

**NETZWERK
-BILDUNG**

DER LEHRERBERUF IM WANDEL

WIE REFORMPROZESSE EINGANG IN

DEN SCHULALLTAG FINDEN KÖNNEN

Hrsg. Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg

**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**

ISBN: 978-3-86872-277-2

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Layout & Umschlaggestaltung: minus Design, Berlin

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2010

Vorwort

Die Tätigkeit des Lehrers, der Lehrerin, gehört zu den anspruchsvollsten Berufen überhaupt. Sie verlangt nicht nur fachliche Kompetenz, zu der die Fachausbildung der zu unterrichtenden Schulfächer gehört, sondern auch eine angemessene Art im Umgang mit Kindern und/oder Jugendlichen. Gelungene pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigt sich nicht nur im Erwerb fachlicher Kompetenz, sondern auch in der Reife der sich entwickelnden Persönlichkeit. Dies ist ein ungewöhnlich komplexer Vorgang, der sich bei jedem Individuum anders darstellt und sich mit dem steigenden Alter ständig ändert. Hinzu kommt, dass heute die Konkurrenz der Miterzieher (Medien, Moden, Peer-Groups) viel prägender für jede pädagogische Arbeit ist als früher.

Dementsprechend anspruchsvoll sind auch die Erwartungen der Eltern, der Abnehmer in Wirtschaft und Wissenschaft und der Gesellschaft insgesamt. Die Lehrerinnen und Lehrer werden zu Hoffnungsträgern und allumfassenden persönlichen Entwicklungshelfern, ohne dass die Gesellschaft dies mit einem hohen Sozialprestige honoriert. Zudem glaubt jeder auf Grund der eigenen Schulzeit, die notwendiger Weise immer Jahrzehnte zurückliegt, besonders sachkundig über die Leistungen der gegenwärtigen Schule urteilen zu können, wobei der individuell verengte Blick der eigenen Schulzeit umstandslos verallgemeinert wird.

Angesichts dieser realen, nicht standardisierbaren Anforderungen und Erwartungen ist es schwierig, eine „richtige“ Ausbildung zu konstruieren. In Deutschland ist historisch die Trennung von fachwissenschaftlichen und pädagogischen Studien einerseits und praktischer Ausbildung andererseits konstitutiv. Bei den Gymnasiallehrern kommt hinzu, dass

sie auf der Universität eine nur appendixhaft zu bezeichnende theoretische pädagogische Ausbildung erhalten. Alle Versuche, eine integrierte praktische und theoretische (fachlich und pädagogisch) Ausbildung zu etablieren, wurden in der alten Bundesrepublik aus politischen Gründen abgebrochen (z.B. Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg 1975-1981) oder mit dem deutschen Einigungsvertrag vom September 1990 untersagt.

So sind heute alle Bemühungen, die Lehrerausbildung zu optimieren, davon getragen, die Praxisanteile in den Studienseminaren enger mit den Hochschulen zu verknüpfen, während die Straffung in BA- und MA- Studiengängen gerade in der Lehrerausbildung nicht immer der Reflexion förderlich ist. Eine prinzipielle Neuorientierung ist trotz des Bemühens der KMK nicht in Arbeit. Die auf Grundlage der Arbeit von Jürgen Oelkers von der Friedrich-Ebert-Stiftung veranstaltete Diskussion zur Lehrerausbildung im Oktober 2009 gibt den aktuellen Stand der Debatte wider. Sie behauptet nicht den Grundtatbestand, dass man für die pädagogische Arbeit nicht standardisiert einmal ausgebildet ist. Wer nicht ständig neue Erkenntnisse verarbeiten gelernt hat, wird nie ein befriedigendes pädagogisches Berufsleben führen können. Immanuel Kant hat immer noch mit seiner Bemerkung von 1793 recht, dass der „Gemeinspruch“ falsch ist, wenn man meine, dass etwas in der Theorie richtig sein mag, aber für die Praxis nicht taugt.



Prof. Rolf Wernstedt
Niedersächsischer Kultusminister a.D.
Moderator des Netzwerk Bildung

Zehn Punkte

1. INDIVIDUALISIERUNG, KOMPETENZORIENTIERUNG, BILDUNGSSTANDARDS UND SCHULMANAGEMENT – DIE THEMEN DER REFORMAGENDA.

Reformen wie das Ganztagschulprogramm, der Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung durch nationale Vergleichstests, die Konzeptionierung der Bildungsstandards oder die zahlreichen Initiativen für eigenverantwortliche Schulen und regionale Bildungslandschaften haben neue Impulse in die Arbeit der Schulen gebracht. Die Reformansätze haben ihr Potenzial jedoch noch nicht ausschöpfen können – dabei sind die Ideen, die hinter diesen Konzepten stehen, geeignet, die deutsche Schullandschaft grundlegend zu verändern. In Ganztagschulen etwa kann sich eine neue Lehr- und Lernkultur etablieren, weil durch die längere Lernzeit eine stärkere Individualisierung des Lernens und eine neue Förderkultur für alle Schüler ermöglicht werden kann. Schule bleibt dann nicht nur Lernstätte, sondern wird

zum Lebensraum. Bildungsstandards können in Verbindung mit neuen Aufgabenkulturen zu einem kompetenzorientierten Unterricht beitragen, einem Unterricht also, der an den Lernprozessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und nicht nur an Inhalten ausgerichtet ist und der die Anwendung des Wissens in den Vordergrund stellt. Diese Reformkonzepte bedingen einen Mentalitätswechsel der Lehrerinnen und Lehrer. Das Selbstverständnis muss sich ändern, hin zu einer neuen Schulkultur des individuellen Förderns. Im Rahmen der Lehrerbildung wird der Grundstein dafür gelegt, die Umsetzung hängt von der Praxis in der Schule ab. Noch immer erreichen diesen – zugegebenermaßen hohen – Anspruch nur wenige Schulen.

2. DIE LEHRERBILDUNG IST DER SCHLÜSSEL FÜR ERFOLGREICHE BILDUNGSREFORMEN.

Denn eines haben alle Bildungsreformen gemeinsam: Sie bleiben unwirksam, wenn ihnen die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer fehlt. Unsere Lehrerinnen und Lehrer sind die zentralen Akteure, die Transformationsstellen von der Theorie der Reformkonzepte zu ihrer praktischen Erfüllung. Erst wenn sich die Reformansätze in der alltäglichen Unterrichtspraxis bewähren, können sie als umgesetzt gelten. Beispiel Schulstruktur: Die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen ist organisatorisch mittelfristig zu schaffen. Die durch den Zusammenschluss derzeit in mehreren Bundesländern neu entstehenden Schulen sollen jedoch auch zu einer neuen Lernkultur und mehr Chancengerechtigkeit beitragen. Diese Aufgabe ist wesentlich schwieriger zu erfüllen. Die Lehrerinnen und Lehrer beider Schultypen müssen sich nun als Lehrer in einer gemeinsamen Schule verstehen und auch in ihrer Unterrichtspraxis die Trennung zwi-

schen den Bildungsgängen überwinden – eine schwierige Aufgabe, die nur zu bewältigen ist, wenn sie sich nicht allein gelassen fühlen. Sie müssen die notwendige Unterstützung erhalten, um eine heterogene Schülerschaft und verschiedene Lernmilieus nicht nur als Belastung, sondern auch als Chance begreifen zu können. Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig die Verinnerlichung der Konzepte hinter den Reformen durch die Lehrerschaft ist. Das ist die Aufgabe der Lehrerbildung. So verknüpfte das Netzwerk Bildung mit der Konferenz „Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden“ vom 13. Oktober 2009 zwei Fragestellungen: Wie müssen Bildungsreformen beschaffen sein, damit sie sich in die Praxis überführen lassen? Und welche Anforderungen lassen sich aus diesen Überlegungen für eine Veränderung der Lehreraus- und -fortbildung ableiten?

3. DER NEUE RAHMEN: BOLOGNA, KOMPETENZEN UND STANDARDS

In seinem im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung erstellten Gutachten „I wanted to be a good teacher...‘ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland“ beschreibt Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Pädagogisches Institut Zürich, die neuesten Entwicklungen im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung in den Bundesländern. Er analysiert die Situation der Ausbildung der Lehrkräfte in Deutschland, benennt ihre Schwächen und zeigt Ansatzpunkte für weitere Reformen auf. Prof. Dr. Oelkers weist darauf hin, dass in den letzten Jahren deutliche Reformbemühungen zu erkennen waren. Der Bologna-Prozess und die damit verbundene Umgestaltung vieler Lehramtsstudiengänge auf modularisierte Bachelor- und Masterstrukturen haben zu einer Überarbeitung und Neuausrichtung vieler Studienordnungen geführt. Mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt und des Saarlandes haben sich alle Bundeslän-

der dazu entschlossen, die Lehrerbildung auf die gestuften Studiengänge umzustellen. Mit den von der Kultusministerkonferenz 2004 beschlossenen Standards für die Bildungswissenschaften sind erstmals Kompetenzen definiert, die als verbindliche Grundlage für die Lehrerbildung in allen Bundesländern gelten sollen und mit denen auch die Qualität der Lehrerbildung systematisch evaluiert werden könnte. Neben den bildungswissenschaftlichen Standards hat die KMK 2008 Standards für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken beschlossen. Durch die Beschreibung curricularer Schwerpunkte in Fachprofilen ist für neunzehn Fachdidaktiken und Fachwissenschaften der allgemeinbildenden Lehrämter eine Art Rahmenlehrplan für die Lehrerbildung entstanden.

⇒ Jürgen Oelkers: *“I wanted to be a good teacher... Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland“*

4. DIE NEUEN ANSÄTZE IN DER LEHRERBILDUNG HABEN DIE PRAXIS NOCH NICHT ERREICHT.

Neue Konzepte für die Gestaltung der Lehrerbildung liegen also vor. Neben der grundsätzlichen Frage nach der Tragfähigkeit der Reformansätze ist ihre Überführung in die Praxis zu überprüfen. Prof. Dr. Jürgen Oelkers stellt dazu fest, dass die Standards für die Bildungswissenschaften bislang „in keiner der konsultierten Studien- oder Prüfungsordnungen der ersten Phase auftauchen, ausgenommen in Rheinland-Pfalz, wo der Prozess der Standardisierung in der Lehrerbildung begonnen wurde“. Verschiedene Studienseminare hingegen haben „das Kompetenzmodell der KMK übernommen, gehen damit aber auf je eigene Weise um“. Gleiches gilt für die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards, die, so führt Prof. Dr. Oelkers aus, „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 Mini-

mal- oder Maximalstandards handelt.“ Durch diese ungenauen Vorgaben wird eine flächendeckende und einheitliche Durchsetzung der Standards an den Hochschulen nahezu unmöglich. „‘Umsetzung‘ heißt einfach das, was die Länder daraus machen“, konstatiert Oelkers. Die nationale Vergleichbarkeit der Lehrerbildung, die durch die Standardsetzung und die Evaluation der Ergebnisse erreicht werden sollte, ist also noch längst nicht gegeben. Hier macht sich einmal mehr das wesentliche Defizit des in Deutschland praktizierten Bildungsföderalismus bemerkbar: Die Gesetzgebungskompetenz für die Lehrerbildung liegt bei den einzelnen Bundesländern, die deutlich unterschiedliche Auffassungen über die notwendigen Schwerpunktsetzungen vertreten. Rahmungen, die über Empfehlungen hinausgehen, sind nur schwer zu erreichen.

⇒ Jürgen Oelkers: *“I wanted to be a good teacher... Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland“, Kapitel 2, S. 15ff.*

5. EIN UMSETZUNGSBEISPIEL: DIE NOVELLIERUNG DER LEHRERAUSBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN.

In Nordrhein-Westfalen ist ein Reformgesetz zur Lehrerausbildung ausgearbeitet worden, das Impulse für ähnliche Prozesse in anderen Bundesländern geben könnte. Grundlage des im Mai 2009 verabschiedeten Gesetzes sind die bildungswissenschaftlichen Standards der KMK. Neu ist, dass eine einheitliche Ausbildungsdauer für alle Lehrämter festgelegt worden ist. Und die Bachelor- und Masterstudiengänge an nordrhein-westfälischen Universitäten müssen zukünftig mit deutlich mehr Praxisanteilen ausgestattet sein. Die Praxisphasen schließen ein Eignungspraktikum im Bachelorstudium und ein Praxissemester im Masterstudium ein. Dafür wird der Vorbereitungsdienst gekürzt auf die Dauer von mindestens 12 Monaten. In der Gestaltung des Umsetzungsprozesses geht Nordrhein-Westfalen ebenfalls neue Wege. „Die Verabschiedung dieses Rahmenkonzeptes erfolgte in einem neuen Verfahren, bei dem das Schulministerium alle lehrerbildenden Universitäten mit in den Entwicklungsprozess einbezog und in einem aufwändigen Verfahren den Bedenken aller Hochschulvertreter durch zahlreiche Gespräche Rechnung trug. Dieses Vorgehen trägt einem in der internationalen Forschung zur Umsetzung von Bildungsreformprozessen breit belegten Umstand Rechnung, dass nämlich Reformen nicht einfach umgesetzt werden können,

sondern aufwändig kommuniziert werden müssen, um Akzeptanz zu erzeugen“, berichtet Prof. Dr. Gabriele Bellenberg, Institut für Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum sowie geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung.

⇒ Gabriele Bellenberg: „Von den Mühlen der Ebene“

Das neue Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen kann die von Prof. Oelkers formulierten Erfolgsfaktoren für eine Transformation von Bildungsreformen aufweisen: Reformprozesse müssen gesteuert werden, ihre „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 den Akteuren sinnvoll erscheinen und auf verschiedenen Ebenen Akzeptanz finden. Je intransparenter oder überflüssiger die Implementation erscheint, desto mehr Widerstand wird sie hervorrufen.“ Die identifizierten Erfolgskriterien, die nicht nur für eine Reform der Lehrerbildung, sondern für jegliche Bildungsreformen gelten, sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

⇒ Jürgen Oelkers: *“I wanted to be a good teacher... Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland”, Kapitel 3, S. 31ff.*

6. BILDUNGSREFORMEN KÖNNEN NUR GELINGEN, WENN DIE AKTEURE VON IHREM NUTZEN ÜBERZEUGT SIND.

Umbrüche, wie sie durch Bildungsreformen angestoßen werden, setzen immer eine Kraftanstrengung der Akteure voraus. Beispiel nationale Vergleichsarbeiten (VERA): Hier müssen sich die Lehrerinnen und Lehrer mit neuen, an den nationalen Bildungsstandards orientierten Aufgaben auseinandersetzen. Diese neuen Aufgabenkulturen testen Anwendungswissen und knüpfen nicht immer an die Inhalte der Lehrpläne an. Das erfordert ein Umdenken bei den Lehrpersonen. Dieser Einsatz ist nur dann zu erwarten, wenn die Lehrerinnen und Lehrer von der Richtigkeit und Wichtigkeit der Veränderungen überzeugt sind. Marianne Demmer,

stellvertretende Vorsitzende der GEW, sieht hier einen wichtigen Ansatzpunkt: „Bei der Kommunikation der Konzepte darf nicht der Eindruck entstehen ‚Wir entscheiden, die in den Schulen sollen sich um die Umsetzung kümmern‘.“

Überzeugungsarbeit ist aber keine hinreichende Bedingung für den Erfolg von Reformen. Darüber hinaus müssen sich für die Akteure mit den Veränderungen Vorteile verbinden, damit die zusätzlichen Belastungen als sinnvoll empfunden werden. Im Bereich der Reform der Lehrerbildung zählen für die Hochschulen finanzielle Ressourcen, die Einrichtung zusätz-

licher Stellen, die allerdings mit klaren Aufgaben zu versehen sind, und die Vergabe von Forschungsaufträgen zur Schul- und Lehrerbildung. Für die Ausbilder und Mentoren in den Studienseminaren und Schulen sind Anreize in Form von ausreichender Entlastung, von angemessener Bezahlung zusätzlicher Leistungen und von spezifischen Funktionsstellen für die Lehrerausbildung denkbar. Über diese Stellen kann dann wiederum die Umsetzung von Bildungsreformen im Schulalltag besser gesteu-

ert werden. Denn gerade die Mentoren in den Schulen, so stellt Prof. Oelkers fest, üben einen großen Einfluss auf angehende Lehrkräfte aus: „Sie sind entscheidende Anlaufstellen für den Anfang der professionellen Kompetenz, von dem die weitere berufliche Entwicklung offenbar wesentlich abhängt.“

⇒ Jürgen Oelkers: *“I wanted to be a good teacher... Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland“*, Kapitel 4, S. 49ff.

7. ALLE AUSBILDUNGSTEILE MÜSSEN IN DEN REFORMPROZESS EINBEZOGEN WERDEN.

Professionelle Kompetenz baut sich gestuft und nur dann auf, wenn sich verschiedene Ausbildungsteile aufeinander beziehen. Folglich müssen auch Bildungsreformen, durch die neue didaktische und curriculare Schwerpunkte gesetzt werden sollen, alle Ausbildungsteile berücksichtigen. „In der Folge stellt sich dann aber auch die Frage nach der gemeinsamen Verantwortung“, so Prof. Oelkers. „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.“ Eine Voraussetzung für gelingende Reformen ist, dass Hochschulen, Studienseminare und Schulen in ein verbindliches Arbeitsverhältnis gesetzt werden, in dem die Arbeitsfelder und Anschlussstellen genau definiert sind. Dafür braucht es ein gemeinsames, aufeinander aufbauendes Curricu-

lum, das die Abstimmung zwischen den Fächern und den Ausbildungsphasen steuert. „Wissenschaft und Praxis müssten stärker verzahnt werden, damit auch Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben, einige Semester zurück an die Universität zu gehen – als Studierende oder als Lehrende“, fordert Hannelore Weimar, Schulleiterin der Werner-Stephan-Oberschule in Berlin. Die verschiedenen Orte der Ausbildung könnten sich so gegenseitig befruchten und die Chance, dass sich neue Lehr- und Lernkonzepte flächendeckend in die Praxis durchsetzen, würde erhöht, weil die Lernenden in unterschiedlichen aber miteinander gekoppelten Kontexten mit ihnen in Berührung kommen und sie verinnerlichen können.

⇒ Jürgen Oelkers: *“I wanted to be a good teacher... Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland“*, Kapitel 5, S. 69ff.

8. WIDERSTÄNDE MÜSSEN IDENTIFIZIERT UND BEI DER KONZEPTION DER REFORMEN BERÜCKSICHTIGT WERDEN.

So wichtig wie die Verbindung der Ausbildungsphasen ist, so schwierig ist es, eine solche Neuordnung umzusetzen – selbst wenn man von der Problematik der Abstimmungsprozesse und gemeinsamer Rahmensetzungen im föderalen System absieht und nur die verschiedenen Akteure der Lehrerbildung in den Blick nimmt. In der Vergangenheit scheiterte die Umsetzung teils schon daran, dass die Lehrenden ihre Lehrveranstaltungen inhaltlich nicht an die neuen Studienordnungen

anpassten und die Dekane nicht genügend Befugnisse haben, geänderte Studienordnungen in den Fachbereichen umzusetzen. Das könnte sich durch die Zentren für Lehrerbildung ändern. In der zerfaserten Lehrerbildung gibt es aber auch weiterhin vielfältige Interessengruppen. Politik, Verwaltung, Wirtschaft und die Bildungseinrichtungen selbst haben unterschiedliche Interessenlagen, die zum Teil miteinander kollidieren. „Es nützt nichts, die bisherige Ausbildungspraxis an

Hochschulen, Studienseminaren und Schulen einfach fortzuschreiben, sie aufzuhübschen oder sie in einem top-down-Verfahren par ordre de Mufti neu zu reglementieren. Wie die Erfahrung lehrt, sind alle Ausbildungsinstitutionen Meister darin, Vorhandenes neu zu etikettieren, alten Wein in neue Schläuche abzufüllen und im Übrigen genauso weiterzumachen wie bisher“, erklärt Dr. Hartmut Lenhardt, Leiter des Studienseminar Paderborns. Dabei ist es nicht nur die Überzeugung, dass die alten Konzepte die bewährteren sind,

die einer tief greifenden Reform der Ausbildung im Wege stehen, sondern es ist auch die Macht der Gewohnheit und die Arbeitsroutine. Ohne ein gehöriges Maß an Engagement der Akteure selbst lassen sich diese nicht verändern. Für gelingende Reformprozesse müssen deshalb schon bei der Konzeption die Interessen und Motivationen der verschiedenen Akteure berücksichtigt werden. Nur so können Widerstände und Stolpersteine ins Kalkül einbezogen und ihnen nachhaltig strategisch begegnet werden.

9. WEITERBILDUNGSKONZEPTE MÜSSEN AUF DIE BEDÜRFNISSE DER EINZELSCHULE ABGESTIMMT WERDEN.

Die geforderte Überzeugungsarbeit kann auch durch gezielte Weiterbildungsprogramme geleistet werden. In der Weiterbildung hat es bislang nur wenig strukturelle Veränderungen gegeben. Die herkömmlichen Kurse gelten als praxisfern, kurzzeitig und unsortiert organisiert und bleiben so verlorene Ressource. Wie die Ergebnisse der OECD-Studie TALIS zeigen, haben Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Sie beklagen aber, dass sie die Kosten für die Programme häufig selbst tragen müssen, eine Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen mit den Unterrichtszeiten kollidiert und sich keine passenden Fortbildungsangebote finden lassen. „Wenn man aber unmittelbar Dinge und Abläufe in der Schule ändern will, dann muss man mit den dort bereits befindlichen Lehrkräften arbeiten; eine Änderung der Erstausbildung wirkt sich in den Schulen erst nach 10 bis 15 Jahren aus“, betont Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster, die Bedeutung der Weiterbildung für die Umsetzung von Bildungsreformen.

Weiterbildung muss als strategisches Mittel verstanden und eingesetzt werden. Hier kommt den Schulleitern entscheidende Bedeutung zu. Sie müssen die Weiterbildungsmaßnahmen für das Kollegium koordinieren und dabei die Ziele der Schulentwicklung und die Interessen der Lehrkräfte berücksichtigen können. Am effektivsten ist es, wenn das Kollegium in Weiterbildungsprojekten gemeinsam lernt. Die Kurse sollten an den Bedürfnissen der Einzelschule ausgerichtet und möglichst praxisnah gestaltet sein. Erfolgversprechend ist auch die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches mit anderen Schulen in Netzwerken. Weiterbildung ist allerdings nicht allein Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer. Prof. Terhart weist darauf hin, „dass auch die in der Lehrerbildung arbeitenden Personen – vom Universitätsprofessor bis zum Weiterbildungslehrer und Schulentwickler – mehr Weiterbildung benötigen“.

⇒ Ewald Terhart: „Was hat sich in der Lehrerbildung getan?“

10. DAS ZIEL DES LEHRERBERUFS MUSS IM MITTELPUNKT ALLER BEMÜHUNGEN STEHEN.

Der Staat als zentraler Abnehmer von ausgebildeten Lehrkräften hat ein berechtigtes Interesse daran, die Qualität und die Konditionen der Ausbildung mitzubestimmen. Ähnliches gilt für die Arbeit in den Schulen, für die die administrative Ebene Rahmenbedingungen vorgibt. Diese Rah-

mungen und Zielvorgaben können sich aber ändern. Die Bildungsinstitutionen und ihre Akteure müssen flexibel genug sein, innovative Konzepte aufzunehmen und mit Leben zu füllen. Dazu gehört auch, dem Problem des absehbaren Lehrermangels in den nächsten Jahren verstärkt mit der

Ausbildung von Quereinsteigern zu begegnen. Es kommt darauf an, eine Balance aus begründeten administrativen Vorgaben und hinreichenden Freiräumen für die Ausgestaltung der Reformkonzepte zu finden. Das gilt ganz unabhängig davon, ob es dabei um die Modernisierung der Lehrerbildung, die Veränderung der Schulstruktur und Schulkultur oder der Lehr- und Lernformen geht. Leitlinie für alle Wandlungsprozesse muss

sein, was im Mittelpunkt aller schulischen Prozesse steht: Lehrerinnen und Lehrer sollen Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, sich selbst Kompetenzen anzueignen, um ihr eigenes Leben selbstbestimmt und verantwortlich gestalten zu können. Lehrerbildung und schulische Praxis haben keinen Selbstzweck, sie dienen einem Zweck und müssen einen Auftrag erfüllen.

“I wanted to be a good teacher...” – Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland

Eine Zusammenfassung der Studie

Prof. Dr. Jürgen Oelkers / Pädagogisches Institut Zürich

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 verbun-

den, 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 **schulinterne 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 Potenziale 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.

Die vollständige Fassung der Studie kann bezogen werden über marion.stichler@fes.de.

Die elektronische Fassung ist außerdem abrufbar unter <http://www.fes.de/bildungspolitik>

Was hat sich in der Lehrerbildung getan? – Ein Rückblick

Prof. Dr. Ewald Terhart /

Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Münster

1. EINLEITUNG

Die Lehrerbildung hat in den letzten zehn Jahren einen erkennbaren Wandel erlebt. Natürlich läuft weiterhin manches beharrlich falsch, einiges ist in Bewegung gebracht worden, und hier und da scheint sich sogar manches zum Besseren zu wenden. Gleichwohl reißt der Strom der kritischen Zustandsdiagnosen nicht ab, und ebenso konstant sind die Hoffnungen, die sich auf eine neue, andere, bessere, pädagogischere, geschlechtergerechte, kompetenzorientierte, nachhaltige ... Lehrerbildung richten. Es handelt sich um eine Diskussionsarena, in der sich Dauer-Kritik und Dauer-Hoffnung kontinuierlich wechselseitig anfeuern.

Ausrichtung und Intensität der Kritik an der jeweiligen Lehrerbildung hängen von der normativen Beurteilungsbasis ab, die der Kritik voraus liegt, oder anders: dem zugrunde liegenden Ideal- oder Leitbild von Lehrerberuf und Lehrerbildung. Je dramatischer, anspruchsvoller, allumfassender, paradoxer, ‚unmöglicher‘ und am Ende geheimnisvoller man Lehrerberuf und Lehrerbildung fasst, desto vernichtender die Kritik an der jeweils anzutreffenden Realität. Übermenschliche Aufgaben können eben nur von Göttern bewältigt werden. Aber Götter gehen nicht auf A 13. – Dem steht eine Position gegenüber, die aus dem bloßen Existieren von Lehrerbildung und ihrem formalen Funktionieren ableitet, dass es so schlimm doch gar nicht ist. Aber funktionales Minimum ist wirklich nur funktionales Minimum. Wenn ein erwachsener Mensch mit zwei Staatsexamina 45 Minuten mit 32 Kindern in einem Raum gewesen ist, einen Klassenbucheintrag zustande bekommt und ansonsten keiner der Beteiligten verletzt oder tot ist, so ist das nur ein äußerst zweifelhafter Indikator dafür, dass Unterricht stattgefunden hat.

Zwischen hochgetriebenem Idealismus und funktionalem Minimum liegt natürlich eine pragmatische Haltung, die eine realistische Beurteilungsbasis wählt, sich erreichbare Ziele setzt, in der gegebenen Situation Schwächen *und* Gelingendes entdeckt, an diese positiven Elemente anknüpft, realistische Entwicklungsschritte definiert, deren Wirkungen überprüft und so weiter. In unserer Wirklichkeit ist aller Erfahrung nach nur ein solches, durch einen informierten Realismus inspiriertes und von einem entschlossenen Pragmatismus angetriebenes Vorgehen sinnvoll und verantwortbar. Diese zugegeben unspektakuläre Haltung muss man ab und zu klar markieren und verteidigen, denn nicht nur in der Lehrerbildung selbst, sondern auch in der sie begleitenden Lehrerbildungs*debatte* läuft manches falsch.

Vor gut zehn Jahren, im Oktober 1999, legte eine von der Kultusministerkonferenz zwei Jahre vorher eingerichtete Expertenkommission ihren Abschlussbericht zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ vor.¹ Die Kultusminister empfahlen den Bundesländern, sich an den in diesem Bericht aufgezeigten Perspektiven zu orientieren. Was war die zentrale Botschaft dieses Berichts? Und was ist seitdem geschehen?

Die Expertengruppe vertrat die Auffassung, dass die Grundstruktur der Lehrerbildung im Prinzip zwar sachgerecht, das Potenzial dieser Grundstruktur jedoch nicht entfaltet sei und eben deshalb eine umfassende Reform des gesamten Prozesses der Lehrerbildung anstehe. Hierzu entwickelte der Bericht zahlreiche praktikable Vorschläge, die von der ersten universitären Phase der Lehrerbildung über das Referendariat, die Berufseinstiegsphase, die berufliche Weiterbildung bis hin zu Vorschlägen für eine aufgabengerechte Laufbahngestaltung für den Lehrerberuf reichte.

¹ Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz 2000.

Lehrerbildung wurde auf die gesamte Berufsbiographie – Erstausbildung, Berufseinstieg, Lernen im Beruf – bezogen, und Professionalität im Lehrerberuf wurde als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem gesehen. Deshalb war es ein Leitmotiv des Gutachtens, nicht länger alles von der Erstausbildung zu erwarten und damit die Erstausbildung zu überlasten, sondern sehr viel

stärker auf das ständige Weiterlernen im Beruf zu setzen. Mit diesen und weiteren Argumenten bündelte der Bericht die vielfältigen, von unterschiedlicher Seite angestoßenen, geforderten und in einzelnen Bundesländern bereits gestarteten Veränderungen und wurde zu einem der zentralen Dokumente im weiteren Verlauf der Reform der Lehrerbildung.

2. ZUSTÄNDE

Was waren und sind zum Teil noch die zentralen Punkte der traditionellen Kritik an der Lehrerbildung? Ich will einige ganz kurz in Erinnerung rufen:

In der ersten Phase

- sind die Studienelemente weder untereinander noch in Richtung auf das spätere berufliche Arbeitsfeld hinreichend aufeinander abgestimmt
- ist insbesondere die Fachdidaktik durchweg weder in quantitativer noch qualitativer Hinsicht in ausreichender Weise installiert
- laufen die Schulpraktika Gefahr, als punktueller Tourismus von den Studierenden zwar geschätzt zu werden, nicht aber in die akademischen Studien selbst integriert zu sein
- sind auch die Angebote in den – in einem Lehramtsstudium allerdings eher am Rande liegenden – bildungswissenschaftlichen Studienelementen nicht aufeinander abgestimmt; dieser Studienanteil wird in seiner Wirksamkeit womöglich auch sehr überschätzt, was ihn nicht davor schützt, mit allergrößten Hoffnungen belastet zu werden.
- ist die erste Staatsprüfung nicht wirklich ein angemessener Ausdruck des vorhergehenden Studiums; außerdem hat sie eine unklare prognostische Validität für späteren Berufserfolg.

In der zweiten Phase

- kann man – aus den gerade genannten Gründen – nicht verlässlich an ein bestimmtes Wissen der Absolventen der ersten Phase anschließen, so dass viel nachgearbeitet oder aber wiederholt wird

- sind die Verhältnisse zwischen dem Lernort Studienseminar und dem Lernort Ausbildungsschule unklar
- sind die Bewertungsstandards der Ausbilder nicht immer transparent und stabil; auch sind sie z.T. von persönlichen Idiosynkrasien der Beurteiler geprägt
- scheint es um die Weiterbildung des Ausbildungspersonals nicht allzu gut bestellt zu sein

In der mittlerweile so genannten *dritten Phase*, dem kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf,

- wird die Berufseinstiegsphase noch nicht systematisch und durchweg zur Personalentwicklung verwendet
- ist der Umfang der Weiterbildung vermutlich noch zu gering und auch das Angebot nicht immer bedarfsgerecht – obwohl nicht klar ist, welche Formen von Weiterbildung sich wie nachhaltig auswirken
- ist das Verhältnis von informeller und formeller Weiterbildung noch ungeklärt
- wird eine Verknüpfung von Kompetenzentwicklung und Laufbahnentscheidungen noch nicht hergestellt.

Schaut man auf die Ebenen des Gesamtsystems Lehrerbildung und sortiert man dabei gewissermaßen von unten nach oben, also ausgehend von den Personen bis hin zum Gesamtsystem, so ist daran zu erinnern,

- dass von der Universität bis zum Studienseminar und zur Weiterbildungsveranstaltung eine spezifische Didaktik der Lehrerbildung nicht existiert;

- dass auch die in der Lehrerbildung arbeitenden Personen – vom Universitätsprofessor bis zum Weiterbildungslehrer und Schulentwickler – mehr Weiterbildung benötigen;
- dass es bislang nur in Ansätzen – aber immerhin! – zu abgestimmten Lehrbildungscurricula zwischen erster und zweiter Phase gekommen ist;
- dass die Verantwortung für dieses über viele Institutionen ‚verteilte‘ System Lehrerbildung ebenfalls weit verstreut ist, wobei wie üblich die Verantwortlichkeit für Missstände im Kreis herumgereicht wird;
- dass die Ausbildung noch zu stark am Abarbeiten von Themen orientiert ist anstatt an der Idee und Praxis eines kumulativen Aufbaus von Voraussetzungen (!) für berufliche Fähigkeiten;
- dass ein Teil der an Lehrerbildung beteiligten Institutionen eben nur ‚beteiligt‘ ist – in der Hauptsache aber andere Zwecke verfolgt und manifest oder latent anderen Funktionsnotwendigkeiten unterliegt.

Insgesamt gibt es eine eigentümliche Diskrepanz zwischen dem ungeheuren Aufwand an

Personen, Finanzen, Institutionen und Lebenszeit, der in Deutschland in der Lehrerbildung getrieben wird, und den kontinuierlich sehr kritischen Einschätzungen der Qualität und der tatsächlichen Wirksamkeit dieses Systems andererseits, wenn man etwa auf die Ergebnisse der Schularbeit schaut, wie sie in Lernstandserhebungen und internationalen Vergleichsuntersuchungen deutlich wird. Sicher – Lehrerbildung und PISA-Ergebnisse lassen sich nicht in eine klare und schon gar nicht direkte Beziehung bringen, aber die bezeichnete Diskrepanz zwischen Aufwand und Ertrag erzeugt kontinuierlich bohrende Rückfragen, denen sich die Lehrerbildung stellen muss. Wenn ausländische Beobachter das formale System und die äußeren Daten der deutschen Lehrerbildung studieren, entstehen oft zunächst schiere Bewunderung, Neid und hohe Erwartungen. Bei näherem Hinsehen werden jedoch die Schwächen im Kleinen und Großen ebenso deutlich. Ein ausländischer Experte hat das deutsche Lehrerbildungssystem mit einem muskelbepackten Riesen verglichen, der so stark ist, dass sich seine Muskelpartien wechselseitig blockieren. Wie immer ist dieses Bild zutreffend und falsch zugleich – ich erwähne es hier, weil es so schön suggestiv ist.

3. BEWEGUNGEN

Mindestens seit zehn Jahren wird sehr intensiv über den Zustand der Lehrerbildung diskutiert; zahllose Kommissionen haben zahllose Analysen und Empfehlungen vorgelegt. Was ist nun eigentlich dadurch in Bewegung gekommen? Um das Bild noch einmal zu benutzen: Bewegt sich der Riese – und wohin? Ich meine, dass man folgende positiven Elemente doch festhalten kann:

- Etwas klarere Studienordnungen in den Universitäten: Wie auch immer man die Anlässe und Motive beurteilen mag: Seit Jahrzehnten ist in den Universitäten noch nie so intensiv über Studiengangsplanung gearbeitet worden. Es zeichnet sich allmählich eine klarere, besser abgestimmte und etwas stärker am späteren Berufsfeld orientierte Gestaltung der Studienpläne und Lehrangebote ab. Die an allen lehrerbildenden Universitäten bestehenden Zentren für Lehrerbildung spielen

hierbei eine wichtige Rolle. Selbst die sogenannten „Fächer“ erkennen allmählich die Zeichen der Zeit – aus welchen Motiven auch immer. Insofern: Eine gute Entwicklung!

- Insgesamt scheint sich die Situation der Fachdidaktiken leicht gebessert zu haben: Es gibt Standorte, an denen sie zu forschungsfähigen Einheiten ausgebaut wurden und deshalb in Forschung und Lehre ihren Aufgaben angemessen nachkommen können.
- Damit verbunden scheint es so zu sein, dass – insbesondere mit Einführung von Lehrermastern – eine klare kapazitive Steuerung erfolgen kann: Es passen nur so viele Bachelor in zum Lehrerberuf führende Master-Studiengänge, wie dort auch tatsächlich Lehrkapazität vorhanden ist. Das bedeutet:

In den Lehrer-Mastern werden die Bildungswissenschaften zur entscheidenden quantitativen Stellgröße für den Zufluss! Dies war bislang ja nie der Fall. Insofern: ein längst überfälliger Schritt in die richtige Richtung – wenn er denn auch politisch konsequent durchgehalten wird.

- An manchen Standorten gibt es erste Ansätze für eine Absprache zwischen der ersten und zweiten Phase: Die Studien- und Ausbildungspläne werden stärker aufeinander bezogen – immerhin kommt man in Gespräche darüber, wer was wann macht. Das ist zwar auch mit Fremdheitserfahrungen verbunden, aber immerhin: hier läuft etwas langsam an und durchaus in die richtige Richtung.
- Für die curriculare Arbeit in Universität und Studienseminar waren die von der KMK verabschiedeten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004) sowie die Entwicklung länderübergreifender fächerbezogener Anforderungen (2008) wichtige Schritte. Diese Normierungen haben eine wichtige Orientierungsfunktion für die Arbeit in den Ländern und Institutionen; durch sie wird klarer was ein Lehrer am Ende seiner Ausbildung eigentlich wissen und können sollte.
- Traditionell wird der geringe Ausbaustand der empirischen Forschung zu Prozessen und Wirkungen von Lehrerbildung beklagt. Hier hat sich das Bild etwas erhellt: Eine ganze Reihe von Einzelprojekten sowie auch von größeren Verbundvorhaben ist auf den Weg gebracht worden. Das bedeutet: Das empirisch fundierte Wissen über Lehrerbildung wächst langsam; zumindest entstehen auf dieser Basis neue Bilder und Eindrücke. Am Ende wird entscheidend sein, ob man taugliche Instrumente zur Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von werdenden und erfahrenen Lehrern zur Verfügung hat, um die Effekte von Ausbildungserfahrungen zu ermitteln.

Was ist immer noch problematisch?

- Obwohl der berufsbiographische Ansatz breiten Eingang in die Debatte gefunden hat und das allseits akzeptierte Rahmenmodell abgibt, sind vor allem hinsichtlich eines zentralen Motivs der „Perspektiven“

– die Intensivierung des organisierten Weiterlernens im Beruf – kaum Erfolge zu verzeichnen. Sicherlich: Die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist kostenintensiv, und nicht jede Form, nicht jeder Inhalt von Weiterbildung ist nachhaltig und tatsächlich weiter bildend. Wenn man aber unmittelbar Dinge und Abläufe in der Schule ändern will, dann muss man mit den dort bereits befindlichen Lehrkräften arbeiten; eine Änderung der Erstausbildung wirkt sich in den Schulen erst nach 10 bis 15 Jahren aus. Die Aufgabe bleibt also: Mehr geeignete Weiterbildung für die Lehrer!

- Lehrerbildungsfragen fallen in die Kulturhoheit der Länder, die wiederum unterschiedliche Schwerpunkte setzen und unterschiedliche Geschwindigkeiten an den Tag legen. Dies hat im Ergebnis dazu geführt, dass die Vielfalt der Modelle, Wege und Varianten, die zum Lehrerberuf führen, innerhalb und zwischen den Bundesländern deutlich zugenommen hat. Das steigert die Unübersichtlichkeit des gesamten Systems und senkt die Berechenbarkeit seiner Effekte.
- Weiterhin gilt, dass alle Bemühungen um substanzielle Qualität in der Lehrerbildung durch allzu kurzatmige Reaktionen auf Bewegungen am Lehrerarbeitsmarkt konterkariert werden. Denn sobald in bestimmten Bereichen oder gar flächendeckend ein Mangel an regulär ausgebildeten Lehrkräften besteht, werden die Zugangsschwellen abgesenkt; im umgekehrten Fall werden sie erhöht. Allzu viele „Seiteneinsteiger“ in bestimmten Fächern senken faktisch den Wert regulärer Ausbildungsprozesse ab.
- In der Debatte über den Lehrerberuf und über Lehrerbildung herrscht – wie bisher – ein manchmal unerträglicher Populismus. Jeder kann sich zum Experten erklären; mit den schrillsten Thesen zu den randständigsten Problemen findet er nur allzu bereitwillig Gehör. Kaum ein Feld der Bildung ist derart von dumpfen Ressentiments, übersteigerten Hoffnungen und undurchdachten Kurzschlüssen durchsetzt wie das Thema „Lehrer“. Nicht nur jedes Zufallsgespräch im Zug, in der Kneipe, auf der Party wird dies bestätigen; kommt es im Kreis von Gewaltigen aus Politik, Wirtschaft und Kultur zu diesem Thema, ist es genauso.

Seit kurzem ist ein wachsendes Interesse an spezifischen Auswahlverfahren *für die Zulassung zur universitären Lehrerbildung* festzustellen. Bislang werden jedoch lediglich Selbsttests empfohlen bzw. allenfalls die Teilnahme daran verbindlich gemacht. Eine tatsächlich bindende, ausschließende Wirkung ist noch nirgendwo administrativ durchgesetzt. Denn es bestehen gravierende rechtliche

Probleme; ebenso sind testdiagnostische und -prognostische Fragen völlig ungeklärt. Vor allem aber wird auf diese Weise Energie von der Aufgabe abgezogen, eine gute Lehrerbildung zu machen, und in populistischer Manier die Aufmerksamkeit auf die schlichte Idee verschoben, man müsse nur die geeigneten Personen auswählen – und schon würde alles besser.²

4. PERSPEKTIVEN

Was sollte man als nächstes anfassen? Ich möchte auf einige Punkte aufmerksam machen, die nicht direkt und nur etwas mit der Erstausbildung von Lehrern zu tun haben, sondern darüber hinaus weisen:

- *Einheitliche Ausbildungsdauer:* Nordrhein-Westfalen sieht in dem neuen Gesetz eine einheitlich lange Ausbildung für alle Lehrämter vor: sechs Semester Bachelor und vier Semester Master; im Anschluss hieran folgt ein anderthalbjähriger Vorbereitungsdienst. Auch in Niedersachsen gibt es Bestrebungen in diese Richtung. Die einheitlich lange Ausbildung ist sicherlich ein historischer Durchbruch. Unterhalb dieser Einheitlichkeit der Dauer werden in NRW hinsichtlich der Komposition, also des Verhältnisses der Anteile von Fachstudien, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften etc. die Differenzen zwischen den Lehrämtern durch das neue Gesetz jedoch größer werden.
- *Neue inneruniversitäre Organisationsform:* Die Gründung einer *School of Education* an der TU München ist sicherlich bemerkenswert und eröffnet vielleicht ein neues Kapitel in der universitären Lehrerbildung, insbesondere deshalb, weil hier eine enge Verknüpfung von universitärer Lehrerbildung, empirischer Bildungsforschung und speziellen Partnerschulen aufgebaut wird. Allerdings muss auch gleich gewarnt werden: Die ungewöhnlich üppigen finanziellen Bedingungen verhindern, dass dieses Modell ohne weiteres auf die gewöhnliche

deutsche Universität übertragen werden kann.

- *Formen des Prüfens:* Die Art und Weise, wie angehende Lehrer geprüft, beurteilt, zugelassen und dann in ihre Stellen hineinbugsiert werden, muss dringend überarbeitet werden. Das universitäre Prüfungssystem wird sich dank Modularisierung sehr stark studienbegleitend gestalten. (Im Prinzip halte ich das für richtig – obwohl ich täglich darunter leide.) Ob aber dieses ständige Zertifizieren etc. heute und morgen tatsächlich schon an Kompetenzen orientiert gestaltet ist, ist durchaus offen. Auch die Beurteilung der Referendare sollte mit dem Ziel überarbeitet werden, einen fließenderen Übergang zwischen Ausbildung und Beruf zu ermöglichen.
- *Integration in den Beruf:* Die Zulassung zum Lehrerberuf sollte schrittweise, begleitet und in Abstimmung zur nachgewiesenen Kompetenzentwicklung erfolgen. Sie sollte zeitlich gestaffelt sein, wobei je nach Kompetenzentwicklung unterschiedliche Zeithorizonte anzusetzen sind. M.E. sollte die Induktion in die Berufarbeit früher einsetzen, in individuellem Tempo erfolgen und korrigierbar sein. Eine endgültige Verknüpfung von Person und Beruf sollte erst nach stabilisierter berufsbiographischer Kompetenzentwicklung ausgesprochen werden. Dies würde die Struktur des Lehrerberufs selbst ändern – und diese Änderung würde vermutlich mehr bewirken als die Verschiebung von ein paar ECTS-Punkten hier und dort in der Lehrerbildung.

² Kultusministeriale mit Realitätssinn warnen gelegentlich vor Eignungs- bzw. Zulassungsprüfungen zum Lehramtsstudium: Die Zahl der Geeigneten könnte in Zeiten hohen Bedarfs u.U. zu gering sein, um später die Unterrichtsversorgung sicher zu stellen.

Von den Mühen der Ebene – Erste Erfahrungen mit neuen Steuerungsprozessen zur Umsetzung der Lehrerbildungsreform in NRW

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg

Institut für Erziehungswissenschaften, Ruhr-Universität Bochum,
geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung

Nach der ersten nordrhein-westfälischen Lehrerbildungsreform, bei der einige der Landesuniversitäten eigenständige – und sehr heterogene – Modellversuche durchführen durften, setzt die jetzt eingeleitete zweite Reform auf Einheitlichkeit im Lande. Ärgerlich für die universitären Akteure ist die Tatsache, dass die vorherigen Reformmodelle keiner abschließenden wissenschaftlichen Begleitung unterzogen wurden und daher unbekannt ist, ob die einzelnen Reformmodelle mehr oder weniger erfolgreich sind bzw. waren. Auch die Zentren für schulpraktische Ausbildung, wie die früheren Studienseminare jetzt heißen, stehen der Reform insofern abwartend gegenüber, als sie die Verkürzung des Referendariats als Beschneidung ihrer Kompetenzen interpretieren.

Auf eine solche Gemengelage von Befindlichkeiten trifft ein Lehrerbildungsgesetz, welches von Jürgen Oelkers zu Recht als ein ‚Reformgesetz‘ bezeichnet wird (Oelkers 2009, S. 38). Es wurde im Mai 2009 verabschiedet und bezieht sich auf die KMK-Standards, legt eine für alle Lehrämter einheitliche Ausbildungsdauer fest und nutzt den Zugang zum Vorbereitungsdienst in neuer Weise als Steuerungsinstrument. Das inhaltliche Herzstück des neuen Gesetzes allerdings sind neue und neu aufeinander bezogene Praxisanteile: Während der Bachelor-Phase ist

zuerst ein Eignungspraktikum – unter Verantwortung der Schulen – abzuleisten, es folgen ein Orientierungs- und ein Berufsfeldpraktikum. Während des Masterstudiums ist ein Praxissemester zu absolvieren, welches von den Hochschulen unter Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Ausbildung (früher: Studienseminare) verantwortet wird.

Das Land steuert jetzt – gegenüber den selbständigen Hochschulen – durch Festlegung von Zulassungsvoraussetzungen zum Vorbereitungsdienst, welche fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Mindestvoraussetzungen umfassen sowie den Umfang von Praxisphasen während des Studiums festlegen. Diese neuen Steuerungsinstrumente implizieren einen viel engeren Abstimmungsprozess zwischen dem Land auf der einen Seite und den Ausbildungsakteuren auf der anderen Seite – den Hochschulen, den Zentren für schulpraktische Ausbildung und den Ausbildungsschulen. In dieser neuen Form der Kooperation liegt die große Chance der Reform, aber gleichzeitig auch ihre größte Herausforderung.

Vorrang im seit Mai 2009 eingeleiteten Prozess der Umsetzung des Gesetzes hatten während des ersten halben Jahres der Reformphase die beiden Themenfelder ‚Praxissemester‘ sowie das ‚Portfolio Praxiselemente‘.

REFORMANSTRENGUNGEN ZUR AUSGESTALTUNG DES PRAXISSEMESTERS

In einem engen Abstimmungsprozess zwischen den Universitäten und dem Schulministerium wurde im September 2009 die ‚Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters

im lehramtsbezogenen Masterstudiengang‘ – unter Zustimmung der Landesrektorenkonferenz – verabschiedet (MSW NRW a). Damit liegt ein Rahmenkonzept vor, welches Garant einer landesweiten Umsetzung von Mindest-

standards im Praxissemester sein soll und die Rollen und Aufgaben aller Akteure festlegt. Die Verabschiedung dieses Rahmenkonzeptes erfolgte in einem neuen Verfahren, bei dem das Schulministerium alle lehrerbildenden Universitäten mit in den Entwicklungsprozess einbezog und in einem aufwändigen Verfahren den Bedenken aller Hochschulvertreter durch

zahlreiche Gespräche Rechnung trug. Dieses Vorgehen trägt einem in der internationalen Forschung zur Umsetzung von Bildungsreformprozessen breit belegten Umstand Rechnung, dass nämlich Reformen nicht einfach umgesetzt werden können, sondern aufwändig kommuniziert werden müssen, um Akzeptanz zu erzeugen.

REFORMANSTRENGUNGEN ZUR AUSGESTALTUNG DES ‚PORTFOLIOS PRAXISELEMENTE‘

Das ‚Portfolio Praxiselemente‘ dokumentiert alle Praxisanteile der Ausbildung und enthält Planungen, Durchführungen, Auswertungen und Interpretationen der Studien- und Unterrichtsprojekte und des Unterrichts unter Begleitung sowie Selbsteinschätzungen der Studierenden, die durch Fremdeinschätzungen von an der Ausbildung Beteiligten ergänzt werden können.

In einem ähnlichen Verfahren wie bei der Festlegung des Rahmenkonzepts für das Praxissemester wurde auch hier eine gemischte Arbeitsgruppe eingerichtet, welche bis zum Mai 2010 eine inhaltlich tragfähige Konzeption vorlegen soll. Umstritten sind derzeit insbesondere zwei Punkte: Erstens die Frage, ob das Portfolio ausschließlich beratend sein soll, oder ob es auch Bewertungen und prüfungsrelevante Anteile enthalten soll. Zweitens wird noch um die Frage gerungen, ob das Portfolio komplett öffentlich sein soll (neben den Dokumenten zur Ableistung des Praktikums wären hier auch alle Reflexionsrückmeldungen durch Ausbilder enthalten), oder ob es ausschließlich für die Studierenden möglich sein wird, die Reflexionselemente einzusehen und nach eigener Entscheidung zu nutzen. Das Schulministerium folgt bisher der Leitlinie einer strikten Bewertungsfreiheit der Praktika. Damit gibt es auch eine klare Präferenz für eine Eignungsberatung statt einer (möglicherweise folgenreichen) Eignungsbewertung im gleichnamigen Praktikum. Diese strittigen Punkte müssen bis Mai 2010 geklärt werden.

In dieser ersten Phase der Lehrerbildungsreform wird bereits deutlich, dass die Kooperation der Beteiligten eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen der Reform ist, und auch,

dass dafür eine langfristige Reformstrategie dringend notwendig ist, bei der wie bisher alle Akteure an einen Tisch geholt werden, um den Prozess weiterzuführen. Immanente Widerstände gegen die jetzige zweite Reform existieren über die eingangs dargelegten Erfahrungen mit einer ersten Reform, die auf Differenzierung durch Modellversuche setzte, noch an mindestens zwei anderen (universitären) Stellen: Die Hochschulleitungen agieren – durch ihre vergrößerten Handlungsspielräume durch das neue Hochschulgesetz – neuerdings (gewollt) markt- und wettbewerbsorientiert. Im Fokus der Hochschulleitungen steht die langfristige Attraktivität der gesamten Universität – auch im Wettbewerb mit anderen Standorten – sowie das Punkten bei Wettbewerben wie z.B. der nächsten Runde der Exzellenzinitiative zur Förderung der Hochschulen. Diese Wettbewerbsorientierung rückt die Lehrerbildung, die traditionell den Hochschulen wenig Renommee und Geld einbringt, nicht in den Fokus der Hochschulleitungen. Geschieht dies doch, dann geht es den Hochschulleitungen insbesondere um die Lehrerbildungsforschung, die unbestreitbar wichtig ist, gegenüber dem Ausbildungsauftrag aber als gleich-, nicht höherrangig eingestuft werden darf.

Auch die Fakultäten und die dort tätigen Hochschullehrenden begrüßen die im neuen Lehrerbildungsgesetz vorgesehene Stärkung der Zentren für Lehrerbildung, welche auch Ressourcenverantwortung und Ergebnisverantwortung umfasst, nicht immer uneingeschränkt. Vielerorts beginnt der Kampf um die Ressourcenhoheit zwischen den Fakultäten und den stärker werdenden Zentren für Lehrerbildung. Zudem muss die Lehrerbildung an den Universitäten nach wie vor ihren Platz gegenüber einer

fachwissenschaftlichen Ausbildung verteidigen, die ja häufig in derselben Fakultät und häufig von denselben Akteuren angeboten wird.

Wichtig wäre angesichts der bisherigen Erfahrungen und den hier nur angedeuteten unterschiedlichen Einstellungen der Beteiligten, den jetzt eingeschlagenen Weg konsequent und mit langem Atem zu gehen, in dem die Akteure immer wieder zur Kooperation, Abstimmung und gemeinsamen Zielfindung verpflichtet werden. Zudem sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass es noch eine zweite Variante der jetzigen Lehrerbildungsreform in NRW gibt: Ende 2009 ist auch der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst für Seiteneinsteiger neu einheitlich geregelt worden (vgl.

MSW NRW b). Hier geht es einerseits um eine hochwertige Qualifizierung der Seiteneinsteiger, andererseits darum, den wegen eines großen Fachlehrermangels existierenden Bedarf an Lehrkräften im Lande zu decken.

Was die Erstausbildung angeht, beginnt die faktische Umsetzung der Reformansätze etwa 2011 mit der Durchführung der ersten Praxissemester. Spätestens ab diesem Zeitpunkt muss der Erfolg der Reformbemühungen formativ evaluiert werden, um zu klären, ob die eingeleiteten Maßnahmen an allen Lehrerbildungsstandorten erfolgreich sind oder nicht. Diese Evaluation sollte unbedingt auch die neue Seiteneinsteigerqualifizierung mit einbeziehen und zudem von externen Kolleginnen und Kollegen unterstützt werden.

LITERATUR

MSW NRW (=Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW) (a): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudienang, Düsseldorf 2009 (unveröffentlichtes Manuskript).

MSW NRW (b): Informationsbroschüre Seiteneinstieg in den Schuldienst mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst, Düsseldorf 2009 (online unter http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Seiteneinstieg/SeiteneinstiegBeruf/Informationsbroschuere_zum_Seiteneinstieg.pdf Abruf vom 3.1.2010).

Oelkers, Jürgen: „I wanted to be a good teacher.... Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland“, Berlin 2009.

Bisher erschienen:

Jürgen Oelkers:

„I wanted to be a good teacher“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland (2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Schulstruktur – Bestandsaufnahme, Bundesländerinterner Vergleich und Perspektiven (2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Bildungsföderalismus auf dem Prüfstand (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