

Lehrerbildung

Inhalt	Seite
1. Qualität von Bildung und Lehrerbildung	2
2. Anforderungen an die zukünftige Profession der Lehrerinnen und Lehrer	2
a. Kritische Würdigung des Berufsbildes heute	2
b. Lehrer – Elemente einer zukünftigen Profession	4
c. Lehrerbildung muss prospektiv sein	8
3. Konsequenzen für die Lehrerbildung – einige Kriterien und Aspekte für die Weiterentwicklung der derzeitigen Lehramtstudiengänge	9
a. Grundlegung einer professionellen Identität	9
b. Pädagogisierung	9
c. Bachelor und Master ernst nehmen	10
d. Polyvalenz gewährleisten	10
e. Die Frage nach den verschiedenen Lehrämtern	10
f. Bestenauswahl	10
4. Vorschlag eines Lehrerbildungsmodells	10
a. Vorschulbereich und Primarbereich	10
b. Sekundarbereich I und II	13
c. Weitere Module	16
5. Das Referendariat	16
6. Zusammenfassende Reflexion	17
<hr/>	
Die Autoren	18
<hr/>	
Anmerkungen	19

Denn Fehlern in der Erziehung sollte man unnachsichtiger begegnen
als allen anderen. Sie tragen ihr nie wiedergutzumachendes Verderben
durch alle Abschnitte und Stufen des Lebens.
John Locke (1692)¹

1. Qualität von Bildung und Lehrerbildung

Seit den Erschütterungen, die Pisa auslöste, wird viel über Bildung diskutiert. Ausgelöst durch den Bologna-Prozess ist auch in der Lehrerbildung einiges in Bewegung geraten. Die Problematik der Hauptschulen als Restschulen sorgt für nicht endenden Diskussionsstoff. Rückläufige Schülerzahlen – vor allem in ländlichen Regionen – gefährden Schulstandorte und verlangen nach neuen Lösungen, es ist davon auszugehen, dass die derzeit scharf trennenden Schulstrukturen in den kommenden Jahren sich nachhaltig aufweichen und ändern werden. Die Schulen selbst sehen sich vor neue Herausforderungen gestellt: Die größtmögliche Zahl von Schülerinnen und Schülern ist zu den höchstmöglichen Abschlüssen zu bringen (tatsächlich hinkt Deutschland hier den OECD-Vorgaben noch deutlich hinterher, siehe etwa „Bildung in Deutschland 2008“ der KMK). Die Aufgabe, innerhalb von Lerngruppen zu differenzieren, begabte Schülerinnen und Schüler adäquat und ihrer individuellen Begabung entsprechend zu fördern und gleichzeitig in der selben Lerngruppe anders begabten oder schwächeren Schülerinnen und Schülern fördernd zur Seite zu stehen, nimmt ständig zu und ist eine der großen Herausforderungen des Systems Schule, aber auch jeder einzelnen Lehrkraft. Gleichzeitig entwickeln sich die Schulen um ein höheres Maß an Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten, aber – was die Gymnasien betrifft – auch als Folge erhöhter Wochenstundenzahlen zu Ganztagschulen, was ebenfalls weitreichende und tiefgreifende Auswirkungen auf das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer haben wird.

Auf diesem Hintergrund wird zu fragen sein, wie das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer sich wandeln wird. Ergebnis- und Prozessqualität von Schule müssen teilweise neu definiert werden. Das ist natürlich eine große Baustelle mit vielen Beteiligten. In diesem Aufsatz sollen wichtige Fragen nach Schulträger, Bildungsfinanzierung, Stellung der Schulleitung, Bildungsstandards, Evaluation und Qualitätsmanagement, Lehrerarbeitszeit etc. ausgeklammert werden zugunsten der eigentlich naheliegendsten, der zwei wichtigsten Fragen: Welche Rolle spielen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für die Qualität der schulischen Arbeit und wie können sie so ausgebildet werden, dass die gewünschte und erforderlich hohe Qualität in den Schulen in nachhaltiger Weise erreicht wird?

2. Anforderungen an die zukünftige Profession der Lehrerinnen und Lehrer

a. Kritische Würdigung des Berufsbildes heute

Natürlich ist nicht alles schlecht am deutschen Schulsystem. Im Bereich der Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer lassen sich durch Qualitätsmanagement und Fortbildung durchaus Fortschritte darstellen. Es gibt zahlreiche innovative Kolleginnen und Kollegen, denen es gelingt, gute und hervorragende Arbeit an ihren Schulen zu leisten. Noch nie war das Methoden- und Medienrepertoire, das heutigen Lehrerinnen und Lehrern zur

Verfügung steht, so groß. Nach wie vor ist die hohe Fachlichkeit dank universitärer Ausbildung ein hohes Gut – gerade an den Gymnasien.

Auf der anderen Seite ergibt ein nüchterner Blick auf die deutschen Schulen und die studien- und ausbildungsmäßig erworbene Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer ein weniger positives Bild. Die Kehrseite der hohen Fachlichkeit etwa der gymnasialen Lehrerausbildung besteht unter anderem darin, dass das Fachstudium an der Universität viel zu wenig im Hinblick auf die Anforderungen des späteren Lehrberufs erfolgt. Das wäre ja nicht weiter schlimm, wenn wenigstens das berufsmäßig mindestens genau so relevante Wissen und entsprechende Kompetenzen vermittelt würden. Gerade aber hier sind Defizite zu beobachten. Vielfach fehlt es an einem reflektierten Studium bzw. Reflexionswissen, was aber für die späteren Lehrer, die sich elementaren Fragen ausgesetzt sehen („Wofür müssen wir das lernen?“) von grundlegender Bedeutung ist. Meist verfügen Lehrerinnen und Lehrer über wenig anwendungsbezogenes Wissen in ihren Fächern, da sie ja nicht für die Anwendung, sondern für die Lehre studieren. Darüber hinaus findet während des Studiums keine didaktische Reflexion der fachlichen Studieninhalte statt. Didaktische Übungen und Vorlesungen finden am Rande statt, interessieren die Studierenden in der Regel noch nicht wirklich, erscheinen als Fremdkörper im Fachstudium und bieten häufig die Möglichkeiten, durch leicht erworbene Scheine den Notendurchschnitt für das Endexamen zu verbessern. Für diese Entwicklung lassen sich verschiedene Gründe ausmachen:

- Ursprünglich war der erste Abschnitt der Ausbildung zum Gymnasiallehrer weitgehend ein reines Fachstudium, das den wissenschaftlichen Abschlüssen (Diplom, Magister) an Anspruch kaum nachstand. Das pädagogische Handwerkszeug sollte im Wesentlichen im zweiten Abschnitt der Ausbildung in den Studienseminaren (im Referendariat) erworben werden. Die Studienseminare boten aber weitestgehend eine auf die Praxis bezogene Ausbildung. Didaktik, Pädagogik, Psychologie erwarb man – teilweise fernab einer theoretisch-wissenschaftlichen Fundierung und entsprechend unvollständig und rudimentär – aus „Learning on the Job“.
- Diese Defizite wurden erkannt, als Abhilfe wurden didaktische und allgemein pädagogische Anforderungen ins Studium (Erstausbildung) eingebaut und neuerdings auch frühzeitig Praxiselemente. Für die Ausbildung am Studienseminar wurden Ausbildungsordnungen z. B. in Pädagogik mit einigermaßen systematischem Aufbau (aber natürlich nicht forschungsbasiert) erlassen. Dies ging – was die Erstausbildung anbelangte – auf Kosten des wissenschaftlichen Fachstudiums, das dadurch gegenüber den Diplom- und Magisterabschlüssen stark zurückfiel. Zugleich waren die Universitäten nicht darauf vorbereitet, diese neuen Anforderungen sinnvoll ins Lehramtsstudium einzuarbeiten. In Deutschland existiert kaum eine fachdidaktische Tradition, in Baden-Württemberg liegt die wissenschaftliche Kompetenz in Pädagogik und Didaktik und deren Umsetzung in die Praxis (allerdings unter Ausschluss der gymnasialen und beruflichen Bildung) bei den Pädagogischen Hochschulen.
- Von den Fachdozenten der Universitäten wurde die Herausforderung nicht angenommen. Die neuen Anforderungen bzgl. Fachdidaktik und allgemeiner pädagogischer Skills wurden und werden häufig als vergleichsweise unwissenschaftliche Inhalte abgetan, die die Studierenden nur davon abhalten würden, sich den Geheimnissen der Fachwissenschaft zu widmen und in deren Mysterien fundiert eingeführt zu werden. Das heutige Lehramtsstudium (für das Gymnasium)

stellt sich denn als wissenschaftliches Schmalspurfachstudium mit zusätzlichen fachfremden flickenteppichartig eingewobenen „Softskill-Anforderungen“ dar, die häufig von den Fachdozenten nicht richtig ernst genommen werden. Die Studierenden müssen eben die entsprechenden Scheine machen, bestenfalls könne man in diese Veranstaltungen (z. B. fachdidaktische Übungen) noch etwas „wirkliche Wissenschaft“ hineinschmuggeln. Die Fachbereiche sind ohne entsprechendes Personal weitgehend auf sich gestellt, d. h. allein gelassen.

- Das hat Auswirkungen auf die Lehramtsstudierenden: Schnell fühlen sie sich als Studenten zweiter Klasse und in der Konsequenz sind sie in der Mehrheit auch zweitklassig. Es ist kein Geheimnis: Schon seit längerem gelingt es nicht mehr, die Besten eines Jahrgangs für die Ausbildung der nächsten Schülergeneration als Lehrer zu gewinnen, die imstande sind, jene für ihr Fach zu begeistern. Man gewinnt tendenziell eher die, die den Weg des geringeren Widerstands gehen und sich einer Tätigkeit im gesicherten Beamtenstatus mit all seinen Vorzügen und flexiblen Teilzeitleösungen widmen wollen, was die Rauin-Studie in erschreckender Weise zu Tage gefördert hat.²

Viel zu rudimentär – zumindest in der gymnasialen Lehrerbildung an der Universität – ist das Studium pädagogischer und psychologischer Grundlagen verankert. Die Folgen hiervon sind häufig, dass an der Universität zwar eine Fachidentität ('Ich bin Historiker', 'Ich bin Physiker' etc. inzwischen oft mit dem wohl selbst eingestandenen Attribut der Zweitklassigkeit) aufgebaut wird, aber keine als Pädagoge oder Lehrerinnen bzw. Lehrer. Auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung gelingt es nicht unbedingt, das nachzuholen. Bestenfalls verstehen sich Referendare nun als Fachlehrerinnen bzw. Fachlehrer. Lehrerinnen und Lehrer brauchen aber eine tragende, im eigentlichen Sinne des Wortes grundlegende pädagogische Identität. Es bleibt dahingestellt, inwieweit es den Kolleginnen und Kollegen im Laufe der Berufsjahre und nach oft schwierigen Anfangsjahren gelingt, diese pädagogische Identität, dieses neue Berufsbild sich selbst aufzubauen.

b. Lehrer – Elemente einer zukünftigen Profession

Was eine Lehrkraft heutzutage können muss, ist differenziert und sehr komplex. Natürlich ist gerade im gymnasialen Bereich ein breites und solides Fachwissen auf dem Hintergrund eines wissenschaftlichen Studiums unabdingbar. Das ist essentiell für die universitäre Anschlussfähigkeit (Hochschulreife) der gymnasialen Bildung, aber nicht nur dafür. Fundierte fachwissenschaftliche Kenntnis ist für alle Sekundarstufenlehrer ebenso essentiell wie Pädagogik, diagnostische Skills, Lerntheorie und praktische Lehrerfahrung.

Warum müssen Lehrerinnen und Lehrer mehr über ihre Fächer wissen als das, was sie in der Schule den Schülerinnen und Schülern entsprechend der Bildungspläne inhaltlich vermitteln sollen? Die Gründe sind zahlreich:

- Will man Kinder und Jugendliche für ein Fach begeistern, muss man das Fach in seinen Grundlagen und Dimensionen kennen und tendenziell auch von den Grenzen der Erkenntnis (philosophisch häufig von besonderer Relevanz) eine fundierte Ahnung haben. Insbesondere ist es unumgänglich, auch die moderne Entwicklung, die aktuelle Dynamik eines Faches zu kennen, zu wissen, wo die lebendigen Triebe der Forschung sind. Ein Geschichtslehrer, der auf Nachfrage zu neueren Erkenntnissen der Archäologie ebenso stumm bleibt wie zu aktuellen Debatten zur jüngsten Geschichte

(z. B. Konflikte nach Ende des Kalten Krieges oder im Zeichen der Globalisierung) wird auch bei der Behandlung des Kaiserreichs oder der russischen Revolution nicht unbedingt überzeugen können. Eine Physiklehrerin, deren Wissen sich auf die klassische Physik bis zum 19. Jahrhundert beschränkt, wird ihren Schülerinnen und Schülern kaum vermitteln können, dass die Welt nicht so mechanisch funktioniert, wie sich das die Physiker des 19. Jahrhunderts vorstellten, und dass die technischen Anwendungen neuer physikalischer Erkenntnisse unser tägliches Leben durchdringen. So ist z. B. Laserlicht ein Kind der Quantentheorie und in jedem CD-Player steckt ein Laser. Ein Mathematiklehrer, der selbst nie die Mathematik als lebendige dynamische Wissenschaft erlebt hat, in der täglich Neues erkannt und erforscht wird, wird seine Schülerinnen und Schülern kaum davon überzeugen können, dass es sich lohnt, in der Mathematik dicke Bretter zu bohren, dass es in der Mathematik nicht darum geht, Lösungsschemata für einzelne Aufgabentypen auswendig zu lernen, sondern darum, Lösungswege zu suchen und schlüssig zu begründen.

- In allen Klassen sitzen teils interessierte, teils sehr belesene oder je nach Fachgebiet begabte Schülerinnen und Schüler. Es versteht sich von selbst, dass ein Lehrer auch über den bildungsplanmäßig vorgesehenen Stoff hinaus in der Lage sein muss, diesen Schülerinnen und Schülern Ansprechpartner sein zu können, sie vertiefend anregen und beraten zu können und ihnen individuelle Förderung bzw. Herausforderung zuteil kommen lassen kann. Das setzt allerdings ein wirkliches Beheimatetsein im Fach und ein hohes Maß an Begeisterung für das eigene Fach voraus.
- Die Hochschul- und Wissenschaftspropädeutik, die ja nicht erst in der gymnasialen Oberstufe beginnen darf, sondern im Grund ab der 5. Klasse bereits mitgedacht werden muss (forschende und entdeckende Ansätze), ist oben bereits angesprochen worden.
- Es wird auch deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer sich als Praktiker bei der Entwicklung der Fachdidaktik einbringen. Bereiche in einzelnen Fächern entwickeln sich mitunter revolutionär (s. Physik), dies kann an den Schulen nicht spurlos vorbeigehen, muss didaktisch eingeholt werden, setzt also ein hohes Maß an (aktueller) Fachkenntnis und Interesse voraus. Es versteht sich von selbst, dass auf diesem Hintergrund regelmäßige fachliche Weiterbildung (lebenslanges Lernen) der Lehrerinnen und Lehrer notwendig ist, die aber motiviert und wirkungsvoll nur auf einer soliden fachlichen Grundausbildung stattfinden kann.

Gleichzeitig macht aber die Veränderung des Lehrerbildes das Vorhandensein anders gearteter Kompetenzen notwendig. Fachwissen muss nicht nur kompetent vermittelt werden, sondern die Lehrkraft ist dafür verantwortlich, das eigenständige Lernen der Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu arrangieren. Hierzu gehören didaktische und komplexe methodische Kompetenzen. Es reicht nicht, einen großen Fundus an Methoden zu kennen (um etwa in einer Lehrprobe intensiven Methodenwechsel – manchmal vielleicht nur um des bloßen Wechsels willen – zu demonstrieren), es kommt darauf an, Methoden adäquat einzusetzen. Dafür ist aber ein hohes Maß an Lerntheorie auf der einen Seite und auf der anderen Seite eine solide und differenzierte Kenntnis der Lerngruppe in ihrer Zusammensetzung und Unterschiedlichkeit notwendig, getragen von der Erkenntnis (und dem unbedingten pädagogischen Ethos) mit allen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe – wenn auch nicht mit allen auf die gleiche Weise – größtmögliche Fortschritte zu erzielen, um dem individuellen Recht auf Bildung jedes

einzelnen Kindes, jedes einzelnen Jugendlichen gerecht zu werden. Wo wird das Berufsethos einer angehenden Lehrerin/eines angehenden Lehrers thematisiert (nach Möglichkeit gar zu einem Berufswahlkriterium gemacht), wo wird die hierfür nötige Selbstreflexion gelernt, wo wird die Selbstwahrnehmung in pädagogischen Berufen, die ja in hohem Maße durch das intensive persönlich-soziale Involviertsein (Lehrersein ist ein Beziehungsberuf!³) in teilweise sehr dynamischen zwischenmenschlichen Interaktionen gekennzeichnet ist, eingeübt? Wo lernen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer, ihren eigenen Anteil am Ge- oder Misslingen von Unterricht zu reflektieren und entsprechende Konsequenzen ziehen zu können? In deutschen Kollegien wird – von rühmlichen Ausnahmen abgesehen – nicht einmal der Bedarf nach kollegialer, hierarchiefreier Supervision, kollegialer Unterrichtsbeobachtung und Reflexion⁴ der eigenen Anteile für Misslingen von Unterricht (eine im Rahmen einer Fehlerkultur normale Situation, wenn man sich sofort an die Aufarbeitung macht) gesehen. Es ist immer wieder frustrierend zu sehen, wie idealistische Junglehrerinnen und Junglehrer nach wenigen Berufsjahren ernüchtert sind und sich gegenüber ihrer Klientel zu enttäuschten Hardlinern entwickeln, die sich beruflich über ihre Machtposition, Noten geben zu können (und damit Selektionsmacht zu haben), mehr schlecht als recht über Wasser halten. Der Optimismus, dass wesentliche Berufselemente in den ersten Berufsjahren in der richtigen Weise sozusagen von selbst gelernt werden, ist völlig verfehlt. Wesentlich früher muss die Lehrerbildung auch diese habituellen Aspekte ins Auge fassen bzw. gezielt bearbeiten und aufbauen. Hierzu gehören Ausbildungselemente wie Persönlichkeitstraining u. dgl., vielfach Dinge, die Unternehmen, die in schwierigen Märkten bestehen wollen, mit ihren wichtigsten Mitarbeitern schon seit langem praktizieren bzw. als selbstverständlich voraussetzen. Nur Lehrerin/Lehrer scheint man noch – bei nachgewiesenem Fachwissen – ungeachtet der eigenen Persönlichkeit und ungeachtet der Frage der persönlichen Eignung für diesen Beruf (wozu natürlich in einem hohen Maße die Bereitschaft, an sich zu arbeiten, gehört) jederzeit werden zu können.

Neben Fachwissen und habituellen Voraussetzungen (fundiertes, reflektiertes Ethos, Persönlichkeitstraining) sind weitere Kompetenzen für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer unabdingbar und ihre Grundlegung in der Erstausbildung zwingend.

Lehrerinnen und Lehrer brauchen – mehr als früher – ein ganzheitliches Berufsverständnis. Eine Schule, die nicht mehr bloße Halbtagschule ist, in der im Wesentlichen am Vormittag im Stundenrhythmus Stoff vermittelt wird, braucht Lehrerinnen und Lehrer, die sich in ganzheitlicher Weise – und das heißt weit über die fachlichen Aspekte hinaus – für ihre Schülerinnen und Schüler verantwortlich wissen und sich auf sie einlassen. Die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Schülers muss das Ziel sein. Das setzt Informationen und Gespräche voraus. Das familiäre und soziale Umfeld des Schülers, seine persönlichen Motivationsfaktoren sind kennenzulernen und im Interesse seiner schulischen Entwicklung zu fördern.

Lerntheoretisch ist es wichtig zu wissen, wie nachhaltiges Lernen funktioniert⁵. Gehirnforschung und konstruktivistische Ansätze des Lernens sind hier fundiert zu kennen. Gleichzeitig gilt es zu verinnerlichen, wie die fundierenden Ansätze konsequent und wirkungsvoll praktisch umgesetzt werden können.

Auch bildungspolitische Überlegungen – wichtig für die sinnhafte Verortung des eigenen Berufs – sind elementar. Was ist der Bildungsauftrag der Schule? Wie kann Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden? Wie kann es gelingen, nicht nur das einzelne

Individuum optimal zu fördern, sondern Begabungsressourcen auch in volkswirtschaftlichem Interesse zu erschließen? – Das sind bereits in der Lehrerbildung zu thematisierende Fragen! Lehrerinnen und Lehrer müssen kompetente (nicht theorievergessene) Fachleute (Professionals; Experten für das Lernen) für alle Fragen der Bildung sein.

Unabdingbar sind deshalb auch elementare pädagogische und psychologische und soziologische Kenntnisse. Solide Kenntnisse der Entwicklungspsychologie gehören hier her, aber auch die Wahrnehmung und Schärfung des Blicks für die sich ständig wandelnden Bedingungen des Heranwachsens von Jugendlichen.

Lehrerinnen und Lehrer heute – und in Zukunft noch mehr – müssen über ein hohes und differenziertes Maß an diagnostischer Kompetenz⁶ verfügen. Neben der Kenntnis der Persönlichkeit geht es um differenzierte Leistungsstandserhebungen (es ist erschreckend, mitzuerleben, in welchem hohem Maß immer noch diagnostische Analysen mit dem bloßen Hinweis auf die Fachnoten verwechselt werden). Zur diagnostischen Kompetenz gehört auch das Erkennen von speziellen Begabungen oder die solide Wahrnehmung von Teilleistungsstörungen. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer werden auch kompetenter und professioneller als das bislang der Fall ist mit anderen Professionen zusammenarbeiten können (müssen). Sie müssen über entsprechende Grundkenntnisse und das entsprechende fachsprachliche Vokabular verfügen, um sich mit Psychologen, Sozialpädagogen und -arbeitern und Sonderpädagogen kompetent unterhalten und wirkungsvoll mit ihnen zusammenarbeiten zu können. Zur Zusammenarbeit gehört auch, gemeinsam festgelegte Entwicklungspläne im unterrichtlichen Bereich umsetzen zu können.

Schule heute und in Zukunft wird sich gründlich vom Lernen im Gleichschritt verabschieden. Hier zeichnet sich der vielleicht nachhaltigste Wandel im Lehrerbild, bzw. bei den Anforderungen an die Profession des Lehrers ab. Wenn erst einmal begriffen und anerkannt ist, dass jede Lerngruppe ein erhebliches Maß an Heterogenität aufweist, gilt es daraus die Konsequenzen zu ziehen. Die mit Sicherheit am wenigsten effiziente Art, mit dieser Heterogenität umzugehen, ist das sog. Lernen im Gleichschritt (alle machen im gleichen Moment im gleichen Tempo dasselbe. Natürlich herrscht dieses Paradigma bis heute noch in prägender Weise vor und dieses Paradigma von Lehren und Lernen – wenn es nicht gelingt, es durch eine systematische, geplante Lehrerbildung aufzubrechen – wird von Generation zu Generation weitergegeben, insofern, dass jede zukünftige Lehrkraft davon ausgeht, dass sie in ihrer eigenen Schulzeit den Beruf der Lehrerin/des Lehrers schon zur Genüge miterlebt habe, um im Großen und Ganzen zu wissen, wie das geht⁷ (und weil es keine solide Professionalisierung in Deutschland in der Erstausbildung gibt, kann jeder, der einmal eine Schule besucht hat, die gleichen Grundkenntnisse für sich reklamieren und in diesem Beruf mitreden, was leider im derzeitigen Paradigma auch gar nicht so abwegig ist). Demgegenüber wird eine Herausforderung der Zukunft sein, eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen durch Schaffung von Anreizen und das Herstellen von Lernarrangements. Natürlich – und hierzu (aber nicht nur hierzu!) gehört dann ein hohes Maß an Fachwissen – kommt es dann auch darauf an, Wissensinseln zu vernetzen, isoliertes Wissen aufeinander zu beziehen, Überblickswissen zur Verfügung zu stellen.

Schon die heutigen Bildungsstandards fordern von jeder Lehrkraft neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen gleichwertig auch den Aufbau vielfältiger anderer Kompetenzen.

Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit, Neugier und Forscherdrang, sich auf fremdes Einlassen, Selbstorganisation, Projektmanagement sind hierfür einige Stichworte. Wo lernen angehende Lehrerinnen und Lehrer, wie diese Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern wirkungsvoll aufgebaut werden können? Wo lernen sie forschungsbasierte Ansätze zur Realisierung sozialer und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen kennen?

Schule hat immer auch eine gesellschaftspolitische Dimension. Wo, wenn nicht in der Schule, soll ein demokratischer Grundhabitus bei den Jugendlichen gelegt werden? Es liegt auf der Hand, dass Demokratieerziehung nur zu einem geringen Teil verstehend-kognitiv im traditionellen Gemeinschaftskundeunterricht stattfinden kann. Darüber hinaus ist elementare Demokratieerziehung eine unmittelbare Aufgabe jeder Lehrkraft, insbesondere natürlich der Lehrkräfte, die eine Klassenleitung inne haben. Zur Demokratieerziehung gehört die Frage des Umgangs miteinander, des Aufeinander-Hörens und die Art des Ausgleichs verschiedener Interessen. Auch der Umgang mit Konflikten, das Erarbeiten von gemeinsamen Regeln und das Finden von Kompromissen (Klassenführung/classroom management⁸) sind von elementarer Bedeutung. Ohne Sensibilisierung und ohne Training (professioneller Aufbau von Kompetenzen) können hier nur einige Naturtalente bestehen. Bisher ist es noch nicht einmal im Horizont von Lehramtsstudierenden, dass Demokratieerziehung ein essentieller Bestandteil ihres zukünftigen Berufsbildes sein wird.

Ähnliches gilt auch im Hinblick auf Fragen der Kulturerziehung, der Inkulturation im weitesten Sinne.

Zahlreiche Details wären noch anzufügen. Wo lernen angehende Lehrkräfte, wie Erziehungspartnerschaft (Zusammenarbeit im Interesse der Kinder und Jugendlichen mit den Eltern statt Misstrauen) gelingen kann? Wo wird gelernt, welchen Stellenwert Hausaufgaben haben sollen und wie sie möglichst sinnvoll gestellt und in die individuelle Lernentwicklung einbezogen werden (noch immer werden Hausaufgaben in leidvoll vielen Fällen nach dem Motto gestellt: „Den Rest macht ihr zu Hause!“). Wo lernen angehende Lehrkräfte, dass jede konkrete Schule ein individuelles, durchaus veränderbares System ist und wie man verantwortungs- und wirkungsvoll an der Schulentwicklung partizipieren kann?

Das sind alles gewichtige Fragen. Aus unserer Sicht müssen all diese Aspekte in systematischer, fundierter, nach Möglichkeit – wie es einer Universität ansteht – forschungsbasierter Weise in die primäre Lehrerbildung einbezogen werden. Quantitativ ist über Fortbildung z. B. während der ersten Berufsjahre der Bedarf überhaupt nicht einzuholen, ganz abgesehen davon, dass die Prägung auf ein ganzheitliches Berufsethos von vornherein erfolgen sollte. Umprägungen und Korrekturen sind qualitativ schwer zu bewerkstelligen.

c. Lehrerbildung muss prospektiv sein

Die Lehrerbildung darf – mit Ausnahme von Bewährtem – sich nicht an den Maßstäben der Vergangenheit orientieren. In der Wissenschaft besteht mittlerweile ein hohes Maß an Konsens, wie sich das Berufsbild des Lehrers (Experte für das Lernen) wandeln muss und wandeln wird, damit es den künftigen Anforderungen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten genügt. Dass Bildung eines der zukunftsfähigsten Potentiale eines

Staates ist, bedarf keiner nochmaligen Begründung. Die Lehrerbildung sollte allerdings im höchsten Maße an den zukünftigen Anforderungen sich orientieren, also prospektiv, antizipatorisch sein. Das liegt auf der Hand, wenn man davon ausgeht, dass eine frisch ausgebildete Lehrkraft ungefähr 35 Berufsjahre vor sich hat und entsprechend ihrer Ausbildung und erworbenen beruflichen Identität unzählige Schüलगenerationen prägen wird. Damit rückt die Reform der Lehrerbildung mit größter inhaltlicher (zukunfts-fähige Ausgestaltung) und eben auch zeitlicher Dringlichkeit in den Mittelpunkt der Diskussion. Es ist aller höchste Zeit, zu handeln!

3. Konsequenzen für die Lehrerbildung – einige Kriterien und Aspekte für die Weiterentwicklung der derzeitigen Lehramtsstudiengänge

a. Grundlegung einer professionellen Identität

Bereits für die primäre Lehrerbildung⁹ muss es ein herausragendes Ziel sein, bei den für das Lehramt Studierenden eine professionelle, pädagogische Identität herauszubilden und zu fundieren. Das subjektive Bewusstsein, man wisse, wie Lehrersein geht, muss durch eine wissenschaftliche Grundlegung dieses Berufs (neben dem Fachstudium) in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Didaktik und Methodik überwunden werden. Diese Grundlegung darf nicht nur rein kognitiv erfolgen, sondern muss durch reflektierte Praktika und Übungen, durch Selbsterfahrungsgruppen und Teilnahme an Coachingprozessen verinnerlicht und intensiviert werden. Das ist auch eine Herausforderung für den Bereich der Lehre an der Universität insofern, als die Lehre selbst praktisch einholen sollte (z. B. durch die Einrichtung von Lernlaboren), was sie theoretisch anstrebt¹⁰. Ein hohes Maß an exemplarischem Lernen sollte auch an der Universität gerade im didaktisch-methodischen Feld möglich sein. Die Lehrerbildung der Zukunft muss professionsgerecht erfolgen, d. h. alle relevanten Kompetenzbereiche eines zukünftigen Lehrers abbilden bzw. in diesen Kompetenzbereichen die Motivation und die anschlussfähige Grundlage für eigenständiges lebenslanges Lernen – aber eben auf einer wissenschaftlichen Basis¹¹ – legen.

b. Pädagogisierung

Es muss eine deutliche Pädagogisierung des Studiums stattfinden in dem Sinne, dass es für die Studierenden möglich ist, eine solide pädagogische Profession und Identität auszubilden. Nicht nur sind deshalb die pädagogisch-psychologischen Studienanteile quantitativ auszubauen. Sie sind auch qualitativ umfassend darzustellen. Die Studierenden sind an die reflektierte Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Persönlichkeit, ihren Persönlichkeitsstrukturen heranzuführen. Dass damit Lehramtsstudiengänge anspruchsvoller werden, liegt auf der Hand. Ebenso zeichnet sich ab, dass Lehramtsstudiengänge einen klaren curricularen Aufbau¹² brauchen (was eine gewisse Verschulung bedeutet – was aber z. B. für jeden Mediziner eine Selbstverständlichkeit ist) und eine ausreichende Studienzeit (10 – 12 Semester).

c. Bachelor und Master ernst nehmen

Die gegenwärtige Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master ist ernst zu nehmen und als Chance für die völlige Neukonzipierung der Lehramtsstudiengänge zu begreifen. Es macht wenig Sinn, veraltete und zu überwindende Konzeptionen beizubehalten oder sie gar in das konsekutive Bachelor- und Masterkonzept – wie in das Bett des Prokrustes – hinein zu zwängen.

d. Polyvalenz gewährleisten

Es wäre der Sache in hohem Maße gedient, wenn auch die Lehramtsstudiengänge konsequent polyvalent angelegt wären. Studierende hätten bis zum Abschluss des Bachelors die Möglichkeit, sich beruflich auch noch anders zu orientieren und wären nicht von vornherein auf einen Beruf, für den sie vielleicht doch nicht so geeignet sind, festgelegt.

e. Die Frage nach den verschiedenen Lehrämtern

Bei einer Neukonzipierung der Lehramtsstudiengänge ist sicher auch noch einmal die Frage nach der Qualifikation für die verschiedenen Lehrämter entsprechend der verschiedenen Schularten zu stellen und ein vereinfachtes Modell zu wählen. Ebenfalls sollte der elementar wichtige Vorschulbereich in das Hochschulstudium einbezogen werden.

f. Bestenauswahl

Am Prinzip der Bestenauswahl beim Übergang vom Bachelor zum Master sollte dringend festgehalten werden. Das heißt, dass nach dem Bachelor nur mit einem qualifizierenden Abschluss und nach Möglichkeit nach einem speziellen Aufnahme- bzw. Eignungstest für Lehramtsstudiengänge ein aufbauendes Masterstudium aufgenommen werden darf.

4. Vorschlag eines Lehrerbildungsmodells

Im Folgenden soll ein Modell vorgestellt werden, das mit zwei Grundtypen, also zwei unterschiedlichen Studiengängen die Ausbildung vom Vorschulbereich (Erzieherin/Erzieher) bis zum gymnasialen oder beruflichen Oberstufenlehrer umschreibt. Beide Studiengänge sind idealer Weise universitär verortet, wobei in Baden-Württemberg der Studiengang für den Vorschul- und Primarbereich auch an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt sein könnte. Diese allerdings sollten dann – im Interesse einer sich auf die gesamte Bildung beziehenden Forschung – eng an Universitäten angeschlossen sein.

a. Vorschulbereich und Primarbereich

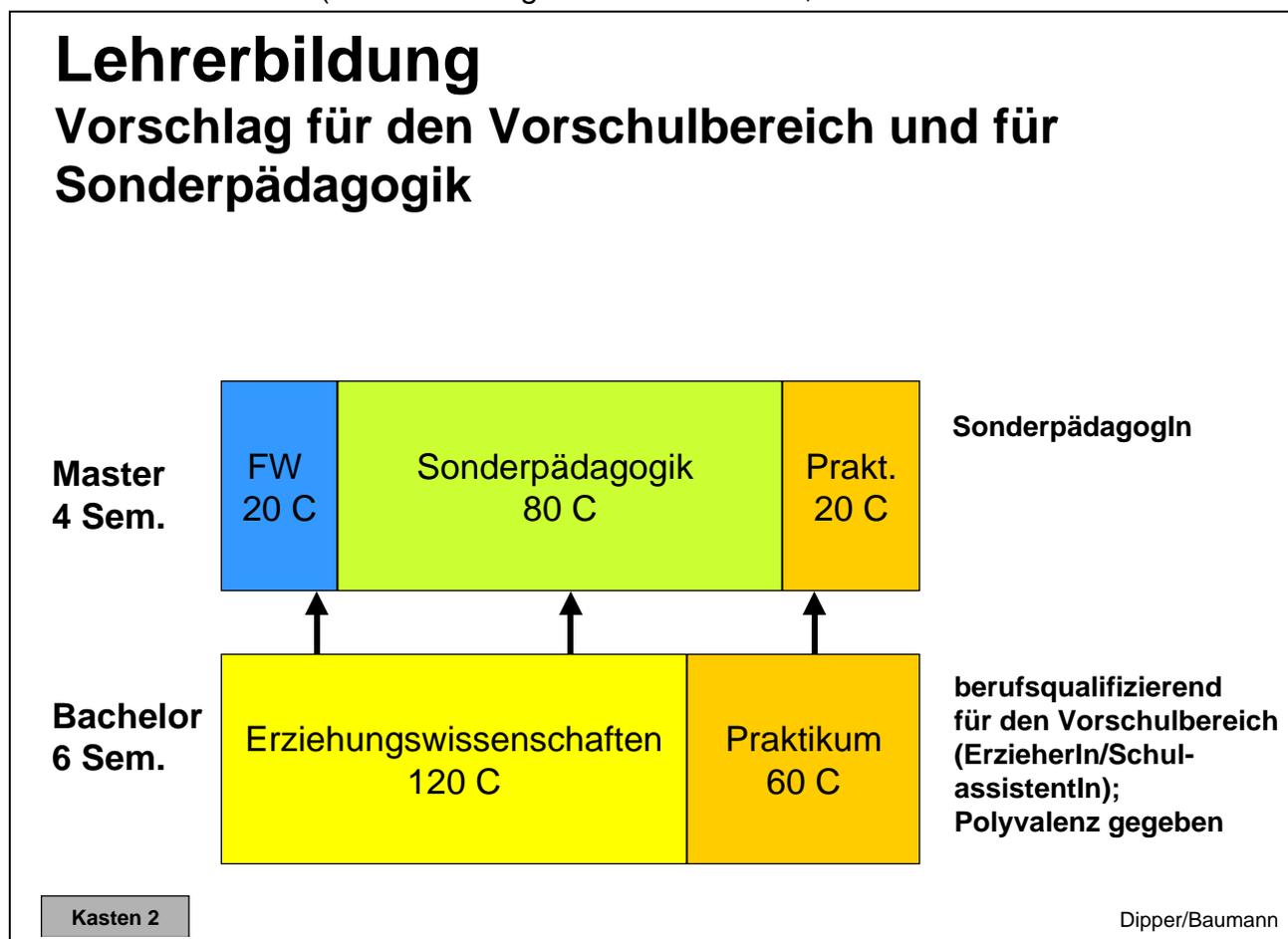
- Der Bachelorstudiengang: ErzieherIn/SchulassistentIn

Hier schlagen wir zunächst ein Bachelorstudium über 6 Semester vor. Zwei Drittel (120 ECTS-Punkte) dieses dreijährigen Studiengangs entfallen auf Erziehungswissenschaften

folgen. Wer allerdings Grundschullehrerin/lehrer werden möchte (s. Kasten 1), schließt einen entsprechenden Masterstudiengang – vorausgesetzt die notwendige Qualifikation (Flaschenhals!) liegt vor – für den Primarbereich an oder macht seinen Master in Sonderpädagogik, um – je nach Fachrichtung – im sonderpädagogischen Bereich als Lehrerin oder Lehrer tätig zu werden (s. Kasten 2).

Ein Vorteil dieses Modells ist die bereits im Studium angelegte enge Verzahnung des Vorschulbereichs mit der Schule durch die gemeinsame Grundausbildung und die Praktika. Das gewährleistet, dass auch später wesentlich engere Kooperationen möglich sind, man die gleiche Ausbildung hat und die gleiche (Fach-)Sprache spricht. Denkbar sind auch berufliche Veränderungen durch den Erwerb von (evtl. berufsbegleitenden) Zusatzqualifikationen. So kann z. B. eine Erzieherin oder ein Schulassistent nach einigen Berufsjahren ohne allzu großen Aufwand sich durch einen Master z. B. zum Grundschullehrer oder zur Sonderpädagogin weiterqualifizieren. Hier wäre sicher evtl. sogar anzustreben, die bereits erbrachte berufliche Tätigkeit auf das an sich im Masterstudiengang zu absolvierende Praktikum (20 ECTS-Punkte) anzurechnen.

Der aufbauende viersemestrige Masterstudiengang – je nachdem ob das Lehramt im Grundschulbereich oder als SonderpädagogIn angestrebt wird – hat deutlich andere Schwerpunkte als der Bachelor. Während für das Grundschullehramt drei Fachwissenschaften (hier ist weniger der Fachlehrer, als vielmehr der Klassenlehrer



gefragt) zu belegen und 40 ECTS-Punkte in Allgemeiner Fachdidaktik zu erwerben sind, sind für das sonderpädagogische Studium nur eine Fachwissenschaft mit 20 ECTS-Punkte zu belegen, hingegen 80 ECTS-Punkte für eine zu wählende sonderpädagogische

Fachrichtung (Behindertenpädagogik, Sprachheilpädagogik etc.) zu erwerben. 20 ECTS-Punkte entfallen auf angeleitete Praktika, die nun selbstverständlich im Primarbereich bzw. in einer sonderpädagogischen Einrichtung zu absolvieren sind.

b. Sekundarbereich I und II

Für den Sekundarbereich ist ein grundsätzlich anders aufgebautes Studium vorgesehen. Damit gelingt es, der hohen Bedeutung der Fachlichkeit durch ein wissenschaftliches Fachstudium auf der einen Seite gerecht zu werden, gleichzeitig aber auch – wie oben mehrfach gefordert – eine substantielle Pädagogisierung des Lehramtsstudiums zu gewährleisten. Selbstverständlich muss auch hier der Bachelor berufsqualifizierend und Polyvalenz möglich sein.

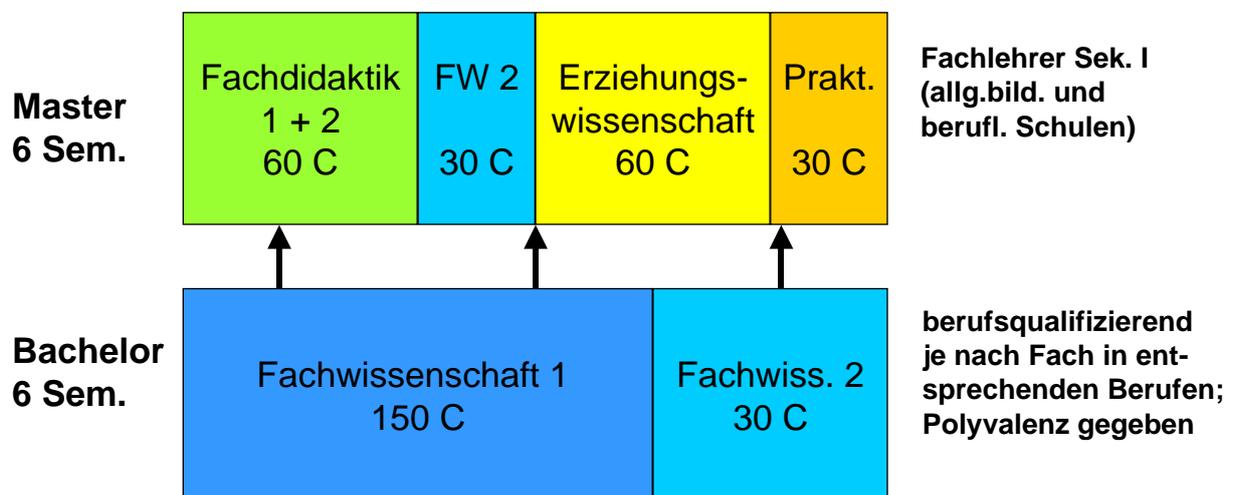
Es wird zunächst ein fachlicher Bachelorstudiengang absolviert und mit dem BA (Bachelor of Arts) bzw. BS (Bachelor of Science) abgeschlossen, der erziehungswissenschaftliche Teil des Lehramtsstudiums wird in einem anschließenden Masterstudiengang absolviert. Damit ist eine erste Berufsqualifizierung mit dem Bachelor erreicht und Polyvalenz ist gegeben. Viele, jedoch nicht alle, Bachelorstudiengänge an den Universitäten sehen als Teil des Studiengangs ein Nebenfach im Umfang von etwa 30 ECTS-Punkten vor, zum Beispiel Mathematik mit Nebenfach Physik. In den nachfolgenden Tabellen wird zugrunde gelegt, dass ein angebotenes Nebenfach sich als Zweitfach für das Lehramt eignet. Dies wird nicht für alle Fächerkombinationen möglich sein. Festzuhalten ist, dass in unserem Modell für die Zulassung zum Masterstudiengang für das Lehramt ein abgeschlossenes fachwissenschaftliches Bachelorstudium vorausgesetzt wird. Die erforderlichen Module für das Zweitfach können sowohl während des Bachelorstudiums als auch im Rahmen des Masterstudiengangs absolviert werden. Die gestuften Studiengänge bieten dafür durch ihre Modularisierung ausreichende Flexibilität. So ist es auch denkbar, dass Module aus dem Masterstudiengang bereits im fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang absolviert und dort als Softskills angerechnet werden. Softskill-Module im Umfang von 20 bis 30 ECTS-Punkten sind Teil der Bachelorstudiengänge.

- Der Bachelorstudiengang

Der Bachelorstudiengang dauert hier 6 Semester. Es sind – allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung – ausschließlich zwei Fachwissenschaften (noch keine Festlegung auf den Lehrberuf!) zu studieren. Der ersten Fachwissenschaft (Leitfach/Hauptfach) kommen 150 ECTS-Punkte zu, auf die zweite entfallen 30 ECTS-Punkte. Nach Abschluss des Bachelorstudiengangs stehen dem Absolventen verschiedene Wege offen. Er kann sich für ein aufbauendes Masterstudium für das Lehramt im Sek. I- (s. Kasten 3) oder Sek. II-Bereich (s. Kasten 4) entscheiden oder auch seine Fächer auf Masterebene weiter studieren. Er kann natürlich auch mit dem Bachelorabschluss unmittelbar – je nach Fach – ins Berufsleben (wenn auch nicht in den Schuldienst) einsteigen. Auch hier ist also in hohem Maße die Polyvalenz gegeben. Die Entscheidung für einen pädagogischen Beruf fällt also erst recht spät und erfordert wiederum ein gutes Abschneiden beim Bachelor (Bestenauswahl).

Lehrerbildung

Vorschlag für den Sekundarbereich I



Kasten 3

Dipper/Baumann

- Konsekutive Masterstudiengänge

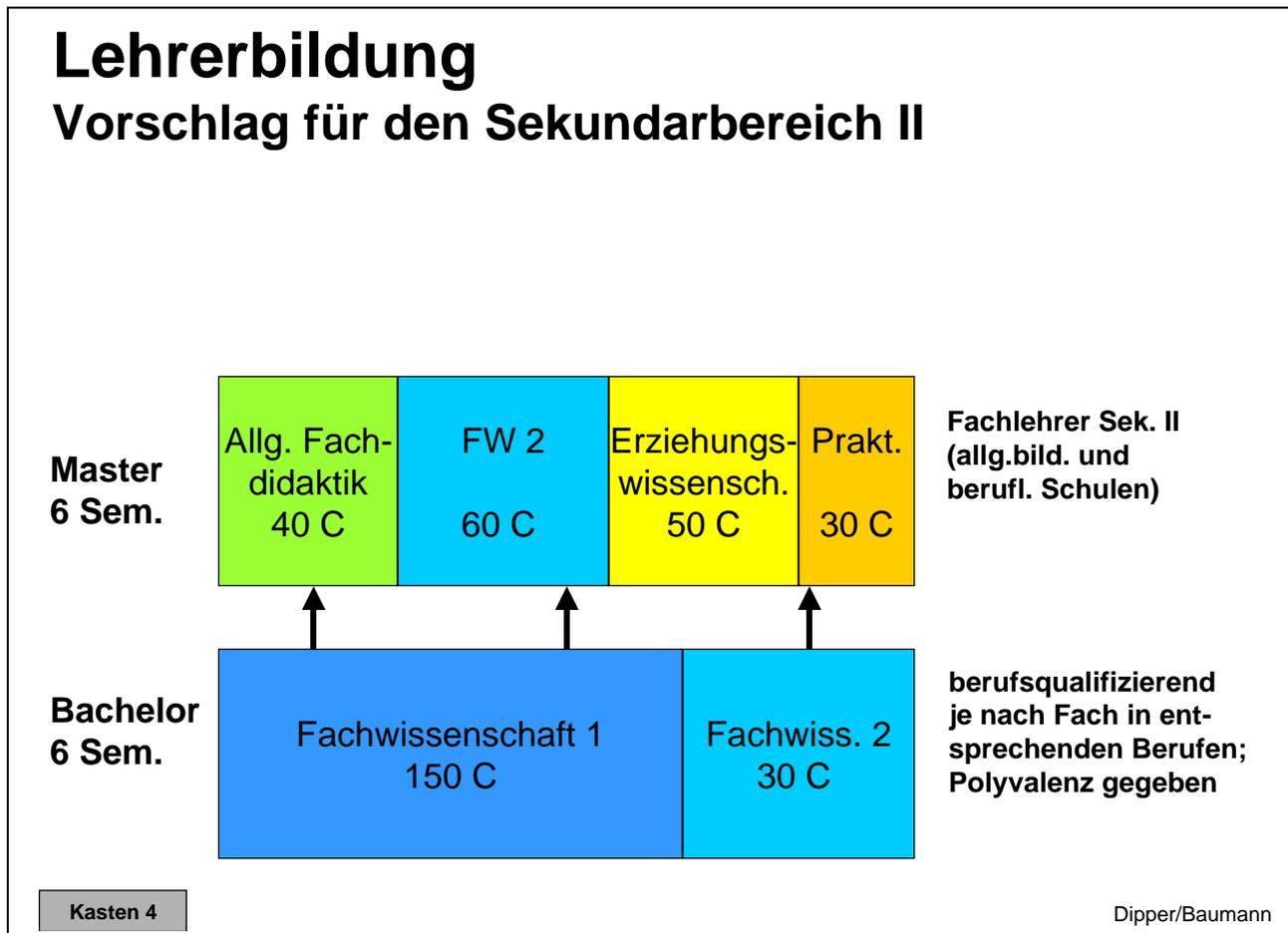
Nach erfolgreichem Abschluss des Bachelor stehen dem, der nun bewusst Lehrer werden möchte, zwei Optionen offen. Er kann entweder einen Masterstudiengang für den Sekundarbereich I (Kasten 3) oder für den Sekundarbereich II (Kasten 4) anschließen. Die beiden Masterstudiengänge unterscheiden sich allerdings in der Gewichtung der einzelnen Studienbausteine voneinander.

° Sek. I

Wer sich für den Sekundarbereich I (Klasse 5 – 10) entscheidet, studiert weitere 6 Semester (wobei letztendlich die Fächerwahl ausschlaggebend für den Einsatz im allgemeinbildenden oder beruflichen Schulwesen ist). 50% der Studienzeit sind – mit unterschiedlicher Gewichtung (60 und 30 ECTS-Punkte) – Fragen der Fachdidaktik und der Vertiefung der 2. Fachwissenschaft gewidmet. Ein Drittel (60 ECTS-Punkte) der Studienzeit gehört den Erziehungswissenschaften, ein weiteres Sechstel (30 ECTS-Punkte) besteht in einer angeleiteten Praktikumsphase. Damit ist gewährleistet, dass über sechs Semester auf wissenschaftlicher Basis aber mit reflektiertem Praxisbezug eine intensive Pädagogisierung und damit Vorbereitung auf die praktischen Anforderungen des Lehrerberufs stattfindet. Die Unterscheidung nach Schularten ist damit für das Studium weitestgehend hinfällig. Es ist davon auszugehen, dass durch das solide wissenschaftliche Studium der Unterrichtsfächer verbunden mit der sorgfältigen didaktischen und

pädagogischen Ausbildung eine deutliche Qualitätssteigerung im Sek. I-Bereich – und zwar über alle Schularten hinweg – erzielt werden kann.

° Sek. II



Für die Oberstufenlehrer (die natürlich auch bereits in den oberen Klassen im Sek I-Bereich zum Einsatz kommen können) sieht der ebenfalls sechsemestrige Masterstudiengang geringfügig anders aus. Im Gegensatz zum Sek. I-Lehrer studiert er sein zweites wissenschaftliches Fach mit einem deutlich höheren Anteil (60 ECTS-Punkte) weiter, um seine Fachkenntnisse dort zu vertiefen. So wird gewährleistet, dass Oberstufenlehrer in ihren beiden Fächern ihre Schülerinnen und Schüler auf fachlich hohem Niveau zur allgemeinen Hochschulreife führen können und allen Erfordernissen der Wissenschaftspropädeutik, wie sie für eine gymnasiale Oberstufe im allgemeinbildenden oder beruflichen Bereich relevant sind, genügen können. Beim Studiengang für Sek. II-Lehrer entfallen 40 ECTS-Punkte auf Fragen der allgemeinen Fachdidaktik (also keine auf das einzelne Fach bezogene Didaktik mehr, sondern grundsätzliche Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen an verschiedensten Beispielen aus durchaus unterschiedlichen Fächergruppen). Die Erziehungswissenschaft ist mit 50 ECTS-Punkten bewertet und 30 ECTS-Punkte gehören auch hier dem Praktikum. Erziehungswissenschaft und Praktikum (am besten kontinuierliche Praktika an speziellen Ausbildungsschulen) müssen sowohl beim Sek. I- als auch beim Sek. II-Lehrer eng miteinander verzahnt und aufeinander bezogen sein. So ist auch beim Sek. II-Lehrer gewährleistet, dass neben der hohen Fachlichkeit eine intensive Pädagogisierung des

Studiums und der Identitätsbildung als Lehrer auf wissenschaftlicher Basis stattfindet.

c. Weitere Module

Dieses Grundmodell der Lehrerbildung, das auf zwei verschiedenen Bachelorstudiengängen basiert, eröffnet weitere Optionen.

- So ist ohne weiteres denkbar, dass Sonderpädagogen im konsekutiven Masterstudiengang noch weitere Module – je nach angestrebtem Tätigkeitsschwerpunkt – anbauen. Das könnten insbesondere weitere Fach- und/oder Didaktikmodule sein.
- Eine absolut notwendige Weiterentwicklung wäre es, wenn im Masterstudiengang (also durchaus in der ersten Phase der Lehrerausbildung) für den Sekundarbereich I oder II auch bereits Module zu Schulmanagement und Schulleitung belegt werden könnten. Die Module Fachwissenschaft 2 und Didaktik müssten dann entsprechend gekürzt werden.

Es ist hier nicht der Ort, ein Schulmanagement-/Schulleitungsmodul inhaltlich zu umreißen. Kolleginnen und Kollegen jedenfalls, die es in ihrem Studium belegt oder auch später berufsbegleitend absolviert haben, wären für Schulleitungsaufgaben innerhalb des Leitungsteams der Schule oder für Schulleiterstellen in besonderer Weise qualifiziert. Damit ließe sich sehr organisch auch eine große Lücke – die der fehlenden Schulleitungsausbildung, die häufig nachlaufend und sehr rudimentär erfolgt – schließen.

5. Das Referendariat

Natürlich hat ein in der beschriebenen Weise verändertes Lehramtsstudium auch Auswirkungen auf die zweite Phase der Lehrerbildung, das Referendariat an den Studienseminaren. Hier kann nicht nur über eine Verkürzung auf ein Jahr nachgedacht werden, sondern auch der Zuschnitt bzw. die Zielsetzung für diese zweite Phase der Lehrerbildung muss neu bedacht werden. Jetzt – nach intensiv genutzter Bestenauswahl nach dem Bachelor – darf es nicht mehr um Selektion und den das Referendariat bis heute prägenden unseligen Leistungsdruck gehen, sondern um intensives Coaching und Mentoring von jungen Lehrerinnen und Lehrern, die dabei zu begleiten sind, wie sie auf der einen Seite in das komplexe System Schule mit seinen hoch differenzierten Anforderungen entsprechend ihrer Ausbildung eingeführt werden und auf der anderen Seite zu kompetenten, d. h. gleichermaßen kreativen wie routinierten Lehrerinnen und Lehrern werden. Das dafür die entsprechenden Fachleiter der Studienseminare selbst eng an die Universitäten angebunden sein müssen, liegt auf dem Hintergrund der gemachten Ausführungen auf der Hand.

Ob ein so verstandenes Referendariat nicht besser in ein ausgeprägtes Junglehrermodell (das sich dann durchaus über drei bis vier Jahre erstrecken könnte) überführt werden sollte, wird in Zukunft ernsthaft zu prüfen sein.

6. Zusammenfassende Reflexion

Die Vorzüge dieses Modells liegen auf der Hand:

- Wie bereits mehrfach ausgeführt, wird im Sek. I- und Sek. II-Bereich auf eine solide fachwissenschaftliche Ausbildung Wert gelegt. Am Studium von zwei Fachwissenschaften (wenn auch nicht mit der gleichen Intensität, aber hier muss auch von Synergieeffekten und selbstständigen Transferleistungen ausgegangen werden) wird festgehalten, was für die Schulen in mehrfacher Hinsicht (fächerverbindende Aspekte, effektiver Lehrereinsatz) von Vorteil ist und sich im deutschen Schulwesen in der Vergangenheit durchaus bewährt hat. Die hohe Fachlichkeit, zu der ein breites Hintergrund- und Überblickswissen gehört, ist eine absolute Voraussetzung für die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler zu begeistern und ihrerseits zu hohen Leistungen anzuspornen und dabei zu begleiten. Aus empirischen Untersuchungen ist bekannt, dass tendenziell eine hohe Fachkompetenz ein guter Prädiktor (wenn auch nicht der einzige) für Unterrichtserfolg ist.
- Eine solide fachdidaktische und methodische Ausbildung schafft bei den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern die für jeden Unterricht – insbesondere im Primar- und Sek. I-Bereich – notwendige Vermittlungskompetenz. Hierzu gehört auch die Kompetenz, mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich zu arbeiten, also mit Heterogenität umgehen zu können.
- Die pädagogisch-psychologische oder erziehungswissenschaftliche Ausbildung trägt entscheidend dazu bei, den Lehrerinnen und Lehrern eine pädagogische Identität zu geben, die sie zu kompetenten erzieherischen Gegenübern der Schülerinnen und Schüler macht und zu professionellen Partnern für die Eltern mit großer Handlungs- und Beratungskompetenz.
- Insgesamt gelingt es, die pädagogische Seite des Lehrerberufs mit den fachlichen Aspekten auf Augenhöhe zu bringen, was in Zukunft ein zentrales Merkmal der Profession von Lehrerinnen und Lehrern sein muss.
- Positiv zu werten ist die relativ spät zu treffende Entscheidung für den Lehrberuf, die durch die Polyvalenz der Bachelorstudiengänge möglich wird. Damit einhergehend ist zu gewährleisten, dass nach dem erfolgreichen Abschluss des Bachelors tatsächlich eine Bestenauswahl stattfinden muss¹³.

Mit diesem Modell, das von zwei grundsätzlichen Bachelor-Studiengängen für pädagogische Berufe ausgeht, würde die Qualifikation für Erzieher- und Lehrerberufe nicht nur generell auf ein hohes Niveau gestellt, sondern auch deutlich vereinfacht und klarer strukturiert. Der Beruf des Lehrers erfährt von vornherein die notwendige Professionalisierung, d. h., zukünftige Lehrerinnen und Lehrer werden in ungleich höherem Maße über die Kompetenzen verfügen, die der Beruf ihnen tagtäglich abverlangt. Erst so kann man eigentlich von einer klaren, erlernten, durch ein in hohem Maß an spezialisiertem Berufswissen gekennzeichneten Profession reden, was langfristig dem Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer nur gut tun wird – vom notwendigen Qualitätsfortschritt in Sachen zukunftsfähiger Bildung ganz abgesehen.

Die Autoren:

Prof. Richard Dipper, Dekan der Fakultät Mathematik und Physik der Universität Stuttgart,
rdipper@mathematik.uni-stuttgart.de

OStD Johannes Baumann, Schulleiter am Gymnasium Wilhelmsdorf,
baumann@gymwdorf.de

Anmerkungen

- 1 John Locke: Gedanken über Erziehung, Reclam-Ausgabe Stuttgart 2007, S. 4; für *Erziehung* können gerne auch die Begriffe *Bildung* oder *Lehrerbildung* eingesetzt werden.
- 2 So fordert Rauin im Anschluss an seine Studie: „Man müsste viel stärker während des Studiums beraten, damit die zukünftigen Lehrer wissen, was auf sie zukommt. Denn die Anforderungen des Berufs werden nicht deutlich gemacht – viele halten das tatsächlich für einen Halbtagsjob, für den man nicht viel machen oder wissen muss. Es wird zu wenig dafür getan, die Anforderungen schon im Studium stärker durchzusetzen und auch dahingehend zu beraten, dass man besser die Finger davon lässt, wenn man deutliche Überforderungen feststellt. ... In Baden-Württemberg, wo ich meine Studie gemacht habe, sind alle durch regelmäßige studienbegleitende Praktika schon früh in die Praxis gekommen. Viele haben sehr früh bemerkt, dass diese Praktika ein Horror für sie sind und dass sie inkompetent sind – das hat sie aber nicht abgeschreckt. Sie verdrängen ihre Inkompetenz in der Hoffnung, dass sich das schon irgendwie legen wird, da der Lehrerberuf andere Vorteile hat beziehungsweise die Perspektivlosigkeit in anderen Bereichen so groß ist, dass man doch dabei bleibt.“ Dann stellt Rauin fest: „In den letzten 20 Jahren ist immer vor allem das untere Drittel eines Abiturjahrgangs Lehrer geworden.“ Und im Hinblick auf die Lehrerbildung konstatiert er zu Recht: „Die Lehrerausbildung ist an allen Universitäten ein fünftes Rad am Wagen, für das sich niemand wirklich interessiert.“ Interview mit Udo Rauin, 'Viele halten das für einen Halbtagsjob' in Spiegel Online, 21. März 2008
Und an anderer Stelle schreibt Rauin: „Eine nicht unbeträchtlich große Gruppe von etwa 25 Prozent aller Studienanfänger wollte eigentlich nie Lehrer werden, empfand die Studienwahl nur als 'Notlösung'. ... Wer mit einem Lehramtsstudium beginnt ... legt sich damit fest: weitere akademische Berufsfelder sind ihm meist versperrt; Fehlentscheidungen lassen sich nur mit großen finanziellen und zeitlichen Verlusten korrigieren. Schon deshalb halten viele auch dann am Berufsziel 'Lehrer' fest, wenn sie während des Studiums deutliche Zweifel an der eigenen Eignung oder an der Richtigkeit ihrer Entscheidung haben.“ Udo Rauin, Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert, Studierverhalten und Karrieren im Lehrberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In Forschung Frankfurt 3/2007, S. 61
- 3 Joachim Bauer schreibt: „ Es gibt in der Ausbildung von schulischen Lehrkräften im Bereich der Beziehungsgestaltung und angewandten Psychologie ein massives Defizit. Der Lehrerberuf ist ein Beziehungsberuf wie wenig andere. Ein Großteil dessen, was Lehrer leisten müssen und was ihre Gesundheit belastet, ist die Gestaltung gelingender Beziehungen.“ Psychologie heute compact, Weinheim (Beltz) Heft 17, 2007, S. 87
- 4 „Die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Unterricht in seiner Gesamtheit jederzeit selbstkritisch zu hinterfragen, verfügbare Methoden und Werkzeuge (beispielsweise Schülerfeedback oder kollegiale Rückmeldung und Supervision zum Unterricht, oder Messung unterrichtlicher Wirkungen) zu Selbstdiagnose und -verbesserung einzuholen, ist ein zentrales und für den Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal der Lehrperson.“ Andreas Helmke : Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, 2007 (Klett/Kallmeyer), S. 53
- 5 „Für eine Vorstellung der Angriffspunkte und Wirkungsweise von Prinzipien effektiven Unterrichts ist es nötig, sich ein Bild der ablaufenden Lernprozesse zu machen. Dies ist nicht möglich ohne Grundkenntnisse bezüglich Aufbau und Wirkungsweise des Gedächtnisses und zentraler Lernprinzipien; ohne Vorstellung und Wissen über Lehren *und* Lernen steht man auf verlorenem Posten – sowohl als Bildungs- und Unterrichtsforscher als auch in der Schulpraxis.“ Helmke a. a. O. S. 36
- 6 Birgit Spinath fordert im Hinblick auf die diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern: „Die Grundlagen für diese Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten sollten möglichst früh gelegt werden, nämlich bereits während der ersten Phase der Lehrerbildung, um in den weiteren Phasen lediglich gefestigt und erweitert zu werden.“ Birgit Spinat: Diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, in Heft 26, Lernende Schule, 2004, Friedrich-Verlag, S. 17
In die gleiche Richtung argumentiert Helmke: „Gemessen an der offenkundig großen Bedeutung der pädagogischen Diagnostik in der Schulpraxis, spielt dieser Bereich in der deutschen universitären Lehrerausbildung eine minimale Rolle. Arnold (2001b) weist darauf hin, dass nur unter extrem günstigen Umständen (sehr hoher obligatorischer Anteil erziehungswissenschaftlicher Anteile) von einer (quantitativ) halbwegs zufriedenstellenden Ausbildung die Rede sein kann. Dieses massive Versäumnis kann auch von der 2. Phase der Lehrerausbildung nicht kompensiert werden, zumal diese ohnehin überfrachtet ist.“ Helmke a. a. O. S. 87

-
- 7 Andreas Helmke spricht von sog. 'subjektiven Theorien': „Sie sind ähnlich wie wissenschaftliche Theorien aufgebaut und strukturiert, ohne allerdings deren Gütekriterien (wie Systematik, Explizitheit, Falsifizierbarkeit etc.) aufzuweisen, geschweige denn Ergebnis einer wissenschaftlichen Überprüfung zu sein. ... In komplexen, wissenschaftlich erst ansatzweise erschlossenen Lebensbereichen, wie dem von Erziehung und Unterricht, leiten sie darüber hinaus das Handeln meist sehr viel stärker als wissenschaftliche Theorien.“ Andreas Helmke : Unterrichtsqualität, a. a. O., S. 52.
In ähnlicher Weise äußern sich auch Arnold/Pätzold: „Anders als in manch anderen Disziplinen verfügen Studierende der Pädagogik immer bereits über eigene thematische Erfahrungen ... Diese Erfahrungen prägen und präformieren das Denken über Erziehung und Bildung, und nicht selten beeinflussen sie das eigene pädagogische Handeln stärker als so manches gelesene Fachbuch oder noch so gut belegte Forschungsergebnisse. ... Eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung setzt daher voraus, dass man die eigene erlebte Pädagogik reflektiert ... Eine solche Reflexion verlangt jedoch zweierlei: Man muss hierzu die Möglichkeiten einer anderen bzw. besseren Pädagogik theoretisch erkennen und deren Andersartigkeit in ihren lernförderlichen Wirkungen zumindest in Ansätzen auch erfahren können.“ Rolf Arnold, Henning Pätzold : Schulpädagogik kompakt, Berlin (Cornelsen) 2007, S. 6
- 8 Weinert weist darauf hin, dass wirkungsvolle Klassenführung das Ausmaß der aktiven Lernzeit erhöht: „Je mehr Unterrichtszeit für die Reduktion störender Aktivitäten verbraucht bzw. verschwendet wird, desto weniger aktive Lernzeit steht zur Verfügung. ... Der Klassenführung kommt deshalb eine Schlüsselfunktion im Unterricht zu.“ zit. nach Andreas Helmke: Unterrichtsqualität, a. a. O. S. 78. Helmke ergänzt: „Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung.“
- 9 Siehe hierzu auch den informativen und (zu diesem Zeitpunkt) verhalten optimistischen Beitrag von Johannes Baumann : Bewegung in der Lehrerbildung, Beitrag vom 02. März 2007 in der Dokumentation www.wissenschaft.gew.de/Etappen_der_Reformdebatte.html oder gekürzt Johannes Baumann : In die Lehrerbildung kommt Bewegung, in: Schule im Blickpunkt, Hrsg. Landeselternbeirat Baden-Württemberg, Stuttgart 2006/07, Heft 6, S. 12
- 10 Zu Recht macht Helmke aufmerksam: „Unabhängig vom geringen Unterrichtsbezug ist feststellbar, dass viele Elemente der Lehrerausbildung nur einen minimalen Verhaltensbezug haben. Es wird über Sachverhalte wie 'Disziplinprobleme lösen', 'intelligent üben', 'Kleingruppenarbeit' oder 'Entspannungstechniken' viel geredet ..., aber es wird nicht und zu spät oder jedenfalls viel zu selten praktisch gehandelt und probiert.“ Helmke, a. a. O. S. 196
- 11 Rolf Arnold fordert: „Lehrerbildung muss wissenschaftlich sein. >Wissenschaftlichkeit< stellt ein grundlegendes Merkmal professionellen Berufshandelns dar, weil Professionals sich eben genau dadurch von Laien unterscheiden, dass sie die Vielfalt der im Einzelfall möglicherweise wirksamen Bedingungen kennen und entsprechend umsichtig, durch methodische Zweifel begründet und risikominimierend sowie lösungsorientiert zu handeln vermögen.“ Rolf Arnold: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg (Carl-Auer) 2007, S. 151. In Anlehnung an Meyer (1997) stellt Friehs acht Elemente zur Professionalisierung des Lehrerberufs vor: „° Bekenntnis zu einem Berufsethos, ° Nutzung von Expertenwissen (wissenschaftliche Theorien), ° Klare Zielorientierung, ° Verfügung über ein reiches Handlungsgrepertoire, ° Kritische Beobachtung der Handlungswirkungen (Reflexionsrepertoire), ° Reflektierte Routinebildung (Erfahrungswissen), ° Benützung einer Berufssprache, ° Kooperation mit Kollegen und Kollegium“ Barbara Friehs : Einführung in die Theorie der Schule, Graz (Leykam) 2004, S. 168
- 12 Jürgen Oelkers fordert: „Die Ausbildung muss zu den Anforderungen des Berufsfeldes passen und so ihr Eigenleben beschränken. Bislang ist das weitgehend zufällig. Hilfreich wären hier tatsächlich Kerncurricula, die fachliche Standards verbindlich vorgeben, ohne lediglich eine neue Nomenklatur einzuführen. Ohne Curriculum besteht zwischen den Ausbildungsteilen keine Verbindung und kommt es zu keinem geregelten Aufbau.“ Jürgen Oelkers : Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung, in: Seminar – Lehrerbildung und Schule 1/2008, S. 26
- 13 Hier empfiehlt sich das finnische Vorbild: Dort kommen nicht nur auf einen Lehramtsstudienplatz ca. 6 Bewerber, sondern es finden differenzierte Eignungstests im universitären Aufnahmeverfahren statt, die auch Fragen der Motivation, des Berufsethos, der Belastbarkeit etc. berücksichtigen.