

Was läuft falsch in der Lehrerbildung - und was läuft richtig? ¹

1. Die Leitfrage dieser ersten Gesprächsrunde ‚Was läuft falsch in der Lehrerbildung?‘ kann – derart pauschal gestellt – auch nur pauschal beantwortet werden: Vieles läuft falsch – und das seit langem, im Großen wie im Kleinen und mit großer Beharrlichkeit. Gleichwohl ist die Lehrerbildung immer noch da, und natürlich ist auch die Welt noch da, also nicht untergegangen. Ebenso beharrlich wie die kritische Zustandsdiagnosen sind aber auch die Hoffnungen, die sich auf eine andere, bessere, pädagogischere, geschlechtergerechtere, nachhaltigere... Lehrerbildung richten. Man bewegt sich hier in einer Arena, in der sich Dauer-Kritik und Dauer-Hoffnung kontinuierlich wechselseitig anfeuern. Aber ziemlich unabhängig davon findet Lehrerbildung einfach statt, Woche für Woche, Jahr für Jahr...

Um die Pauschalität der Titelfrage abzuschwächen und mir etwas mehr Luft für dieses Eingangsstatement zu verschaffen, habe ich also kurzerhand den vorgegebenen Titel erweitert. Er lautet jetzt: Was läuft falsch in der Lehrerbildung – und was läuft richtig? Klüger wäre es gewesen zu formulieren ‚und was beginnt richtig zu laufen?‘, aber das ist für eine Titelformulierung rhetorisch ungeeignet.

2. Ausrichtung und Intensität der Kritik an der jeweiligen Lehrerbildung hängen ab von der normativen Beurteilungsbasis, 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 diesen ganzen Komplex fasst – desto vernichtender die Kritik an der jeweils anzutreffenden Realität. Übermenschliche Aufgaben können eben nur von Göttern bewältigt werden, und Götter gehen weder auf A 12 noch auf A 13. – Dem gegenüber steht eine Position, die aus dem Existieren von Lehrerbildung und ihrem formalen Funktionieren ableitet, dass es *so* schlimm 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, ei-

¹ Impulsreferat zum Podium ‚Was läuft falsch in der Lehrer(aus)bildung?‘ im Rahmen der 2. Reckahner Bildungsgespräche ‚Welche Lehrer braucht das Land? Die Lehreraus- und -weiterbildung als zentrale Aufgabe der Bildungsreform‘, Reckahn, 15.5.2007.

nen Klassenbucheintrag zustande kommt und ansonsten keiner der Beteiligten verletzt oder tot ist, so ist das nur ein äußerst zweifelhafter Indikator dafür, dass Unterricht stattgefunden hat.

3. 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 m. E. nur ein solches, durch einen informierten Realismus inspiriertes und von einem entschlossenen Pragmatismus angetriebenes Vorgehen sinnvoll und verantwortbar. Eine solche Haltung, die zugegeben unspektakulär ist, 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. Manche Formen und Aussagen der Lehrerbildungsdebatte sind selbst Teil des Problems Lehrerbildung. Aber eine Kritik des Diskurses über Lehrerbildung und ihre Reform ist hier und heute nicht mein Thema, obwohl Kollegenschelte immer reizvoll ist und beide Ebenen – also die Lehrerbildung selbst und unsere Reden darüber - natürlich miteinander verwoben sind.

4. Was läuft denn nun falsch? Ich will Ihnen einige zentrale Punkte – Sie kennen sie alle! – nur ganz kurz in Erinnerung rufen, wobei ich mich zunächst an den Phasen, dann an den Ebenen des Systems orientiere:

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 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 1. 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 sog. **dritten Phase** – dem kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf –

- wird die Berufseinstiegsphase noch nicht systematisch zur Personalentwicklung verwendet (Ausnahme: Hamburg)
- 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.

5. 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 Lehrerbildungscurricula zwischen 1. und 2. 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 verfolgten und manifest oder latent anderen Funktionsnotwendigkeiten unterliegen
- dass die Einführung und Akzeptanz von Innovationen in diesem komplexen, traditionsverhafteten System extrem schwierig ist; dies gilt besonders für so grundsätzliche Dinge wie die Umstellung auf konsekutive Strukturen, die sich lange Zeit in Wildwuchs voranbewegt hat und noch einige Zeit brauchen wird, bis sich dort die Nebel lichten und stabilere Strukturen zu erkennen sind..

Und immer so fort; ich will Sie nicht länger mit dem Problemkatalog langweilen.

6. Insgesamt gibt es eine eigentümliche Diskrepanz zwischen dem ungeheuren Aufwand an Personen, Finanzen, Institutionen und Lebenszeit, die wir in Deutschland in die Lehrerbildung zu stecken bereit sind einerseits – 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 Vergleichuntersuchungen deutlich wird. Sicher – Lehrerbildung und PISA-Ergebnisse lassen sich nicht in eine klare und schon gar nicht direkte Beziehung bringen, aber die bezeichnete Diskrepanz erzeugt doch bohrende Rückfragen, denen sich die Lehrerbildung stellen muss. Wenn ausländische Beobachter das formale System studiert haben, 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 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.

7. Wie Sie alle wissen, wird seit etwa zehn Jahren wieder sehr intensiv über den Zustand der Lehrerbildung diskutiert; zahllose Kommissionen haben zahllose Analysen und Empfehlungen vorgelegt. Was ist nun eigentlich dadurch in Bewegung gekommen? Bewegt sich der Riese – und wohin? In welche Richtung gehen diese Bewegungen? Und läuft jetzt auch etwas richtig in der Lehrerbildung? 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 Studiengangspannung gearbeitet worden. M.E. zeichnet sich allmählich eine klarere, besser abgestimmte und etwas stärker am späteren Berufsfeld orientierte Gestaltung der Studienpläne und Lehrangebote ab. Die vielen Zentren für Lehrerbildung spielen hierbei eine wichtige Rolle. Selbst die sog. „Fächer“ erkennen die Zeichen der Zeit – aus welchen Motiven auch immer. Insofern: Eine gute Entwicklung!
- Damit verbunden scheint es so zu sein, dass – insbesondere mit Einführung von Lehrer-Mastern – 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: bei den Lehrer-Mastern werden die Bildungswissenschaften zur quantitativen Stellgröße. Dies war bislang ja nie der Fall. Insofern: ein längst überfälliger Schritt in die richtige Richtung – wenn er denn auch politisch durchgehalten wird...
- An manchen Standorten gibt es erste Ansätze für eine Absprache zwischen dem 1. und 2. 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 Studiengangsarbeit ist wichtig, dass gegenwärtig von der KMK die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung über die Bildungswissenschaften hinaus auch für die Fächer und Fachdidaktiken vorangetrieben wird. Diese Standards haben m. E. eine wichtige Orientierungsfunktion für die Arbeit in den Ländern und Institutionen. Insofern läuft auch hier etwas richtig.
- Schon immer 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 Projekten und größeren Vorhaben ist auf den Weg gebracht worden. Das ist nicht alles koordiniert – und es ist auch nicht immer konzeptionell und methodisch hoch-

klassig. Manche Ergebnisse hat man schon gewusst (wenngleich nicht auf empirischer Basis), aber es gibt auch überraschende Ergebnisse. Das bedeutet: Das empirisch halbwegs sichere Wissen über Lehrerbildung wächst langsam – zumindest entstehen auf dieser Basis neue Bilder und Eindrücke. Also auch hier läuft etwas richtig. Am Ende wird entscheidend sein, ob man taugliche Instrumente zur Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von werdenden und erfahrenen Lehren zur Verfügung hat, um die Effekte von Ausbildungserfahrungen zu ermitteln.

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

- 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 und das 2. Staatsexamen sollten mit dem Ziel überarbeitet werden, einen fließenderen Übergang zwischen Ausbildung und Beruf zu ermöglichen.
- Damit bin ich bei meinem zweiten Punkt: Die Zulassung zum Lehrerberuf sollte schrittweise, begleitet und in Abstimmung zur nachgewiesenen Kompetenzentwicklung erfolgen. Sie sollte zeitlich gestaffelt erfolgen, wobei je nach Kompetenzentwicklung unterschiedliche Zeithorizonte anzusetzen sind. M.E. sollte die Induktion in die Berufsarbeit 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.

Nun müsste man über differenzierte Bezahlung sprechen – aber das will ich hier nicht tun, sondern kann dies vielleicht der Diskussion überlassen.

Insgesamt habe ich den Eindruck, dass nach zehn Jahren Lehrerbildungsdebatte seit wenigen Jahren doch immerhin einige Entwicklungen zu verzeichnen sind, die man als positiv kennzeichnen kann. Ob und wie sich diese stabilisieren und ausdifferenzieren und ggf. neue Probleme erzeugen, ist eine durchaus offene Frage. Keine Frage aber ist, dass die Debatte darüber wie über Lehrerbildung generell wohl nie abreißen wird. Einen kleinen Trost gibt es jedoch: Mein Einleitungsstatement hat jetzt sein Ende erreicht.