu einem geringen Teil auf das Ausbildungswissen, was vor allem damit zu tun hat, dass dieses Wissen für sich steht und keinen Anschluss suchen muss.

Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der *Anfang* zentral: Das praktische Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know-how im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen. Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind. Und sie leiten aus den Erfolgen ihr Könnensbewusstsein ab, das sich nicht aus dem Fachwissen ableitet, sondern mit der Bewährung ihres Repertoires zu tun hat.

Dieses Repertoire verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung für jegliche Form von Wandel. Die Ausbildung kann auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben.

- Professionelle Kompetenz ist also nicht einfach die Aufschichtung von Studienleistungen oder Weiterbildungskursen,
- sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.

Aber - die Kognitionen der Praxis sind nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird,

etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Der tägliche Unterricht ist der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist nicht fertig, sondern muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, an der „Front“. Wenn das so ist, dann muss in der Ausbildung alles versucht werden, der Struktur des Kompetenzaufbaus zu folgen, also für den Anfang der Ausübung des Berufs fit zu machen. Die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen im Blick auf neue Anforderungen kann dann von der Weiterbildung gezielt begleitet werden.

5.3. Weiterbildung und Personalentwicklung

In der Weiterbildung von amtierenden Lehrpersonen ist bislang strukturell nur wenig bewegt worden. Dabei kann mit gezielten Programmen der Weiterbildung am schnellsten auf gesellschaftlichen Wandel reagiert werden, während es viele Jahre dauert, die komplexe Organisation der Erstausbildung umzustellen. Aber die Weiterbildung wird weder von den Schulleitungen noch von Ministerien und Behörden wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, eine kleinformatische, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt.

Das deckt sich mit den Befunden der Forschung, deren Kernergebnis sich so zusammenfassen lässt: Die herkömmlichen Angebote der Weiterbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde (vgl. die Nachweise in Oelkers/Reusser 2008). Zu diesem Schluss kommen nahezu alle vorliegenden Studien. Gegenevidenzen gibt es nur dort, wo standardisierte Verfahren und Techniken gelernt werden, die sich unabhängig von der Beschaffenheit des Ortes einsetzen lassen.

- Die weitaus meisten Studien zeigen, dass bislang die Weiterbildungsangebote separat und kaum koordiniert operieren.
- Fast immer wurden kurze Workshops oder Tageskurse angeboten, die aufgrund ihres Themas wohl nachgefragt worden sind, die aber ohne Einfluss auf die Praxis bleiben.
- Das Transferproblem ist bei dieser Form der Weiterbildung ungelöst.

Auf der anderen Seite ist gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von Weiterbildungsprogrammen die Berücksichtigung lokaler Prioritäten elementare Bedeutung hat. Das gilt nicht zuletzt für die Implementation von Reformen, die ohne gezielte Maßnahmen zur Weiterbildung gar nicht möglich wäre, aber oft am schlechten Design scheitert. Wenn die Themen der Weiterbildung keinen Zusammenhang erkennen lassen und schon ungebündelt angeboten werden, wenn die Ziele nur rhetorischen Charakter haben und die Praxis gar nicht vorkommt, dann können sich die Ausbildungsangebote nur als unwirksam erweisen. Im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften ist das jahrzehntelang nicht weiter aufgefallen, weil die Ergebnisse und so die Verwendbarkeit der Weiterbildungserfahrungen kein Thema waren.

Mit der Umstellung auf Outputsteuerung ist aber auch hier der Effizienzdruck gewachsen. Das erklärt, warum schon Mitte der neunziger Jahre der Fokus der Weiterbildung in die einzelne Schule, also den Ort der Praxis, verlagert wurde. Voraussetzung dabei ist, dass die Schule ihren Bedarf feststellt und die Angebote der Weiterbildung darauf eingestellt werden. Dabei sind vor allem drei Ideen maßgeblich gewesen,

- die Steuerung der Schule durch das Ergebnis,
- der politisch erzeugte Reformdruck
- und die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen.

Verschiedene Autoren in den vorliegenden Studien konstatieren eine Ablösung von bislang fragmentierten Weiterbildungskursen zugunsten von kohärenten Programmen wie etwa das Netzwerk SINUS, die vom Bedarf der Schulen ausgehen und gleichwohl innovative Kraft haben.

Das zeigt sich in der thematischen Ausrichtung, die zunehmend auf die Entwicklung fachlicher, fachdidaktischer und überfachlicher Kompetenzen ausgerichtet ist. Die Kompetenzorientierung setzt sich allmählich auch hier durch. Eine Folge davon ist, dass die Beliebigkeit des Angebots begrenzt wird und die Weiterbildungsanbieter sich auf die Kompetenzentwicklung der amtierenden Lehrpersonen einstellen müssen. Zudem wird deutlich, dass Kurse zunehmend an den Transfer der Erfahrungen in die Praxis gebunden werden. Vor allem aus diesem Grunde ist eine schulnahe Ausrichtung der Weiterbildung entstanden.

In den einzelnen Studien sind verschiedene Aspekte von Weiterbildung analysiert worden, aus denen sich folgende zentrale Anforderungen ergeben haben. Die Weiterbildung sollte auf Inhalte zielen, mit denen die Lehrpersonen selber im Unterricht konfrontiert sind; genügend Beachtung sollte den Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern geschenkt werden; wertvoll sind vor allem realitätsnahe Versuche mit neuen didaktischen Formen. Hawley/Valli (1999) entwickelten acht Prinzipien effektiver Weiterbildung, deren Essenz auf der Erkenntnis beruht, dass die Teilnehmenden dann am meisten profitieren, wenn ihre eigenen Fragestellungen und Interessen den Ausgangspunkt des Lernens bilden. Dazu tragen besondere Arrangements des kollaborativen Problemlösens bei sowie ein angemessenes Verhältnis zwischen neuen Ideen des fachlichen Unterrichts und praktischer Erprobung (Lipowsky 2004).

Aus der vorliegenden Forschung lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten: Die Angebote zur professionellen Weiterbildung von Lehrkräften müssen sich an der Praxis und ihren Problemstellungen orientieren, aber dabei auch überprüfbar sein. Von der Praxis des Kurswesens profitieren wenn, dann nur die Berufsanfänger. In aller Regel handelt es sich um Kurzanlässe, die keinen großen Wirkungsgrad entfalten. Umgekehrt wird darauf verwiesen, dass Maßnahmen dann eher Erfolg haben, wenn die Lehrkräfte sie mit ihrer konkreten Schularbeit verbinden können, reale Aufgaben des Unterrichts betroffen sind und die Lernerfahrung in der Weiterbildung zu einer überzeugenden Problemlösung führt. Die Lehrkräfte müssen lernen, dass und wie sie aufgrund der Weiterbildung ihre bisherige Unterrichtspraxis erfolgreich weiterentwickeln können.

In eine ähnliche Richtung gehen auch Schweizer Studien. So ist schon vor zehn Jahren festgestellt worden, dass die bestehenden Weiterbildungssysteme für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen unzureichend ausgerichtet sind und knapp die Hälfte der Lehrkräfte überhaupt erreichen (Landert 1999). Auf der anderen Seite ist die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrkräfte verglichen mit anderen europäischen Ländern durchaus hoch, wie Zürcher Daten zur Nachfrage zeigen (Heller/Rosenmund 2002). Der Erfolgsfaktor von Weiterbildungsmaßnahmen ergibt sich auch mit diesen Studien aus dem Erfahrungstransfer. Dabei spielt die Kooperation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige Rolle, weil das Berufswissen sich auch durch direkten Austausch verändert.

Diese Befunde werden unterstützt durch Studien zur Netzworkebildung und zum persönlichen Coaching der Lehrkräfte. Auch hier bestätigt sich, dass

Weiterbildungsmaßnahmen möglichst direkt auf die Unterrichtssituation und die handelnden Lehrpersonen zugeschnitten sein müssen. Netzwerke oder schulübergreifende Lerngemeinschaften dienen dem Austausch gleicher oder ähnlicher Erfahrungen, die sich unmittelbar im eigenen Praxisfeld anwenden lassen (Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006). Dieser Erfahrungsaustausch muss angereichert werden durch Rückmeldungen und Interventionen von Coaches. Besonders wirksam ist diese Form, wenn konkrete Fachinhalte des Unterrichts berührt werden und sich damit für die Lehrkräfte auch reflexive Innovationen verbinden lassen (West/Staub 2003).

Die Lehrkräfte werden auf diesem Wege lernen müssen, die berufslange Qualifikation nicht einfach als ihre Privatsache zu betrachten, sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen. Mit gezielter Weiterbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt. Dazu zählen die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen. Ein Beispiel ist die Akademie des deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten.

Gesteuert wird diese Entwicklung durch die Schulleitung, was bei vielen Lehrkräften mit Unbehagen verbunden ist, aber zu den gesicherten Erkenntnissen der Schulforschung zählt.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf der Weiterbildung und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Maßstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen.

Wenn also von „gezielter“ Weiterbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis. Der Bedarf an Weiterbildung kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Nutzen von Maßnahmen der Weiterbildung muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, eher in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert.

Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach außen. „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

Unterrichtsentwicklung und Standards 5.4.

Es gibt in der Forschungsliteratur viele Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle in ko-konstruktiven Lernumgebungen, kaum jedoch solche, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden. Das aber ist dringlich: Die Schülerinnen und Schüler müssen auf veränderte Leistungserwartungen und standardbezogenen Unterricht vorbereitet werden. Sie erhalten eigene Funktionen in den Lernprogrammen, tragen Verantwortung für ihren Lernerfolg und sind an der Qualitätssicherung beteiligt. Wofür die Schüler zuständig sind und was ihre Verantwortung für sich selbst ausmacht, muss explizit gemacht werden. Ihre Erfahrungen stellen für die Schule eine unverzichtbare Ressource dar.

Hier kommen auch die Eltern ins Spiel, heute ebenfalls eine eher nur nominelle Größe der Schulentwicklung. Aber wenn der Unterricht sich in Zukunft auf Bildungsstandards beziehen soll, der Lernstand auf Kompetenzstufen abgebildet wird und die klassischen Schulnoten mit Testergebnissen je nachdem ergänzt oder herausgefordert werden, dann ist das ohne die Eltern nicht zu machen. Sie müssen in die Entwicklung eingebunden werden und ein eigenes Verständnis herausbilden, was mit der Implementation von Bildungsstandards angestrebt wird, nämlich einen verlässlichen Maßstab für die Leistungen zu gewinnen, der ein objektiveres Urteil zulässt. Genau das muss im Interesse der Eltern wie der Schülerinnen und Schüler liegen.

Die Kernfrage ist, welche Auswirkungen das auf die Entwicklung des Lernstandes haben wird. Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Leistungsanforderungen größer wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand kaum noch und bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der wachsenden Leistungsunterschiede lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermaßnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und über die Schulstufen hinweg, die in dieser Hinsicht bislang noch viel zu wenig kooperieren. Mindeststandards werden über die Schulstufen hinweg konzipiert und lassen sich auch quer zu den Schularten testen.

Bei dieser Idee darf nicht vergessen werden, wo die Unterschiede entstehen und wie sie erzeugt werden. Die vorliegenden Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch in ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor allem damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Es gibt für die Lehrkräfte keine verbindlichen Standards für guten Unterricht, die nicht unterschritten werden dürfen. Der Unterricht wird individuell gestaltet, wohl bezogen auf Methoden und Lehrmittel, aber nicht auf eine Mindestqualität, die geprüft wird. Professionelle Normen greifen höchstens indirekt, der Erfolg variiert mit dem persönlichen Können, so dass es leicht zum Schicksal werden kann, welchen Lehrer oder welche Lehrerin ein Kind zugeteilt bekommt. Frei wählen kann man die Lehrkräfte bekanntlich nicht.

Verbunden damit ist auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.

- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.
- Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen.

In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die außerhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermaßnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie Repetitionen als eine zweite Chance gewertet werden, die oft gar nicht gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Sie werden eher behindert als gefördert, wenn sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

In vielen heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen, damit aber oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben gemäß Leistungsstand. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. Doch dann ist „Fördern“ leicht einmal von „Benachteiligen“ kaum noch zu unterscheiden, weil sich mit mehr Aufgaben kein höherer Lerneffekt verbinden muss, wohl aber mehr Zeit eingesetzt wird, die anders hätte verwendet werden können. Und offen bleibt bei diesem Verfahren, wie die Schwächeren, die bei weniger Aufgaben langsamer vorankommen, gefördert werden sollen.

Die Grundmaxime des Förderns gilt für alle gleich, also nicht nur für die Leistungsschwachen, wie oft angenommen wird. Das Problem ist, wie der Matthäus-Effekt verringert werden kann, gemäß dem nur diejenigen vom Unterricht profitieren, die – bis hin zu den Einstellungen zur Schule – bereits privilegiert sind (Jünger 2008). Der ungleiche Effekt des Unterrichts lässt sich theoretisch durch das Erreichen von Mindeststandards begrenzen, aber das würde eine Stufen und Schularten übergreifende Förderkultur voraussetzen, die derzeit nicht abzusehen ist. Und wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren, finden die guten Absichten des Förderns schnell ihre Grenze dort, wo die täglichen Belastungen eine Mehrarbeit ausschließen.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Frage, wer gefördert werden soll, nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gegenüber den Anforderungen des Unterrichts zurückbleiben oder auch diejenigen, die vorausseilen? Mit dieser Frage verbindet sich ein Dilemma. Konzentriert man das Postulat auf die Leistungsschwachen, dann werden alle Ausgeschlossenen gleiches Recht für sich beanspruchen. Das zeigt sich regelmäßig an der Forderung nach der besonderen Förderung von Hochbegabten. Auf der anderen Seite wird bei dieser Förderung immer ein Matthäus-Effekt vermutet, also eine Begünstigung derer, die bereits begünstigt sind.

Dann bleibt nur übrig, von den Potenzialen auszugehen und die Leistungsentwicklung zu individualisieren. Aber das würde bedeuten, von allgemeinen Zielen, die für alle gleich gelten, abzurücken. Nun wäre das im Blick auf die Unerreichbarkeit dieser Ziele kaum ein großer Verlust, allerdings fragt sich, was an deren Stelle treten soll. Die Individualisierung des Lernens kann nicht losgelöst von fachlichen und überfachlichen Standards erfolgen, die aber so angelegt sein müssen, dass sie eine gestufte Zielerreichung zulassen. Das hätte dann Konsequenzen auch für die Leistungsbeschreibung bis hin zur Notengebung und zur Abfassung der Zeugnisse.

Auch die Individualisierung selbst lässt sich weiter entwickeln. Die Schweizer Schulen etwa sind inzwischen alle mehr oder weniger gut mit Compu-

tern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch überwiegend den Klassenunterricht voraussetzt. Das Individualisieren mit elektronischen Plattformen ist, anders als im Ausland, noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen nutzen bislang diese Technologie und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung (Chen 2008) werden noch kaum gesehen. Als „Unterricht“ gilt nur das von der Lehrkraft angeregte oder gesteuerte Lehren und Lernen, das mit einem bestimmten Unterrichtsdeputat erfasst wird und schon von daher strukturbe-wahrend wirkt.

Auf der anderen Seite ist der Einsatz von Plattformen eine der wenigen Mög-lichkeiten, Heterogenität unmittelbar und wirksam zu bearbeiten. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fort-gesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit kontrollieren können, ent-steht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren, die unbehelligt von den Stärkeren Aufgaben bearbeiten und sich Leistungszielen nähern können, die für sie erreichbar sind. Allerdings ist eine solche Umstel-lung des Schulunterrichts wenigstens in Teilen auf Selbstinstruktion kosten-intensiv und von daher nicht leicht realisierbar. Denkbar sind Kooperationen zwischen den Schulen in Netzwerken, in denen der Austausch von Lernjobs⁶² und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann.

Die Entwicklung wird von der schulischen Basis ausgehen, aber die Ausbil-dung kann nicht einfach abwarten, bis sich die neuen Formate - die Palette be-ginnt mit den elektronischen Wandtafeln - durchgesetzt haben. Wenn die Aus-bildung auf die Entwicklung des Berufsfelds eingestellt sein soll, dann muss die mediale Entwicklung, die ja nichts anders darstellt, als die Auflösung der herbartianischen Grundsituation von Unterricht, Beachtung finden und in das Ausbildungsprogramm aufgenommen werden. Das ist höchstens in Ansätzen festzustellen, weil das Bewusstsein fehlt und vor allem, weil keine Ressourcen vorhanden sind.

In der neueren Diskussion über curriculare Standards und Kompetenzprofile in der Lehrerbildung ist auch kaum thematisiert worden, dass diese Standards nicht von sich aus kompatibel sind mit den nationalen Bildungsstandards, die für bestimmte Unterrichtsfächer entwickelt werden. Standards in der Lehrerbildung sind solche des professionellen Unterrichtens und der Inhalte, die bestimmte Fächer an Universitäten und Hochschulen anbieten. Diese Kompetenzen und Wissensinhalte sind nicht einfach anschließbar an das, was in der Schule unter dem Stichwort „Bildungsstandards“ in Zukunft unterrichtet werden soll.

Die Bildungsstandards werden von Konsortien, wie in der Schweiz, oder von eigenen Instituten, wie das IQB in Berlin, entwickelt. Anschlüsse an die Leh-rerbildung werden in diesem Bereich bislang nicht gesucht und wären auch schwer herzustellen. Aufgabenkulturen beziehen sich auf testfähige, hoch-entwickelte Aufgaben in bestimmten Unterrichtsfächern. Erfahrungen in der Schweiz zeigen deutlich, dass diese Entwicklung nicht nur die Lehrmittel-produktion signifikant verändern wird, sondern auch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung hat. Es sind neue Lernumgebungen. Aufgabenkulturen werden in Zukunft in elektronischer Form angeboten und mit neuen Formen des E-Learnings verbunden. Eine Frage der Zukunft wird sein, wo angehende Lehrkräfte den Umgang mit diesen neuen Lehrverfahren lernen können.

⁶² Der Ausdruck wie das ganze Konzept der Selbstinstruktion geht wesentlich auf Helen Parkhurst's *Daltonplan* (1922) zurück.

Die heutige Lehrerbildung hat auf diese Entwicklung bislang nicht oder nur am Rande reagiert. Die Fachausbildung bezieht sich in Zukunft auf ein Kerncurriculum, das auf die Ansprüche der Universitätswissenschaften zugeschnitten ist. Eine Verknüpfung zu den Standards der Unterrichtsfächer ist weder materiell noch formell gegeben. Zwar wird immer wieder davon ausgegangen, dass die wissenschaftliche Ausbildung im Fach Auswirkungen hat auf die Qualität des Unterrichts. Das aber würde bedeuten, in der Ausbildung auch eine Verknüpfung zu den Standards des schulischen Unterrichts herzustellen. Bislang ist das nicht der Fall und als Problem auch kaum sichtbar.

Von den künftigen Lehrkräften werden neue Lehr- und Lernformen abverlangt, die stark auf Individualisierung und Förderung der Schüler ausgerichtet sind. Eine solche professionelle Kompetenz ist in den bildungswissenschaftlichen Standards vorgesehen. Die Frage ist, wie sie sich mit Fachunterricht verknüpfen lassen und wo das gelernt werden soll. Individualisieren und Fördern wird in Zukunft auch den Einsatz elektronischer Lernplattformen voraussetzen. Den Umgang mit solchen Systemen des Lernens lernen heutige Lehrkräfte in bestimmten Schulen aus eigenem Antrieb und fast immer ohne Unterstützung durch die Weiterbildung. Lehrmittelverlage steigen weit eher auf dieses Geschäft ein als Anbieter der Weiterbildung. Es gibt in Deutschland und in der Schweiz inzwischen Schulen, die mit elektronischen Plattformen arbeiten, ohne dass die Ausbildung sich auf diese Entwicklung eingestellt hätte.

Die Bildungswelt wird innerhalb kurzer Zeit mit neuen Verfahren und Medien des Lernens konfrontiert werden. Die bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards der KMK sind inhaltliche Festlegungen, die die Frage der Medien offen lassen. Die tatsächliche Implementation der Standards im Bereich der öffentlichen Schule hat aber ganz wesentlich mit den zum Einsatz kommenden Medien zu tun. Was „Vermittlung“ genannt wird, entfernt sich von der heutigen Standardsituation des Lehrens und Lernens, beziehungsweise wird neue Formen zulassen. Anders kann weder individualisiert noch wirksam gefördert werden.

Wenn tatsächlich die Lehrerbildung vom Berufsfeld ihren Ausgang nehmen soll, dann kann das nicht mit starren Standards geschehen. Vielmehr muss die absehbare Entwicklung des Berufsfeldes vor Augen stehen und die Ausbildung leiten. Bislang wird „Berufsfeld“ eher traditionell verstanden, nämlich als Arbeitsplatz der Lehrkräfte, die mehr oder weniger konventionell Unterricht erteilen. In Zukunft müssen die Lehrkräfte lernen, wie selbständiges Lernen gefördert werden kann, gleichzeitig hohe Fachansprüche vertreten werden und neue Medien zum Einsatz kommen.

6. Beantwortung der fünf Fragen

1. Wie sind die inhaltlichen und juristischen Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung zu bewerten und inwieweit haben sie Einwirkung auf die Praxis?

Die neue Steuerungsphilosophie der „Outputorientierung“ hat die Lehrerbildung erreicht. Beispiele aus dem Ausland, etwa aus England oder der Schweiz, zeigen, dass damit keine bildungspolitische Anomalie verbunden ist. Hinter dieser Philosophie steht der Gedanke der Rechenschaftslegung, mit dem die Erwartung verbunden ist, dass die eingesetzten Ressourcen sich auf Ziele und Ergebnisse beziehen lassen. Dieser Gedanke ist der deutschen Lehrerbildung historisch fremd, obwohl der „Praxisbezug“ immer die entscheidende Legitimation darstellte, ohne mehr zu sein als eine nominelle Größe. Die bisherigen Gesetze zielten auf eine reine Inputsteuerung ab, die ergänzt wurde mit einem komplizierten und kleinteiligen System der Leistungsbewertung.

Neuere Gesetze, etwa in Rheinland-Pfalz oder zuletzt in Nordrhein-Westfalen, zeigen, dass hier ein Umdenken zu verzeichnen ist. Die deutsche Kultusministerkonferenz hat diesen Weg insofern geebnet, als sie bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Standards beschlossen hat. Angesichts der Umstellung der Steuerung ist die Implementation dieser Standards jedoch hoch komplex und außerordentlich schwierig (Lankes 2008, S. 201-260). Daher kann nicht überraschen, dass starke Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung der einzelnen Bundesländer zu verzeichnen sind. Zudem ist in einem föderativen System damit zu rechnen, dass auch und gerade im Blick auf die Implementation unterschiedliche Lösungen gesucht werden.

Das muss kein Nachteil sein, sofern tatsächlich die Eckwerte Beachtung finden. Die inhaltlichen und juristischen Vorgaben, die bis heute vorliegen, entsprechen der international anerkannten Steuerungsphilosophie. Das Hauptproblem wird sein, wie die bisherigen gesetzlichen Regelungen damit in Einklang zu bringen sind. Außerdem sind größere Zeiträume in Anschlag zu bringen; wenn die Standards Eingang in die Lehrerbildung finden sollen, müssen sämtliche Curricula umgestellt werden, müssen sich Mentalitäten verändern und Anschlüsse zwischen den drei Ausbildungsphasen gefunden werden. Außerdem muss das frühe Lernen im Berufsfeld verbessert werden (Cochran-Smith/Zeichner 2005), was etwa mit einem abgestimmten Praxissemester erreicht werden kann.

2. Wie leistungsfähig sind die derzeit angebotenen Lehramtsstudiengänge, welchen Stellenwert hat die Lehreraus- und -fortbildung für die Ausübung des Lehrberufs?

Die vergleichsweise wenigen Studien, die zur deutschen Lehrerbildung vorliegen, ergeben kein einheitliches Bild. Einige Aussagen sind aber möglich. Der unterschiedliche Ressourceneinsatz hat seine Auswirkungen, Lehrämter mit höheren Dotierungen erzielen bessere Ergebnisse vor allem im fachwissenschaftlichen Bereich. Allerdings ist das bislang nur für Mathematik detailliert untersucht worden. Bildungswissenschaftliche Studienanteile werden eher kritisch gesehen, weil hier besonders hohe Praxiserwartungen vorliegen und der Fachzusammenhang gering ist. Auch hier unterscheidet sich das Wissen zwischen

den Lehrämtern. Die These der Negativauswahl der Studierenden ist insofern nicht erhärtet, als ein Zusammenhang mit dem Studienerfolg und der Qualität der Lehrkräfte nicht nachgewiesen werden konnte. Vergleiche mit dem Ausland im Blick auf die Leistungsfähigkeit des Lehrerbildungssystems liegen erst im Ansatz vor.

Die Kernfrage ist, ob die Ausbildung den Unterschied macht. Leider ist die Frage mangels Daten kaum zu beantworten. Studierende bewerten dann die Praxisnähe im Studium hoch, wenn das im Curriculum nahegelegt wird. Angehende Gymnasiallehrkräfte studieren primär ihre Fächer und entwickeln ihre berufliche Identität aus dieser Erfahrung heraus. In diesem Sinne hat das Studium offenbar einen großen Einfluss. In den anderen Lehrämtern der allgemeinbildenden Schulen spielt das Fachstudium nicht diese herausgehobene Rolle; daher ist zu vermuten, dass sich die berufliche Identität und die Könnensüberzeugungen früh am Prototyp des „Praktikers“, bzw. der „Praktikerin“ ausrichtet, wie dies von der „what-works“-Hypothese auch zu erwarten wäre.

Diese amerikanische Hypothese hat allerdings keine Differenzierung nach Lehrämtern zur Voraussetzung, die die Besonderheit der deutschen Lehrerbildung darstellt. Zu „Praktikern“ werden angehende Gymnasiallehrkräfte heute im Vorbereitungsdienst und nicht im Studium, während die künftigen Lehrerinnen und Lehrer für die Grundschulen sehr viel eher auf das Berufsfeld hin ausgerichtet werden. Der Unterschied, den die Ausbildung zu machen scheint, ist also selbst ganz unterschiedlich. Die Weiterbildung der Lehrkräfte ist in einer bestimmten Hinsicht wesentlich homogener zu verstehen. Alle Schulformen und so alle Lehrämter werden sich auf die permanente Entwicklung ihres Personals einstellen müssen. Die Staatsexamen beschreiben keine abschließend geformte professionelle Kompetenz.

3. Wie ist das Ansehen der Lehrerschaft in Gesellschaft und Politik?

Verschiedene demoskopische Studien verweisen darauf, dass für die Leistungen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit durchaus Verständnis aufgebracht wird, während auf der anderen Seite im Blick auf das Berufsbild und die Eigenschaften der Lehrkräfte eher negative Zuschreibungen gewählt werden. Zu unterscheiden sind aber das allgemeine Bild, das sich die Öffentlichkeit von den Lehrkräften macht, und die konkrete Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern, die die Eltern persönlich kennen, weil sie ihre eigenen Kinder unterrichten. Diese Werte liegen signifikant höher als die auf der Ebene einer allgemeinen Einschätzung, die stärker von den Schlagzeilen her bestimmt ist.

Festzuhalten ist auch, dass die Öffentlichkeit über die tatsächlichen Leistungen und die realen Belastungsfaktoren der Lehrkräfte kaum unterrichtet ist. Medial werden, wenn überhaupt, dann eher Klischees kommuniziert und die bisherigen Imagekampagnen der Lehrerverbände fruchten offenbar wenig. Bedenklich ist auch, dass reißerische Themen und Verfallsannahmen die Diskussion bestimmen, während der Schulalltag kaum wahrgenommen wird. Von ihm gibt es kein öffentliches Bild, auch deswegen nicht, weil er sich als „Marke“ kaum darstellen lässt. Auf der anderen Seite schlägt auf die konkreten Meinungen kaum durch, was die Medien beherrscht, solange die Meinungsbildung sich auf eigene Erfahrungen bezieht.

Positiv kann auf eine deutliche Zunahme von Preisen und anderen Auszeichnungen verwiesen werden, mit denen die Leistungen der Schulen und so der Lehrkräfte belohnt werden. Der „Deutsche Schulpreis“ der Robert-Bosch-Stiftung hat hier einen neuen Maßstab gesetzt. Preise wie dieser unterscheiden sich

von Imagekampagnen, die pro domo angelegt sind und einfach nur Interessen vertreten. Preise dagegen setzen unabhängige Expertenurteile voraus und sind daher in der Öffentlichkeit erheblich glaubwürdiger. Die vorliegenden Studien zur Motivation von Studierenden in Lehramtsstudiengängen zeigen im Übrigen, dass die Berufswahl von einem durchaus positiven Bild der Schule und des Lehrerberufs geprägt ist.

Das Ansehen eines Berufsstandes wird nicht nur von der Praxis her beurteilt, sondern auch von der Ausbildung. Gilt die als anspruchslos, dann färbt sich das auf das Image des Berufes ab. Daher ist eine qualitativ gute und professionell anspruchsvolle Lehrerbildung an anerkannten Institutionen ein Garant für die Sicherung des Ansehens. Das spricht für den Ausbau des Akkreditierungsverfahrens und für die Veröffentlichung der Qualitätsdaten in der Lehrerbildung. Die Ausbildungsinstitutionen müssen auch Gewähr bieten, dass hohe Anforderungen erfüllt werden und das in der Öffentlichkeit verbreitete Odium des anspruchslosen Studiums verschwindet. Das ist nur möglich, wenn klare Standards die Leistungsbewertung bestimmen.

4. Wie muss sich das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer verändern, um die neuen Anforderungen an den Lehrberuf erfüllen zu können?

Das Selbstverständnis der deutschen Lehrkräfte ist in hohem Maße davon abhängig, welche Anforderungen die Schulorganisation stellt. Traditionell sind die Schulen in Deutschland typische Unterrichtsschulen. Die Ressourcen werden damit berechnet, dass Unterricht in bestimmten Fächern oder Lernbereichen und dotiert nach Stunden erteilt wird. Daneben sind in den letzten Jahrzehnten neue Aufgaben getreten, für die weder genügend Ressourcen noch ein ausreichendes Verständnis auf Seiten der Lehrkräfte vorhanden sind. Anders als in skandinavischen Schulen sind außerunterrichtliche Dienstleistungen weitgehend ausgelagert. Erziehung und Unterricht bilden keine Gesamtaufgabe, das Selbstverständnis der Lehrkräfte konzentriert sich auf die Erteilung von Unterricht. Auch die bisherige Ausbildung ist so angelegt.

Neue Aufgaben wie die der frühzeitigen Förderung aller Schülerinnen und Schüler brauchen besondere Ressourcen und Strukturen, wenn sie angemessen realisiert werden sollen. Auch ein mentales Umdenken ist notwendig. Der deutsche „Unterrichtsbeamte“ sollte möglichst rasch der Vergangenheit angehören. Die Orientierung an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen darf nicht auf Unterricht beschränkt werden, sondern stellt eine Gesamtaufgabe der Schule dar. Wohl ist der Unterricht das Kerngeschäft, aber daraus kann nicht geschlossen werden, dass alle anderen Aufgaben als nebensächlich anzusehen sind.

Notwendig sind auch neue Formen des Lehrens und Lernens, die die Ausbildung anbieten und vermitteln muss. Das bisherige Methodenrepertoire der Lehrkräfte ist zugeschnitten auf einige wenige Standardsituationen des Unterrichtens, die mehr oder weniger zentriert sind auf die Lehrkräfte. Das eigenständige Lernen der Schülerinnen und Schüler ist im Gesamtsystem deutlich unterentwickelt und lässt sich in produktiver Form überwiegend nur in der Grundschule nachweisen. Die Ausbildung muss darauf vorbereiten und das lässt sich am besten erreichen, wenn Unterrichtsforschung und Fachdidaktik eng kooperieren.

Zwischen den einzelnen Schulstufen bestehen gravierende Unterschiede in der Schul- und Unterrichtskultur. Mit Zunahme der Ansprüche des Fachunterrichts nehmen die lehrerzentrierten Unterrichtsformen zu, ausgenommen dort, wo die soziokulturelle Zusammensetzung der Klasse und die Erfolgsaussichten des Schulbesuchs einen solchen Unterricht verunmöglichen. Das gilt vor allem für

die letzten beiden Klassen der Hauptschule. An vielen Orten ist der Unterricht auf dieser Stufe notgedrungen in Richtung praktisches Lernen verändert worden, oft orientiert durch schulinterne Weiterbildung.

5. Wie können Reformprozesse so gesteuert werden, dass sie sich in der Praxis durchsetzen?

Ein zentrales Problem der vorliegenden neuen Gesetze und der damit verbundenen Steuerungsphilosophie bezieht sich auf die Prozesse der Implementation. Es ist kein Zufall, dass diese Seite in fast allen Reformpapieren übersehen wird. Bei der Analyse erhält man leicht den Eindruck, dass die Umsetzung der Reformstrategie dem Zufall überlassen werden soll oder aber jenen behördlichen Gang geht, der gerade ausgeschlossen wurde. Erfahrungen mit Netzwerken in der Schulentwicklung zeigen deutlich, dass Umsetzungen vor Ort gestaltet werden müssen und besondere Strategien verlangen. Das gilt genauso für die Reform der Lehrerausbildung.

Die Erprobung und Implementation von curricularen Standards und Kompetenzmodellen sollte vorangetrieben werden. Dass solche Standards überhaupt bundesweit vorliegen, ist ein großer Fortschritt. Die Umsetzung ist in den einzelnen Bundesländern verschieden, das sollte nicht verwundern. Neuere Entwicklungen in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen lassen längerfristige Strategien erkennen, und das ist der entscheidende Faktor. Der Erfolg der gesamten Reform hängt davon ab, dass über die Legislaturperioden hinweg stabile Ziele verfolgt werden, die mit langfristig angelegten Innovationsstrategien verbunden sind.

Ein weiteres Problem ist die Verknüpfung von Standards für die Lehrerausbildung mit den unterrichtlichen Standards, die für die Schulfächer entwickelt werden. Diese Standards sind die eigentliche Innovation, denn hier entstehen neuartige Aufgabenkulturen, mit denen die künftigen Lehrkräfte unterrichtet werden. Darauf muss sich die Lehrerbildung einstellen und dabei insbesondere auch auf die Entwicklung der elektronischen Lernmedien achten. Die neuen elektronischen Plattformen arbeiten mit Aufgabenkulturen, die die bisherigen Lehrmittel ersetzen.

Die Schulen werden einen größeren Auftrag erhalten und lokal neue Formen der Kooperation eingehen, wie dies etwa im Programm „Lernen vor Ort“ des Bundes ausprobiert wird. Damit verbunden ist eine gewisse Kommunalisierung der Bildung, die alle wichtigen Anbieter und Akteure unter gemeinsame Zielsetzungen stellt. Das verlangt ein Zusammenwirken von bislang getrennten Behörden und Institutionen, aufeinander abgestimmte Angebote sowie den Aufbau eines effektiven Beratungssystems. So entstehen Bildungslandschaften, die mehr sind als die Anreicherung des Curriculums in Ganztagschulen. Für die Lehrerbildung heißt das, auf die Leitgröße des Unterrichtsbeamten zu verzichten.

Literatur

Dokumente

Akkreditierung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Veröffentlicht am 26. Mai 2009.
http://www.aquas.de/akkreditierung-der-lehrerbildung_rlp/

Arbeitsgruppe Curriculare Standards Bildungswissenschaften beim Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz: Standards der Lehrerbildung: Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung. Abschlussbericht. Mainz: Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz 2004.

Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Grund-, Haupt- und Werkrealschulen). Herausgegeben vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006.

Einstellung von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen. Runderlass des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 1.3.2009. 15-84002/09-Q.

Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Vom 12. Mai 2009.

Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 29. November 2004 (GVBl.I S. 330), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juli 2009 (GVBl.I S. 263).

Lehramtsstudium in Baden-Württemberg. Selbst-Test und Information.
<http://www.bw-cct.de/61>

Pädagogische Hochschule Weingarten: Studienordnung für den Studiengang Lehramt an Realschulen vom 28.7. 2006. <http://www.ph-weingarten.de>

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Zug: Professionsstandards. Zug: PHZ 2007.
<http://www.zug.phz.ch/content>.

Pädagogische Hochschule Zürich: Reglement über die Prüfungen an der Pädagogischen Hochschule Zürich vom 15. April 2005.

Pädagogische Hochschule Zürich: Kompetenzstrukturmodell vom 24. März 2009.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV.NRW.S.102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. April 2009 (GV.NRW.S. 224).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2002.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Zusammenstellung der gesetzlichen und laufbahnrechtlichen Grundlagen Erste Staatsprüfungen

für Lehrämter, Vorbereitungsdienst und Zweite Staatsprüfungen für Lehrämter Sonstige Regelungen. (Stand März 2004). Vervielf. Ms. Bonn: KMK Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst 2004.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12. 2004. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2004a.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterstudienabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06. 2005. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2005.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10. 2008 i.d.F. vom 8.12. 2008. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2008.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02. 1997 i.d.F. vom 05.02. 2009. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2009.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. 02. 1997 i.d.F. vom 05.02. 2009. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2009a.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. 02. 1997 i.d.F. vom 05.02. 2009. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2009b.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02. 1997 i.d.F. vom 05.02. 2009. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2009c.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02. 1997 i.d.F. vom 05.02. 2009. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2009d.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02. 1997 i.d.F. vom 05.02. 2009. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2009e.

Statistische Berichte Baden-Württemberg: Unterricht und Bildung vom 12.08.2008. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2008.

Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 -2015. Dokumentation Nr. 169 – September 2003. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003. Bonn: KMK 2003.

Studiengänge mit Staatsexamen:

<http://www.ba-ma.bayern.de/staatsexamen.html>

Verordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung I - RPO I) vom 24. August 2003.

Verordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung II - RPO II) vom 21. Dezember 2007.

Verordnung über die Ersatzschulen (ESchVO) Nordrhein-Westfalen vom 5. März 2007 (GV. NRW. S. 130.)

Von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn: Service-Stelle Bologna: 2007. (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2007)

<http://www.hrk-bologna.de>

Darstellungen

Adams, T.L.: A Paradigm for Portfolio Assessment in Teacher Education. In: *Education* Vol. 115, No. 4 (1995), S. 568-570.

Ball, D.L./Cohen, D.: Reform by the Book: What is - or Might be - the Role of Curriculum Materials in Teacher Training and Instructional Reform? In: *Educational Researcher* Vol. 25, No. 9 (1996), S. 6-8, 14.

Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett+Balmer 2007.

Black, A.L./Halliwell, G.: Assessing Practical Knowledge: How? Why? In: *Teaching and Teacher Education* Vol. 16 (2000), S. 103-115.

Blömeke S./Kaiser G./Lehmann R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2008.

Brand, B.R./Wilkins, J.L.M.: Using Self-Efficiency as a Construct for Evaluating Science and Mathematics Method Courses. In: *Journal of Science Teacher Education* Vol. 18 (2007), S. 297-317.

Brunner, M./Kunter, M./ et. al.: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Jg. 9, Nr. 4 (2006), S.521-544.

Chen, C.M.: Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: *Computers&Education* (September 2008), S. 787-814.

Clift, R.T./Brady, P.: Research on Method Courses and Field Experiences. In: M. Cochran-Smith/K.M. Zeichner (Eds.): *Studying Teacher Education. The Report of the AREA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 2005, S. 309-424.

M. Cochran-Smith/K.M. Zeichner (Eds.): *Studying Teacher Education. The Report of the AREA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 2005.

Cordes, B./Jahnke, S./Lohfeld, W./Pieper-Seier, I.: Mathematikstudentinnen und -studenten: Abschlussbericht des Forschungsprojektes: „Zur Entwicklung von fachbezogenen Strategien, Einstellungen und Einschätzungen von Mathematikstudentinnen in den Studiengängen „Diplom-Mathematik“ und „Lehramt an Gymnasien“. Norderstedt: Books on Demand 2003.

Cramer, C./Horn, K.-P./Schweizer, F.: Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen (ELKiR). In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 55, H. 5 (2009), S. 761-780.

Crespo, S.: Learning to Pose Mathematical Problems: Exploring Change in Preservice Teachers' Practices'. In: Educational Studies in Mathematics Vol. 52 (2003), S. 243-270.

Dedering, K./Meetz, F.: Teilarbeitsmarkt Schule - Arbeitsmarktbericht für das Jahr 2007. Duisburg/ Essen: bfb 2007.

Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein - zusammenfassender Evaluationsbericht 2004 - 2008. Bearb. v. B. Christensen/F.-G. Glindemann/Th. Ricke-Baulecke. Kronshagen: IQSH 2009.

Döbrich, P./Klemm, K./Knauss, G./Lange, H.: Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. Ms. 2003.

Eilam, B./Poyas, Y.: Promoting Awareness of the Characteristics of Classrooms' Complexities: A Course Curriculum in Teacher Education. In: Teaching and Teacher Education Vol. 22, No. 3 (2005), S. 337-351.

Ferrini-Mundy, J.: Making Change in Mathematics Education: Learning From the Field. Reston, VA: National Council of Teachers Mathematics 1998.

Goodlad, J.: Teachers for Our Nation's Schools. San Francisco/Oxford: Jossey Bass Publishers 1990.

Gräsel, C./Fussangel, K./Parchmann, I.: Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 9, H. 4 (2006), S. 545-561.

Hawley, W.D./Valli, L.: The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In: L. Darling-Hammond/G. Sykes (Eds.): Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice. San Francisco: Jossey Bass 1999, S. 127-150.

Heller, W./Rosenmund, M.: Das Weiterbildungsangebot und seine Nutzung. Eine Analyse des Anmeldeverhaltens der Zürcher Lehrkräfte in den Jahren 1997-1999. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002.

Joram, E.W./Gabriele, J.J.: Preservice Teachers' Prior Beliefs: Transforming Obstacles into Opportunities. In: Teaching and Teacher Education Vol. 14, No. 2 (1998), S. 175-191.

Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.

Kallos, D.: Teachers and Teacher Education in Sweden. Recent Developments. Paper presented at the International Meeting 'La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri', organized by C.I.R.E. (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative), Università di Bologna, 24 January 2003.

Keuffer, J./Oelkers, J.: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2001.

Köcher, R: Schulen und Lehrer aus Sicht der Bevölkerung. PowerPoint Präsentation am 26. März 2009. Institut für Demoskopie Allensbach 2009. <http://www.ifd-allensbach.de/>

Korthagen, F./N. Brouwer: Can Teacher Education Make A Difference? In: American Educational Research Journal Vol. 42, No. 1 (2005), S. 153-224.

Krawietz, M./Heine, Chr.: Wahlmotive und Bewertungen des Studienortes bei Studienanfängern im Vergleich der neuen und der alten Länder. Ergebnisse aus der Befragung der Studienanfänger des Wintersemesters 2006/07. Hannover: HIS 2007.

Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.

Landert, Ch.: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung. Zürich/Chur: Rüegger 1999.

Lankes, E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2008.

Leinhardt, G./Young, K.M./Merriman J.: Integrating Professional Knowledge: The Theory of Practice and the Practice of Theory. In: Learning and Instruction Vol. 5 (1995), S. 401-408.

Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.

Lüders, M./Eisenacher, S.: Zeitlicher Studieraufwand im Urteil von Studierenden. In: M. Lüders/J. Wisinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2007, S. 134-150.

McCourt F.: Teacher Man. A Memoir. London: Fourth Estate 2005.

Münch, W.: Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer Höherer Schulen. Berlin: Georg Reimer 1903.

Nespor, J.: The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. In: Journal of Curriculum Studies Vol. 19 (1987), S. 317-328.

Nicol, C.C./Crespo, S.M.: Learning to Teach with Mathematics Textbooks: How Preservice Teachers Interpret and Use Curriculum Materials. In: Educational Studies in Mathematics Vol. 62 (2006), S. 331-355.

Nolle, A.: Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung 2004.

Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.

Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Kompetenz. Chur: Rütger 2001.

Pohlmann, B./Möller, J.: Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums. Fragebogen für die Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums. Ms. Hamburg: LIQ o.J.

Rauin, U./Maier, U.: Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: M. Lüders/J. Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2007, S. 103-133.

Remillard, J.: Can Curriculum Materials Support Teachers' Learning? Two Fourth-Grade Teachers' Use of a New Mathematics Text. In: *The Elementary School Journal* Vol. 100 (2000), S. 312-350.

Reys, B./Reys, R./Barnes, D./Beem, J./Papick, I.: Collaborative Curriculum Investigations as a Vehicle for Teacher Enhancement and Mathematics Curriculum Reform. In: *School Science and Mathematics* Vol. 97, No. 5 (1997), S. 253-259.

Ruffo, E.: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.

Rüegg, S.: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern et. al.: Peter Lang 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 30)

Salomon, G./Perkins, D.: A Rocky Road to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon. In: *Educational Psychologist* Vol. 24 (1989), S. 113-142.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2005.

Schaarschmidt, U./Fischer, A.W.: Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2001.

Schiefele, U./Streblov, L./Ermgassen, U./Moschner, B.: Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* Jg. 17, H. 3/4 (2003), S. 185-198.

Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p.Verlag 2006.

Shulman, L.S.: Just in Case: Reflections on Learning from Experience. In: J.A. Colbert/P. Desberg/K. Trimble (Eds.): *The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods*. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon 1995, S. 197-217.

Salomon, G./Perkins, D.: Rocky Road to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon. In: *Educational Psychologist* Vol. 23 (1989), S. 113-142.

Stadelmann, M.: Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil der Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag 2006. (= Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 13)

Stiefel-Amans, R.: Auszubildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.

Streblow, L./Schiefele, U./Retelsdorf, J./Bellaire, N.: Zur Bedeutung des Lehrerinteresses für Belastungserleben und Instruktionspräferenzen. Ms. 2009.

Uhl, S.: Der Bologna-Prozess und die Lehrerausbildung: Ziele, Folgen, Empfehlungen. In: Der Bologna-Prozess und Beiträge aus einem Umfeld. Mannheim: Humboldt-Gesellschaft 2009, S. 63-71.

Watt, H.M.G./Richardson, P.W.: Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the 'FIT-Choice' Scale. In: Journal of Experimental Education 74 (2007), S. 167-202.

West, L./Staub, F.C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth NH: Heinemann 2003.

Widmer, P.: " '... ist ein gewisses Bild eines Lehrers bereits in mir'. Berufsselbstverständnis, Ausbildungserwartungen und Berufswahlerwägungen von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihrer Ausbildung. Lizentiatsarbeit Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2004

Bisher erschienen:

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Schulstruktur – Bestandsaufnahme, Bundesländerinterner Vergleich und Perspektiven (2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Bildungsföderalismus auf dem Prüfstand – Status Quo und Perspektiven (2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung (2009)

Elisabeth M. Krekel, Joachim Gerd Ulrich:

Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung (2009)

Klaus Klemm:

Bildungsausgaben im föderalen System – Zur Umsetzung der Beschlüsse des „Bildungsgipfels“ (2009)

Marei John-Ohnesorg:

Lehren. Lernen. Neugier wecken. (2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Neue Medien in der Bildung – Lernformen der Zukunft (2008)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III (2008)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln (2008)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de