

**EINE LERNENDE SCHULE
BRAUCHT LERNENDE
LEHRERINNEN UND LEHRER**

READER DER BAG BILDUNG VON BÜNDNIS '90/DIE GRÜNEN

HAMBURG/BERLIN/BREMEN IM JUNI 2001

INHALTSVERZEICHNIS	SEITE
Vorwort	3
Position von Bündnis 90/die Grünen	
a. Kurzfassung	6
b. Langfassung	8
Egon Becker	
Lehramtsausbildung – Illusion ohne Ende?	15
Jürgen Oelkers	
Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung in Deutschland	22
Ingrid Gogolin	
Erziehungswissenschaft als Basis- und Bezugswissenschaft für den Lehrberuf	32
Hermann Lange	
Reform der Lehrerbildung: Sicher! Aber warum und wie?	39
Cornelia von Ilse	
Thema: Lehrerbildung	44
Hamburger Kommission , Kurzfassung	50

VORWORT

Bündnis 90/ DIE GRÜNEN haben in der Vergangenheit zu vielen bildungspolitischen Fragen Position bezogen und diese zur Diskussion gestellt. "Schule zum Lebensort machen - Lernen mit Kopf, Herz und Hand", "Die Zukunft der Schule ist die autonome Schule", "Die Reform der Berufsaus- und -weiterbildung", Positionen zur Qualitätsentwicklung der Schule und zum Umgang mit den neuen Medien stehen im Netz. Vor allem beschäftigte uns die Frage der Veränderungen der LehrerInnenrolle und der Arbeitszeit. Dreh- und Angelpunkt von Schulreform ist auch ein anderes Verständnis der LehrerInnenrolle und eines veränderten Leitbildes in der Lehrerbildung. Neben hohen fachlichen Qualifikationen werden anspruchsvolle didaktische Qualifikationen ebenso wie diagnostische und evaluative Kompetenzen gefordert, neben erzieherischen und betreuenden Fähigkeiten wird die Arbeit an der Schulentwicklung und Gestaltung einer demokratischen Schule zum Tätigkeitsprofil gehören.

Bündnis 90/DIE GRÜNEN sehen daher die Notwendigkeit einer grundlegenden Reform der LehrerInnenbildung sowohl in ihrem Inhalt wie in ihrer Struktur. Wir verstehen dabei LehrerInnenbildung als einen Prozess, der mit dem Studium beginnt und erst mit dem Ausscheiden aus dem Beruf endet. Bei der Reform der LehrerInnenbildung kann es also nicht darum gehen, an einigen Stellen kleinere Reformen wie mehr Praxisbezug in der Ausbildung oder mehr schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) zu realisieren. Der bündnisgrüne Ansatz stellt grundlegend infrage, wie LehrerInnenbildung bisher geregelt ist.

Bündnis90/DIE GRÜNEN wollen grundsätzlich die erste (universitäre), die zweite (Referendariat) und die dritte (Fortbildung) Phase der LehrerInnenbildung stärker verknüpfen. Dazu müssen die Schulen (v.a. die innovativ arbeitenden Schulen), die Aus- und Fortbildungsbildungsseminare und die Universitäten besser zusammenarbeiten.

Einer der spannendsten Aspekte einer Neubewertung der Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern ist es, endlich die wissenschaftliche Qualifikation der LehrerInnen ernstzunehmen und sie entsprechend auch wissenschaftlich(er) arbeiten zu lassen. Aus der Tradition der angewandten Forschung, der Handlungsforschung aus der angelsächsischen Wissenschaftstradition, ist eine wissenschaftlich begründete und wissenschaftliche Methoden verwendende Bewegung entstanden, die in den unterschiedlichen Bundesländern unterschiedlich stark und in unterschiedlicher Form organisiert ist, aber dennoch ein spannendes Potential für Schulentwicklung darstellt. Wenn LehrerInnen mit wissenschaftlicher Begleitung ihren Unterricht und ihr Schulleben erforschen, hat dies oft zur Folge, dass sie beides zur gleichen Zeit verändern.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung (BAG Bildung) von Bündnis 90/DIE GRÜNEN hat sich auf mehreren Tagungen mit der Frage beschäftigt, wie zukünftige LehrerInnenbildung aussehen sollte. Sie hat Eckpunkte zu einer Reform der LehrerInnenbildung formuliert. Die Debatte um die LehrerInnenbildung hat zu Recht derzeit eine große Aufmerksamkeit als bildungspolitisches Reformprojekt. So hat die Kultusministerkonferenz mit ihrem Vorschlag Anstöße gesetzt, die Hamburger rot-grüne Regierung hat eine Kommission zur Reform ins Leben gerufen, auf deren Ergebnisse wir uns vielfach beziehen. Wir fangen nicht am Punkte Null an und erfinden das Rad nicht neu, sondern legen in diesem Kontext den Finger auf besondere Aspekte.

In einigen Fragen ist es uns noch nicht gelungen eine konsensfähige Position zu formulieren. Dies betrifft vor allem die Frage der Organisation von Fachstudium und erziehungswissenschaftlichen Anteilen, von Spezialisierung für Schulformen und/oder Schulstufen. Eine Neugliederung als Bachelor- und Masterstudiengang ist für uns noch nicht entscheidungsreif. Wir halten mehrere Modelle konsekutiver Gliederung des Studiums für erprobenswert. Wir halten an den Grundsätzen der föderalen Zuständigkeit für Bildung und Schule fest, daher muss auch ein großer Gestaltungsspielraum in den Ländern verbleiben. Allerdings muss das Verfahren der gegenseitigen Anerkennung der Lehrämter von einem föderalen Grundvertrauen gekennzeichnet werden. Angesichts einer Entwicklung zur Erleichterung europäischer Mobilität ist die innerdeutsche Praxis der Nichtanerkennungen ein Skandal.

Zum Reader

Neben der Position von Bündnis 90/DIE GRÜNEN zur Reform der LehrerInnenbildung haben wir die Referate der eingeladenen Sachverständigen aus Wissenschaft und Schulverwaltung, mit denen wir diskutiert haben, zusammengestellt, weil sich in Ihnen auch wesentliche Begründungen für unsere Position finden.

Prof. Dr. Egon Becker (Institut für sozial-ökologische Forschung Frankfurt/M.) übt die weitestgehende Kritik an allen bisher gemachten Reformvorschlägen zur Lehrerbildung. Er sieht den Hauptgrund darin, dass Phänomene zwar beschrieben, aber immer im Denkschema der siebziger Jahre analysiert werden. Er bezweifelt, dass nicht realisierte alte Modelle zur Bewältigung der Gegenwart beitragen können, wie z. B. ein Praxissemester oder ein Zentrum für Lehrerbildung. Er plädiert für einen Neuanfang, die Revision der Denkschemata und sieht einen Ansatzpunkt in der nicht aufzuhaltenden Autonomisierung von Schule und Universität. Becker spricht von den Organisationsproblemen zweiter Ordnung, die zu sehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, wie auch von den Zielkonflikt zwischen Standespolitik und Notwendigkeiten einer Schulreform, die auf gesellschaftliche Herausforderungen reagiert und auf Qualitätsverbesserungen zielt. Er fordert eine Lehrerschaft als eine Profession, einen neuen bildungspolitischen Rahmen, mit neuem Leitbild für die Reform und den organisatorischen Rahmen. Er will eine Professionswissenschaft der Pädagogen mit einer rationalen Wissenskultur. Becker fordert ein modularisiertes Studium, indem das wissenschaftliche Studium abgetrennt werden soll von der außeruniversitären Berufsausbildung sowie die Abschaffung der lehramtsbezogenen Staatsexamen.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Universität Zürich) kritisiert vor allem die unkoordinierte Ausbildung in den drei Phasen, ist im Prinzip ein Befürworter der Einphasigkeit, zumindest jedoch für der Integration der drei Phasen. Er fordert Forschungsbezug und Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung, sieht durch die Elemente des Wandels eine neue Leitdisziplin von Nöten und hält die Kooperation und Kontrolle zwischen den Phasen für unerlässlich. Er geht kritisch mit den "Schönwettermodellen" um und warnt vor zuviel Praxisbezug, der die Perspektiven verengen kann. Ausbildung "on the job" solle in der Praxis passieren. Zur Zeit findet er die universitäre erste Phase der Ausbildung zu wenig spezialisiert, die zweite am Studienseminar zu sehr und die dritte schließlich habe mit den ersten beiden nichts zu tun. Er konkretisiert das durch die Forderung nach Ausbildungskommunikation und -erwartung. Schulen sollten erstklassige Institutionen der Gesellschaft sein, entsprechende Lehrkräfte müssen ausgebildet werden. Lehrerbildung sei ein Unternehmen, das die gesamte Berufszeit begleite, und brauche fortlaufende Qualifizierung. Deshalb sei ein gemeinsames Curriculum für die Grundausbildung zu fordern, eine Aufwertung der Fort- und Weiterbildung, die Abstimmung der 1. + 2. Phase, eine laufende Ausbildungskontrolle, auch eine Festlegung eines bestimmten Prozentsatzes für Fortbildung in der jährlichen Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Erziehungswissenschaftlerin in Hamburg) stellt in Frage, "ob Lehrerausbildung je akademisch heimisch war", fordert aber, sie an der Universität zu belassen, da hohe Ansprüche an die innovativen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern gestellt würden. Sie sieht ebenso wie Becker die integrierte Lehrerausbildung als gescheitert und die professionelle Kompetenz an den Rand gedrängt. Fachwissenschaften dominierten die Erziehungswissenschaften. Deshalb will sie eine deutliche Profilierung von Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung, sozusagen als privilegierte Leitdisziplin. Der Anspruch an Wissenschaftlichkeit ist nach ihrer Meinung in der Lehrerbildung bisher nicht konsequent verankert. Die Frage des Mangels an Praxisbezug in der Lehrerausbildung teilt sie nicht, da keine bloße Einübung von verwertbaren Berufsfertigkeiten gefordert sind, sondern Lehr- und Bildungsprozesse hochkomplexe Ansprüche an die Reflexionsfähigkeit stellen und eben eine gründliche Verankerung in wissenschaftlichen Methoden der künftigen Lehrerinnen erfordern. Sie plädiert eindeutig für eine stärkere Würdigung der Theorie und kritisiert die Kurzsichtigkeit der Praxisforderung, fordert die kontinuierliche Weiterbildung und ein nicht zu frühes Einschwören auf die Institution Schule. Ein vereinheitlichtes Grundstudium in Erziehungswissenschaften für alle, kein erziehungswissenschaftliches "Begleitstudium", kein Zentrum für Lehrerbildung, Sicherung der Wissenschaftlichkeit als gemeinsame Aufgabe und eine differenzierte Abstimmung der 3 Phasen sind ihr Resümee.

Hermann Lange, Staatsrat in Hamburg, gibt zu bedenken, dass auch im besten Studium nicht alles gelernt werden kann, was man zum Leben braucht. Daher ist es besonders angezeigt, sich auf den Zeitrahmen zu besinnen und es darf nicht dem Egoismus der Einzeldisziplinen und der daraus abzuleitenden Stofffülle nachgegeben werden. Lernen im Studium, Referendariat und Beruf sind für ihn eine Einheit. Lernen geht für ihn auch nach der Ausbildung in den ersten beiden Phasen selbstverständlich weiter. Lange fordert ein gemeinsames erziehungswissenschaftliches Grundstudium für alle Lehrerinnen. Die häufig erhobene Forderung nach Praxisnähe beleuchtet er kritisch und spricht von der umgekehrten Orientierung: dem Praxisdefizit der Theorie. Er stellt die spannende Frage, ob nicht anstelle des Referendariats eine Traineephase mit schrittweiser wachsender Selbständigkeit und entsprechender Verantwortung besser geeignet wäre als das herkömmliche Referendariat.

Cornelia von Ilsemann (Leiterin der pädagogischen Grundsatzabteilung der Schulbehörde Hamburg) stellt in ihrer Einführung zum Themenheft Lehrerbildung in Hamburg Macht Schule die Kritik an der bisherigen Praxis vor, gibt einen Rückblick in die Geschichte, zeigt die individuellen Initiativen und einzelnen Reformschritte in HAMBURG auf und stellt erste Ergebnisse aus Workshops zum Thema vor, zur 1. Phase, zum Verhältnis von Theorie und Praxis, aber auch die offenen Fragen zu den Grenzen der Ausbildung und den Brüchen zwischen den Phasen.

An dieser Stelle sei vor allem denjenigen Mitgliedern der BAG besonders gedankt, die diese Position wesentlich mit formuliert haben und in mühseliger Arbeit die Referenten mit ihren Referaten gefunden und zusammengetragen haben, stellvertretend für viele sind dies: Christa Goetsch, Armin Oertel, Wolfram Sailer, Rolf Schmidt und Kai Stöck.

Juni 2001

Für die BAG Bildung
Sybille Volkholz

Thomas Gehring

Eckpunkte einer Position

Kurzfassung

REFORM DER LEHRERINNENBILDUNG **Eine lernende Schule braucht lernende LehrerInnen**

Verändertes Leitbild für LehrerInnen

Gute Schulen brauchen gute LehrerInnen. Die Anforderungen an den Beruf des Lehrers und der Lehrerin wachsen. Neben die Notwendigkeit, junge Menschen im Unterricht auf eine zunehmend ungewisse Zukunft angemessen vorzubereiten, sind zahlreiche andere Aufgaben getreten, die Lehrer und Lehrerinnen erfüllen sollen. Lehrer und Lehrerinnen an selbstverwalteten Schulen müssen bereit und in der Lage sein, die Angelegenheiten ihrer Schule gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern in die Hände zu nehmen. Neben hohen fachlichen Qualifikationen werden auch anspruchsvolle didaktische Qualitäten sowie diagnostische und evaluative Kompetenzen gefordert, neben erzieherischen und betreuenden Kompetenzen sind auch Fähigkeiten zur demokratischen Schulverwaltung und Schulentwicklung gefragt. Die zunehmende Internationalisierung schlägt sich einerseits in der Zusammensetzung der Schülerschaft nieder, fordert andererseits aber auch Konsequenzen im Hinblick auf deren Perspektiven in einem globalisierten Arbeitsmarkt

LehrerInnenbildung als kontinuierlicher Prozess von Erstaus- und fortbildung

LehrerInnenbildung wird als ein Prozess verstanden, der mit dem Studium beginnt und erst mit dem Ausscheiden aus dem Beruf endet. Sowohl die erste (universitäre), die zweite (Referendariat) und die dritte (Berufseinstieg und Fortbildung) Phase der Lehrerbildung müssen deutlich auf die berufliche Tätigkeit der LehrerInnen bezogen werden. Diese entspricht dem Berufsbild "ExpertIn für Wissenserwerb, Unterricht, Erziehungsprozesse" und darauf baut die Spezialisierung für Weiterbildungsaufgaben, Wissensmanagement, Lehre und Unterricht in Schulen etc.auf. Dies erfordert grundlegende Änderungen in den bisherigen Regelungsformen der Lehrerbildung und die Kooperation zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Einrichtungen.

Das Gewicht muss stärker auf eine berufs begleitende Aus-, Fort- und Weiterbildung gelegt werden. Die Erstausbildungszeiten sind ggf. entsprechend zu kürzen. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung ist als ein berufs begleitender Prozess zu verstehen, Ausbildung und Fortbildung sind nicht zu trennen, sondern als ein Prozess zu denken.

Zusammensetzung des Lehrpersonals - Öffnung für Quereinsteiger

Ein Grundproblem der Schulen und ihrer Bildungswirkung ist ein hohes Maß an Selbstbezüglichkeit. Inhalte schulischer Bildung sind zu wenig an gesellschaftlichen Entwicklungen, Realitäten und Lebenswelten von Jugendlichen orientiert und verursachen damit erhebliche Legitimationsprobleme, nicht zuletzt bei Schülerinnen und Schülern, die nicht wissen "wozu" sie etwas lernen. Schule muss ein Ort werden, der Schnittstelle für unterschiedlichste Professionen ist. Dazu gehören Menschen, die in anderen Berufsfeldern ausgebildet sind und entsprechende Erfahrungen gemacht haben. Schule ist ein Teil unserer Gesellschaft und muss somit auch Arbeitsplatz unterschiedlichster Professionen sein. Schülerinnen und Schüler haben ein Recht darauf, in dem Lernort Schule eine Lehrerschaft vorzufinden, die in ihrer Gesamtheit fachliche, pädagogisch, psychologisch und organisatorische Kompetenzen unterschiedlichster Arbeits- und Lebensbereiche besitzt. Schule öffnet sich damit einem breiten Spektrum unterschiedlichster Erfahrungen und Sichtweisen.

Für Quereinsteiger, Absolventen von Ingenieurstudien- und Magisterstudiengängen wird ermöglicht, in längstens vier Semestern ein pädagogisches, auf Wissensweitergabe bezogenes Zusatzstudium zu absolvieren mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss im Beruf "LehrerIn/WissensexpertIn". Dann folgt wie bei allen anderen der Berufseinstieg und die Fortsetzung des lebenslangen Lernens. Die Hochschulen müssen entsprechende Angebote machen.

Wissenschaftlichkeit der Ausbildung

Der Lehrerausbildung mangelt es gegenwärtig an Theorie und wissenschaftlicher Erforschung der Praxis. Die berufliche Tätigkeit der Lehrenden als interaktive und hoch komplexe Praxis ist zunächst wesentlich stärker als heute zum Feld wissenschaftlicher Forschung zu machen. Ohne eine empirisch fundierte

Unterrichts-, Schul- und Weiterbildungsforschung wird es keine bessere wissenschaftliche Ausbildung der Lehrenden geben können. Dieses Forschungsfeld muss an den Hochschulen, in außeruniversitären Forschungsinstituten, durch Forschungsprogramme des Bundes und der Länder sowie der DFG gestärkt werden. Studierende müssen an eine eigene, empirische Unterrichts, Schul- und Weiterbildungsforschung herangeführt werden, insbesondere Forschungsmethoden lernen, die sie selbst auf ihre Praxis anwenden können und um systematische Einblicke in die Komplexität lehrenden und lernenden Handelns zu gewinnen.

In diesem Sinn treten BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN für eine Stärkung der theoretischen Elemente und des forschenden Lernens ein.

Verbleib der LehrerInnenbildung an der Universität

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN gehen davon aus, dass die Rolle von Wissenschaft und Forschung in allen Bereichen der Lehrerbildung gestärkt werden muss und nicht geschwächt werden darf. Wir wenden uns daher ausdrücklich gegen eine Verlagerung von Teilen der Ausbildung an Fachhochschulen und auch gegen eine Reduzierung der wissenschaftlichen Ausbildungsanteile.

Abschaffung des Staatsexamens

Die Lehrerausbildung wird aus der engen Bindung an den Staat und die staatliche Schule gelöst. Das Staatsexamen wird abgeschafft. Das Studium an der Hochschule wird mit einer hochschuleigenen Prüfung abgeschlossen. Die Zugangsmöglichkeiten zu dem Berufsfeld werden erweitert und gleichzeitig präzisiert. Der Abschluss ist analog zu jedem anderen Diplom-Abschluss berufsbefähigend.

Das Verhältnis von Fachstudium, Fachdidaktik und Differenzierung für die spätere Tätigkeit ebenso wie die organisatorische Regelung des erziehungswissenschaftlichen Studiums sollte in unterschiedlichen Modellen und auf unterschiedlichen Wegen erprobt werden können.

In jedem Falle ist es notwendig, dass die LehrerInnenbildung, die Erstaus- und Fortbildung eine größere Aufmerksamkeit erhält und die verschiedenen Wege sorgfältig evaluiert werden.

Für die BAG Bildung
Thomas Gehring
Sybille Volkholz

Für den Bundesvorstand
Niombo Lomba

Berlin, Juni 01

REFORM DER LEHRERINNENBILDUNG
EINE LERNENDE SCHULE BRAUCHT LERNENDE LEHRERINNEN

0. Vorbemerkung

Die Ausbildung von Lehrkräften ist derzeit von mehreren Seiten aus als Dreh- und Angelpunkt von Schulreform erkannt worden. Von der Kommission zur Lehrerbildung, die durch die Kultusministerkonferenz eingesetzt wurde, ist 1999 der Abschlussbericht "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" vorgelegt worden. Von den beiden Hamburger Behörden, der für Schule und der für Wissenschaft wurde die Hamburger Kommission Lehrerbildung einberufen, die mit ihrem Abschlussbericht im Oktober 2000 konsequent die Vorschläge der KMK weiterentwickelt hat.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN knüpfen an diese Vorschläge an. Wir legen mit den folgenden Eckpunkten kein eigenständiges umfassendes Reformkonzept für die LehrerInnenbildung vor, sondern greifen Aspekte heraus, die uns besonders reformbedürftig erscheinen und die in den vorgelegten Vorschlägen noch nicht ausreichend betont wurden.

1. Verändertes Leitbild für LehrerInnen

Die Aufgabe, aus Informationen Wissen zu machen, Informationen auf Probleme, in Kontexte, auf soziale Situationen zu beziehen, wird im Prozess der "Wissensgesellschaft" und der Informatisierung der gesellschaftlichen Vorgänge immer wichtiger. Traditionell haben heute Lehrende, in der Schule die Lehrerinnen und Lehrer, diese Rolle inne. Den Berufen, die mit der Verarbeitung von Informationen, der Weitergabe des gesellschaftlich notwendigen Wissens, die mit der Bearbeitung von Lernproblemen Erfahrung haben, kommt eine wachsende Bedeutung insbesondere außerhalb der staatlichen Schule zu. Gute Schulen brauchen gute Lehrerinnen und Lehrer. Die Anforderungen an den Beruf des Lehrers und der Lehrerin wachsen. Neben die Notwendigkeit, junge Menschen im Unterricht auf eine zunehmend ungewisse Zukunft angemessen vorzubereiten, sind zahlreiche andere Aufgaben getreten, die Lehrer und Lehrerinnen erfüllen sollen. Lehrer und Lehrerinnen an selbstverwalteten Schulen müssen bereit und in der Lage sein, die Angelegenheiten ihrer Schule gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern in die Hände zu nehmen. Neben hohen fachlichen Qualifikationen werden auch anspruchsvolle didaktische Qualitäten sowie diagnostische und evaluative Kompetenzen gefordert, neben erzieherischen und betreuenden Kompetenzen sind auch Fähigkeiten zur demokratischen Schulverwaltung und Schulentwicklung gefragt. Die zunehmende Internationalisierung schlägt sich einerseits in der Zusammensetzung der Schülerschaft nieder, fordert andererseits aber auch Konsequenzen im Hinblick auf deren Perspektiven in einem globalisierten Arbeitsmarkt. Die neuen Kommunikationstechnologien und Medien stellen eine doppelte Herausforderung dar: Sie müssen Eingang in schulische Bildung finden, weil ihre Kenntnis und Beherrschung für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unverzichtbar ist. Zum anderen erfordert und ermöglicht ihr Einbezug vielfältige Änderungen in der Lernorganisation. Sowohl die Befunde aus den neueren internationalen Vergleichen der Schulleistungen als auch die Selbstbewertung der Ausbildung, wie sie in Befragungen von Referendaren und Lehrkräften zum Ausdruck kommt, weisen auf erhebliche Defizite im Kompetenzerwerb für guten Unterricht und dessen Weiterentwicklung hin.

Die bestehenden Strukturen und Inhalte der Ausbildung unserer Lehrerinnen und Lehrer sind zu einem zentralen Reformhemmnis für die Entwicklung von Schule und Unterricht geworden. Deshalb fordern auch BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN grundlegende Reformen in der Lehrerbildung. Sie dürfen sich nicht darauf beschränken, an einigen Stellen kleinere Verbesserungen vorzunehmen wie mehr Praxisbezug in der universitären Ausbildung oder mehr schulinterne Lehrerfortbildung.

Lehrerbildung wird dabei als ein Prozess verstanden, der mit dem Studium beginnt und erst mit dem Ausscheiden aus dem Beruf endet. Dieser Prozess soll klarer als bisher in unterschiedlichen Phasen strukturiert sein, aber die erste (universitäre), die zweite (Referendariat) und die dritte (Berufseinstieg und Fortbildung) Phase der Lehrerbildung müssen deutlich auf das Berufsbild der Expertin/des Experten für Wissenserwerb, Unterricht Erziehungsprozesse und die darauf aufbauenden Spezialisierung für Weiterbildungsaufgaben, Wissensmanagement, Lehre und Unterricht in Schulen etc. bezogen werden. Dies

erfordert grundlegende Änderungen in den bisherigen Regelungsformen der Lehrerbildung und die Kooperation zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Einrichtungen.

Hinsichtlich der Leitvorstellung für die Reform der Lehrerbildung schließen Bündnis90/ DIE GRÜNEN sich ausdrücklich der Aussage der Hamburger Kommission Lehrerbildung an:

“Die Vision der künftigen Lehrerbildung erwächst aus ihren Aufgaben. Der schnelle gesellschaftliche Wandel verlangt ein lernfähiges Schulsystem, das sich ständig auf neue und oft nicht sehr bequeme Situationen einstellen muss. Es wird darum gehen, aus der Schule des 19. die Schule des 21. Jahrhunderts zu machen, die über hohe mediale Kompetenzen verfügt, sich auf kulturelle und soziale Heterogenität einzustellen versteht und Verantwortung für die eigenen Entwicklung übernimmt. Das dafür geeignete Personal muss von der Lehrerbildung fortlaufend qualifiziert werden, ohne dass die Ausbildung irgendwann als abgeschlossen bezeichnet werden kann. Hier liegt die hauptsächliche Botschaft der Kommission: Die Lehrerausbildung entlässt keine fertigen Lehrkräfte, sondern befähigt sie zum professionellen Weiterlernen in einem Berufsfeld, das sich schneller wandeln und mehr Brüche erleben wird als je zuvor.“

2. Grundsätze für die Zusammensetzung des Lehrpersonals

Ein Grundproblem der Schulen und ihrer Bildungswirkung ist ein hohes Maß an Selbstbezüglichkeit. Inhalte schulischer Bildung sind zu wenig an gesellschaftlichen Entwicklungen, Realitäten und Lebenswelten von Jugendlichen orientiert und haben damit erhebliche Legitimationsprobleme. Schule muss ein Ort werden, der Schnittstelle für unterschiedlichste Professionen ist. Neben pädagogisch und psychologisch ausgebildeten Menschen gehören Menschen, die in anderen Berufsfeldern ausgebildet sind und entsprechende Erfahrungen gemacht haben. Schule ist ein Teil unserer Gesellschaft und somit auch Arbeitsplatz unterschiedlichster Professionen. Schülerinnen und Schüler haben ein Recht darauf, in dem Lernort Schule eine Lehrerschaft vorzufinden, die in ihrer Gesamtheit fachliche, pädagogisch, psychologisch und organisatorische Kompetenzen unterschiedlichster Arbeits- und Lebensbereiche besitzt. Schule öffnet sich damit einem breiten Spektrum unterschiedlichster Erfahrungen und Sichtweisen. Der Arbeitsplatz Schule bietet Menschen mit verschiedenen Berufsausbildungen und Berufserfahrungen die Perspektive, mit anderen einen Lern- und Lebensort zu gestalten, der damit Perspektive auch zum Wohle neugieriger und lernhungriger Kinder und erwachsen gewordener Jugendlicher wird. BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN wollen die Rahmenbedingungen für eine zukünftige Lehrerausbildung so verändern, dass

- außerschulische Experten in der Schule arbeiten können,
- der Wechsel (Rotation) zwischen dem Arbeitsplatz Schule und anderen Arbeitsfeldern möglich ist,
- Lehrer und Lehrerinnen auch das Berufsfeld wechseln können

Schule entwickelt sich vor dem Hintergrund unterschiedlichster Berufsausbildungen. LehrerInnen und HandwerkerInnen, DesignerInnen, InformatikerInnen, KünstlerInnen und TechnikerInnen arbeiten gemeinsam an der Veränderung der Schule, hin zu einer Schule mit Zukunft.

Für diese veränderten Perspektiven des Lehrerberufs ist die Veränderung der traditionellen Lehrerausbildung zwingend notwendig.

Der dominierende Bildungsgang des Lehrpersonals von der Schule in die Schule ist obsolet. Für Quereinsteiger, Absolventen von Ingenieurstudien- und Magisterstudiengängen wird ermöglicht, in längstens vier Semestern ein pädagogisches, auf Wissensweitergabe bezogenes Zusatzstudium zu absolvieren mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss im Beruf “Lerer/in/Wissensexperte”. Dann folgt wie bei allen anderen der Berufseinstieg und die Fortsetzung des lebenslangen Lernens. Die Hochschulen müssen entsprechende Angebote machen.

3. Ausbildung der Lehrkräfte

3.0 Lehrerbildung -Grundsätze

“Lehrerbildung wird insgesamt krisenhaft wahrgenommen. Reformen der Ausbildung sind daher kein spezifisch deutsches Phänomen. Ein Hauptgrund für die Krisenwahrnehmung ergibt sich aus den veränderten Bedingungen der Lehrberufe. Sie sind konfrontiert mit sehr konträren und beschleunigten Entwicklungen in Kultur und Gesellschaft, auf die die öffentliche Schule immer neu reagieren muss. Daraus erwachsen ständige Lernaufgaben, auf die nicht mehr durch eine möglichst lange und intensive Grundausbildung vorbereitet werden kann. Eine Hauptforderung des Berufsfeldes besteht im innovativen Lernverhalten der Lehrkräfte, die für eine permanente Systementwicklung sorgen müssen. Lehrerinnen und Lehrer sind so selbst Lernende, die nicht davon ausgehen können, irgendwann “fertig” zu sein. Der Beruf ist

das Lernfeld. Daher ist ein Schlüssel für die Lehrerbildung Personalentwicklung und die ständige Qualifizierung des Personals für je neue Aufgaben und Anforderungen. Eine Ausbildung, die sich weitgehend nur auf die Grundausbildung vor Berufsausübung einstellen kann, ist dafür nicht länger geeignet. Sie kann nicht angemessen auf die Probleme und Widersprüche des Berufsfeldes reagieren.“ (Hamburger Kommission Lehrerbildung, Kurzfassung des Abschlussberichtes im Auftrag der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg, Oktober 2000)

Die Lehrerausbildung wird aus der engen Bindung an den Staat und die staatliche Schule gelöst. Das Staatsexamen wird abgeschafft. Das Studium an der Hochschule wird mit einer hochschuleigenen Prüfung abgeschlossen. Die Zugangsmöglichkeiten zu dem Berufsfeld werden erweitert und gleichzeitig präzisiert. Der Abschluss ist analog zu jedem anderen Diplom-Abschluss berufsbefähigend.

Gravierende Fehlkonstruktionen der Lehrerbildung sind:

Die Integration der Lehrerbildung in die Universität ist nur teilweise gelungen. Durch die lange Erstausbildung entsteht leicht das subjektive Gefühl, endlich fertig zu sein, aber nicht die Initialzündung für eine professionelle Berufstätigkeit, die der ständigen weiteren Reflexion und Fortbildung bedarf. Die verschiedenen Phasen der Aus- und Fortbildung sind nicht aufeinander bezogen und das jeweils dort tätige Personal ist zuwenig über die jeweils anderen Bereiche informiert. Es fehlt daher an der eigentlich wissenschaftlichen Grundlegung für das spätere Berufsfeld und die Vorbereitung auf eine forschende Grundhaltung, die nach den Erprobungen in der Praxis neugierig Veränderungen des Tätigkeitsfeldes beobachtet und sich mit neuen Erkenntnissen auseinandersetzt.

Daraus folgt, dass für eine Reform der Lehrerbildung folgende Grundsätze gelten müssen:

Die wissenschaftliche Qualifikation der zukünftigen LehrerInnen muss ernstgenommen werden und sie müssen entsprechend in der Ausbildung auch wissenschaftlich(er) arbeiten. Wenn LehrerInnen mit wissenschaftlicher Begleitung ihren Unterricht und ihr Schulleben erforschen, hat dies oft zur Folge, dass sie beides zur gleichen Zeit verändern.

Die Ausbildung wird modularisiert. Hochschulausbildung und berufspraktische Ausbildung werden nach dem European Credit Transfer System organisiert. Entsprechend werden die Prüfungen flexibel und konsekutiv organisiert. Die Prüfungen richten sich an fachlichen und berufsfeldbezogenen Themen und Standards aus. Ein persönliches Portfolio zur Beschreibung der Studien- und Prüfungsleistungen wird erstellt. Zu klären wäre, ob ein Bachelor/Master-Studiengang möglich ist oder die Studiendauer auf acht Semester Regelstudienzeit festgelegt werden muss.

Die Qualität der Ausbildung und die Anforderung an die auszubildenden “WissensexpertInnen” sind deutlich zu erhöhen. Die Gesellschaft wertet die gesamte öffentliche Bildung ab, wenn nicht an diesen schwierigen, folgenreichen Beruf die höchsten Ansprüche gestellt werden. Für BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN sind dabei an die unterrichtende Tätigkeit im Kindesalter die höchsten Ansprüche zu stellen, weil in diesem Alter Fehler der lehrenden Personen besonders nachhaltig wirken und folgenreich sein können. Insgesamt gilt es, die Leistungsanforderungen an diesen immer komplexer werdenden Beruf zu erhöhen. Auch die Leistungsanforderungen im Studium müssen im Zuge einer Herausbildung von Standards und eines Kerncurriculums deutlich erhöht werden. Die Gesellschaft muss im Zeitalter der Wissensrevolution ein deutliches Interesse zeigen, dass sie die besten und fähigsten Studierenden für diesen schwierigen und komplexen Beruf gewinnen will, die sie dann aber auch in der Ausbildung fordert und fördert.

Die Schulen werden für die Qualität ihres Personals und die Ausbildung der an die Schulen und Bildungseinrichtungen kommenden nachwachsenden Generation von Lehrenden (mit-) verantwortlich gemacht. Sie werden dabei in die Lage versetzt, aktiv Personalentwicklung zu betreiben. Schulen und Bildungseinrichtungen erhalten in diesem wechselseitigen Lernprozess Unterstützung von Dienstleistungseinrichtungen, die an die Stelle der heutigen Studienseminare und Fortbildungsinstitutionen treten. Man könnte diese Phase der Ausbildung nach dem 1. Examen als kooperative Werkstatt begreifen, in der die nachwachsende Generation von Lehrenden das Rüstzeug für die berufspraktische Tätigkeit sich aneignet und dabei mit der erfahrenen Generation der Lehrenden sich austauscht. Bringen die einen, idealtypisch, neuere wissenschaftliche Erkenntnisse in die Schule, so geben die anderen ihre Berufstechnik und Erfahrung an die junge Generation weiter. Es geht dabei um die produktive Gestaltung eines Dialogs, der beiden Seiten Gewinne bringt.

Die Bildung und Ausbildung lehrender Personen ist für die staatlichen Bildungseinrichtungen, also insbesondere die Schulen und öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen, als ein berufsbegleitender Prozess zu verstehen. Das Gewicht muss von der endlos langen Erstausbildungszeit stärker auf eine berufsbegleitende Aus-, Fort- und Weiterbildung gelegt werden. Die Erstausbildungszeiten sind ggf. entsprechend zu kürzen. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung ist als ein berufsbegleitender Prozess zu verstehen, Ausbildung und Fortbildung sind nicht zu trennen, sondern als Prozess zu denken.

3.1. Erste Phase – Universität

Der Lehrerausbildung mangelt es gegenwärtig an Theorie und wissenschaftlicher Erforschung der Praxis, nicht an Praxis selbst. Die berufliche Tätigkeit der Lehrenden als interaktive und hoch komplexe Praxis ist zunächst wesentlich stärker als heute zum Feld wissenschaftlicher Forschung zu machen. Ohne eine empirisch fundierte Unterrichts-, Schul- und Weiterbildungsforschung wird es keine bessere wissenschaftliche Ausbildung der Lehrenden geben können. Dieses Forschungsfeld muss an den Hochschulen, in außeruniversitären Forschungsinstituten, durch Forschungsprogramme des Bundes und der Länder sowie der DFG gestärkt werden. Studierende müssen an eine eigene, empirische Unterrichts-, Schul- und Weiterbildungsforschung herangeführt werden, insbesondere Forschungsmethoden lernen, die sie selbst auf ihre Praxis anwenden können und um systematische Einblicke in die Komplexität lehrenden und lernenden Handelns zu gewinnen.

In diesem Sinn treten BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN für eine Stärkung der theoretischen Elemente und des forschenden Lernens ein.

Die Lehrerausbildung benötigt einen Orientierungsrahmen, der ihre Ausrichtung auf die Entwicklungsprobleme des Berufsfeldes gewährleistet.

Die geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik hat sich in Deutschland als Disziplin in eine vollkommene Beliebigkeit aufgelöst – sie ist kein Orientierungsrahmen für eine zeitgemäße Lehrerausbildung. Bisher hat die Lehrerausbildung an der Universität kein Leitbild und keine durchgehende Struktur. Die Ausbildung ist über sehr verschiedene Fächer und Fachbereiche verteilt, die keine gemeinsame Aufgabe und Zielsetzung verbindet.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN unterstützen deshalb den Vorschlag der "Hamburger Kommission Lehrerbildung", in allen Fächern, die an der Lehrerausbildung beteiligt sind, Kerncurricula einzuführen und prioritäre Themen zu entwickeln, die in Verbindung mit den Kerncurricula angeboten werden. Als prioritäre Themen werden "Information, Wissen, Lehren und Lernen", "Neue Medien", "Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität" und "Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen" vorgeschlagen. Sie sollen die Ausbildung auf Schlüsselprobleme konzentrieren und zusammen mit den Kerncurricula dafür sorgen, dass das Ausbildungsangebot nicht beliebig ist und zugleich über einen Berufsfeldbezug verfügt.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN halten diese vorgeschlagenen prioritären Themen für einleuchtend und regen hierüber eine intensive Debatte an. Die Herstellung von Verbindlichkeit und die Strukturierung der Ausbildungsinhalte durch einen Berufsfeldbezug erscheint uns unerlässlich. Dies muss sich auch in der Entwicklung und Etablierung geeigneter Leitungs- und Kooperationsstrukturen niederschlagen. Hierfür erscheinen gemeinsame Ziel- und Leistungsvereinbarungen auf Zeit und die fortlaufende Evaluation der Leistungen erforderlich. Es sollte deutlich geworden sein, dass der Berufsfeldbezug der Hochschulausbildung wesentlich weiter gefasst ist als auf das Feld "Schule".

Praktika in der ersten Phase der Lehrerausbildung sollen zwei wesentliche Funktionen erfüllen: Sie sollen zum einen den Studierenden eine Überprüfung ihrer motivationalen Eignung für den künftigen Beruf der Expertin/des Experten für Wissenserwerb / Lehrers oder der Lehrerin ermöglichen. Sie sollen zum anderen den Habitus des forschenden Lernens in Lehrerbildung und Lehrerberuf fördern und im Sinne integrierter Forschungspraktika die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Forschung systematisch entwickeln und nutzen. Im Sinne dieser beiden Ziele wären Zeitpunkt, Dauer, Orte und Kooperations- sowie Betreuungsformen, aber auch Standards und Prüfungsrelevanz von Praktika näher zu bestimmen.

Eine besondere Rolle kommt deshalb an den Hochschulen den Lernwerkstätten von Studierenden und Lehrenden zu. Sie könnten zu Anlaufstellen von Schulbegleitforschung werden, die durch handlungsforschende LehrerInnen in der Erforschung ihrer eigenen lehrenden oder unterrichtlichen Praxis geleistet wird. Bei deren Durchführung sollten die Studierenden einbezogen werden - z.B. im Rahmen ihrer Praxisphasen. An den Schulen arbeitende SchulbegleitforscherInnen, die sich in LehrerInnenteams organisieren, könnten so in der Dokumentation ihrer Arbeit und in der wissenschaftlichen Reflexion

unterstützt werden. Die Lehrenden an den Hochschulen könnten von mehr Kontakt zu schulischer Praxis profitieren. Die Studierenden könnten Praxis und deren theoretische Reflexion durch handlungsforschende LehrerInnen erfahren und begleiten.

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN gehen davon aus, dass die Rolle von Wissenschaft und Forschung in allen Bereichen der Lehrerbildung gestärkt werden muss und nicht geschwächt werden darf. Wir wenden uns daher ausdrücklich gegen eine Verlagerung von Teilen der Ausbildung an Fachhochschulen und auch gegen eine Reduzierung der wissenschaftlichen Ausbildungsanteile.

Wissenschaftlichkeit ist ein Prinzip nicht nur der Ausbildung, sondern auch der Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern. Sie werden z. B. gelernt haben müssen, mit Theorien und Datensätzen von Evaluationen umzugehen, die sie selbst betreffen und die als Steuerungsinstrumente unverzichtbar werden.

Auch wenn die Universitäten erhebliche Defizite in der Gestaltung der LehrerInnenausbildung zeigen, schlägt BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN vor, das Staatsexamen zugunsten einer hochschuleigenen Prüfung abzuschaffen. Die Universitäten sollen damit verantwortlich gemacht werden, eine bessere Koordinierung zwischen Ausbildung und Prüfung leisten zu müssen.

3.2. Zweite Phase der LehrerInnenbildung

In der zweiten Phase konkretisieren Ausbildungsprogramme in Analogie zum Schulprogramm die Umsetzung der Standards in Ausbildungskonzepte. Gelernt wird in einem engen, an Schulen oder andere Bildungseinrichtungen gekoppelten Theorie-Praxisverhältnis, in dem Unterrichts-, Schul- und Erfahrungserfahrungen reflektiert, didaktische und "handwerkliche" Werkzeuge erlernt und erprobt werden, die Methodik des erfolgreichen Unterrichtens und Erziehens erworben wird. Die Lehrerbildungszentren sollen keine abgehobenen Institutionen, sondern Lernwerkstätten der Schulen einer Region sein, die Aus-, Fort- und Weiterbildung betreiben. Dies soll insbesondere in einem Konzept "Lernende Schule" geschehen. Damit kommt der zweiten und der darauf folgenden dritten, der Berufseinstiegsphase, eine größere Bedeutung als heute zu. Die AusbilderInnen kommen durch geregelte Zugangsbedingungen zu ihrem Auftrag, der zunächst auf fünf Jahre befristet ist. Sie werden ihrerseits durch Schulung in ihre Tätigkeit eingewiesen und unterziehen sich einer geregelten Fort- und Weiterbildung. Ausbildung wird einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen.

3.3. Kooperationen

Kooperationen zwischen Universitäten und staatlichen Lehrerbildungszentren werden über Vereinbarungen zwischen Land, Hochschulen und Lehrerbildungszentren entwickelt. Auszubildende Fachkräfte der zweiten Phase sollen regelmäßig auch an den Hochschulen unterrichten, in der Hochschule für die Lehrerausbildung tätige Personen sollen neben den Projekten empirischer Schulforschung auch in den Lehrerbildungszentren unterrichten, um eine enge Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase zu erreichen. Ein zügiger Transfer wissenschaftlicher Entwicklung an die Schule, auch an schon länger berufstätige Lehrkräfte, wird damit gewährleistet. MitarbeiterInnen der Universität sollen regelmäßig an den schulnahen Ausbildungsinstitutionen, AusbilderInnen in den Lehrerbildungsinstitutionen in der Universität arbeiten, um einen geregelten Wissenstransfer und eine inhaltliche Verzahnung der Ausbildung zu gewährleisten.

3.4. Ausbildungsziele der zweiten Phase

Die Ausbildung im Lehrerbildungszentrum soll die Berufsfähigkeit für schulische Lernorte herstellen. Planung, Durchführung und Auswertung von adressatengerechten Unterricht steht im Mittelpunkt dieser Phase. Dazu gehört die Fähigkeit, Unterrichtsqualität zu bewerten, eigene Lernprozesse kritisch zu hinterfragen, Kooperationskompetenz zu entwickeln, die Fähigkeit, an Schulentwicklungsprozessen teilzunehmen, die Fähigkeit der Vertretung der Lehrtätigkeit nach außen zu gewinnen. Der Erwerb der Fähigkeiten wird in eigenen Dokumentationen nachgewiesen.

In Seminarmodulen und praktischen Lernmodulen, die durchaus in Kooperation mit Hochschulen organisiert werden können, wird die fachliche und pädagogische Spezialisierung der Berufseinsteiger erreicht.

3.5. Dienstleistungsagentur LehrerInnenbildungszentrum

Die bisherigen Institutionen der Aus- und Fortbildung, Studienseminare und Fortbildungszentren werden zusammengeführt und zu einer attraktiven Dienstleistungsagentur/Lernwerkstatt "Lehrerbildung" umgewandelt. Berufsnovizen und ausgebildete Lehrkräfte lernen gemeinsam in Seminaren, Projekten, in der Schulentwicklung und im Unterricht. Zur Ausbildung des Berufsnachwuchses werden nur die Schulen

zugelassen, die in externen Evaluationen gut abgeschnitten haben. Die ausbildenden Schulen erhalten ein geregelter Mitspracherecht und Mitverantwortung für die Ausbildung des Berufsnachwuchses.

3.6. Personalentwicklungsheft

In der zweiten Phase wird ein Personalentwicklungsheft erstellt, in dem der Erwerb der Module zur Berufsfähigkeit dokumentiert ist. Es wird für jeden Novizen ein Entwicklungskonzept für die Verbesserung der eigenen Berufsfähigkeit erstellt, das Teil dieses Heftes ist. Der Bewerberin oder dem Bewerber wird eine klare Rückmeldung über die Berufseignung, über Stärken und Schwächen gegeben. Zugleich wird eine Pflichtenheft über die Ausbildungsleistungen der Schule und der Lehrerbildungsinstitution erstellt, in dem die Pflichten dieser Institutionen festgehalten sind.

Die zweite Phase muss in ein modularisiertes Konzept der Lehrerbildung eingeordnet werden. Ebenso wie in der ersten Phase sollen Kerncurricula entwickelt werden, die an die ersten anknüpfen. Das System von credit points, das in der ersten Phase begonnen wurde, muss für die Bewertung fortgeführt werden. AusbilderInnen müssen sich regelmäßig fort- und weiterbilden und einer wissenschaftlichen Evaluation unterziehen.

Die zweite Phase soll in 18 Monaten absolviert werden können, wenn eine strukturierte Berufseingangsphase folgt.

3.7. Berufseingangsphase

Der Ausbildung für den Beruf der ExpertInnen für das Lehren und Unterrichten wird als ein lebenslanger, berufsbegleitender Lernprozess angesehen, der prinzipiell nicht mit dem Berufseintritt abgeschlossen ist. Lehrende sind Lernende. Eine abschließende Berufsfertigkeit kann und soll daher nicht das Ziel einer der Ausbildungsphasen sein. Das System der Lehrerinnen(aus-)bildung ist vielmehr so zu gestalten, dass es selbst sich als lernendes System begreift, die Ausbildung und die Berufspraxis begleitet und es systematische Rückkoppelungen zwischen Schulforschung, Fachwissenschaft, Berufseinstieg und Berufspraxis schafft. In der staatlichen Schule wird ein Obligatorium für die Fortbildung eingeführt, regelmäßige Fortbildung während der Berufspraxis und eine entsprechende Fortbildung als Voraussetzung für die Wahrnehmung besonderer Aufgaben und leitender Positionen wird zur Pflicht in der Berufsausübung in öffentlichen Bildungseinrichtungen gemacht.

Eine Berufseingangsphase von drei Jahren schließt an die Ausbildung an. Die Berufseingangsphase ist Teil der Berufspraxis und der Weiterbildung. "Grundlegend ist der Gedanke des gegenseitigen Profits. Die Novizen profitieren von der Schule, aber umgekehrt profitiert die Schule auch und mehr als bisher von den Novizen. Ihr Innovationspotential soll nachhaltig genutzt werden. Der "Praxisschock", die Entwicklung zum "Einzelkämpfer" und der Einsatz der Novizen als "Lückenfüller" werden durch Teamarbeit, Personalführung und gezielte Fortbildung nachhaltig verhindert." (Hamburger Kommission Lehrerbildung, 10/2000, S. 25). Jede Schule wird verpflichtet, ein Rahmenkonzept der Personalentwicklung aufzustellen, das an das Schulprogramm und das Qualitätsmanagement anschließt und aus dem sich Fortbildung, Stellenausschreibung, Novizeneinführung, schulübergreifende Mobilität der Lehrkräfte, Umsetzung von Arbeitszeitmodellen etc. ergeben. Für jede Lehrkraft wird ein Personalportfolio (Hamburger Kommission, a.a.O., S. 43,) angelegt. Die Berufseingangsphase dient dem Aufbau individueller Handlungssicherheit, strukturiert die Aufnahme und Verwendung von Novizen in der Schule, nutzt ihre Fähigkeiten für Innovationen und dient dem Aufbau ergänzenden Wissens. Eine derart gestaltete Berufseingangsphase ermöglicht die Verkürzung der zweiten Phase auf 18 Monate.

3.8. Fortbildung

Der Schule kommt in diesem Konzept eine neue Rolle zu, sie ist Teil eines lernenden Systems und Kooperationspartner in der Lehrerbildung. Schulen sind daher in die Kooperationsprozesse in der Lehrerbildung einzubeziehen, sie entwickeln eigene Personalentwicklungskonzepte und tragen eine eigenständige Verantwortung für die Lehrerbildung der zweiten, dritten (Berufseingangs-) und vierten Phase. Es werden schulische Ausbildungszentren gebildet.

Fortbildung ist zu einem obligatorischen, unverzichtbaren Bestandteil des Lehrerberufs zu machen und ist inhaltlich eng an Schulentwicklung und Schulprogramm zu binden. Fortbildung kann der Initiative einzelner nur insofern überlassen bleiben, als sie regelmäßig wahrgenommen wird. Sie ist als ein Teil der Personal- und Schulentwicklung anzusehen, ihre Überwachung gehört zu den Führungsaufgaben auf allen Ebenen der Schulverwaltung. Die Fortbildung dient insbesondere dazu, für die Übernahme neuer pädagogischer Anforderungen in der Schule, für die Übernahme neuer Verantwortlichkeiten und Ämter zu

qualifizieren, sie dient der Kooperation und Selbstreflexion des Lehrpersonals, setzt bildungspolitische Aufträge um und berät und begleitet Berufsaus- und Berufsumsteiger.

Die Weiterentwicklung der Professionalisierung des Lehrberufs verlangt veränderte Rahmenbedingungen. Zu ihnen gehören eine Reform der Schulverwaltung, die sich mit der Umstellung auf Budgetierung auch auf entschiedene Verantwortung gegenüber Zielvorgaben einstellen muss, ferner eine Neuregelung der Zugangsbedingungen, wobei den Schulen eine Schlüsselstellung einzuräumen ist, schließlich der Übergang zum Angestelltenverhältnis als Standardarbeitsverhältnis an Schulen. Kernstück der veränderten Rahmenbedingungen muss eine wissenschaftliche Qualitätskontrolle sein, die der Tätigkeit der Schulen zu einer erhöhten Transparenz verhilft und sowohl der Autonomie wie der politischen Steuerung der Schulen zu Hilfe kommt.

4. Umsetzung, Perspektive und offene Fragen

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN werden in den Bundesländern entsprechende Initiativen zur Änderung der LehrerInnenbildungsgesetze einbringen oder unterstützen, die eine Reform der LehrerInnenbildung im Sinne der oben dargestellten Eckpunkte zum Ziel haben.

Wir halten daran fest, dass die LehrerInnenbildung grundsätzlich in der Zuständigkeit der Länder bleibt. Die föderale Gestaltung der Schule braucht entsprechende Spielräume für die LehrerInnenbildung für diese Schulen.

Derzeit werden in mehreren Bundesländern erhebliche Veränderungen in der Struktur der universitären Erstausbildung angestrebt, die Änderungen des Fach- und des erziehungswissenschaftlichen Studiums, z.B. in Bachelor und Masterstudiengängen vorsehen.

Die Frage, wie auf der einen Seite der Zugang zu dem Berufsfeld Schule und die Optionen für andere Berufsfelder offener gestaltet werden und gleichzeitig eine Professionalisierung für die Unterrichtstätigkeit erreicht wird, halten wir für ungelöst und diskussionsbedürftig. Es gibt Vorschläge, das Erststudium zunächst als Fachstudium unabhängig von Schul-formen und -stufen zu konzipieren und Spezialisierungen z.B. erst in der zweiten Phase der Ausbildung erfolgen zu lassen, eine ähnliche Konzeption sieht die Differenzierung nach dem Grundstudium vor. Das Verhältnis von Fachdidaktik und Differenzierung für die spätere Tätigkeit ebenso wie die organisatorische Regelung des erziehungswissenschaftlichen Studiums sollte in unterschiedlichen Modellen und auf unterschiedlichen Wegen erprobt werden können. In jedem Falle ist es notwendig, dass die LehrerInnenbildung, die Erstaus- und fortbildung eine größere Aufmerksamkeit erhält und die verschiedenen Wege sorgfältig evaluiert werden.

Für die BAG Bildung

Juni 2001

Sybille Volkholz

Thomas Gehring

Prof. Dr. Egon Becker, Institut für sozial-ökologische Forschung, Frankfurt/M

Lehramtsausbildung - Illusionen ohne Ende? Plädoyer für einen Neuanfang am Beispiel Hessen¹

1. Vorbemerkungen

Seit einiger Zeit wird bei uns wieder über die Notwendigkeit einer Bildungsreform diskutiert, denn viel Unmut über die ungenügende Qualität unserer Schulen und Hochschulen hat sich angestaut. Ähnlich wie schon Ende der sechziger Jahre schrecken internationale Vergleichsstudien die bildungspolitische Öffentlichkeit auf. In Mathematik nehmen die deutschen Schülerinnen und Schüler nur einen bescheidenen Mittelplatz ein. Über unmotivierte Schüler und überlastete Lehrer wird räsonniert. Unzufriedene Eltern und Schüler beklagen die mangelhafte materielle und personelle Ausstattung unserer Schulen und den grassierenden Unterrichtsausfall. Mit dem Schlagwort einer "Unterrichtsgarantie" ließ sich in Hessen die Unzufriedenheit politisch bündeln. Die rot-grüne Koalition wurde auch deshalb abgewählt, weil sie ihre bildungspolitische Glaubwürdigkeit verspielt hatte und die materiellen Bedingungen der von ihr versuchten Reformen im Schulbereich nicht zu sichern verstand. Die neue hessische Landesregierung versucht in einem finanzpolitischen Kraftakt 1.400 Lehrerinnen und Lehrer neu einzustellen. Offen bleibt aber, ob und wie sich dadurch die Qualität der Schulen und des Unterrichts verbessern. Denn debattiert wird auch über die Lehrer: Nicht nur die zu geringe Zahl, sondern auch deren Überalterung, unzureichende Motivation, ihre zu geringe fachliche und soziale Kompetenz wird öffentlich kritisiert. Unklar bleibt dabei zumeist, was als Qualität gelten soll und was eine hervorragende fachliche und soziale Kompetenz ist. Ins Visier geraten ist auch die Lehrerausbildung - in erster Linie deren universitäre Phase. Die Studenten prangern an: überfüllte Seminare, mangelhafte Betreuung, Organisationschaos, Konzeptionslosigkeit und inhaltliche Beliebigkeit. Und vom Bundespräsidenten bis zu den Erstsemestern wird mehr Praxisnähe der Wissenschaft gefordert.

Seit einiger Zeit tagen auch wieder regionale und überregionale Reformkommissionen. In mehreren Bundesländern wurden umfangreiche Berichte veröffentlicht. Anfang 1998 legte eine "Hessische Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung" ihre Reformvorschläge vor. Mich haben diese Vorschläge stark irritiert und zugleich dazu angeregt, meine inzwischen fast dreißigjährigen Erfahrungen mit diversen Neuordnungen der Lehrerausbildung nochmals Revue passieren zu lassen und zu überprüfen. Irritierend an dem Bericht war für mich, daß hier viele Phänomene einer Bildungskrise klar gesehen und beschrieben werden, daß aber die Ursachen dieser Krise weitgehend im Denkschema der siebziger Jahre analysiert werden. Das wäre solange nicht schlimm, wenn in diesem Schema einerseits die Probleme klar gesehen und auf ihre Ursachen zurückgeführt würden, andererseits phantasievolle und realisierbare konzeptionelle und organisatorische Lösungen entworfen würden. Doch bereits ein oberflächlicher Vergleich mit dem in der wissenschaftlichen Literatur inzwischen angesammelten Wissen zeigt: Beides ist nicht der Fall. Wie schon seit Jahrzehnten wird die 'fachliche Zersplitterung' und der ungenügende 'Praxisbezug' zur zentralen Ursache der Misere erklärt. Durch die Wiedervorlage nicht realisierter alter Modelle versucht man die Probleme der Gegenwart zu bewältigen: Ein *Zentrum für Lehramtsausbildung* soll der fachlichen Zersplitterung und der Desorganisation entgegenwirken, ein obligatorisches *Praxissemester* den Praxisbezug des Studiums garantieren. Darüber hinaus werden lange und bedenkenswerte Kataloge erwünschter Lehrerqualifikationen aufgestellt. Ich habe diese Vorschläge und deren Begründungen mit Aufsätzen und Papieren verglichen, wie wir sie in den frühen siebziger Jahre geschrieben haben. Das Resultat: Mit leichter Modifikation ließen sich die inzwischen 25 Jahre alten Texte als Konkretisierung der

¹Einführungsvortrag auf der Tagung "Die Qualität der Schule verbessern! Anforderungen an die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern" an der Evangelischen Akademie Arnoldshain am 7. Mai 1999.

neuesten Reformvorschläge einbringen. Die beruhigende Schlußfolgerung, daß wir schon immer recht hatten, konnte ich guten Gewissens nicht ziehen. Da ich zudem von meinen prophetischen Fähigkeiten nicht allzu überzeugt bin, blieb nur der Schluß, daß die hessische Kommission (ähnlich wie wie viele andere auch) in einem inzwischen unfruchtbar gewordenen Denkschema befangen blieb.

Die folgenden Überlegungen richten sich in erster Linie auf eine Revision dieses Denkschemas. Mit meinen Reformvorschläge, die ich wenigstens knapp skizzieren werde, versuche ich eine mögliche Richtungsänderung zu markieren. Daß dieses *Plädoyer für einen Neuanfang* zeitlich mit dem Regierungswechsel in Hessen zusammenfällt, das ist eher ein Zufall. Im Regierungsprogramm der neuen Koalition habe ich - abgesehen von modischer Veränderungsretorik - zur Reform der Lehrerausbildung substanziell wenig gefunden: Das Praxissemester soll nicht realisiert werden; zum geplanten Zentrum für Lehramtsausbildung wird nichts gesagt. Doch was soll realisiert werden? Wir müssen wohl noch eine Weile spekulieren. Der von der alten Landesregierung eingeleitete Prozeß einer stärkeren *Autonomisierung* von Schulen und Hochschulen wird vermutlich nicht gestoppt werden. Größere Eigenständigkeit, Verlagerung der administrativen und finanziellen Verantwortlichkeit nach unten und stärkerer Wettbewerb fordert auch die neue Regierung. Hier könnte der Ansatzpunkt einer qualitativen Reform liegen, bei der die Lehrerausbildung Zug um Zug aus der Verantwortlichkeit der staatlichen Administration herauszulösen und tatsächlich zur Aufgabe autonomer Universitäten und Schulen zu machen wäre. Die dazu notwendigen Richtungsänderungen möchte ich hier diskutieren.

2. Schulreform und Lehrerausbildung

Die Reformprobleme der Lehrerausbildung scheinen banal zu sein: Fast unisono können wir hören, sie sei so zu verändern, daß Lehrer tatsächlich für eine Berufstätigkeit an Schulen ausgebildet werden. "Lehrer sollen die Kinder und ihr Fach lieben", hat kürzlich während einer Anhörung im Hessischen Landtag eine Schulleiterin kurz und bündig gesagt. Doch in einer Gesellschaft, die sich im Umbruch befindet, reichen die Liebe zu den Kindern und fachliches Interesse wohl nicht aus. Kinder und Jugendliche verschiedenen Alters und höchst unterschiedlicher sozialer Herkunft sind von den Lehrerinnen und Lehrern in verschiedenen Schulformen und Schulstufen sowie in zahlreichen Fächern und Lernbereichen kompetent zu *unterrichten*. In den Schulen sind komplizierte pädagogische und didaktische Probleme zu bearbeiten und daneben noch unzählige Routineaufgaben zu bewältigen. Schwer überschaubare organisatorische Veränderungen finden statt oder stehen bevor: Schulprogramme und Schulprofile werden entwickelt, eine stärkere Autonomie der Schule angestrebt, Leistungsvergleiche beginnen - und gespart werden soll auch noch. Daß für all dies nur höchst ungenügend *ausgebildet* wird ist offensichtlich, an Reformanlässen mangelt es also nicht.

Doch eine solche Reform kann nicht von den Amtsstuben ausgehen. Wirklich tiefgreifende konzeptionelle und organisatorische Veränderungen der Lehrerausbildung sind in Deutschland immer nur als Reaktion auf politisch-gesellschaftliche Krisen und Umbrüche zustande gekommen. Zur Erinnerung: Der langgezogene Ausbau der preußischen Seminarbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat - ebenso wie ihr Beginn - die napoleonischen Kriege und die gescheiterte Revolution von 1848 zur Voraussetzung. Die Einrichtung der Preußischen Pädagogischen Akademien war erst nach dem Ersten Weltkrieg und durch die politischen Aktivitäten der Lehrerschaft in der Weimarer Republik möglich; und die Etablierung der universitären Lehrerausbildung in den siebziger Jahren wäre in der Bundesrepublik ohne die von der Studentenbewegung vorangetriebene Reformen der akademischen Institutionen kaum so rasch möglich gewesen. Alles in allem haben die bildungspolitischen Krisenbewältigungen durch staatliche Reformen dem Lehrerstand einerseits bessere materielle Bedingungen und Bezahlung erbracht, andererseits eine stetige Anhebung des Ausbildungsstatus und nachfolgend ihres Status als pädagogische Beamte. Seitdem die Lehrerausbildung in Deutschland zu den staatlichen Aufgaben gehört, setzt jede Reform eine Politisierung von Ausbildungsdefiziten voraus. Seit dem 19. Jahrhundert vollziehen sich solche Reformen als organisatorische Modernisierungen in einem staatlichen Rahmen, der wiederum der Politisierung Grenzen setzt. Beschreibt man die Reformgeschichte grobkörnig, dann erscheint sie als Veränderung organisatorischer Parameter entlang politisch ausgezeichnete Leitvariablen:

- Eine verbesserte schulische Bildung der Studenten - ausgehend vom erwarteten Volksschulabschluß und gesteigert bis zum Abitur als Zugangsvoraussetzung für ein Lehramtsstudium;
- eine verstärkte Wissenschaftlichkeit des Studiums - ausgehend von provinziellen Lehrerbildungsseminaren und gesteigert bis zur vollständigen Eingliederung in die Universität;
- ein verbesserter Praxisbezug - ausgehend von einer Meisterlehre im engen Schulalltag und gesteigert bis zum zweijährigen Referendariat als Vorbereitungsdienst für sämtliche Lehrämter;
- eine verbesserte Bezahlung - ausgehend vom Hungerlohn der Dorfschullehrer und gesteigert bis zur Übernahme in den höheren Staatsdienst mit A13 als Eingangsgehalt.

Trotz aller Interessengegensätze im Detail stützten sich seit 150 Jahren die staatlichen Reformen der Lehrerbildung und die Standespolitik der Lehrerschaft gegenseitig.

Sämtliche Verbesserungen vollzogen sich im staatlichen Rahmen; politische Machtverhältnisse, Beamtenrecht, Besoldungsordnungen und Staatshaushalt definierten die Randbedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Das ist bis heute so geblieben. Deshalb darf jede Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes der Lehrerbildung historisch nicht zu kurz greifen, denn er ist das Resultat einer weit zurückreichenden Entwicklung. Neu ist allerdings, daß die Entwicklung nach dem bisherigen Modernisierungsmuster nicht mehr fortsetzbar ist, denn entlang der bisher politisch ausgezeichneten Leitvariablen läßt sich kaum noch etwas weiter steigern: Sollen die Zugangsvoraussetzungen noch über das Abitur hinausgehen? Soll die universitäre Lehrerbildung länger dauern als die für andere akademische Berufe oder gar in Eliteinstitutionen stattfinden? Soll der Vorbereitungsdienst noch weiter verlängert werden? Sollen Lehrer besser bezahlt werden als andere Beamte des höheren Dienstes? Es ist offensichtlich, daß die Grenzen des bisherigen Modernisierungsmusters einer linearen Steigerung erreicht sind. Gewiß, es gibt noch unbefriedigten Nachholbedarf: In Baden-Württemberg haben die Pädagogischen Hochschulen überlebt, noch nicht alle Lehrerinnen und Lehrer müssen acht Semester studieren und noch nicht alle werden nach A13 bezahlt. Die Grundschullehrerinnen haben immer noch eine besonders kurze Ausbildung und einen besonders niedrigeren Status. Doch weder die pädagogischen und sozialen Probleme in den Schulen, noch die Defizite in der Lehrerbildung würden verschwinden, wenn dieser Nachholbedarf befriedigt würde.

Denn es dominieren inzwischen immer mehr Probleme eines anderen Types. *Zielkonflikte* zwischen verschiedenen Institutionen und in den verschiedenen Modernisierungsdimensionen führen zu neuen inhaltlichen Problemen. Der höchstmögliche schulische Abschluß ist längst Voraussetzung eines Lehramtsstudiums; jetzt wird gefragt, ob die Studentinnen und Studenten für dieses Studium in den Schulen überhaupt adäquat qualifiziert wurden. Die Ausbildung findet längst an der Institution statt, welche gesellschaftlich als Garant der Wissenschaftlichkeit gilt; jetzt wird der fehlende Praxisbezug beklagt und den Universitäten mehr Praxisnähe verordnet. Mit den Studienseminaren wurde eine eigene Institution für eine qualifizierte berufspraktische Ausbildung geschaffen; jetzt wird deren unzureichende Orientierung am neuen wissenschaftlichen Wissen und an notwendigen Veränderungen konstatiert. Der höhere Dienst ist längst erreicht; jetzt wird über Entstaatlichung, Schulautonomie und leistungsgerechte Bezahlung debattiert. Zusammenfassend kann man von *Organisationsproblemen zweiter Ordnung* sprechen, von Folgeproblemen einer linearen Modernisierung. Auf sie mit den bekannten Mitteln und in den bekannten Mustern zu reagieren, das wäre nur immer mehr vom gleich Falschen. Die vertrackten Probleme würden sich nur noch weiter verschärfen.

Je stärker die Organisationsprobleme zweiter Ordnung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, um so deutlicher wird es, daß die Standespolitik der Lehrerschaft und die Notwendigkeiten einer Schulreform, welche auf die gesellschaftlichen Umbrüche reagiert und auf Qualitätsverbesserungen zielt, immer mehr auseinandertriften. Meine These ist, daß eine neue Verbindung dann wieder hergestellt werden kannte, wenn sich die Lehrerschaft als eine *Profession* zu begreifen beginnt, die als Profession auch die Modernität und die Qualitätsstandards von Unterricht und Schule zu garantieren hat, wie das teilweise in den USA geschieht. Die Vorstellung, die staatliche Administration könne diese Aufgabe qua Schulaufsicht und administrativer Steuerung erfüllen, widerspricht allen Einsichten moderner Organisationswissenschaft. Gesellschaftspolitisch wird eine Professionalisierung des Lehrerberufs gerade in einer Gesellschaft nötig, in der Wissen zur wichtigsten ökonomischen Ressource geworden ist und in der das erreichte Bildungsniveau den beruflichen Erfolg entscheidend prägt. Denn in der Schule finden höchst folgenreiche Eingriffe in das Leben und in die Lebensplanung ganzer Generationen statt - insbesondere in den Grundschulen. Gerade dort muß daher die Beuteilungs- und Reflexionskompetenz besonders hoch sein, wenn Bildungsentscheidungen nicht naturwüchsig von der sozialen Herkunft determiniert oder der Willkür von Vorurteilen überlassen bleiben sollen.

Doch ein solcher Weg in die Professionalisierung ist nur durch eine starke Richtungsänderung möglich. Hierzu ist offensichtlich eine *politische Definition neuer Leitvariablen der Veränderung* erforderlich. In Stichworten gesagt: Zurückdrängen der staatlichen Fremdsteuerung und Aushandeln neuer Regulierungsformen; Orientierung an den strukturellen Differenzen von Universität und Schule; Optimierung der Ausbildungsinstitutionen unter politisch ausgehandelten Zielvereinbarungen; Neudefinition der Lehrertätigkeit als eines riskanten professionellen Handelns in Situationen, die nur begrenzt zu durchschauen, nur begrenzt planbar und deren Entwicklung nur begrenzt prognostizierbar

sind. Ob so etwas möglich sein wird, das hängt davon ab, inwieweit es gelingt, die Probleme von Schule und Lehrerausbildung auf einem neuen Niveau von unten zu politisieren. Wir haben in den vergangenen Jahren in Hessen die fatalen Folgen einer Politisierung von oben erlebt: Die Schulen wurden in ein Netz administrativer Regelungen und verordneter Reformen eingebunden und gleichzeitig unter Spardruck gesetzt. Den Universitäten sollte qua Gesetz ein Zentrum für Lehrerausbildung mit Eingriffsrechten in die Fachbereiche verordnet werden; Schulen und Studienseminare wurden mit einem Praxissemester konfrontiert, dessen Finanzierung nicht gesichert war. Die unbestreitbare Tatsache, daß sich der dadurch aufgestaute Unmut populistisch in Wählerstimmen ummünzen ließ, macht deutlich, daß durchaus Politisierungschancen bestehen. Doch welche gesellschaftlichen Interessen artikulieren sich dabei?

In den sechziger und siebziger Jahren wurde die überfällige Reform des gesamten Bildungswesens als Moment einer tiefgreifenden Modernisierung und Demokratisierung der gesamten Gesellschaft verstanden. Bei vielen jungen Lehrerinnen und Lehrern war damit auch illusionäre Vorstellung revolutionärer Veränderungen verbunden. Seitdem gibt es mehr Partizipation, haben sich viele traditionelle Strukturen verändert und neue Sozialformen entwickelt - und dies nicht nur im Bildungsbereich. So lange die Demokratisierungsvorstellungen von einer politisierten und selbst an tiefgreifenden Veränderungen interessierten Studentenschaft mitgetragen wurden, so lange solche Ideen zumindest in reduzierter und gebrochener Form auch in den Schulen und in der staatlichen Bildungspolitik zirkulierten, so lange ließen sich hochschulinterne Kontroversen über die Lehrerausbildung oder auch Konflikte in der Zweiten Ausbildungsphase als politische Konflikte austragen. Innerhalb der traditionellen Ausbildungsinstitutionen etablierte sich eine von Konflikten geprägte politisierte Wissenskultur, in der die kritischen Sozialwissenschaften ein Deutungsmonopol beanspruchten. Eine solche politische Kultur existiert heute so nicht mehr.

Darin liegt eine bisher wenig genutzte Chance. Konservative Reformgegner haben die linke Reform- und Revolutionsrhetorik oft viel zu ernst genommen - und befürchtet, durch die integrierte Gesamtschule, fächerübergreifenden Unterricht, einphasige Lehrerausbildung oder Projektstudium würde der Sozialismus in die Bildungsinstitutionen einziehen. Ein nach der Grundschule vertikal nach Schulformen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) gegliedertes Schulwesen, ein strikter Fachunterricht, eine Lehrerausbildung für die traditionellen Schulformen statt für Schulstufen, die konsequente Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung, ein fachbezogenes und an formalen Leistungskriterien orientiertes Studium galten dementsprechend als zu verteidigende Bastionen gegen linke Systemveränderer. Doch die sozialistische Revolution braucht niemand mehr zu fürchten, die ideologische Schlachtordnung hat sich längst aufgelöst und die Bastionen könnten von beiden Seiten ohne größeren Gesichtverlust geräumt werden. Es besteht jetzt eine historische Chance, über Parteigrenzen und ideologische Gräben hinweg unbefangener über die nötigen Reformen von Schule und Lehrerausbildung zu diskutieren und eine Richtungsänderung politisch einzuleiten.

Diese Chance wird allerdings bis jetzt wenig genutzt. Die Schul- und Bildungspolitik scheint eines der letzten Reservate zu sein, in denen noch in der ideologischen Konstellation und mit den Gesinnungen der sechziger und siebziger Jahre weitergekämpft wird. Gleichzeitig werden gerade in den Schulen und Universitäten die tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen durch ökonomische Globalisierung, wissenschaftlich-technische Umwälzungen und ökologische Gefährdungen seismographisch registriert. Dies geschieht allerdings zumeist mit Instrumenten, aus den siebziger Jahren und mit Vorstellungen aus dem 19. Jahrhundert. Bei einer Neujustierung dieser Instrumente und einer Reflexion der Denkvoraussetzungen sollte man einige sozialwissenschaftliche Einsichten nicht übersehen:

- Die Schulformen und die Formalstruktur des Bildungswesens sind in der Vergangenheit entstanden und repräsentieren das Bild einer Gesellschaft, die so nicht mehr besteht. Das dreisäulige Schulsystem ist ein Ausdruck für eine längst verschwundene soziale Ordnung. Es ist gewissermaßen die mühsame und aufwendige Transformation ständestaatlicher Prinzipien in moderne Formen und deren Hinüberretten in das *postmoderne Zeitalter der Globalisierung und Wissensrevolutionen*.
- Wenn *Wissen* zu einer der wichtigsten gesellschaftlichen Ressource und zur entscheidenden Voraussetzung einer nachhaltigen Entwicklung moderner Gesellschaften geworden ist, dann bekommen die Schulen und Hochschulen eine neue gesellschaftliche Bedeutung. Sie sind die aktiven Zentren der ständigen Erneuerung und ständigen Neuordnung und Neubewertung des gesellschaftlichen Wissens. Daraus könnten sie ein neues Selbstbewußtsein gewinnen.

Doch die Schulen müssen sich auf einen pädagogisch klassifizierten Wissensbestand beziehen können, setzen also eine gesellschaftlich konstruierte *Ordnung des Wissens* voraus. Wird diese Ordnung der Kritik entzogen und mit konservativem Gestus verteidigt, dann erstarren die Schulen zu vormodernen

Einrichtungen. Doch in dem Maße, wie sie versuchen, den gesellschaftlichen Veränderungen zu folgen, müssen sie sich an dem Problematisierungs- und Erneuerungsprozeß des Wissens beteiligen, die kulturelle Relativierung scheinbar gesicherter Wissensbestände betreiben, gerade auch des sich als modern und ökonomisch bedeutsam präsentierenden Wissens. Wird die ständige *Erneuerung des Wissens* zum Leitbild schulischer Reformen, dann entstehen postmoderne Einrichtungen, welche die Schülerinnen und Schüler orientierungslos lassen. Modern sind unsere Schulen erst dann, wenn sie einen sicheren Ort zwischen Ordnung und Erneuerung gefunden haben.

3. Skizze eines neuen bildungspolitischen Rahmens

Die meisten neueren Reformkonzepte reflektieren die großen gesellschaftlichen Veränderungen in gebrochener Form. Jedes Konzept zur Reform der Lehrerbildung muß das rechte Maß für Ordnung und Erneuerung finden - es hat sich einerseits auf feste Strukturen zu beziehen und sollte andererseits zu Veränderungen beitragen. Doch welche Strukturen betrachten wir als fest und welche sollen verändert werden? Anders als zu Beginn der siebziger Jahre, wo eine sich fortschrittlich verstehende Bildungspolitik sich am Modell der integrierten Gesamtschule orientieren konnte - und eine konservative an den traditionellen Schulformen, insbesondere am Gymnasium - fehlt heute ein bildungspolitisches Leitbild und ein organisatorischer Rahmen für die Reform der Lehrerbildung. Es erscheint mir ziemlich aussichtslos, ein neues Leitbild aus einer gesellschaftlich akzeptierten pädagogischen Idee heraus entwickeln zu wollen. Das wäre nur als Fortsetzung der Politisierung von oben möglich. Ich plädiere dafür, sich politisch nur auf einen formalen Organisationsrahmen für inhaltlich höchst unterschiedliche und auch kontroverse pädagogische Konzepte zu einigen. Hilfreich könnte dabei sein, daß es der europäische Einigungsprozeß notwendig macht, Bildungszertifikate international vergleichbar zu machen. Die Gliederung des deutschen Schulwesens nach *Schulformen* im Sekundarbereich (Haupt- und Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, berufliche Bildung) erscheint im internationalen Vergleich als Sonderweg, historisch gesehen als hoffnungslos antiquiert. Hier kann angesetzt werden. Eine konsequente Gliederung nach *Schulstufen*, die auch pädagogisch gut begründbar ist, erscheint mir daher politisch keinesfalls als utopisch: Zwischen Grundschulen, Schulen im Sekundarbereich und Oberstufenschulen könnten eindeutige institutionelle Trennungslinien gezogen werden. Der Grundschulbereich bildet in diesem Sinne längst eine eigene Schulstufe, lediglich deren Dauer ist bildungspolitisch noch umstritten. Schwieriger wird es, wenn der Sekundarbereich eindeutig von dem Oberstufenbereich getrennt wird. In der Konsequenz bedeutet dies, statt der Oberstufen der Gymnasien und der Gesamtschulen organisatorisch und pädagogisch eigenständige Oberstufenschulen aufzubauen, wie es sie an einigen Orten bereits gibt. Im Sekundarbereich könnten dann die verschiedenen Schulformen koexistieren und zugleich miteinander konkurrieren. Unabhängig davon, aus welcher Schulform die Jugendlichen kommen, nach Abschluß der 10. Klasse würde immer ein Wechsel zu einer anderen Schule stattfinden, einer Schule mit eigenen Gebäuden, eigenem Profil und eigenem Personal. Mit dem Abschluß der Sekundarstufe wäre also in jedem Fall für alle Jugendlichen auch biographisch ein klarer Einschnitt verbunden. Eine Konsequenz dieses Modelles ist, daß auch die bisherigen Gymnasien zu reinen Sekundarstufenschulen mit einem eigenen Profil würden. Dagegen wird es vermutlich Widerstand geben.

Die Lehrerbildung kann sich nicht vollständig von der Schulreform entkoppeln, sie darf aber auch nicht davon abhängig werden. In dem skizzierten bildungspolitischen Rahmen läßt sich auch ein neues Reformkonzept für die universitäre Lehrerbildung entwickeln, das nicht bloß die Reformideen der siebziger Jahre illusionär fortschreibt. Formal kann es sich an den verschiedenen Schulstufen orientieren und die Lehrerbildung entsprechend differenzieren. Inhaltlich buchstabiert es einen einfachen Gedanken aus: Die Universitäten sollen ihre eigenen Aufgaben ernst nehmen; was sie können, sollen sie verantwortlich betreiben, was sie nicht können, sollten sie unterlassen. Die Universitäten sind Orte der Wissenschaft. Wenn zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auch weiterhin an der Universität studieren sollen, dann nur als vollwertige Mitglieder. Sie sollten dort nicht länger für ein *Lehramt* unter Sonderbedingungen ausgebildet werden, sondern für eine *Profession*. unter den Normalbedingungen einer Universität.

4. Bildung durch Wissenschaft - auch für die Lehrerinnen und Lehrer

Die Realität der Lehrerbildung wird an den westdeutschen Universitäten von den Ergebnissen der Reformen und Kompromisse in den frühen siebziger Jahren geprägt, in deren Verlauf auch die Ausbildung der Volksschullehrer in die Universität verlagert wurde - ein politisches Ergebnis, das nicht mehr rückgängig gemacht werden sollte. Damals bildete sich auch jene Vorstellung heraus, die bis heute den formalen Aufbau von Prüfungs- und Studienordnungen für die Lehramter bestimmt und die Sonderbedingungen fixiert: Die universitäre Lehrerbildung müsse vier 'Komponenten' enthalten, damit das Studium wissenschaftlich und zugleich berufsorientiert sei:

1. Fachwissenschaft
2. Fachdidaktik
3. Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie Psychologie als "Grundwissenschaften"
4. Praxisbezogene Studien.

Diese vier 'Komponenten' waren als Organisationseinheiten in den Pädagogischen Hochschulen bereits vorhanden, bei deren Eingliederung in die Universitäten wurden sie auf vielfältige Weise den verschiedenen Fachbereichen und damit den dort institutionalisierten akademischen Disziplinen zugeordnet. Zugleich wurde gefordert, die Komponenten als "Teile eines Ganzen" zu integrieren. Anders gesagt: Entgegen dem Grundmuster einer nach Disziplinen differenzierten Universität wurde *problemorientierte Interdisziplinarität* zur konzeptionellen Leitidee der integrierten Lehrerbildung erklärt. Als deren konsequenteste Organisationsform galt den linken Bildungsreformern das projektorientierte Studium. An einigen Reformuniversitäten hat man sich daran orientiert. In vielen Bundesländern prägen diese Ideen bis heute die Rhetorik der Reform. Realisiert wurde davon fast nichts.

Stattdessen entwickelte sich ein anderes Organisationsmuster: Nachdem die vier 'Komponenten' und das sie repräsentierende Personal einmal einzelnen universitären Organisationseinheiten zugeordnet waren, entstand das praktische Problem, sie zu gewichten und wieder zueinander in Beziehung zu setzen. Zuvor mußten Gesamt-Stundenzahlen eines ordnungsgemäßen Studiums für die verschiedenen Lehrämter festgelegt werden - unter der politischen Vorgabe eines weiterhin sechsemestrigen Studiums für die 'niedrigen' Lehrämter. Die Semesterwochenstunde wurde so zur Verrechnungseinheit in Aushandlungsprozessen zwischen den einzelnen Fachbereichen und zwischen Universität und Staat. Doch der für eine professionelle Ausbildung nötige gemeinsame Problembezug ging dabei weitgehend verloren, und eine übergreifende Konzeption wurde nicht gefunden. Stattdessen wurde in unzähligen Kommissionssitzungen über den Anteil einzelner Fächer am Stundenkuchen debattiert, Formelkompromisse gefunden und in immer komplizierter werdenden Studien- und Prüfungsordnungen kodifiziert. Die Gewichtung der Komponenten drückt zugleich eine Bewertung aus: Wovon wieviel? Und in dem so vorgezeichneten Rahmen konnte die im großen nicht mehr mögliche Reformstrategie der quantitativen Steigerung entlang vorgezeichneter Leitvariablen jetzt im kleinen 'inhaltlich' fortgesetzt werden: Für das Studium der Gymnasiallehrer konnte mehr Didaktik, mehr Erziehungswissenschaft und mehr Praxis gefordert werden; für die niedrigen Lehrämter mehr Fachwissenschaft und noch mehr Praxis. Doch was dieses 'mehr' über die Stundenzahlen hinaus bedeuten könnte, darüber wurde der Mantel des Schweigens gebreitet.

Heute müssen wir die 'integrierte Lehrerbildung' als ein Resultat lang andauernder bildungspolitischer Kämpfe und Kompromisse neu bewerten. Sie ist nicht mehr an Planungsidealen zu messen, sondern an ihrer organisatorischen Realität. Denn keine der 'Komponenten' hat die vergangenen dreißig Jahre unverändert überstanden. Sieht man einmal von einigen Reformhochschulen ab, dann haben wir heute ein fachlich und sozial zersplittertes 'Nebenfachstudium', ohne einen integrierenden Kern. Die vielbeklagte 'inhaltliche Zersplitterung' ist Ausdruck einer mißlungenen Integration: Die Leitidee einer problemorientierten Interdisziplinarität ließ sich an den meisten Universitäten im Lehramtsstudium nicht realisieren - und zwar weder konzeptionell noch organisatorisch. Die Gründe dafür sind vielfältig.

- Konzeptionell konnte an die traditionellen Integrationsvorstellungen kaum noch angeknüpft werden. Weder eine Integration des Wissens der Gymnasiallehrer durch die Philosophie, noch eine des Wissens der Volksschullehrer durch eine geisteswissenschaftliche Pädagogik waren noch möglich.
- Im Schema der vier Komponenten hat man dann wechselweise dem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studium diese Rolle zugetraut ("Denken im gesellschaftlichen Zusammenhang"); oder der Didaktik ("durchgängiger Unterrichtsbezug") und wenn dies alles nichts mehr fruchtete einer allgemeinen Vorstellung von "Praxisbezug".
- Organisatorisch wurden ebenfalls verschiedene Modelle durchgespielt: ein großer erziehungswissenschaftlicher Fachbereich (wie in Hamburg), ein Didaktisches Zentrum; eine Gemeinsame Kommission; fachübergreifende Projekte...

Doch in keinem Fall wurde das Integrationsproblem auch nur halbwegs zufriedenstellend gelöst. Stattdessen verlangte man den Lehrerstudenten in einem solchen System organisierte Unverantwortlichkeit eine individuelle Integrationsleistung ab, welche die Institution Universität noch nicht einmal organisatorisch erbringen konnte. Im letzten studentischen Streik wurde deshalb zu Recht beklagt, daß unter den derzeitigen Studienbedingungen weder eine berufsbezogene Ausbildung noch ein bildendes Studium möglich sei; in einer Art Nullsummenspiel zwischen Praxisorientierung und Wissenschaftlichkeit werden beide auf ein bloßes Scheinstudium verkürzt. Ich ziehe daraus die Konsequenz, die Vorstellung einer aus vier Komponenten zusammenkombinierbaren Lehrqualifikation aufzugeben und neu zu bestimmen, was

jene Bereiche und Personen, die heute noch unter Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und praxisbezogenen Studien firmieren tatsächlich zu leisten vermögen.

Eine integrierte und praxisorientierte Lehrerausbildung an der Universität ist unter den derzeitigen Bedingungen eine Illusion. Das Konzept ist nicht nur an bildungspolitischen Zwängen gescheitert, sondern auch an einer oft übersehenen *Strukturdifferenz zwischen Universität und Schule*. Zwar wird durch die über viele Fachbereiche zerstreute Lehrerbildung ein kompliziertes Beziehungsgeflecht zwischen Schule und Universität hergestellt. Doch es dürfte auch bei größten Anstrengungen nicht möglich sein, die Schulstruktur in der Organisationsstruktur der Universität und in den Prüfungsordnungen für die Lehrämter abzubilden, noch gar auf deren Veränderungen organisatorisch zu reagieren. Durch den Doppelbezug auf Schule einerseits und auf disziplinär organisierte Wissenschaft andererseits kam es in den lehrerbildenden Bereichen der Universität zu extremen inhaltlichen Zersplitterungen und konzeptionsloser Willkür. Die fächerspezifische Eingliederung der Volksschullehrerausbildung in die Universität mit dem Ziel einer Integration hat ganz offensichtlich zu institutioneller Desorganisation und inhaltlicher Desintegration geführt. Jede noch so gut gemeinte Problemlösung wirft in einem solchen System organisierter Unverantwortlichkeit in der Regel eine ständig wachsende Serie von Folgeproblemen auf, wirkt also krisenerzeugend. Die dabei geschaffenen Organisationsstrukturen stehen heute zur Disposition.

Es ist richtig, daß die Lehrerbildung in der Universität keinen institutionellen Ort gefunden hat. Doch viel problematischer ist, daß weder in den 'Fachwissenschaften' noch in den 'Fachdidaktiken' noch in den 'Grundwissenschaften' eine universitäre Wissenskultur entstanden ist, die zukünftige Lehrerinnen und Lehrer nachhaltig prägen kann. Wo könnte sie entstehen? Sicherlich nicht in einem Zentrum für Lehreramt Ausbildung, das lediglich für bessere Koordination und eine effektivere Studienorganisation sorgen kann. Wenn man sich am Leitbild traditioneller Professionswissenschaften (wie Jura oder Medizin) orientiert, dann müßte ein eigener Fachbereich für die Lehrerausbildung gefordert werden. Manche meinen immer noch, die Erziehungswissenschaft könnte diese Aufgabe übernehmen. Doch mit der Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität verwandelte sich auch die Erziehungswissenschaft in ein Fach unter anderen Fächern, das immer mehr in den Sog disziplinärer Spezialisierung geraten ist und teilweise den inhaltlichen Bezug zu Schule und Unterricht gekappt hat. Sie ist dadurch ein Teil des Problems geworden, nicht seine Lösung.

Gebraucht wird m.E. kein eigener Fachbereich für die Lehrerausbildung, sondern eine *Professionswissenschaft der Pädagogen mit einer rationalen Wissenskultur*. Sie ist derzeit nur durch fachübergreifende Kooperation und durch dezentrale Netze zu entwickeln. Für die Schulen hätte sie ein spezifisches Expertenwissen zu kultivieren: Wie Lernkulturen zu gestalten und zu sichern sind, die Distanz zum Alltagswissen ermöglichen, und in denen Wissen unterschiedlicher Herkunft produktiv angeeignet und in Bildungswissen verwandelt werden kann. Zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer benötigen als Experten für Lernkulturen und Wissenstransformationen nicht nur eine gute Allgemeinbildung sondern eine umfassende und vertiefte wissenschaftliche Bildung. Da das wissenschaftliche Wissen nach Fächern differenziert ist, gehört dazu auf jeden Fall das Studium einer universitären Disziplin. Nebenbei gesagt: Das über viele Fachbereiche zerstreute Lehrerstudium bietet die einmalige Chance, etwas zu entwickeln, woran es der Universität insgesamt mangelt: Interdisziplinäre Kompetenzen, um auch die Grenze zwischen Natur- und Sozialwissenschaften überschreiten zu können. Doch diese Chance wird derzeit nur selten genutzt.

Kaum jemand bestreitet noch ernsthaft, daß die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer wissenschaftlich gebildet sein sollten. Umstritten ist allerdings, wie sie für ihren Beruf ausgebildet werden sollen. Wenn man unter Bildung die subjektive Seite einer Kultur versteht (Adorno), dann ist Bildung durch Wissenschaft nur dort möglich, wo eine akademische Wissenskultur existiert, in der selbstreflexiv gelehrt und geforscht wird, dabei die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Faches bewußt gemacht und disziplinäre Differenzen als Lernchance genutzt werden. Wo dies nicht der Fall ist, dort kommt es bestenfalls zur akademischen Halbbildung. Die entscheidende Voraussetzung dafür, daß an unseren Universitäten Studierende durch Wissenschaft gebildet werden, sind also Reflexionsleistungen in den einzelnen Fächern: Es muß darüber nachgedacht und darüber geforscht werden, wie das dort erzeugte Wissen zum öffentlich zugängigen gesellschaftlichen Wissen werden kann. Das heißt: wie es zu ordnen und in eine lehrbare und erlernbare Form zu bringen ist. Theoretische Ordnung und nicht ein postulierter Praxisbezug ist die entscheidende Voraussetzung dafür, daß das wissenschaftliche Wissen lehr- und erlernbar wird.

Lehrerinnen und Lehrer haben im sozialen Kontext der Schule etwas Ähnliches zu tun, wie die Professoren an der Universität: Erneuerung und Ordnung gesellschaftlichen Wissens - allerdings hier bezogen auf sich

bildende Subjekte und nicht auf Forschergemeinschaften. Dies bedeutet, alltägliches und wissenschaftliches Wissen in den Schulen so umzuarbeiten und so in Beziehung zu den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu setzen, daß es produktiv angeeignet und kreativ weiterentwickelt werden kann. Für solche Wissenstransformationen sollten Lehrerinnen und Lehrer pädagogische Experten sein. Zudem müssen sie über die Fähigkeit verfügen, das sozio-kulturelle Umfeld der Schulen sensibel zu beobachten und auf Veränderungen zu reagieren - insbesondere dann, wenn die Schule autonom werden soll. Würde die Lehrerbildung all dies ernst nehmen, dann könnte sie einen kritischen Stachel im akademischen Betrieb bilden: Nicht dadurch, daß sie gebetsmühlenhaft den fehlenden 'Praxisbezug' einklagt, sondern durch Kritik der wissenschaftsdidaktischen Ignoranz, der Fachborniertheit, der akademischen Halbbildung und der Theorienlosigkeit des akademischen Studiums gerade der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer.

Das klingt alles noch reichlich allgemein, abstrakt und postulativ - und es ist es auch. Der Grund dafür ist, daß es derzeit keine einzelne akademische Disziplin gibt, die für solche Aufgaben spezialisiert ist. Und auch in den verschiedenen Fachdidaktiken und in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften werden bestenfalls einzelne Aspekte bearbeitet. Doch es gibt in all diesen Bereichen erfreuliche Ansätze, in unterschiedlichem Maße entwickelte Sensibilität und Bereitschaft zur Erneuerung. Daran kann angeknüpft werden - wobei die jeweiligen lokalen und regionalen Bedingungen zu berücksichtigen sind. Es folgt daraus allerdings, daß die bisherige Gleichsetzung der vier organisatorisch getrennten Komponenten der Lehrerbildung (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Grundwissenschaften und praxisbezogene Studien) mit funktionalen Kompetenzen aufgegeben werden muß.

5. Einige bildungspolitische Konsequenzen

Was kann getan werden? Aus den skizzierten Überlegungen lassen sich eine Reihe organisatorischer Konsequenzen ziehen. Sie markieren mittel- und langfristige zu realisierende Ziele. Die jetzt anstehenden bildungspolitischen Entscheidungen sollten so getroffen werden, daß sie die notwendige Richtungsänderung einleiten und es ermöglichen, die besonderen Bedingungen einzelner Universitäten zu berücksichtigen.

- Konzeptionell muß eine eindeutige Trennung eines wissenschaftlichen Studiums an der Universität und einer außeruniversitären Berufsausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vorgenommen werden. Die existierende Organisationsstruktur verschiedener Ausbildungsphasen läßt sich dadurch funktional wesentlich deutlicher akzentuieren: ein wissenschaftliches Studium an der Universität mit starkem Theoriebezug; praktische Vorbereitung und schulspezifische Ausbildung für die Berufsrolle - sowie Personalrekrutierung in der zweiten Ausbildungsphase; Reflexion der Berufserfahrungen und Weiterbildung in der dritten Phase.
- Eine entscheidende Weichenstellung in Richtung einer Entstaatlichung ist die Abschaffung der lehramtsbezogenen Staatsexamina zu Gunsten universitärer Abschlüsse. Derzeit sind das die verschiedenen Varianten von Diplom- oder Magisterexamen, international vergleichbare Abschlüsse (Bachelor- und Magisterexamen) können sie ablösen. Die Universität ermöglicht verschiedene 8-semestrige wissenschaftliche Studien als Voraussetzung für eine Bewerbung zur Lehrerausbildung außerhalb der Universität.
- Ein modularisierter Studienaufbau mit Teilqualifikationen, die zu unterschiedlichen Profilen kombiniert werden können, sollte die bisherigen Studien nach dem Vier-Komponenten-Modell ersetzen.
- Die bisherigen Studienseminare sollten in eigenständigen Zentren für Lehrerausbildung - möglichst in räumlicher Nähe zu den Universitäten, aber im Verantwortungsbereich der Schulen - aufgehen. Sie sollten mit den Universitäten und den Einrichtungen der Lehrerfortbildung möglichst eng kooperieren, insbesondere bei der Definition der Aufnahmebedingungen für Universitätsabsolventen. Die eigentliche Berufsausbildung sämtlicher Lehrerinnen und Lehrer sollte an diesen Zentren schul- und bedarfsorientiert stattfinden. Für die verschiedenen Schulstufen (also für Grundschulbereich, Sekundarbereich, Oberstufenschulen, sowie für Berufsschulen und Sonderschulen) wären differenzierte Teilcurricula zu definieren.
- Es sollten interdisziplinäre Zentren für Bildungsforschung an den Universitäten gegründet werden, in denen das empirische und das theoretische Wissen über Bildungsprozesse, Unterricht und Schule systematisch erweitert wird. Zugleich können hier fachbezogene Probleme der Wissensgenerierung und Wissenstransformation interdisziplinär bearbeitet werden. Zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern bietet ein solches Zentrum die Möglichkeit, direkt an der schulbezogenen Bildungsforschung zu partizipieren.
- Die Studienrichtung Schulpädagogik im bisherigen Diplomstudium in Erziehungswissenschaft sollte so neugestaltet werden, daß dort die Möglichkeit besteht, einen entsprechenden Bachelor- oder Magistergrad zu erwerben. Es ist einerseits in spezifischen Modulen eine wissenschaftliche

Grundqualifikation für die Tätigkeit im Primar- und Sekundarbereich der Schulen zu vermitteln; andererseits eine erziehungswissenschaftliche Zusatzqualifikation für Absolventen schulrelevanter Fächer.

- Die eindeutige Trennung zwischen Schulen im Sekundarbereich und eigenständigen Oberstufenschulen ist zwar keine notwendige Voraussetzung einer solchen Reform. Sie schafft aber einen bildungspolitischen Rahmen, in dem ein fachlich differenziertes Universitätsstudium und eine schulstufenbezogene Lehrerbildung sinnvoll aufeinander bezogen werden können.

Mit den hier nur knapp skizzierten Reformen würden sicherlich zahlreiche Probleme in eine bearbeitbare Form gebracht. Doch sie lassen sich keineswegs problemlos realisieren. Mancher Konflikt wird auftreten und viele Kompromisse sind zu finden. Jede einzelne Veränderung führt zudem zu unangenehmen Folgeproblemen, die genau analysiert und abgemildert werden müssen. Wichtig ist nur, daß eine Änderung in Richtung *Autonomie* stattfindet. Durch solche Reformen wäre es endlich möglich, daß sich die Schulen und die Universitäten auf ihr jeweiliges 'Kerngeschäft' konzentrieren, und das, was sie gut können, auch gut machen. Sie müßten sich dann auch nicht länger als Verschiebebahnhof für ungelöste gesellschaftliche Probleme funktionalisieren lassen.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich

Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung in Deutschland ¹

Seit 1993² hat in Deutschland - etwas verspätet gegenüber angelsächsischen Tendenzen - eine Diskussion über den Wandel der Lehrerbildung eingesetzt, die gegenüber allen Vorläuferdebatten zwei neue Punkte betont, die *Effizienz* der Ausbildung und die damit verbundenen *Verluste*. Vorläuferdiskussionen seit DIESTERWEG, also seit dem 19. Jahrhundert, haben eine Argumenttypik etabliert, die Ausbildung zur Professionalisierung und sozialen Sicherung des Standes einsetzen wollte, ohne auf Kosten oder genauer: Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag achten zu müssen. Für die Lehrerschaft - ein Satz DIESTERWEGS - kann das Beste gerade gut genug sein, und das "Beste" war immer die *wissenschaftliche* Ausbildung *aller* Lehrkräfte.

Diese Erwartung ist erfüllt worden, in Deutschland vergleichsweise spät und zögerlich, am Ende aber energisch und umfassend. Dabei sind drei Phänomene besonders auffällig, die im internationalen Vergleich so nicht vorhanden sind, die *Zwei-*, faktisch *Dreiphasigkeit* der Ausbildung auf allen Stufen³, die starke *Gegensätzlichkeit* der Phasen und der Verzicht auf *Kontrollen*. "Kontrollen" sind überall nur Selbstkontrollen, bestimmte Lernleistungen werden von denen bewertet und benotet, die die Ausbildung durchführen, "Lernleistungen" selbst beziehen sich auf die jeweiligen Ausbildungsphasen, nicht oder nur vage auf das Ausbildungsziel, die Leistungen *in* den Phasen sind heterogen, unzusammenhängend und oft widersprüchlich. Das Gleiche gilt für die *Anforderungen*. Es ist extrem unklar, *wie* man Lehrer werden soll.

Die Nachteile dieser Struktur sind inzwischen vielfach beschrieben und bewertet ⁴ worden, Vorschläge zum Strukturwandel liegen vor, politischer Wille, den Wandel auch durchzuführen, scheint sich aufzubauen, nur sind die Erfolgchancen und die Risiken schwer bestimmbar, weil jeder echte Wandel harte Gegnerschaft provoziert, die aus der Neuverteilung von Privilegien erwächst. Eine Verlegung zum Beispiel der Fachausbildung für Gymnasiallehrer an Fachhochschulen, begründet mit dem Effizienzargument, würde ganze Landschaften geisteswissenschaftlicher Studienfächer brachlegen. Oder eine Konzentration der Erziehungswissenschaft ganz auf Lehrerbildung würde ihren wissenschaftlichen Nachwuchs radikal schwächen, weil dann ausschliesslich (wieder unter Effizienzgesichtspunkten) Praxisbezüge als relevant angenommen würden.

1

Vortrag auf der Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung von Bündnis 90/Die Grünen am 20. Juni 1998 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar.

² Ich beziehe mich auf die Tagung "Die Lehrerbildung neu denken", die im April 1993 im Wissenschaftszentrum der Universität Bielefeld stattfand (vgl. HAENSEL/HUBER 1996). Sie war eine Art Impuls für die nachfolgende bildungspolitische Diskussion.

³ Gemeint sind die Schulstufen, die heute weitgehend die Ausbildungskategorien bestimmen, auch wenn von "Realschullehrer" oder "Volksschullehrerbildung" noch die Rede ist.

⁴ Damit sind die beiden Gutachten zur Lehrerbildung der Bundesländer Nordrhein-Westfalen (1998) und Hessen (1998) gemeint.

Wandel in der Lehrerbildung ist also leicht, von den bestehenden Privilegien her betrachtet, ein Spiel mit dem Feuer, auch weil - anders als in der bisherigen Geschichte - *Abstieg* droht. Wer den *Status Quo* angreift, muss sich darauf einstellen, dass alte Rechnungen beglichen werden, also die gesamte Idee der "wissenschaftlichen Lehrerbildung", die nie unumstritten war, in Frage gestellt wird.

Und die Gegenrechnung wird keine Mühe haben, die alten Verhältnisse einzuklagen, also eine *Stufung nach Stufe*, Fachschulen für die Grundschullehrer, Fachhochschulen für die Volksschul- und Mittelschullehrer, Universitäten für den Rest. Wiederum sind dabei vor allem Kostenargumente überzeugend, die sich trefflich mit empirischen Daten verbinden lassen. Die Daten verweisen auf Defizite, die *rigorose* Massnahmen nahezulegen scheinen.

Soll die Entwicklung *nicht* in diese Richtung gehen, sind drei Dinge erforderlich, eine überzeugende Rechtfertigung der wissenschaftlichen Ausbildung für alle Stufen, eine starke Version aussichtsreicher Reformen sowie eine Neukonzeption von Leistung und Kontrolle. Zu diesen drei Punkten werde ich etwas sagen: Zunächst argumentiere ich gegen eine gerade in der Erziehungswissenschaft verbreitete Wissenschaftsskepsis oder Wissenschaftsarmut und für einen deutlichen und nachhaltigen Forschungsbezug in der Lehrerbildung, der nicht gegen den Praxisbezug ausgespielt werden kann (1). In einem zweiten Schritt stelle ich Elemente des Wandels vor, für die das Kriterium ist, nicht lediglich den *Status Quo* neu anzustreichen (2). Abschliessend erläutere ich Formen von Kooperation und Kontrolle in und zwischen den Ausbildungsphasen (3).

1. Zur "Wissenschaftlichkeit" der Lehrerbildung

Mit JOHN GOODLAND (1991) hat sich die Diskussion daran gewöhnt, Lehrerbildung als "low impact enterprise" zu erwarten, als Ausbildung mit schwachen, streuenden und oft gegensätzlichen Effekten. Tatsächlich zeigen neuere empirische Daten⁵, dass die Ausbildung mehr von pädagogischen Ideologien als von berufsbezogenen Standards bestimmt wird, dass die persönlichen, zumeist reformpädagogischen Motive der Studierenden nicht sehr weit durch die Ausbildung verändert, sondern fast immer nur bestätigt werden, dass die dennoch bestehenden Ausbildungsautoritäten in der Praxis erfahren werden und dass der Wunsch, das *know how* des Berufs zu lernen, weit grösser ist als das Verlangen nach wissenschaftlicher Schulung. Zwischen beiden, Praxis und Wissenschaft, wird eine Kluft angenommen, die deswegen vernachlässigt werden kann, weil sie ohnehin als nicht überbrückbar erscheint.

Diese Befunde müssen natürlich differenziert betrachtet werden, die von der Fachausbildung her vorgegebene Wissenschaftlichkeit macht sich bei Studierenden für die gymnasialen Lehrämter stärker bemerkbar als im Bereich der Grundschullehrer, und selbst dort, wo "Wissenschaftlichkeit" mindestens als Ausbildungshabitus akzeptiert ist, gibt es je nach Ausbildungsziel und Ausbildungsstandort erhebliche Unterschiede. Die Unterschiede zeigen sich auch im Vergleich einzelner Bundesländer und so einzelner Lehrerbildungspolitiken. Studierende - am Ende des Lehrerstudiums - geben zudem an, dass sehr stark das örtliche Milieu den Ausbildungserfolg⁶ mitbestimmt, also nicht Stufe oder Rang der Ausbildungsinstitution.

Studien, die *längerfristige* Effekte der Ausbildung beschreiben, liegen kaum vor, sie wären auch schwierig zu erstellen, weil sich Wirkungen nicht lediglich "berufsbiographisch" erfassen lassen (TERHART u.a. 1997). Oft wird die Ausbildung nachträglich disqualifiziert, weil und soweit ihr Effekt in Selbstzuschreibungen aufgelöst wurde. Was in der Lehrerbildung gelernt wurde (und *nur* hier gelernt werden *konnte*), ist so habituell geworden, dass die ursprüngliche Kausalität nicht mehr vor Augen steht. Man schreibt *sich* zu, was *die Ausbildung* erzeugt oder nahegelegt hat. Das gilt für Unterrichtsmethoden, das durchschnittliche Design von Unterricht, für typische Reformideen, die Kunst des Timings, die Akzeptanz von Problemen, Rollen, Abweichungen von Rollen und vieles mehr.

Rückmeldungen von Absolventen können also sehr verzerrende Aussagen enthalten, wie überhaupt das Ausbildungsfeld von Erwartungen bestimmt wird, die *jeden* denkbaren Effekt nur verzerren können. Grundlegend für die Erwartungen ist jene Relation, die im Jargon der Ausbildung "Theorie:Praxis-Bezug" genannt wird. Die Relation wirkt in den Rückmeldungen wie ein Raster: Was diese Erwartung *nicht* erreicht, ist unnützlich oder unwirksam, *was* sie erreicht, bestätigt ganz eng und ausschliesslich persönliche

⁵ Mein Bezug ist eine grössere Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der deutschsprachigen Schweiz, die FRITZ OSER und ich geleitet haben. Die Studie wird Anfang 1999 erscheinen. Einige meiner Daten sind den Befunden dieser Studie entnommen.

⁶ Es gibt also erfolgreiche Lehrerseminare, die höheren Zuspruch erhalten als Universitätsausbildungen, aber man erkennt auch eine umgekehrte Tendenz.

Utilitätsvorstellungen, die dem nahekommen, was im gestressten Berufsfeld an Effekt-Überzeugungen vorhanden ist. Ausbildung aber bereitet nicht auf den nächsten Morgen vor, sondern benötigt Zeit zum Aufbau von Wissen und Können und so eine erhebliche Transfertoleranz.

Die Erwartung möglichst *unmittelbarer* und *persönlich verwendbarer* "Praxisrelevanz" klammert interessanterweise oft die wirklich steuernden Dimensionen aus. Den *Impact* von Wissenschaftlichkeit erkennt man weniger an Rückmeldungen von Studierenden oder Lehrkräften, die die eigene Ausbildung kritisieren, als vielmehr an der Themenerzeugung, der Dynamik von Problemen, der Wirksamkeit von Datensätzen in der öffentlichen Diskussion und ähnlichem mehr. Kein zentrales Thema der Schulentwicklung oder der Bildungspolitik in den letzten zehn Jahren ist *ohne* Forschungsverlauf und unabhängig von wissenschaftlichen Disziplinen entstanden, *Koedukation* hätte ohne neue Daten und Diskussionen ausserhalb der Schule und auch der Lehrerbildung kein neues Thema werden können, ebensowenig *Gewalt in den Schulen*, Entwicklungen der *multikulturellen Gesellschaft* (ALLEMANN-GHIONDA 1998) oder die Krise der *Bildungsfinanzierung*. Derartige Themen steuern die Reflexion gerade von engagierten "Praktikern", ohne von ihnen verursacht zu werden. Zugleich gelten sie vorrangig *praxisrelevant*. Man kann am Schicksal der Timms-Daten sehen, dass hochgradig "relevant" werden kann, was reine Forschung sein sollte.

Der inständige "Praxisbezug" wird oft zur *Abwehr* notwendiger Reflexionen genutzt. Eine neuere Studie aus der deutschsprachigen Schweiz zeigt, dass und wie die Praxisreflexion, soweit sie durch typische Lehrerzeitschriften repräsentiert wird, eher die *angestammten*, die *eigenen* Themen bevorzugt, also von "Risikogesellschaft" nur dann spricht, wenn nicht die Schulrisiken thematisiert werden (KELLER 1998). Der Praxisbezug verengt die Perspektiven und schmälert die Möglichkeiten, mit dem Verdacht, schon Themen *auf dem Tellerrand* seien unnütz oder überflüssig. Zugleich werden die Risiken der *Verengung* verdrängt. Neue Lehr- und Lernformen kommen in die Schule, ohne je einem Test ausgesetzt gewesen zu sein. Bei Lichte sind es fast immer *alte*, nämlich reformpädagogische Formen, die allenfalls neue Begründungen erfahren, ohne in Vor- und Nachteilen erprobt worden zu sein. Sie scheinen "praktisch", weil sie unmittelbar anwendbar sind, während Langzeiteffekte etwa der konstruktivistischen Physikdidaktik überhaupt gar nicht absehbar sind. Lesen soll durch Schreiben gelernt werden, einfach weil ein attraktiver Lehrgang vorhanden ist, der unmittelbar Schülerorientierung nachweisen kann. Was passiert, wenn Fehler ohne Korrektur verstärkt werden, ist dem Lehrgang⁷ nicht zu entnehmen.

Was also oft "Praxisbezug" genannt wird, sind Schönwettermodelle, die mit negativen Effekten nicht rechnen, weil sie eigene Ziele *unmittelbar* als machbare Wirklichkeit darstellen können (und wollen). Wenn aber "metakognitive" Lernstrategien nur *einen* wesentlichen Effekt haben, nämlich das Lernen und Beherrschen *dieser* Strategien, dann hat der Praxisbezug Grenzen (GULDIMANN 1997). Eigentlich sollten sich mit dem Lerntagebuch die Schulleistungen verbessern, während Schüler nur lernen, wie ein Tagebuch zu führen ist, ohne dass sich mit diesem Instrument die Leistungen verändert hätten. Das Beispiel zeigt auch, welchen praktischen Sinn Forschung haben kann, denn andere Möglichkeiten, Schönwettermodelle in der Anwendung zu prüfen, gibt es nicht. Ohne unabhängige Daten werden sich alle Reformer und alle Schulentwickler immer nur selbst bestätigen.

Insofern ist Wissenschaftlichkeit ein Prinzip nicht nur der Ausbildung, sondern auch der Praxis, weil in Zukunft Lehrerinnen und Lehrer gelernt haben müssen, mit Theorien und Datensätzen von Evaluationen umzugehen, die sie selbst betreffen und die als Steuerungsinstrumente unverzichtbar werden. Mindestens in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen verfährt die Lehrerbildung heute aber eher *gegenteilig*. Nicht nur ist Evaluation kein Thema, auch sind die heute vorherrschenden Themenfavoriten kontraproduktiv. Man kann nicht mit PLATO, PESTALOZZI oder MARIA MONTESSORI auf einen Beruf vorbereiten, der den Slogan "Kopf, Herz und Hand" nur als kommunikativen Appell verwenden kann. Die blosse - platonische - Idee der Erziehung ist wenig hilfreich, aber auch die Methode der "geistigen Ordnung" via MONTESSORI dürfte kaum sehr weitgehend auf heutige Schulprobleme anzuwenden sein. Man schliesst von Denkmälern auf praktische Bedeutung, die dann nicht mehr getestet werden muss. Der *Name* spricht für sich.

Nimmt man nicht die Personen, sondern die Probleme, dann zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Ausbildung verfährt prospektiv-idealisiert, also immer so, dass Probleme nur zur *raschen Lösung* akzeptiert werden. Wer ein Seminar über den "Burned-Out"-Effekt besucht, will wissen und erfährt vermutlich auch, wie ein wahrscheinlich unvermeidlicher Abnutzungseffekt gar nicht erst eintreten soll; wer das Thema "Gewalt in

⁷ In der Fassung, die in deutschschweizer Primarschulen (1./2. Klasse) Verwendung findet.

der Schule" bearbeitet, kommt fast immer auf "dialogische", auf "kommunikative" Lösungen, ohne gleichzeitig zu erfahren, warum-Schulen sich oft *nicht* mit diesem Thema befassen *können*, - wer eine Vorlesung über Lernpsychologie hört, kann am Ende - volle Anwesenheit vorausgesetzt - diverse Ansätze von "Lernen" unterscheiden, aber weiss nicht, wie konkrete Personen *lernen* und damit immer auch *nicht* lernen.

Alles das geschieht "wissenschaftlich" und doch irgendwie unbrauchbar. *Brauchbarkeit*, wie immer weit gefasst, ist aber die Ausbildungserwartung, die erfüllt werden muss, wenn nicht riskiert werden soll, dass einfach Äquivalente *ausserhalb* der Ausbildung wirksam werden. Heutige Lehrerinnen und Lehrer holen sich vermutlich eher bei Ratgebern als in der Ausbildung jene handfeste Psychologie, die sie zu benötigen glauben. Und künftige Lehrerinnen und Lehrer, die ein komplexes und schwieriges Berufsfeld vor sich sehen, vertrauen vermutlich eher dem Praxislehrer als dem Pädagogikprofessor, wenn der eine sagt "what works" und der andere sich nur in der Philosophie des Problems bewegt.

Aber "Brauchbarkeit" ist eine tückische Forderung, weil sie mit engen Ansprüchen unmittelbarer Wirksamkeit verstanden werden kann, die die Ausbildung selbst überflüssig machen würde. Eine Ausbildung *on the job* geschieht, wie das englische Beispiel zeigt, am besten in der Praxis selbst. Die notwendigen Reflexionsanteile können dann nach Bedarf eingekauft werden, wobei der Markt der attraktiven Schönwettermodelle unbegrenzt gross ist. Soll Forschung brauchbar sein, müssen andere Kriterien ins Spiel kommen, solche der Kritikfähigkeit, der Distanz oder auch der selbständigen Beherrschung von Techniken, die Empirie durchschaubar werden lässt. Es ist eine sozusagen sekundäre Brauchbarkeit im Blick auf ein Berufsfeld, das in Zukunft weit mehr verlangen muss als lediglich Unterrichtskompetenz.

Der Fokus der heutigen Lehrerbildung ist Unterrichtskompetenz, die im Hintergrund ein herbartianisches Lehrerseminar voraussetzt. Das spiegeln die Relevanzenerwartungen mindestens der Studierenden und der schulbezogenen Ausbildungsanteile, die der Praxis nicht nahe genug sein können, obwohl alle Ausbildung "Praxis" immer nur simuliert und in einem sehr wörtlichen vorwegnimmt. Auch ein *ganz* nahes Konzept hat immer noch Transferprobleme, weil keine Simulation als solche übersetzt werden kann. Die meisten Simulationen sind zudem starke Idealisierungen, was also für Studierende mit "Praxisnähe" überzeugt, muss sich nicht auch *anschliessend* bewähren, weil Ernstfall und Ausbildungssituation nie eine gutwillige Passung eingehen.

Eine praxisnahe Ausbildung kann auch die Fachhochschule leisten. Wer die Lehrerbildung an den Universitäten belassen will, muss das Prinzip der Wissenschaftlichkeit verstärken, weil sonst die Vorteile der Universität ungenutzt bleiben. Diese Vorteile sind -idealiter - eine Initiation in Forschung, die Kritik der Methoden, internationale Bezüge, damit Kritikfähigkeit und Distanz. Lehrerbildung war aber immer provinziell, engagiert und distanzlos, weil und soweit pädagogische Ideale praxisbestimmend wurden. Die Pädagogisierung der Ausbildung ist weit fortgeschritten, wäre dies die zukünftig erfolgversprechende Tendenz, spräche nichts dagegen, die Lehrerbildung an Fachhochschulen zu verlagern. Sie wäre billiger, kürzer und effektiver, und pointierter gesagt: endlich würde der "Praxisbezug" regieren, was heute noch mit lästiger Wissenschaft geteilt werden muss.

Nun zeigen aber Erfahrungen mit *pädagogischen* Studiengängen an Fachhochschulen⁸, dass sich das Problem nur verschiebt, also selbst dort der "Praxisbezug" eingeklagt wird, wo Praxisnähe Ausbildungsprinzip ist. Auch die schweizerischen Erfahrungen mit Primarlehrerseminaren weisen auf das Problem hin: Befragt man die Lehrkräfte in den pädagogischen, psychologischen und didaktischen Anteilen dieser Ausbildung, dann weisen sie auf *ein einziges wirkliches* Problem hin, das des "Praxisbezuges". Das Problem wird ständig thematisiert, auch ständig bearbeitet, aber nicht gelöst, weil jede Theorie, überhaupt jede allgemeine Reflexion, immer mit dem Hinweis entwertet werden kann, dass sie nicht zur parallel erlebten oder anschliessenden "Praxis" passe. In den Interviews waren die Übungsschullehrer diejenigen mit der höchsten Glaubwürdigkeit für die Studierende (SPIGI/STADELMANN 1997).

Das Prinzip *forschenden Lernens* lässt sich in Projekten verwirklichen, die wohl einen Berufsfeldbezug haben, aber nicht behaupten, sie würden für methodische Sicherheit im Unterricht sorgen. Soweit diese Sicherheit Ausbildungsthema ist, sollte darauf angemessen reagiert werden, etwa in Form von Praxissemestern oder

⁸ Das bezieht sich auf Erfahrungen mit der Sozialpädagogik; derartige Studiengänge sind an vielen Fachhochschulen in Deutschland vertreten.

mit Berufseingangsphasen. Aber mit der Erzeugung persönlicher Handlungssicherheit kann man nicht eine ganze Ausbildung beschäftigen, zumal gerade der Lehrberuf notorisch unsicher *bleibt* (McDONALD 1992). Der Aufwand, persönliche Sicherheit aufzubauen, steht vielfach in keinem Verhältnis zum Ertrag, auch weil oft Illusionen vermittelt werden, nämlich "wirklich sichere" Methoden, die dann auf unerkennbaren Wegen in die "Kompetenz" mutieren, Unterricht durch die Auflage von Folien steuern zu können.

Forschung ist *brauchbar als* Kontrollinstrument, als Test von Hypothesen, als Innovation von Daten und Theorien und auch als historische Kritik, die bestimmte Überzeugungen befestigen oder widerlegen können. Um bei meinem Metier zu bleiben: Die Idee, es sei hilfreich für die Praxis, die "Petersen-Pädagogik" zu reaktivieren, hat nach 1989 sichtbar Anklang gefunden, und dies nicht nur in den neuen Bundesländern, die einen Nachholbedarf in Reformpädagogik hatten. Aber weder der "Kleine Jena-Plan" noch überhaupt eine Schrift des völkischen Pädagogen PETERSEN sagt irgendetwas über heutige Schulen aus. Sein Ideal der Pädagogik ist zudem weder demokratisch noch kindorientiert, es ist von der "Führungslehre des Unterrichts" die Rede, von der Autorität der Gemeinschaft und ständig vom norddeutschen Volksideal. Wenn diese Pädagogik reüssieren kann, müssen Kontrollen versagen, die nur durch historische und empirische Forschung aufgebaut werden können. Die Studierenden in den diversen Lehrämtern werden mit Ansätzen der "grossen Pädagogen" unkritisch konfrontiert, sie sollen begeistert, auf eine "Wahrheit" verpflichtet werden, ohne den historischen Kontext zu beachten und ohne die politische Sensibilität zu berücksichtigen.

Es gibt auch eine andere Seite des Problems: Ein sehr starker und sehr spezialisierter Forschungsbezug, den vor allem die Fachausbildung liefert, hat kaum etwas mit dem Berufsfeld zu tun. "Wissenschaftlichkeit" wird nicht auf das Ausbildungsziel, sondern auf die jeweiligen Disziplinen - und sie *allein* - bezogen, oft ohne dabei eigene Forschungserfahrungen zu vermitteln. Die hochspezialisierte Forschung wird *unspezifisch* nachvollzogen, so nämlich dass enge Wissenskontexte erschlossen werden, die schnell veralten und keinen Test auf das Ausbildungsziel aushalten müssen. Eine Pauschallegitimation "Forschung" muss also vermieden werden. Für den Lehrberuf lohnt nicht einfach die Beschäftigung mit Forschung *überhaupt*. Das bringt mich auf meinen zweiten Punkt, die Frage, welche Elemente des Wandels greifen sollen, damit auch unlösbare Probleme wie das der Fachausbildung gelöst werden können.

2. Elemente des Wandels

Mein Plädoyer im ersten Teil ging nicht dahin, die "Praxisbezüge" zu verstärken und die Wissenschaftlichkeit abzuschwächen. Der gesamte Theorie:Praxis-Gegensatz ist schädlich für die Ausbildung, auch weil "Praxisbezüge" oft nur Antizipationen von etwas darstellen, das sich nicht wirklich antizipieren lässt. Der Wandel kann also nicht dadurch erreicht werden, dass der Gegensatz andauert und nur eine neue Gewichtung angestrebt wird. "Mehr" Praxis kann nicht "weniger" Wissenschaft heissen, weil damit nur eine Neuverteilung der Privilegien, aber keine Verbesserung der Ausbildung erreicht wird.

Die Struktur der deutschen Lehrerausbildung ist durch das unverbundene Nacheinander der Phasen gekennzeichnet. Die erste Phase, die der Hochschulausbildung, ist zu *wenig* für Lehrerbildung spezialisiert, die zweite Phase, die der Refendarsausbildung, ist zu *sehr* spezialisiert. Die dritte Phase, also die Fort- und Weiterbildung, hat nichts zu tun mit den beiden Phasen der Grundausbildung, ist aber die Phase mit den treffsichersten Spezialisierungen, einfach weil keine Gesamtausbildung angestrebt wird, sondern *Einzelprobleme* Bearbeitung finden. Auf merkwürdige Weise ist die dritte Phase in der Ausbildungsliteratur fast unsichtbar; die Diskussion, auch die bildungspolitische Diskussion, wird dominiert von Erwartungen und Ideologien an der Grundausbildung, und hier wiederum konzentriert auf die universitäre Lehrerbildung, also die erste Phase.

Das erklärt sich mit der Häufung von Anomalien: Die erste Phase ist die der grössten Ungereimtheiten, weil sie zerfällt in diverse Wissenschaften, völlig unvereinbare und weitgehend abstrakte Zielsetzungen vertritt, keine wirkliche Zuständigkeit - keine Lobby für die Lehrerbildung - herausgebildet hat und überwiegend "Lehrerbildung" wie ein ungeliebtes Kind betrachtet, für das die eigene Spezialisierung eigentlich nicht ausreicht. Die Universitäten erhalten pauschale Aufträge "Lehrerbildung", die sie unabhängig von den staatlichen Zielsetzungen realisieren können; die Zielsetzungen selbst benutzen eine vage Formelsprache, die beliebige Referenzen zulässt. Die zu *bildende* "Persönlichkeit" des Lehrers und der Lehrerin ist genauso eine geduldige Grösse wie die drei Sorten ihrer *professionellen Kompetenz*, weil bloss "Sachkompetenz" jede Vorlesung in Höherer Mathematik für überforderte Grundschullehrer vermittelt, "Sozialkompetenz" in jedem gruppendynamischen Seminar vermutet werden kann und "Selbstkompetenz" sich aus jedem

richtigen Zitat erschliessen lässt. Derartige Formeln sind Rechtfertigungsinstanzen, nicht wirklich professionsbezogene Zielsetzungen.

Ein erstes Element des Wandels wäre also eine Konkretisierung der *Zielsetzungen* (zum folgenden OELKERS 1997). In der heutigen Lehrerbildung ist mindestens in thematischer Hinsicht fast alles möglich (nur dass fast nie PAUL FEYERABEND gelesen wird); sollen sich die Möglichkeiten spezialisieren, muss eine *Verengung* der Zielsetzungen angestrebt werden. Es gibt nur eine wirkliche Richtung dieser Verengung, nämlich der *Berufsfeldbezug*. Die Ausbildung dient nicht allen möglichen Forderungen und der damit verbundenen Flut von "Kompetenzen", sondern sie dient einem Beruf und mit ihm einem sozialen, symbolischen und pragmatischen Feld. Der Ausdruck "dienen" soll zweierlei bezeichnen, zum einen Selbstbescheidung, die Ausbildung dient nicht sich selbst, zum anderen Transferbereitschaft, die Ausbildung muss kenntlich machen und unter Beweis stellen, *dass* sie nicht lediglich sich selbst dienen will.

Ziele müssen einhergehen mit klaren *Aufträgen*. Es kann nicht einfach die gesamte Wissenschaft oder alle Wissenschaften, die irgendwie mit Schule zu tun haben (und welche wäre das nicht), ausbildungsrelevant sein. Aber es können auch nicht alle pädagogischen oder psychologischen Moden der Ausbildung dienen, die heute, und dies in allen Phasen, problemlos von "sozialem Lernen" auf "emotionale Intelligenz" umschalten kann, vermutlich weil beides nicht sehr relevant ist. Ausbildungsaufträge richten sich auf Kompetenzen des Wissens und Könnens, die bindend sind. Sie lassen sich mit *Standards* formulieren, die nicht unterschritten werden dürfen (RAVITCH 1995). Auch "Standards" müssen sich begrenzen lassen, Aufträge, anders gesagt, müssen Prioritäten festlegen, die das blosses Addieren immer neuer Kompetenzen oder Standards verhindern.

Aufträge vergibt der Schulträger, also im Blick auf die öffentliche Bildung der Staat. *Wettbewerb* zwischen Universitäten oder anderen Anbietern ist möglich und sollte angestrebt werden. "Lehrerbildung" muss kein einheitliches Modell sein, das überall *gleich* verwirklicht wird. Wie gesagt, bereits heute sind vermutlich die faktischen Unterschiede grösser als die formalen Gemeinsamkeiten; entscheidend ist, dass die Aufträge revidierbare *Entwicklungsaufträge* sind, die auch die pauschalen Mittelzuweisungen verändern können. Die Ziele der Ausbildung - etwa bestimmte notwendige Reflexionsformen von Lehrkräften oder auch professionelle Unterrichtsstandards im Blick auf die neuen Medien - definieren Entwicklungen, die in Massen unterschiedlich sein können, sich aber vergleichend beurteilen lassen müssen. Der Weg einer bestimmten Ausbildung muss korrigiert werden können, im Falle sich häufender schlechter Daten und mit Blick auf die Ausbildungsziele.

An der Ausbildung von Lehrkräften sind immer verschiedene Institutionen und Instanzen beteiligt. Die Ausbildung hat, anders als die Juristen- oder die Medizinerbildung, keine Leitdisziplin, die eine allgemeine Ausbildungsverantwortung übernehmen könnte. Das macht die Steuerung extrem schwierig, weil die verschiedenen Anbieter unterschiedlich privilegiert sind. Eine Steuerungsgrösse wären *Leistungsverträge*, also genau fixierte und zeitlich befristete Übereinkünfte, was ein Anbieter für die Ausbildung beitragen soll und was nicht. Die Mathematikvorlesung würde das bieten, was für Grundschullehrer notwendig ist, die pädagogische Übung würde professionelle Reflexionen befördern, das psychologische Seminar Lernen im Kontext von Schule, etc. Die Leistungsverträge sind kündbar, und zwar von beiden Seiten, also auch von den Auftraggebern; sie können Aufträge anderweitig vergeben, wenn Leistungsüberprüfungen Mängelhäufungen ergeben.

Das setzt geregelte Verhältnisse voraus, also einen Zwang und eine Bereitschaft zur *Ausbildungskommunikation*. Alle lokal Beteiligten, Universität, Seminar, Fort- und Weiterbildung, überhaupt alle Anbieter, müssen imstande sein, die fortlaufende Ausbildung fortlaufend zu erheben, die Daten zu kommunizieren und gemeinsame Schlüsse daraus zu ziehen. Grundlegend sind dann *Ausbildungsevaluationen*, mit denen Kontrollen und Korrekturen überhaupt erst sinnfällig werden. Solange sich die Ausbildung selbst benoten kann, also sich selbst die Leistungsfähigkeit bescheinigt, solange lässt sich nur der Status Quo bestätigen, weil jeder negative Veränderungsanreiz fehlt. Wie gesagt, der Hang zur Selbstbestätigung ist wie in allen pädagogischen Feldern so auch in der Lehrerbildung gross und unheimlich.

Natürlich sind das Utopien, weil sie mit dem Status Quo relativ unsensibel verfahren. Das historische Erreichte wird nicht einfach in Schutz genommen, sondern organisatorisch unter Druck gesetzt, also unangenehm berührt. Andererseits: Wenn die Ausbildung effektiver, mehr zielharmonisch, insgesamt überzeugender werden soll, sind *strukturelle* Prozesse des Wandels unvermeidlich. Wenn nicht klare

Leistungsverträge die Aufträge fixieren und zeitlich festlegen, wird jedes beteiligte Fach mit der Lehrerbildung nach eigenem Gusto verfahren, also *für sich* definieren und in Anspruch nehmen, was eigentlich für einen *anderen* Zweck gedacht war. Aber künftige Deutschlehrer müssen die Grammatik beherrschen, Literaturkenntnisse haben, die Sprache mit Leidenschaft pflegen und Schülern ein Vorbild sein. Wenn diese Standards unterschritten werden, müssen Reaktionen auf und gegen die verantwortliche Ausbildung möglich sein.

Damit stellt sich die *Machtfrage*: Wenn die Ausbildung neu und effektiver auf das Ziel hin organisiert werden soll, müssen Zuständigkeiten und muss so Entscheidungsmacht neu verteilt werden. Wer die Beliebigkeit der Angebote unterlaufen will, kann nicht zugleich die Entscheidungen über die Angebote offen lassen. Es muss möglich sein, zwischen *geeignet* und *ungeeignet* zu unterscheiden und das Ungeeignete auszusortieren, was Entscheidungsmacht und so ein Durchbrechen der Kollegialität voraussetzt. Das ist wiederum unangenehm, aber Entscheide lassen sich auch anonymisieren, etwa mit externen Gutachtern oder mit Kommissionen, in denen die *Abnehmer* der Ausbildung Mehrheiten bilden können. Die heutige Schwierigkeit ist kein Einwand gegen das künftig Machbare.

Es müssen nicht *alle* Universitäten und Hochschulen mit Lehrerbildung befasst sein. Wahrscheinlich können es einige besser als andere, vielleicht verzichten auch bestimmte Hochschulen von sich aus auf einen Entwicklungsauftrag "Lehrerbildung", weil andere Spezialisierungen ertragreicher sind. Aber *wenn* der Auftrag übernommen wird, dann muss er bestmöglich realisiert werden, und das gelingt nur, wenn auf allen Ebenen Ausbildungskontrollen akzeptiert sind. Und man kann nicht die Studenten evaluieren, die Professoren aber nicht, was alleine zeigt, wie heikel eine halbwegs grundlegende Reform der Lehrerbildung tatsächlich ist. Der ideologische Raum, die Wunschwelt des Ausbildungsoptimismus, ist völlig anders gestrickt, mit Konzepten des Schonraums, der pädagogischen Autonomie, der Unabhängigkeit vom Rest der Gesellschaft, während doch Schulen nur überleben, wenn sie erstklassige Institutionen *der Gesellschaft* bleiben. Und das verlangt Lehrkräfte, die auf diese Aufgabe eingestellt sind.

Das bringt mich auf meinen dritten Punkt, ob und wie kontrollierte Formen neuartiger Kooperation möglich sind, die die bisherige Trennung der Phasen aufheben und die vergleichsweisen üppigen Ressourcen besser nutzen. Nochmals, auch die Lehrerbildung steht unter Kostendruck, soll nicht die billige Lösung der Fachschule gewählt werden, müssen neue und ressourcenschonende Kooperationen gefunden werden.

3. Kooperation und Kontrolle

Das politische Ziel von "Lehrerbildung" ist die Integration der Phasen. Die Dreiteilung ist unkontrolliert teuer, aufwendig und hat in vielen Teilen Effektmängel, das heisst, der Aufwand steht in keinem Verhältnis zum Ertrag. Die bisherige Diskussion der *Einphasigkeit* war stark ideologisch besetzt, die Lehrerbildung sollte verwirklichen oder auslösen, was entweder nicht ihr Metier ist oder nicht zu ihren Stärken gehört. Mein Argument für Einphasigkeit ist klar eines der Effizienz: Sollen die Mittel nicht reduziert werden, muss ihr zielbezogener Einsatz unter Beweis gestellt werden, und das gelingt nicht mit einer ständigen Verlängerung der Grundausbildung. Die preussischen Akademien haben mit vier Semestern für die Volksschullehrerausbildung begonnen, bald waren es sechs, dann sieben, dann wurde nach dem Vorbild der Gymnasiallehrerausbildung vor 1914 die zweite Phase eingeführt und nunmehr ist noch von einer eigenen Phase der Praxiseinführung die Rede, als könne es mit der Grundausbildung nicht lange genug dauern.

Aber die wirklichen Probleme des Berufes zeigen sich im *Beruf*, mindestens im Sinne einer individuellen Problemazeptanz, die in der idealisierenden Ausbildung nicht oder nur marginal erzeugt werden kann. Die Grundausbildung *bereitet vor*, aber nicht auf Handeln unter permanentem Zeitdruck, auf Umgang, der erschöpft, auf Versagen, das die Schüler zurückspeigeln, auf das Aushalten geringer Zuwendung bei hohem Eigenengagement oder auf den Druck der Öffentlichkeit in einem Amt, das die Ausbildung sehr weitgehend individualisiert hat. Sie tut so, als stünde für das Prinzip des "Dialogischen" beliebig Zeit zur Verfügung, als wären alle Schüler begeistert über die konstruktivistische Physikdidaktik, als würden sich alle Eltern über neue Modelle der Eltemarbeit freuen und als liessen sich die Probleme des Kollegiums diskursethisch bearbeiten.

Schon aus diesem Grunde - unkontrollierte Ausbildungsillusionen - empfiehlt sich eine Konzentration der Erstausbildung, soweit diese wirklich dem Berufsfeld dienen soll. Konzentration kann auch zeitliche Ungleichheit heissen, die Leistungsverträge können sich sensibel zeigen gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen bestimmter Wissenschaften oder bestimmter praktischer Ausbildungsanteile. Die

Zeitunterschiede lassen sich ausgleichen, wenn und soweit "Lehrerbildung" zu einem *berufslangen* Unternehmen wird, das sich von den Illusionen der Bildungstheorie befreit hat. "Bildung" ist keine abschliessende Qualifizierung, sondern eine fortlaufende Qualifizierungserfahrung, die lernen muss, sich auf wechselnde Probleme je neu einzustellen. Es gibt, anders gesagt, keine irgendwie komplette "Ausrüstung" für den Beruf, weil der Beruf selbst wie eine Ausbildung verstanden werden muss. Letztlich ist professionelles Lernen die ausschlaggebende Kompetenz.

Das hat eine Reihe von nicht nur angenehmen Konsequenzen, die ich abschliessend in fünf Punkten näher skizzieren will: Die Grundausbildung muss *integral* erfolgen, mit einem gemeinsamen Curriculum, solange die Phasen organisatorisch fortbestehen. Das Prinzip zur Konstruktion eines solchen Curriculums ist zweifach, nämlich Komplementarität und Passung. Die eine Seite bietet an, was die andere Seite *nicht* anbieten kann, also etwa Lernpsychologie für erprobte Unterrichtsmodelle, vorausgesetzt zwischen beiden Angeboten besteht eine Passung, die möglichst personal abgesichert ist. Empirische Forschung kann praktische Erfahrung begleiten, pädagogische Reflexion die Folgen veränderter Kindheit in der Schule, psychologische Theorie die Förderungsabsicht des Unterrichts etc. Das Curriculum muss zugleich begrenzen, viele Angebote, die heute für geheiligte Grössen gehalten werden, sind im Lichte der Ausbildungsziele überflüssig. Man muss nicht PESTALOZZI kennen, um ein erfolgreicher Novize des Lehrerberufs zu werden.

Eine zweite Konsequenz meines Arguments ist die Aufwertung der Fort- und Weiterbildung: Grundausbildungen müssen allgemein gehalten werden, mit Konkretisierungen, die bestenfalls den Status von aufschlussreichen Kasuistiken erhalten; die individuelleren Angebote der Fort- und Weiterbildung lassen sich spezifischer einsetzen, also auf Probleme bezogen, die eine Praxisbestätigung erhalten haben. Die Lehrkräfte definieren *die* Probleme, die sie bearbeitet sehen wollen, mindestens übertreffen sie Relevanzen, die nicht äusserlich bleiben wie vor der Ernstfallerfahrung. Vermutlich lassen sich realistische Innovationen besser umsetzen, vorausgesetzt, auch die Fort- und Weiterbildung verfährt mit Datensätzen und berufsfeldbezogen, also mit dem Prinzip forschenden Lernens.

Eine dritte Konsequenz ist die fortlaufende Abstimmung zwischen Grundausbildung und Fort- und Weiterbildung. Darunter verstehe ich nicht so sehr ein gemeinsames Programm als fortlaufende Kommunikation und gezielten Austausch. Universitätsdozenten sollten im Anstellungsverhältnis ein Zeitreservoir für Engagements in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften erhalten, und die Erfahrungen sollen karrieretechnisch verrechenbar sein, so dass "Lehrerbildung" nicht lediglich als Nebenbeierfahrung sichtbar wird. Umgekehrt müssten akademische Qualifizierungen vom Personal der Fort- und Weiterbildung angestrebt werden, damit der Forschungsbezug erhalten bleibt und intensiviert werden kann. Auch das kann und sollte karrieretechnisch genutzt werden.

Eine vierte Konsequenz bezieht sich auf gemeinsame Kontrollen. Die Ausbildungskarriere jeder Lehrkraft muss dokumentiert werden, etwa mit Portfolios, und die Ausbildungsinstitutionen müssen sich regelmässig extremen und folgenreichen Evaluationen unterziehen, die deutlich Stärken und Schwächen zur Sprache bringen. Zudem müssen die Ausbildungsinstitutionen von den eigenen Effekten lernen, also regelmässig und fortlaufende Abnehmererhebungen durchführen. Auf diese Weise gewinnen Absolventen eine Art Feedback-Macht; die Ausbildung kann nicht beliebig daran vorbeigehen, was ihr zurückgemeldet wird. Die Datensätze müssen transparent gemacht werden, weil nun auch unangenehme Entscheidungen getroffen werden.

Eine fünfte Konsequenz wäre ein zeitlich definiertes Obligatorium. Jede Lehrkraft muss sich mit einem bestimmten Prozentsatz ihrer jährlichen Arbeitszeit fortbilden⁹, und nicht die gesamte Fortbildungszeit steht zur *freien Entscheidung*. Anders sind etwa Implementationen neuer Methoden oder Themen, die eine Gesamtgruppe von Lehrkräften betreffen, nicht möglich. Umgekehrt folgt daraus eine stärkere Kontrolle und damit eine Professionalisierung der Angebote. Rekreationskurse wären woanders abzurufen, auch wenn noch sehr behauptet wird, gerade die "Persönlichkeit" des Lehrers würde davon profitieren. Hier wäre einfach die Eigenfinanzierung zu verstärken, während der Schulträger entscheiden muss, was der *professionellen* Entwicklung dient und was nicht. Nicht *jedes* Angebot kann diesem Zweck dienen, was heute faktisch immer behauptet werden kann.

⁹Mein Modell ist das neue Gesetz zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. Das Gesetz definiert ein zeitliches Obligatorium aller Lehrkräfte des Kantons für die Fort- und Weiterbildung.

Nun, auch das ist natürlich Utopie, wenn und soweit alle Strukturen so bleiben - und letztlich so bleiben sollen - wie sie sind. *Innerhalb* des bestehenden Systems würde sich nur der bürokratische Aufwand erhöhen, der bereits heute eine beeindruckende Spitze darstellt. Ohne Ressourcenumlagerung würden zudem die Kosten steigen, vom Widerstand der Mentalität einmal ganz abgesehen. Die Begünstigung des Lehrerberufs durch politische Windstille - das war erreichbar durch den ideologischen Vorrang des Bildungsthemas - hat auch dazu geführt, dass Immobilität erwartbarer ist als Mobilität. Wenn in einer internen Studie des Schulamtes der Stadt Frankfurt mehr als achtzig Prozent der Lehrkräfte niemals eine andere als die erstzugewiesene Planstelle besetzen, zeigt das nicht gerade eine ausgeprägte Rotationsbereitschaft.

Wenn aber Mobilität erreicht werden soll, müssen dafür die Strukturen geschaffen werden. Das heutige System begünstigt schon mit seiner Patentierung Immobilität, weil mit den ersten beiden Staatsexamen die uneingeschränkte Lehrbefähigung erteilt wird, die nie neu auf einen nachfolgend notwendigen Stand gebracht werden muss. Würde die Anstellung an die fortlaufende Ausbildung gekoppelt, wäre es wesentlich leichter möglich, Beweglichkeit zu erreichen, weil von der ständigen Qualifizierung die Besoldung ebenso wie der Selbstwert abhängig gemacht werden. Heute ist man (und frau) nach der Erstausbildung "fertiger Lehrer" und "fertige Lehrerin", und jede Veränderung der Ausbildung sieht sich mit dem Problem konfrontiert, diese Illusion bearbeiten zu müssen.

Das ist nur möglich, wenn neue Kooperationsformen gefunden werden, die die unproduktive Trennung der Phasen aufheben und dabei zielgerecht arbeiten. Dazu dienen neue Instrumente wie kündbare Leistungsverträge oder folgenreiche Evaluationen, die die Effizienz verbessern, ohne blossen Sparübungen Vorschub zu leisten. Insgesamt müssen die Zeitanteile verschoben werden, weil eine sehr lang gestreckte Grundausbildung die Ausbildungsziele aus den Augen verliert, während eine allzu punktuelle Fort- und Weiterbildung keine Tiefeneffekte erzielt. Das spricht für regelmässig unterbrochene Karrieren von Lehrkräften, die rotieren sollten, um so von den besten Systemen lernen zu können, statt ewig nur eine Stelle zu besetzen. Es ist inzwischen gut bekannt, welche Folgen ein langfristig ortsgebundenes, nicht durchmischtes, ein-generatives Personal - der Alltag an deutschen Schulen (MUELLER (1998) für den Grundschulbereich) - hat, ein Personal, das nie wechseln musste, immer die gleichen Probleme vor sich sieht, das Engagement verliert und dann nur noch auf die Pension wartet.

Personalentwicklung ist der Schlüssel zur Schulreform. Es ist erstaunlich, wie wenig nachdrücklich diese Aufgabe nach der Erstausbildung angegangen wird. Alles konzentriert sich auf den Flaschenhals, der doch nur das *Entrie* definiert. Es sind *Novizen*, die Lehrer werden, und keine Ausbildung kann etwas daran ändern, dass die Eigenerfahrung die Kompetenz bestimmt, nicht *ausschliesslich*, immer *auch* bezogen auf Methoden und Wissenschaften, aber nie vor dem Feld und am wirksamsten unter Bedingungen des Ernstfalls. Es ist nochmals erstaunlich, wie lange die heutige Ausbildung den Ernstfall - also unkontrollierte Eigenverantwortung mit dem Risiko, persönlich scheitern zu können - vor sich herschieben kann.

Viele Probleme bleiben in meinem Szenario offen, darunter das wichtigste, die *Berufseignung*. Halbwegs geeignete Verfahren einer Eignungsabklärung liegen nicht vor, die jetzige Ausbildung verzichtet mindestens in der ersten Phase auf überhaupt jede persönliche Abklärung, während nicht jeder geeignet *sein kann*. Mein Hauptargument bringt mich an dieser Stelle in Verlegenheit, denn wenn die berufs lange Ausbildung das Ziel ist, dann fragt sich, *ab wann* ein Kandidat oder eine Kandidatin "geeignet" ist, den Beruf auszuüben.

Damit verknüpft sich eine Reihe schwieriger Fragen, vor allem solche der Anstellung, die dann nämlich gestuft erfolgen müsste, was zugleich den Lehrerberuf noch mehr zu einem Einwegberuf machen würde, weil kein Hauptpatent - Staatsexamen - mehr zugesprochen würde. Die feste Anstellung erfolgte *allmählich*, je nach Bewährung und mit *deutlichen* Auflagen der Fort- und Weiterbildung. *Unkündbar* wäre niemand, und jeder wäre fortlaufenden, persönlichen Evaluationen unterworfen. Für viele ist das eine schwarze Utopie, für mich die notwendige Modernisierung. Sie wirft Fragen auf, die gestellt werden müssen, aber sie ist unumgänglich, wenn in Zeiten des Internet der Lehrerberuf attraktiv bleiben soll.

LITERATUR

ALLEMANN-GHIONDA, CHR.: Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen. Europäische Strategien im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung. Bern u.a. 1998.

GOODLAD, J.: Teachers of Our Nation's School. San Francisco/Oxford: Jossey Bass 1991.

GULDIMANN, T.: Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern u.a.: Haupt 1996.

HAENSEL, D./HUBER, L. (Hrsg.): Die Lehrerbildung neu denken und neu gestalten. Weinheim/Basel 1996.

KELLER, H.-J.: Gesellschaftliche und schulische Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz 1973-1997. Diss. phil. Pädagogisches Institut. Universität Bern 1998.

McDONALD, J.P.: Teaching: Making Sense of an Uncertain Craft. New York/London: Teachers College Press 1992.

MUELLER, CH.: Denkstile im Schulalltag. Pädagogisches Handeln in der Grundschule. Weinheim 1998.

OELKERS, J.: Befunde und Fragen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: P. DASCHNER/U. DREWS (Hrsg.): Kursbuch Referendarität. Weinheim/Basel 1997, S. 152-174.

RAVITCH, D.: National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 1995.

SPIRGI, B./STADELMANN, M.: Wie die Lehrerbildung bilden soll: Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung. Bern u.a. Haupt 1997.

TERHART, E.u.a.: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/M. u.a. 1994.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Universität Hamburg

Erziehungswissenschaft als Basis- und Bezugswissenschaft für den Lehrberuf

Beitrag zur Sitzung der BAG Bildung, Bündnis 90/ Die Grünen 30.1.1999

Es besitzt durchaus recht erfreuliche Momente, wieviel Aufmerksamkeit der Lehrerausbildung - und dadurch vermittelt: auch einigen wesentlichen Bereichen der Erziehungswissenschaft - augenblicklich zukommt. Man könnte den Eindruck gewinnen, daß dem Problem der Bildung und Erziehung der Nachwachsenden endlich einmal die öffentliche Aufmerksamkeit zukommt, die es verdient - ist es doch es im großen und ganzen eher beschämend, wie gering dieses Problem üblicherweise geschätzt wird.

Weniger erfreulich allerdings sind die Anlässe, die Begleitumstände und der Tenor der geführten Debatten. Tendenziell wird über die Erziehungswissenschaft, sowohl im Hinblick auf ihre Forschungsleistungen als auch im Hinblick auf die Ausbildungsleistungen, eher geringschätzig geredet oder geklagt. Sie werden mir nachsehen, daß ich als Angehörige dieses Faches (die ihre Leidenschaft für das Fach nicht verhehlt, sondern immer wieder zu betonen geneigt ist) davon nicht begeistert sein kann. Und Sie sehen es mir hoffentlich auch noch nach, wenn ich mindestens zwei Andeutungen über klare Kurzschlüssigkeiten in den öffentlichen Diskussionen hier an den Anfang stelle:

- die erste betrifft den nicht selten zu hörenden Schluß von einer tatsächlichen oder vermeintlichen Misere der Schule auf Mißstände der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, insbesondere der Lehrerausbildung (»Nach TIMSS muß was geschehen«. Muß es?). Über den Zustand der Schule möchte ich hier nichts ausführen; das ist nicht das mir gestellte Thema. Klar ist aber, daß die Lehrerausbildung schon seit langem auf diesen Zustand praktisch einflußlos ist. Sie alle wissen Bescheid über die Lehrereinstellungspolitik; Sie kennen die Daten über Durchschnittsalter in Lehrerkollegien. Ein erheblicher Teil der frisch Ausgebildeten mündet keineswegs in eine reguläre, kontinuierliche praktische Ausübung des Lehrberufs an einer Schule. - Wie verbesserungsbedürftig also die Lehrerausbildung auch immer sein mag: Die Ursachen für mißliche, unbefriedigende Zustände in Schulen (die es neben erfreulichen Entwicklungen gibt) müssen zu erheblichen Teilen ganz woanders liegen.

- die zweite betrifft die Geringschätzung einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung überhaupt. Es ist gewiß nicht zu verwunderlich, daß beinahe jeder Mensch ein Mitspracherecht über die Qualität dieser Ausbildung empfindet, legitimiert schon dadurch, daß ein jeder, eine jede einmal erzogen wurde und die Schule erlebt, gelegentlich erlitten hat. Aber die so fundierte Urteilskraft ist ohne Zweifel begrenzt. Nur ein Beispiel dafür: Legt man prüfbare Daten über Wert und Nutzen einer Ausbildung zugrunde, so kommt die Erziehungswissenschaft nicht so schlecht weg, wie es ihr Ruf ist. Einigen Verbleibsstudien nach beispielsweise, wie wir vorzuweisen haben, sind Absolvent(inn)en einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung weniger als andere Absolvent(inn)en geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge von Arbeitslosigkeit betroffen. Was immer also der Wert und Nutzen einer solchen Ausbildung inhaltlich genau sein mag: Nicht von der Hand zu weisen ist, daß es einen Nutzen gibt, der sich beruflich und lebenspraktisch verwerten läßt.

Dennoch ist nicht zu leugnen, daß die Lehrerbildung Verbesserungen verdient und die Erziehungswissenschaft das ihre dazu beizutragen hat. Soweit eine wissenschaftliche Fachgesellschaft hier Impulse setzen kann, bemüht sich die DGfE seit längerer Zeit um solche. Sie hat - um nur ein jüngeres Beispiel zu nennen - eine »Professionsspolitische Konferenz« (10./11.2.99 in Dortmund) initiiert, die unter anderem Fragen nach der Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung und nach ihrer Passung an die gesellschaftlichen Anforderungen diskutiert hat, zu deren Lösung erziehungswissenschaftlich Ausgebildete beitragen sollen (vgl. die elektronische Publikation von Beiträgen zur Konferenz, in Vorbereitung: www.dgfe.de).

Mein kurzer Beitrag zu Ihren Gesprächen soll die Diskussion anregen - ich möchte nicht den Monolog führen. Daher beschränke mich auf Bemerkungen zu drei Punkten, die aus dem großen Gesamtzusammenhang, den Sie behandeln, herausgegriffen sind: Bemerkungen

(1) zur Frage, ob es nach Lage der Dinge eine Bezugswissenschaft für die Lehrerbildung in der realen Ausbildungslandschaft gibt;

(2) zur Frage, was von der Dauerforderung nach »mehr Praxisbezug« in der Lehrerbildung zu halten ist;

(3) zur Frage, welchen Weg es aus Sicht der Erziehungswissenschaft (so, wie ich sie verstehe) zu beschreiten gälte, um eine »Berufswissenschaft für Wissensexpert(inn)en« im Hochschulsystem etablieren zu können. Diese aber, das sei hier gleich vorweg bemerkt, käme nicht in der Gestalt einer als wissenschaftlich etikettierten Meisterlehre daher; die Erziehungswissenschaft ist nicht nur, sondern nur unter anderem ein für die Lehrerausbildung verantwortliches Fach.

1

In der Einladung zu diesem Gespräch wird Egon Becker zitiert, der in einem Beitrag in dieser oder einer ähnlichen Runde unlängst feststellte: "Die Lehrerausbildung ist akademisch heimatlos geworden." Dem muß ich zustimmen; zu fragen wäre höchstens, ob die Lehrerausbildung je akademisch heimisch war.

Dies besagt nichts darüber, ob es eine akademisch fundierte Lehrerausbildung geben sollte oder nicht, und schon gar nichts über die Qualität der Arbeit, die in der Erziehungswissenschaft geleistet wurde und wird; so würde auch Becker nicht verstanden werden wollen. Daß es sich um eine wissenschaftliche Ausbildung handelt, die heute (mit wenigen Ausnahmen) an Universitäten loziert ist - und zwar unabhängig vom späteren institutionellen Einsatzort der Absolventinnen und Absolventen -, ist ein starkes, positives Merkmal der bundesdeutschen Lehrerausbildung. Auch in unseren internationalen Kontakten im wissenschaftlichen und im Praxisbereich wird uns immer wieder bestätigt, daß die universitäre Lehrerbildung bei uns vorbildlich für andere Staaten sein sollte, und daß sie sich prinzipiell bewährt hat. Wenn man sich etwa in das Feld international vergleichender Schulforschung begibt - beispielsweise in Gesellschaften, die tiefgreifende Umbruchsprozesse durchmachen, wie im Augenblick etwa die südafrikanische -, kann man im Praktischen beobachten, daß eine stärker »handwerkliche«, weniger auf wissenschaftlicher Basis durchgeführte Ausbildung insbesondere da ihre Defizite bei der praktischen Ausübung des Lehrberufs entfaltet, wo sich durch gesellschaftliche und kulturelle, ökonomische und technische Entwicklungen hohe Innovationsansprüche an die Ausübung des Lehrberufs stellen. Die Bewältigung solcher Ansprüche aber ist nach Lage der Dinge in modernen, hochgradig technisierten und differenzierten Gesellschaften jederzeit notwendig. Die sich hieraus ergebenden Ansprüche an die Innovationskompetenz von Lehrkräften sind auf der Grundlage schnell veraltenden rezeptologischen Anwendungswissens nicht einzulösen. Hierfür bedarf es vielmehr der theoriegeleiteten analytischen und reflexiven, diagnostischen und konstruktiven Kompetenzen.

Die wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung an sich ist also nicht gemeint, wenn festgestellt wird, daß ihr ein akademischer Ort mangelt. Angespielt ist vielmehr auf die mit vielen Hoffnungen verknüpft gewesene Art und Weise der strukturellen und organisatorischen Umsetzung der Idee, die Lehrerausbildung in die Universitäten zu bringen (eine gute Idee, wie ich nach wie vor finde). Auch hierzu haben Erziehungswissenschaftler - ich nenne nur Georg Becker, Jürgen Oelkers - in Ihrem Kreise schon Ausführungen gemacht; daher will ich mich jetzt auf einen Aspekt beschränken:

Etabliert worden ist an den (zunächst nur west-) deutschen Universitäten eine Lehrerausbildung mit den Komponenten Fachwissenschaft - üblicherweise das Studium zweier Unterrichtsfächer -, Fachdidaktik und einem erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Grundlagenstudium, zuweilen auch Begleitstudium genannt. Die Didaktiken und das erziehungswissenschaftliche Grundlagenstudium sollten dabei so etwas wie eine Scharnierfunktion übernehmen. In ihren Beiträgen zur Ausbildung sollte sich der Berufsbezug kristallisieren; hier sollte gleichsam wie in einem Wassertropfen sichtbar werden, was die praktische Ausübung des Lehrberufs eigentlich ausmacht.

Diese auf den ersten Blick charmante Idee ist praktisch an vielem gescheitert. Ein bedeutender Anlaß des Scheiterns ist es, daß die Kernmomente des Lehrberufs - jene Momenten also, die die professionelle Kompetenz von, wie es in der Einladung zu der Veranstaltung ausgedrückt ist, »Wissensexpert(inn)en« ausmachen - an den Rand der Ausbildung gelagert wurden. Die Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung wird gleichsam abgerechnet über die in den sog. Fachwissenschaften verankerten Ausbildungselemente; dort sind die größeren Anteile der Ausbildung zu absolvieren. Diese aber gewinnen ihr Selbstverständnis ausdrücklich nicht daraus, daß Beziehungen zwischen dem Gegenstandsfeld selbst und der Art und Weise, wie man etwas davon erlernt oder etwas darüber vermittelt, gestiftet werden, sondern aus der Systematik des Faches selbst. Die Fachsystematik jedoch gibt für Lehr- und Lernzusammenhänge nur in Grenzen etwas her; daß und wie ein mathematisches Gesetz funktioniert, hat nur wenig damit zu tun, ob es zum Bildungskanon gehören soll, wie etwas von ihm gelehrt werden soll - und schon gar nicht damit, wie es lernbar wäre. Hieraus folgt (mindestens) zweierlei:

(1) Es wäre nötig, die spezifischen Anforderungen an den Lehrerberuf bei der Bestimmung von Themen, Gegenständen und Methoden der sog. fachwissenschaftlichen Studienteile angemessener zu berücksichtigen als das bislang der Fall ist.

(2) Das erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagenstudium müßte die Lehrerausbildung insgesamt deutlicher profilieren.

Gegenwärtig muß in diesem Grundlagenstudium in sehr wenig Zeit sehr viel geleistet werden (man erinnere sich daran, daß in einigen Bundesländern dieses Studium zu vier Semester-Wochenstunden verkommen ist, in denen die Anwesenheit als Studienleistung reicht. Im Maximum umfaßt der Anteil der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken ein Drittel des Studienvolumens - eine mir angemessen erscheinende »Zielmarge«).

Unabhängig davon, ob in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken die innere Qualität vorhanden ist, die Ansprüche einzulösen, die man an sie stellt, gibt es Hürden, die davor errichtet sind. Dazu zählt, daß uns ein disziplinendurchdringender, traditionelle Fächergrenzen übergreifender Arbeitsauftrag gestellt ist; dieser läuft den üblichen Strukturen der Universität zuwider. Universitäten sind stark versäult konzipiert; in der Regel bestimmt die Fachgrenze auch die Grenzen des Diskurses (nicht zu reden davon, daß in ganz praktischer Weise die Grenzen des Machbaren durch Fächergrenzen bestimmt sind; man denke an die Mittelausstattung der Universitäten, die an ihnen entlang geht, oder daran, wie schwierig es ist, für disziplinübergreifende Forschungsvorhaben Fördermittel zu erlangen).

Das erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagenstudium wurde also nicht nur als schwacher Bereich etabliert, sondern dadurch zusätzlich geschwächt, daß man den ihn tragenden (Sub-)Disziplinen quasi heimlich eine praktische Innovationsaufgabe der Universitäten zumutet hat, an deren Bewältigung sie angesichts der starken traditionellen Strukturen gescheitert sind, wahrscheinlich scheitern mußten.

Die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Elemente der Lehrerausbildung und die Fachdidaktiken haben sich unter anderem aus diesen Gründen zur institutionalisierten akademischen Heimat der Lehramts-

ausbildung nicht entwickeln können (von Ausnahmen abgesehen; auf die komme ich noch zurück). Sie haben stattdessen, über die Universitäten verstreut, ihr Eigenleben entfaltet; nicht zuletzt, um nicht auch noch Konjunkturen zum Opfer zu fallen, ergo in Zeiten geringen Lehrbedarfs gnadenlos abgebaut zu werden. Die sogenannten Fachwissenschaften haben sich zur Heimat der Lehrerausbildung nicht entwickeln wollen, weil sie anderen Rationalen folgen - und dies auch durchaus müssen - als denen, die sich aus Lehr- und Lernzusammenhängen ergeben. Fatalerweise, jedenfalls für die Lehrerausbildung, haben die Letzteren den starken, die ersteren den schwachen materiellen und institutionellen Rückhalt.

2

Hiermit habe ich ein Strukturmoment der Erziehungswissenschaft in Universitäten und ihrer Funktionen für die Lehrerbildung angesprochen, durch das dafür gesorgt wird, daß ihre Stärkung - der Akt der Einbindung in die Universität - zugleich ihre Schwächung impliziert. Dies ist eines der Dilemmata, mit denen wir zu tun haben. Ein anderes liegt darin, daß der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit auf den Lippen geführt, aber nicht konsequent in die Lehrerausbildung übersetzt wird. Ein Ausdruck dieser Inkonsequenz ist die Dauerklage über den »mangelnden Praxisbezug« der Ausbildung. Es gehört zur Sorgfaltspflicht, deutlich zu machen, daß die Auslegung dessen, was »Praxisbezug« bedeutet, auch zu den dauerbrennenden Kontroversen in der DGfE gehört. Über den nachfolgend vertretenen Standpunkt besteht in unserer Fachgesellschaft breite Einigkeit, aber kein einhelliger Konsens.*

Zu diesem Standpunkt gehört die Einschätzung, daß nicht wenige über mangelnden Praxisbezug der Lehrerbildung geführte Klagen unbegründet, wenn nicht widersinnig sind - jedenfalls, wenn Interesse an einer Lehrerausbildung besteht, die den Anforderungen an das Qualifikationsprofil der späteren Berufsausübung entspricht. Um dies verständlich zu machen, ist wenigstens kurz zu benennen, was eine Lehrerausbildung aus dieser Sicht in der ersten, an Universitäten zu absolvierende Phase zu leisten hätte.

Primäres Ziel dieser Ausbildungsphase ist die Vorbereitung auf eine wissenschaftlich fundierte professionelle Tätigkeit in Erziehungs-, Lehr- und Bildungspraxis. Auch könnte eine spätere Berufstätigkeit in der Erziehungswissenschaft angestrebt werden, z.B. wenn an die Perspektive gedacht ist, eine fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung zu übernehmen. Für die meisten Absolventinnen und Absolventen jedoch soll das Studium eine theoretisch und methodisch geleitete Orientierung auf ein Praxisfeld - nennen wir es Schule im weiteren Sinne - leisten.

Selbstverständlich impliziert dies die Forderung nach einer Praxisorientierung des Studiums. Dieser Anspruch darf aber nicht als Simulation und Einübung einer bevorstehenden Berufstätigkeit oder als Vermittlung unmittelbar verwertbarer Berufsfertigkeiten mißverstanden werden. Im Studium soll vielmehr eine so weit wie möglich systematische Befähigung zur theoretischen Reflexion jener historisch-politischen, gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Zusammenhänge geschehen, in denen pädagogisches Handeln geschieht. Darüber hinaus soll die Hinführung zu den Institutionen und Orten des Lehrens, Bildens und Erziehens erfolgen sowie eine Vorbereitung auf die Fähigkeit, Prozesse des Lehrens, Bildens und Erziehens planen und gestalten, ihre Voraussetzungen diagnostizieren, die Ergebnisse solcher Prozesse evaluieren und den persönlichen Anteil der Lehrkraft an den Prozessen und ihren Ergebnissen angemessen einschätzen zu können. Diese Ansprüche an die Ausbildung verlangen eine gründliche Verankerung in wissenschaftlichen Methoden. Andere Kenntnisse und Fähigkeiten - etwa die zur Kooperation in beruflichen Teams, zur Mitwirkung an der Gestaltung und Verwaltung der Institutionen von Bildung und Erziehung - können die Ausbildung ergänzen, aber nach Lage der Dinge (vor allem: des Zeitbudgets) nur mit weniger Gewicht vertreten sein.

Akzeptiert man dies als Bezugsrahmen für eine wissenschaftlich fundierte Lehrerausbildung, so ist die Kritik an ihrem »mangelnden Praxisbezug« in vielen Hinsichten zu kritisieren; ich nenne Beispiele, konzentriert auf die erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsteile:

Zurückzuweisen ist die Kritik, daß die in der Lehrerausbildung vermittelte erziehungswissenschaftliche Theorie oft nicht unmittelbar praktisch nutzbar sei. Prüfstein dafür, ob wissenschaftliche Methoden und

* Die nachfolgenden Hinweise sind auf eine Stellungnahme gestützt, die der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für eine Anhörung der KMK zur Reform der Lehrerbildung angefertigt hat. Die Langfassung dieses Gutachtens ist elektronisch publiziert (www.dgfe.de; "DGfE aktuell").

Erkenntnisse praxisrelevant sind, ist nicht ihre unmittelbare Anwendbarkeit oder die Existenz direkter Praxisfolgen. Das pädagogische Handlungsfeld der Schule ist von historisch gewachsenen gesellschaftlichen, technischen, ökonomischen Rahmenbedingungen bestimmt. Sie zu kennen und berücksichtigen zu können gehört zu den grundlegenden Voraussetzungen dafür, Lehr- bzw. Bildungsprozesse überhaupt angemessen gestalten oder beurteilen zu können. Auch im Feld der individuellen psychischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen für Lehr- und Bildungsprozesse müssen höchst komplexe und abstrakte, also zunächst theoretische Zusammenhänge erfaßt werden, damit die potentiellen Folgen des Lehrerhandelns richtig eingeschätzt werden können. Ein praktisches Beispiel, bei dem dies besonders deutlich hervortritt, ist das Lehren und Lernen unter den Umständen von sprachlicher und kultureller Vielfalt.

Statt Theorielastigkeit zu schmähen wäre es aus dieser Sicht angebracht, das Potential von Theorie im Hinblick auf die Berufsanforderungen im Lehramt stärker zu würdigen - und zwar auch in dem Sinne, daß praktisch tätigen Lehrkräften die Rückbindung ihrer Berufserfahrungen an theoretische Erkenntnis, nicht zuletzt: an den neueren Stand der Forschung, im Verlauf ihrer Berufsausübung kontinuierlich ermöglicht werden sollte, wenn nicht gar als regelmäßiges Element der Berufspraxis selbst angesehen werden müßte. Dies Letztere bedenkend, gehört es zu den von der DGfE vertretenen Forderungen an eine Reform der Lehrerbildung gehört, diese als Gesamtheit von erster Ausbildungsphase an Universitäten, zweiter Ausbildungsphase am praktischen Einsatzort und dritter Ausbildungsphase - kontinuierlicher Weiterbildung unter intensiver Mitwirkung der Universitäten - zu konzipieren.

Ein weiteres Beispiel für Kurzsichtigkeit im Hinblick auf die »Praxisforderung« liegt darin, daß die Forderung nach Praxiskontakt sich in der Regel auf das Berufsfeld »Schule« bezieht; vielfach ist das so selbstverständlich, daß es gar nicht ausgesprochen wird. Es gibt hingegen viele Gründe, Lehramtsstudierende nicht zu früh, zu eng und zu ausschließlich auf eine Berufsausübung in der Schule einzuschwören; genannt sei nur einer. Es ist absehbar, daß die Einmündung in die staatliche Schule in ihrem traditionellen Zuschnitt nur wenigen Absolventinnen und Absolventen in Aussicht steht. Schon deshalb ist eine Engführung auf Praxiskontakt in dieser Institutionsform nicht zu rechtfertigen. Nationale wie internationale Beobachtungen der Entwicklung von Bildungssystemen verdeutlichen, daß die Initiierung, Begleitung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen - die zu den Kernaufgaben einer Lehrtätigkeit gehören - zunehmend in Institutionen verschiedenen Zuschnitts, teils neben der staatlichen Schule, teilweise diese ergänzend, geschehen. Wenn also die Forderung nach »mehr Praxis« im Sinne von Praxiskontakt gestellt wird, wäre mindestens zu verlangen, sich nicht an einem kaum mehr adäquaten Berufs- und Praxisverständnis auszurichten.

Ein drittes Beispiel besteht in der vielfach artikulierten Forderung, Praktika im Lehramtsstudium seien mit dem Ziel der Einübung berufspraktischer Fertigkeiten durchzuführen. Auch diese muß zurückgewiesen werden. An Praktika im Studium ist der Anspruch zu stellen, daß in ihnen das Methoden- und Kenntnisrepertoire erworben werden kann, welches die Voraussetzung für systematische Beobachtung, Analyse, Verstehen und Reflexion von Wirkzusammenhängen im Lehr-/ Lernprozeß ist. Hierzu gehört es zum Beispiel, Methoden kennenzulernen, die ein angemessenes Urteil über den eigenen Anteil der Lehrperson am Geschehen ermöglichen. Unmittelbare Einübung praktischer Handlungsmuster ist diesen Zielen gerade nicht dienlich. Dies nicht zuletzt, weil sie der Grundlagen für ihr vielleicht wichtigstes Element entbehren; dazu gehört die Fähigkeit, etwas gerade Erlebtes - und gar: das eigene Handeln - mit Distanz betrachten zu können, um ein allgemeinerer Gewinn daraus gezogen werden kann.

Obzwar demnach die Klage über »Praxisdefizite« in der Lehrerbildung häufig sehr undifferenziert geführt und sachfremd begründet wird, begrüßen wir es, daß Überlegungen über die Passung des Verhältnisses von praktischen, berufsbezogenen Ausbildungsanteilen und den theoretischen angestellt werden. Nicht von der Hand zu weisen ist, daß die Lehrerbildung sich an Anforderungen orientieren muß, die die professionelle Ausübung des Lehrberufs stellt - egal, in welcher Institution er praktiziert wird. Somit komme ich zurück zur Frage nach der »Heimat« der Ausbildung für das Lehramt. Solange diese ungeklärt ist, kann es nämlich zu einer sorgsam Abstimmung über die Ausbildungselemente zwischen allen an der Ausbildung Beteiligten kaum kommen.

3

Es wird kaum überraschen, daß ich die Erziehungswissenschaft für die privilegierte Leitdisziplin für die Lehrerbildung halte. Einige Argumente dafür seien angedeutet.

Mit der Ausbildung für ein Lehramt ist verknüpft, daß über historische und systematische Aspekte, über den Bereich der entwicklungs- und lernpsychologischen Voraussetzungen für Lehren und Lernen sowie über Grundlagen pädagogischer Diagnostik, ferner über sozialisatorische, sozio-ökonomische und kulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung Kenntnisse angeeignet bzw. vermittelt werden. Weitere, eher spezialisierte Ausbildungsanteile betreffen die Bereiche institutioneller und organisatorischer Aspekte des Bildungswesens sowie das weite Feld der didaktischen und fachwissenschaftlichen Ausbildung in den Unterrichtsfächern. Von letzterer abgesehen, gehören die angesprochenen Bereiche zum genuinen Gegenstandsfeld der Erziehungswissenschaft. Ob sie immer in befriedigender Weise abgedeckt werden, sei dahingestellt. Fest steht aber, daß das überwiegende für die Lehrerausbildung relevante und spezifische Wissen und Können in der Erziehungswissenschaft theoretisch fundiert und empirisch erforscht wird (oder bescheidener: werden sollte).

Wie kann man sich die »Beheimatung« der Lehrerausbildung in einer Leitdisziplin Erziehungswissenschaft praktisch vorstellen? Dazu einige Andeutungen:

Wie schon ausgeführt, ist eine allzu frühzeitige, allzu einseitige Ausrichtung des Studiums an unmittelbaren späteren Berufsproblemen nicht ratsam, da sie sich auf die professionelle Ausübung des Lehrberufs nur negativ auswirken kann und überdies angesichts der Unsicherheiten, die auch künftig im Hinblick auf die Berufseinmündung bestehen werden, nicht zu verantworten ist. Dies legt es nahe, an ein stärker vereinheitlichtes Grundlagenstudium - nicht zu verwechseln mit Grundstudium, also einer Eingangsphase - erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung für alle Berufsperspektiven zu denken, die mit einem Studium des Faches Erziehungswissenschaft verbunden sein können. Die Erziehungswissenschaft hat neben der Lehrerausbildung auch Verpflichtungen in den Diplom- und Magisterstudiengängen zu erbringen; die Gemeinsamkeiten und Differenzen der grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge sollten klarer benannt werden, als dies augenblicklich häufig der Fall ist.

Ein solches Grundlagenstudium zum Erwerb allgemeiner Qualifikationen für Lehrämter einerseits, für die grundständigen Ausbildungsgänge der Erziehungswissenschaft andererseits wäre allerdings nur sinnvoll, wenn die erforderlichen Spezialisierungen im Hinblick auf Berufsfelder und Institutionen durch Schwerpunktbildungen im weiteren Studium ermöglicht würden. Völlig klar ist, daß eine solche Konzeption nicht in einem auf einzelne Semesterwochenstunden beschränkten »erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium« realisiert werden kann. Ich persönlich halte solche marginalen Ausbildungsanteile beinahe für Verschwendung; einen reflektierten Berufsfeldbezug, wie er für die professionelle Ausübung des Lehrberufs oder anderer pädagogischer Berufe an jedem praktischen Einsatzort unabdingbar ist, können sie nicht vermitteln.

Bitte verstehen Sie dies nicht miß als die schlichte, und unrealistische Forderung nach dem Ausbau erziehungswissenschaftlicher Kapazitäten. Zu bedenken ist vielmehr, daß durch eine stärkere Vereinheitlichung der Ausbildungsanteile im grundlegenden Studium auch Kapazitäten frei werden, die genutzt werden müßten, um den insgesamt zu geringen Anteil der »grundlagenwissenschaftlichen« Ausbildungsinhalte zu verstärken.

Um eine Perspektive wie diese realisieren zu können, wäre ein anderes Problem der »Beheimatung« der Ausbildung zu lösen, nämlich ihre institutionelle Verortung. Ratsam wäre aus unserer Sicht, Instanzen zu etablieren, deren Aufgabe die Koordination der Ausbildungsanteile im Lehramtsstudium ist. Von der Einrichtung organisatorisch eigenständiger Institutionen der Lehrerbildung (etwa »Zentren für Lehrerbildung« nach dem Zuschnitt, wie sie von der Hessischen Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung vorgeschlagen wurden; vgl. die Publikation dieser Vorschläge: Opladen 1997) kann allerdings nur abgeraten werden. Eine solche Lösung würde nicht nur die Einheitlichkeit der Disziplin Erziehungswissenschaft - die nicht nur Funktionen für die Lehrerbildung zu erfüllen hat - gefährden; sie würde darüber hinaus der nicht wünschenswerten voreiligen Ausrichtung des Studiums auf die Bewältigung unmittelbarer Berufsprobleme Vorschub leisten.

Stattdessen sollten inneruniversitäre Instanzen zur Koordination der Lehramtsausbildung etabliert werden, die die Einzelbeiträge der Fächer zu dieser Ausbildung bündeln. Solche Gremien sollten mit außeruniversitären Instanzen der Lehrerbildung kooperieren bzw. diese einbeziehen; gedacht ist hier an die Ausbildung in der sog. Zweiten Phase, aber auch die berufsbegleitende Weiterbildung. Sie wären nicht nur ein Ort für

die Lösung praktischer Fragen der Ausbildung, sondern auch für den ständigen Dialog über die sich wandelnden Anforderungen an die Ausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften.

Für die stärkere Verzahnung von erziehungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Lehrangebot existieren verschiedene erprobte Modelle (etwa in den Universitäten Halle und Hamburg). In der Universität Hamburg sind die Fachdidaktiken in den Fachbereich Erziehungswissenschaft eingebunden. Eine Begutachtung durch ein externes Gutachtergremium ergab, daß die Lehramtsstudierenden hier tatsächlich ihre »fachliche Heimat« in der Erziehungswissenschaft sehen. Die positiven Erfahrungen mit solchen Strukturmodellen sollten in die Überlegungen zur Reform der Lehrerausbildung insgesamt stärker berücksichtigt werden.

Ein unübersehbares Defizit der Lehrerausbildung liegt aus unserer Sicht im bisher vielfach praktizierten Verzicht auf einen Katalog relativ obligatorischer Inhaltsbereiche des erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteils. In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird dies intensiv selbstkritisch diskutiert; Vorschläge für die Gestaltung möglicher Kataloge verbindlicherer Inhalte wurden von einer Kommission zur »Strukturberatung in der Erziehungswissenschaft« bereits exemplarisch, bezogen auf einzelne Hochschulstandorte, unterbreitet. Die DGfE hat sich vorgenommen, hierzu weitergehende Vorschläge zu entwickeln.

Ein weiteres Defizit der Lehrerausbildung liegt in der relativen Abgeschottetheit ihrer Phasen. Ich habe schon angedeutet, daß wir es für wünschenswert halten, für die »drei Phasen« der Lehrerbildung ein Gesamtkonzept zu entwickeln, wobei es zu einer stärkeren Verzahnung der Angebote kommen sollte. Die forschungsintensiven Universitäten und Hochschulen sollten hierbei ein starkes Gewicht erhalten, da sich dadurch das Interesse am ehesten realisieren läßt, einen erreichten Kenntnisstand relativ rasch in das Praxisfeld hinein bekanntzumachen. Bewährte Ansätze zur Forschungs Kooperation zwischen Universitäten und »der Praxis«, die es im Moment eher als Einzelercheinung gibt - etwa Beispiele aus der Schulentwicklungsforschung -, hätten es verdient, systematisch in ein Gesamtkonzept der Lehrerbildung einzuzießen.

* * *

Die knappe Vortragszeit zwingt mich, zur Schlußbemerkung zu kommen.

Es ist für mich nicht nachvollziehbar, daß für die Arbeit in der Schule ein Abbau von akademischer Qualifizierung, also eine Minderqualifizierung der Lehrkräfte, leichthin in Kauf genommen werden soll. In der von zunehmender Pluralität und Dynamik der Entwicklungen gekennzeichneten Lage, in der sich unsere Gesellschaft jetzt und in der absehbaren Zukunft befindet, ist die Aufgabe, die Nachwachsenden an die kulturell und gesellschaftlich erforderlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten heranzuführen, immer schwerer zu erfüllen. Also müßte gerade in die schulische Bildung, in der unter anderem die grundlegenden Fähigkeiten zu Literalität und Numeralität erworben werden sollen und auf die sich jede weitere Bildung stützen muß, mehr investiert werden - nicht nur, aber auch durch Investitionen in die Lehrerausbildung. Es ist widersinnig, einerseits Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsprüfungen öffentlich zu beklagen, sich andererseits aber dem Anspruch zu verweigern, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß den Kindern und Jugendlichen in Deutschland eine bestmögliche schulische Bildung geboten werden kann. Zu diesen Voraussetzungen gehört die Sicherung der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung für das Lehramt.

Diese nun zählt zu den genuinen Aufgaben des Faches Erziehungswissenschaft, das nicht nur, aber auch für die Lehrerausbildung verantwortlich ist. Eine Verstärkung der Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft wäre sicherlich wünschenswert; ebenso wie eine stärkere Neigung dazu, die Ergebnisse dieser Forschungen in verständlicher Weise öffentlich bekanntzumachen. Untätig aber ist die Erziehungswissenschaft nicht, und es wäre gewiß für alle Beteiligten von Gewinn, wenn es öfter - wie bei dieser Gelegenheit - zum Gedankenaustausch käme.

Hermann Lange , Staatsrat in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg¹⁰

REFORM DER LEHRERAUSBILDUNG: SICHER ! ABER WARUM UND WIE ?

Daß eine Reform der Lehrerausbildung notwendig ist, gehört zum gesicherten Bestand der bildungspolitischen Diskussion. In Nordrhein-Westfalen und Hessen haben bereits Kommissionen zu diesem Thema gearbeitet. Der baden-württembergische Ministerpräsident hat eine entsprechende Intervention bei der Kultusministerkonferenz angekündigt. Die Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD hat ein "Lehrerbildungskonzept" formuliert. Das bayerische Kultusministerium hat in einem Positionspapier Veränderungen und neue Gewichtungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrern gefordert.

Weniger gesichert ist freilich der Grund, um dessentwillen diese Reform notwendig sein soll. Ausgangspunkt der Diskussion ist zumeist eine Defizithypothese, die sich an die Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern knüpft. Von ihr wird mehr oder minder nahtlos auf Defizite in der Ausbildung geschlossen, ohne daß diese Defizite hinreichend genau beschrieben und mögliche Ursachenzusammenhänge sorgfältig genug geklärt werden. Freilich wissen wiederum viele, was geschehen müßte: Praxissemester zum Beispiel. Man erkennt das Muster vieler Reformdiskussionen. Wir haben die Lösungen, wir müssen nur noch klären, auf welches Problem sie passen (wenn man dies denn überhaupt für wichtig hält).

Einige Selbstverständlichkeiten als Rahmen für die weiteren Überlegungen

Auch im besten Studium kann man nicht alles lernen, was man für das Leben braucht. Dafür ist die Zeit eines Studiums viel zu kurz. Außerdem verharren weder die Probleme noch die Kenntnisse zur Möglichkeit ihrer Lösung auf dem Stand, den sie im Zeitpunkt des jeweiligen Studienabschlusses erreicht hatten. Man muß also auch nach dem Studium weiterlernen. Zudem kann man eine unbefriedigende Wirklichkeit nicht

¹⁰ Vortrag vor am 9. November 1998 in Bremen. Inzwischen hat die "Gemischte Kommission Lehrerbildung" der Kultusministerkonferenz ihren Bericht zu "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" vorgelegt, der demnächst auch im Druck erscheinen wird. Der Vortrag spiegelt den Stand der Meinungsbildung des Verfassers vor Beginn der Arbeit der Gemischten Kommission wider, deckt sich aber in wesentlichen Punkten mit den Ergebnissen der Arbeit der Kommission.

allein dadurch ändern, daß man an die Jungen appelliert, alles besser zu machen (damit die Alten es selbst nicht tun müssen). Dies alles ist banal, aber in seinen Konsequenzen weitreichend.

1. Eckdaten für ein Studium

Am Anfang steht die Endlichkeit: Üblicherweise versucht man für eine Studienreform zunächst Inhalte zu klären und sie anschließend in einen Zeitrahmen zu pressen, bei dem die Regeln der Grundrechenarten außer Kraft gesetzt werden und nachgewiesen wird, daß $2 + 2$ auch $= 3$ sein kann. Denn anders wäre die aus dem Egoismus der Einzeldisziplinen abzuleitende Stofffülle im Rahmen angemessener Studiendauern nicht zu bewältigen. Man muß diesen Gedankengang indessen rigoros umdrehen:

- Ein "Masterstudium" dauert international nun einmal nicht mehr als vier Jahre.

- Innerhalb eines Jahres kann ein Student höchstens durchschnittlich 15 bis 20 SWS an Lehrveranstaltungen für die Dauer von x-Wochen p.a. verdauen, wenn er diese Veranstaltungen durch selbstbestimmte Tätigkeiten vor- und nachbereiten und auch ergänzen soll.

Dieser Zeitrahmen bestimmt die Inhalte. Man muß sich entscheiden, was man in ihm unterbringen kann und was man erreichen will. Ein Student kann innerhalb der so bestimmten Dauer jedenfalls nicht sowohl Experte für ein oder zwei Fächer als auch für die Erziehung von Kindern im allgemeinen und die Konstruktion von Lernprozessen im besonderen in allen denkbaren Anwendungssituationen (Schulform und Schulstufe) werden. Die Konstruktion einer Allzweckwaffe gelingt in der Regel nicht. Studentinnen und Studenten haben letzteres übrigens bereits erkannt. Sie belegen vieles und besuchen manches einfach nicht.

2. Lernen endet nicht mit dem Studium und kein Lehrer ist allein

Trotzdem bleibt der Anspruch, daß ein Lehrer "im Beruf", d.h. in der konkreten Schul- und Unterrichtssituation jeweils sowohl in fachlicher als auch in didaktischer und erzieherischer Hinsicht auf der Höhe des Problems sein soll. Deshalb muß man sich überlegen, wie der zu diesem Ziel führende Bildungsgang angelegt werden kann. Dabei kommt man schnell zu folgendem Ergebnis:

(1) Der nötige Lernprozeß kann nicht bereits mit dem Studium soweit abgeschlossen werden, daß es nur noch einer Übephase im Referendariat vor Eintritt in die Praxis bedürfte. Vielmehr läßt sich im Studium nur eine Grundlage für weiteres Lernen schaffen, das sich über die 2. Phase hinweg im Beruf fortsetzt.

(2) Die zur Bewältigung aller Berufssituationen erforderlichen Kompetenzen können und müssen nicht im Kopf jedes einzelnen Lehrers versammelt sein. Wichtig ist, daß "die Schule", d.h. die Kolleginnen und Kollegen in einem sinnvollen Zusammenwirken, über die notwendigen Kompetenzen verfügt und sie jeweils produktiv machen kann. Das ist der Sinn von Teamfähigkeit.

Studium, Referendariat und vertiefendes bzw. ergänzendes Lernen im Beruf sind - so gesehen - als Einheit zu denken. Es ist zu klären, wie die Einheit dieser drei Lernphasen inhaltlich wie organisatorisch und institutionell aussehen kann und was insbesondere in der Einstiegsphase erreicht werden soll und muß. Wichtig ist - wie bei allen Lernprozessen - vor allem die "Anschlußfähigkeit" der Ergebnisse jeder Ausbildungsphase für die folgenden Phasen und für den Dialog der Kollegen untereinander.

3. Wenn die Verpflichtung zur Veränderung der Welt nur die Jungen beträfe, hätten sie keine Chance

Selbst wenn wir in der nächsten Zeit die Einstellungsraten für Lehrerinnen und Lehrer noch erheblich steigern könnten, bliebe dennoch das Faktum, daß die Kollegien auch künftig zum weit überwiegenden Teil aus älteren Lehrerinnen und Lehrern bestehen werden. Das Innovations- und Veränderungspotential neuer Kolleginnen und Kollegen kann sich deshalb nur entfalten, wenn die Älteren dies zulassen. Sie müßten die Jungen darin unterstützen, die ersten Hürden einer Berufstätigkeit gut zu nehmen. Der Rat an die Jungen, neue Formen und Inhalte des Unterrichts, wie sie auf der Universität gelehrt werden, möglichst schnell - weil für die Praxis angeblich untauglich - zu vergessen, darf nicht zulässig sein. Dies ist kein Freibrief für die Universität, beliebig neue theoretische Konzepte zu erfinden und sie auf eine nur konstruierte (fiktive) Praxis zu beziehen. Es ist vielmehr der Hinweis darauf, daß eine Ausbildungsreform nur funktioniert, wenn sie in ein Konzept der Personalentwicklung für Schulen eingebettet wird, das auch die Älteren einbezieht.

4. Non vitae, sed scholae discimus

Um eine richtige Theorie der Lehrerbildung zu entwickeln, braucht man eigentlich eine Theorie der Schule. Diese kann und soll hier nicht entwickelt werden. Es muß der Hinweis genügen, daß die Funktion der Schule sich nicht darin erschöpft, individuelle Qualifizierungsprozesse von Schülerinnen und Schülern zu organisieren, sondern daß sie eine weitergehende gesellschaftliche Funktion hat. Soweit es um Qualifizierung geht, erschöpft sich diese wiederum nicht in der Vermittlung bestimmter Kenntnisse in Schulfächern.

Ebenso klar aber sollte sein, daß im Zentrum der Aufgabe von Schulen das Ermöglichen des Lernens steht und daß dieses sich auch auf so traditionelle Sachen wie Sprache (eigene wie fremde), Mathematik, Grundlagen unseres naturwissenschaftlichen und historischen Weltverständnisses etc. bezieht. Die Schule erfüllt ihre Aufgabe vor allem dadurch, daß sie möglichst gute Bedingungen für Lernen (und Lehren). Schule hat dabei auch einen Selbstzweck, wie dies schon die Alten wußten. Denn im Gegensatz zur Spruchweisheit, die uns früher über die Lateinbücher mitgeteilt wurde, formulierte Seneca (ep. 106) gerade umgekehrt: "Non vitae, sed scholae discimus". Auch wenn dies kritisch gemeint war, steckt darin Weisheit. Lernen hat seinen eigenen Wert, sein Sinn besteht nicht in der Vorbereitung von Kindern auf eine bereits verlorene Zukunft. Man muß dies vielleicht gerade heute gegenüber Katastrophenszenarien betonen, die gelegentlich sogar von Professoren der Erziehungswissenschaft verbreitet werden.

5. Lehrerinnen und Lehrer sind keine Schüler mehr

Niemand weiß am Anfang seiner Berufspraxis schon alles. Schlimmer noch: Erworbenes Wissen veraltet und neues entsteht. Das ist kein Spezifikum des Lehrberufs. Jeder Beruf kennt dieses Problem und jeder muß es fortwährend neu lösen. Dabei ist es insbesondere Ziel einer wissenschaftlichen Ausbildung, daß ihre Absolventen genau dieses lernen, nämlich stets auf der Höhe der Probleme und den neuen Möglichkeiten ihrer Lösung zu bleiben. Qualifizierung heißt häufig Spezialisierung. Sie kann aber auch das Einarbeiten in völlig neue Felder und möglicherweise sogar in neue Disziplinen bedeuten. Das Lernen geschieht auf eine unterschiedliche Weise: durch das ganz alltägliche Lernen in der Praxis unter Ausnutzung der Kompetenz von Kollegen, durch Lektüre von Fachzeitschriften, durch den Besuch von Tagungen und Kongressen, durch die Nutzung institutionalisierter Fortbildungsangebote. Letztere (als Schule für Erwachsene) sind keineswegs die Regel. Für das nötige Lernen ist - neben dem Arbeitgeber und Vorgesetzten - jeder auch selbst verantwortlich. Dies gilt für den Arzt nicht anders als für den Ingenieur, den Naturwissenschaftler oder den Juristen. Warum sollte es bei Lehrerinnen und Lehrern nicht gelingen? Sie sind doch die Experten für Lernen, auch ihr eigenes. Sie müssen nicht darauf warten, daß Lehrer kommen und ihnen beibringen, was nötig ist.

5. Nach Rom führen mehrere Wege

Lehrerinnen und Lehrer werden in allen Bundesländern (und sogar außerhalb Deutschlands) ausgebildet. Es kann unterschiedliche Problemsichten und -lösungen geben. Hier ist es vor allem Sache der Kultusministerkonferenz, die notwendigen Regelungen zu treffen und einen hinreichend weiten Rahmen abzustecken. Ihn können die Länder unterschiedlich ausfüllen, solange sie sich bereit finden, alle Lösungen, die innerhalb dieses Rahmens liegen, auch allseits gelten zu lassen. Es wäre absurd, wenn wir im Zeitalter Europas innerdeutsche Schranken künstlich neu errichten wollten. Deshalb muß die Kultusministerkonferenz den Rahmen rasch abstecken, innerhalb dessen sich die Länder bewegen können. Dies ist eine wichtige Vorbedingung für die länderinternen Bemühungen, damit nicht gerade konsequente Reformansätze mit dem Argument drohender Nichtanerkennung durch andere blockiert werden. Dieser Hinweis hat bisher als Verhinderungsargument noch stets geholfen.

Ansatzpunkte für eine Veränderung des Lehrstudiums

Relata refero. Ich selbst bin kein Lehrer und muß mich deshalb bei den folgenden Überlegungen auf Diskussionen beziehen, die Fachleute führen. Indessen habe ich aufgenommen, was mir plausibel erscheint.

1. Ordnung, die im Kopf von Professoren nicht vorhanden ist, wird auch im Kopf von Studenten nicht entstehen

In Diskussionen begegnet man der These, ein Lehramtsstudium gleiche häufig einer Dschungelerfahrung oder einer Schmetterlingsexistenz. Die Hochschule verfare nach dem Motto: "Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen" (Faust, Vorspiel auf dem Theater) und überlasse es den Studentinnen und Studenten herauszufinden, was wichtig ist und was nicht. Die Studieninhalte eines Lehramtsstudiums seien - zumal im erziehungswissenschaftlichen Teil - wenig profiliert; im fachwissenschaftlichen Teil sei es etwas besser. Gefordert wird deshalb die Verständigung auf Ausbildungsziele und eine stärkere Stimmigkeit des Angebots, die den Studenten klarere Orientierungen ermöglicht und die Lehrenden verpflichtet, anzubieten, was nötig ist. Diese Forderung leuchtet einem Juristen, einem Naturwissenschaftler, Arzt oder Ingenieur sofort ein. Ist sie für einen Erziehungswissenschaftler nach der Art seines Gegenstandes unerfüllbar? Kann man nicht als Student verlangen, daß sich die Ausbildungsinstitution darauf verständigt, was zu einem gegebenen Zeitpunkt gesicherter Bestand von Inhalten und Methoden eines Faches ist, die es als Basis in einem Studium zu vermitteln gilt? Die Forderung nach dem damit angesprochenen Kerncurriculum ist nicht die Forderung nach Unwissenschaftlichkeit eines Studiums. Auch bei einer stärkeren Kanonbildung bezüglich des Studienangebots ist die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Kontroversen und das Bemühen um ein eigenes wissenschaftlich-kritisches Urteil selbstverständlich.

2. Gemeinsames erziehungswissenschaftliches Grundstudium für alle Lehrämter?

In diesem Kontext ist auch darüber nachzudenken, was von dem Vorschlag des baden-württembergischen Ministerpräsidenten Teufel für eine Reform des Studiums von Gymnasiallehrern zu halten ist. Er hat vorgeschlagen, ein gemeinsames fachwissenschaftliches Grundstudium für Lehramts- und Magisterstudiengänge einzurichten, an das sich für künftige Lehrer ein Praxissemester in der Schule und erziehungswissenschaftliche Studien in der zweiten Studienphase anschließen sollen. Der Charme des Vorschlages besteht darin, daß die Fokussierung auf das oder die Unterrichtsfächer für die Studieneingangsphase eine stärkere Geschlossenheit des Studienangebots möglich macht. Diese Fokussierung erlaubt das Training wissenschaftlich-methodischen Arbeitens (was anders wäre das Ziel eines Hochschulstudiums?) wahrscheinlich besser, als dies bei den bisherigen Konzeptionen von Lehramtsstudiengängen der Fall ist. Sie versuchen alle Komponenten von Anfang an zu mischen und konfrontieren den häufig ratlosen Studenten dabei mit sehr unterschiedlichen Fachkulturen und methodischen Ansätzen.

Ich kann dieser Fokussierung viel abgewinnen, gebe aber zu bedenken, ob nicht gerade umgekehrt der Akzent in der ersten Studienphase eher bei den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen und nicht bei dem Fachstudium liegen sollte. Es könnte gemeinsam für alle Lehrämter angeboten werden, da sich viele der damit verbundenen Grundlagenprobleme und Methodenfragen für alle Lehrämter in vergleichbarer Weise stellen. Die unterschiedlichen Bedingungen für Schulstufen und -formen wie die Inhalte der Fächer wären - in dem Sinne, wie es nach dem oben Gesagten im Studium überhaupt nur möglich ist - in dem folgenden Studienabschnitt zu vermitteln.

Natürlich wird die Wahrheit am Ende irgendwo in der Mitte liegen. Aber es ist schon einen Gedanken wert, ob die für das Lehrerstudium kennzeichnende "grundständige Spezialisierung" (die es in anderen Studiengängen mit ebenfalls sehr heterogenen Berufsfeldern so nicht gibt) nicht ein Stück zurückzuführen ist und ob nicht die Absolventen befähigt werden sollten, stärker als dies bisher der Fall ist, im jeweils Besonderen auch das Allgemeine zu erkennen bzw. jenes von diesem her zu erklären. Es könnte sowohl der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung für alle Lehrämter als auch der Verständigungsfähigkeit der verschiedenen Sparten im Beruf dienen.

Eine stärkere Akzentuierung der erziehungswissenschaftlichen Komponente in allen Lehramtsstudiengängen ist übrigens mit dem Ziel der Eröffnung anderer Berufsmöglichkeiten als der klassischen Schullaufbahn durchaus vereinbar. Nicht alle Lehramtsabsolventen werden auch wirklich Lehrer. Wir haben uns gewöhnt, als Schiene in andere Berufe vor allem die Fachwissenschaft zu sehen. Warum eigentlich? Experten für die Organisation von Lernprozessen werden nicht nur in Schulen oder anderen Bildungsinstitutionen benötigt. Sie finden - nicht anders als z.B. Soziologen - ein weites Einsatzfeld in vielen Bereichen des Managements.

3. Die Fachdidaktiken

Ganz unzweifelhaft sind die Fachdidaktiken ein zentrales Gelenkstück für die Verbindung von Fach- und Erziehungs-(Unterrichts-)Wissenschaft. Indessen begegnet man häufig der Aussage, daß gerade sie ihre

Rolle nicht überzeugend spielen. Woran liegt das und was könnte man dagegen tun? Der Idee nach sollen die Fachdidaktiken auf der Basis einer vollen Beherrschung ihres Bezugsfaches klären, welche seiner grundlegenden Inhalte vor dem Hintergrund der spezifischen Erkenntnismöglichkeiten und -interessen von Kindern in möglichst zweckmäßiger Weise in deren Wahrnehmungshorizont gerückt werden können. Fachdidaktiker sollen dabei auch untersuchen, was die fachspezifischen Gelingens- und Mißlingensbedingungen von Unterricht sind. Sie können sich nicht nur auf das Geschehen im Klassenzimmer beschränken. Sie sehen sich dabei sowohl von dem jeweiligen Fach als auch von der bildungs- und lerntheoretischen Seite her einem Anspruch ausgesetzt, der selbst einen klugen und fleißigen Menschen leicht auseinanderreißen kann. Ich kann mich an Vorschlägen zur Bewältigung dieses Spagats wegen fehlender Einblicke in die Sache nicht versuchen. Mir scheint indessen plausibel, daß Schnellschüsse gerade hier wenig helfen werden. Dies gilt sowohl für Vorschläge, die das Problem durch verstärkte Rekrutierung von Unterrichtspraktikern lösen wollen (es ist nämlich ein theoretisch ungemein anspruchsvolles Problem, bei dem es mit einer etwas systematischeren Aufarbeitung von Alltagserfahrungen nicht getan ist), als auch für Ansätze, die sich auf organisatorische Äußerlichkeiten in der Zuordnung der Professuren (bei den Fachwissenschaften? den Erziehungswissenschaften? Doppelmitgliedschaft?) beschränken. Damit die Fachdidaktiken ihre Aufgabe erfüllen können, bedarf es vor allem auch einer verstärkten Förderung der empirischen Lehr-Lern-Forschung und einer damit verbundenen Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ohne dies kämen die Fachdidaktiken, um die es wissenschaftlich in Deutschland nicht zum Besten bestellt ist, nicht auf einen grünen Zweig.

4. Die Praxisorientierung - Schlüssel der Reform ?

Das Erfordernis verstärkten Praxisbezuges gehört zum Gemeingut der Reformdiskussion. Man muß jedoch genau klären, was man damit meint. Praxisbezug wird oft verstanden als der Versuch einer Vermittlung von rezepthaft verstandenen Handreichungen für alle denkbaren Situationen eines Lehrerlebens. Dies zu erreichen, ist nicht nur unmöglich, sondern eine gefährliche Illusion. Sie ist geeignet, schülerhafte Einstellungen von Lehrern zu perpetuieren: "Ich muß nur können, was im Unterricht (der Ausbildung) dran war!". Das Leben wird jede Lehrerin und jeden Lehrer vor einen so vielfältigen Wechsel von Problemen und Problemlösungsmöglichkeiten stellen, daß dieser in keinem Studium - welcher Dauer auch immer - antizipiert werden kann.

In Wahrheit geht es deshalb um folgendes:

(1) Die Differenz von Theorie und Praxis ist als eine prinzipielle nicht aufhebbar. Indessen muß die Erziehungswissenschaft den Gegenstandsbereich, den sie als Bezugsfeld ihrer theoretischen Reflexion "in den Blick" zu nehmen hat, die "Praxis" nämlich, genau genug bestimmen. Sie darf sich nicht an konstruierten, erwünschten, perhorreszierten oder ausschnitthaft bedeutungslosen Wirklichkeiten orientieren. Dies heißt nicht zuletzt, daß die Erziehungswissenschaft ihren eigenen Anspruch ernst nimmt, (auch) Sozialwissenschaft zu sein, und entsprechende empirisch-sozialwissenschaftliche Ansätze in ihrer Forschung wie in der Ausbildung der Studenten in der gebotenen Weise berücksichtigt.

(2) Die Ausbildung soll den Studenten die Möglichkeit eröffnen, sich selbst in Unterrichtssituationen zu erfahren. Dies hat eine doppelte Funktion, nämlich

- die Tragfähigkeit und Belastbarkeit der eigenen Berufswahlentscheidung zu überprüfen,
- Erlerntes anzuwenden und in seiner Tragweite und in seinen Grenzen zu bewerten und wissenschaftsgeleitet zu reflektieren.

Es soll die Erfahrung des Perspektivenwechsels möglich werden, indem die Wirklichkeit nicht nur spielerisch und in schülerhafter Weise als Gegenstand von Lernen, sondern auch als Realität erfahren wird, in der man auch Verantwortung für ein tatsächliches Geschehen zu übernehmen hat.

Die Forderung nach größerer Praxisnähe des Studiums geht mithin in eine doppelte Richtung. Sie soll sowohl das Praxisdefizit der Theorie als auch das Theoriedefizit der Praxis aufheben. Wie das geschehen kann, ist zu diskutieren. Dabei kann man, je nachdem welche der genannten Ziele man vorrangig verfolgt, zu unterschiedlichen Lösungen kommen. Dies betrifft sowohl organisatorische Fragen als auch die Form der wissenschaftlichen Vorbereitung und Begleitung von Praxisphasen wie die Konsequenzen für andere

Ausbildungsabschnitte. In jedem Falle geht es um mehr als nur um die Frage "Praxissemester ja oder nein" bzw. seine "Anrechnung" auf das Referendariat.

5. Brauchen wir auch künftig ein Referendariat ?

Was die Frage "Referendariat" im übrigen anlangt, läßt sich gut vorstellen, daß man insgesamt zu einer stärkeren Verschränkung von Hochschule und Studienseminar einerseits und Studienseminar und Schule andererseits kommen sollte. Allerdings wäre auf eine spezifisch ausgestaltete Übergangssphase nach Abschluß des Studiums nur schwer zu verzichten. Sie darf den künftigen Lehrer nicht, wie es jetzt noch immer geschieht, auf die Verlängerung der Schülerrolle fixieren und muß ihn als Subjekt der Gestaltung seines eigenen Lernprozesses akzeptieren. Dazu braucht man eine spezifische Umgebung, um den angehenden Lehrer schrittweise aus der Schülerrolle in ein Stadium selbstverantworteten Tuns überwechseln zu lassen und sich dabei in geeigneter Weise auf die Unterstützung der Reflexion des eigenen Tuns durch Erfahrene beziehen zu können. Auch dies ist in allen Berufen mit wissenschaftlicher Ausbildung so und durch eine einphasige Ausbildung allein nicht zu erreichen. Vielleicht ist eine Traineeephase mit schrittweise wachsender Selbständigkeit und entsprechender Verantwortung hierfür besser geeignet als ein herkömmliches Referendariat. Im übrigen gehört dazu auch, daß man auch mal ins Wasser geworfen wird und selber schwimmen muß. Glaubt man den Berichten in Schülerzeitungen - Schüler sind unbestritten die besten Experten für die Beurteilung von Lehrerhandeln - gibt es viele Beispiele, in denen das Schwimmen gelingt. Aber es gibt auch Schwimmer, die starten besser von Anfang an mit einem Rettungsring. Doch soll es auch bei ausgebildeten Lehrern gelegentlich Nichtschwimmer geben. Soviel zum selbständigen Unterricht von Referendarinnen und Referendaren.

Der Vorhang zu und alle Fragen offen?

Ich hatte bereits eingangs darauf hingewiesen, daß die Intensität, mit der die Debatte um eine Reform der Lehrerbildung geführt wird, die Antwort auf die Frage, warum man sie führen muß, allein noch nicht überflüssig macht. Dieses einzugestehen, macht die vorstehenden Ausführungen natürlich in gewisser Weise risikoreich. Sie begeben sich ebenfalls in spekulativer Weise auf einen letztlich ungesicherten Grund und wissen um dabei um die offenen Flanken. Sie haben hypothetischen Charakter und müssen sich gleichfalls der Frage stellen: Wieso eigentlich? Aber auch die Falsifizierung von Hypothesen kann ein Fortschritt sein.

Cornelia vom Ilseman, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg

Thema: Lehrerbildung eine Einführung

»Lehrerbildung in den derzeitigen Strukturen ist überholt! Lehrerbildung in der inhaltlichen Gestaltung ist desolat! Lehrerbildung in der methodischen Gestaltung ist veraltet! ...«

Diese grundsätzliche Kritik findet sich in den »Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerbildung«, die 1993 bei einer Tagung der Universität und des Amtes für Schule vorgestellt wurden.¹

Formuliert wurden sie von den für Lehrerbildung Verantwortlichen selbst, aus Universität und Studienseminar, IfL, Behörde und Schulen. Welches waren die Gründe für eine derart harsche Kritik? Was ist seitdem geschehen? Welche Veränderungsnotwendigkeiten bestehen weiterhin? Darauf versucht dieses Heft Antworten zu geben.

Kritik an der Lehrerbildung

Die Kritik an der Lehrerbildung ist vielfältig, manchmal überzogen, und sie speist sich aus verschiedenen Quellen:

Die individuelle Erfahrung

Angehende Lehrerinnen und Lehrer bemängeln, daß sie während des Studiums zu wenig für die Bewältigung der alltäglichen Praxis gelernt hätten, sei es für den Unterricht mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, die Arbeit in überalterten Kollegien oder den Umgang mit Streß und Überlastung. Die Vermittlungsmethoden der Universität seien hochschuldidaktisch veraltet, folglich hätten Studentinnen und Studenten kaum methodische Kenntnisse für den Unterricht gewonnen. Offene Lernformen, individualisierende Lernarrangements, Teamarbeit, Visualisierungs- und Moderationstechniken hätten die

zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend gelernt. Eigene Aktivitäten und Planungen seien nicht vorgesehen, an der Gestaltung seien Studentinnen und Studenten nicht langfristig beteiligt. Die Inhalte, so wird weiter kritisiert, stünden auch innerhalb der Erziehungswissenschaft unverbunden nebeneinander. Die Zuordnung der Fachdidaktiken bei der Erziehungswissenschaft ermögliche zwar den wissenschaftlichen Bezug zwischen beiden, der Bezug zur Fachwissenschaft bleibe jedoch vage, das Studium der Fachwissenschaft selbst habe keinerlei Bezug zur später angestrebten Praxis.

Im Studienseminar bestehe nach wie vor die Gefahr, daß zukünftige Lehrerinnen und Lehrer, die oft schon in anderen Berufen tätig waren, infantilisierenden Abhängigkeitsstrukturen ausgesetzt würden. Die Seminarmethoden seien auch hier veraltet, der Bezug zwischen dem Erarbeiteten und der Schulpraxis zu dünn, das in der Universität Gelernte würde pauschal abgewertet, die Benotung schaffe Abhängigkeiten wie in alten Schülerzeiten.

Die Defizitanalyse

Praktiker in Schule und Schulverwaltung leiten ihre Kritik an der Lehrerbildung im wesentlichen aus einer Defizitbeschreibung des schulischen Alltags ab. Viele junge Lehrerinnen und Lehrer fürchteten sich vor schwierigen Schülerinnen und Schülern, beherrschten ihre Fachgebiete nur unvollständig, seien eher ängstlich, wenig teamfähig und nicht immer engagiert genug. Das sei nach einer so langen Ausbildungszeit enttäuschend.

Die Vision eines Lehrerleitbildes

Wunschvorstellungen zufolge müssen Lehrerinnen und Lehrer z.B. folgende Bedingungen erfüllen:

- Sie sollen gute Fachleute für mindestens eine – besser aber zwei wissenschaftliche Disziplinen sein, so souverän, daß sie auch über die Grenzen des Faches hinweg denken und Schülern Anregungen vermitteln können.
- Sie sollen Experten für Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen sein.
- Sie sollen Kinder und Jugendliche mögen und sich für ihre Entwicklung und ihre Lernfortschritte oder -schwierigkeiten interessieren.
- Sie sollen eine Persönlichkeit sein, d.h. selbstbewußt und selbstkritisch, konfliktfähig und zuhörend, klar und warmherzig, Nähe und Distanz ausbalancierend, ein Vorbild für Kinder und Jugendliche.
- Sie sollen fähig sein zur Teamarbeit, bereit, Verantwortung für die Weiterentwicklung des Systems Schule insgesamt zu übernehmen, kooperativ mit den Eltern und den Stadtteilinitiativen zusammenarbeiten und offen sein für neue gesellschaftliche Anforderungen.

Daß solch fabelhafte Eigenschaften nicht allein durch Ausbildung zu bewerkstelligen sind, sondern ein gutes Maß an Fortbildung, kollegialer Begleitung, Personalentwicklung durch Vorgesetzte innerhalb der Schule u.ä. erfordern, liegt auf der Hand. Manches davon mag überhaupt nicht lernbar sein, so daß es auf vernünftige Auswahlprozesse von Lehrerinnen und Lehrern ankommt.

Veränderte Rahmenbedingungen und politischer Handlungsdruck

Die Schülerzahlen in den westlichen Bundesländern wachsen nach wie vor, und es ist abzusehen, daß ab dem Jahre 2000 bundesweit vermehrt wieder Lehrerinnen und Lehrer eingestellt werden. Dadurch erhält die Frage, wie diese ausgebildet worden sind, wieder mehr Brisanz.

In Zeiten knapper Haushaltsressourcen muß sich darüberhinaus jede Reform auch der Frage stellen, ob der erwünschte Ausbildungserfolg nicht mit weniger Kosten für die öffentlichen Haushalte zu erreichen sei. Die Anforderungen an Schule und damit an Lehrerinnen und Lehrer haben sich seit der letzten großen Lehrerbildungsdiskussion in den 70er Jahren erheblich verändert. So verbindet sich mit dem Wunsch nach Veränderung der Lehrerbildung die Hoffnung, die neu ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer könnten alle Probleme der Schule von heute und morgen erfolgreich bewältigen.

In Nordrhein-Westfalen und Hessen haben unabhängige Kommissionen getagt und Vorschläge entwickelt. Sie plädieren ebenso wie der Ministerpräsident von Baden-Württemberg für eine stärkere Strukturierung der ersten Phase und für ein Praxissemester. Auch in Hamburg ist eine Kommission geplant. Im Koalitionsvertrag wird formuliert:

»Es wird eine Reform der Lehrerausbildung durch verstärkte Verzahnung der 1. und 2. Phase angestrebt. Dabei können ein Praxis-Semester oder erweiterte Praxisanteile im Umfang eines Semesters in der 1. Phase eingeführt werden, die bei Nachweis entsprechender Eignung auf die Dauer der Referendarzeit angerechnet werden. Für die notwendige Abstimmung zwischen der Wissenschafts- und der Schulbehörde wird eine Kommission eingesetzt. In der Umsetzung soll sichergestellt werden, daß interdisziplinäres, projektbezogenes Arbeiten Teil der Ausbildung wird und Prinzipien der Erwachsenenbildung in der Universitätsausbildung stärker Anwendung finden.«

Die Kultusministerkonferenz beschäftigt sich ebenfalls mit dem Thema, um zu sichern, daß Planungen einzelner Bundesländer nicht die Anerkennung der jeweiligen Abschlußberechtigungen gefährden.

Rückblick in die Geschichte

Die aktuelle Kritik an der Lehrerbildung greift grundsätzliche Probleme auf, die immer wieder – oft konfliktrichtig – Thema der Lehrer/innenbildung in Deutschland waren:

- die Frage, ob es einen Ausbildungskern für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und Schulstufen geben soll, wie groß ein solches gemeinsames Curriculum sein kann und in welcher Institution dieses gelernt werden soll;
- das Verhältnis von Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik;
- die Frage nach den jeweiligen Funktionen der ersten, zweiten und dritten Phase sowie nach den Übergängen zwischen diesen Phasen;
- der Theorie-/Praxisbezug bzw. die Frage, welche Funktion die Praxis während der Theoriephasen und die Theorie während der Praxisphasen habe;
- die Frage, ob in der Ausbildung bereits Methoden und Umgangsweisen vermittelt werden können, die als Schulung der beruflichen Professionalität im Schulalltag später dringend gebraucht werden.

Blickt man zurück, so zeigt sich, daß die Ausbildung von »Volksschullehrern« und »Gymnasiallehrern« noch in diesem Jahrhundert einem völlig unterschiedlichen Konzept folgte. Volksschullehrer hatten bis zum Ersten Weltkrieg und darüber hinaus eine Seminarbildung, die z.B. in Preußen seit 1901 im Anschluß an die Volksschule insgesamt sechs Jahresklassen umfaßte, gegliedert in Präparandenanstalt und Seminar (mit Ausbildungsschule), und an ausgewählten Standorten auch zum Abitur führen konnte. Gymnasiallehrer absolvierten dagegen bereits im letzten Jahrhundert ein Universitätsstudium und wurden seit etwa 1900 nicht nur für humanistische Gymnasien, sondern auch für die diesen gleichgestellten Realgymnasien und Oberrealschulen ausgebildet.

In der Weimarer Republik entbrannte der Streit um eine universitäre Ausbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer. Hinter der Auseinandersetzung verbargen sich ähnliche Probleme wie heute.

Wilhelm Flitner, der langjährige Leiter des Pädagogischen Instituts, schreibt über dessen Zuordnung: »Lehrervereine und Sozialdemokraten votierten für eine ungeschmälerte Universitätseingliederung; das Zentrum und die Anhänger der Konfessionsschule setzten sich für eine Pädagogische Sonderhochschule ein. Beide Typen enthielten Gefahren. Die Universität nimmt die Ausbildung der Gymnasiallehrer zum Modell, das aber für die Volksschul- und Gewerbelehrer so wenig paßt wie es auch den Ansprüchen der Jugendbildung im Gymnasium nur zur Hälfte gerecht wird: in der fachwissenschaftlichen Ausbildung, aber nicht in der pädagogischen. Die Sonderhochschule andererseits kommt in die Gefahr, aus dem Gesamtstrom geistigen Lebens ausgegliedert sich lediglich Didaktischem und Technischem zuzuwenden und in den Lehrfächern der Schulen eine wissenschaftliche Ausbildung anzustreben, die ihre Möglichkeiten überschreitet«.2

1926 wurde im »Hamburger Lehrerbildungsgesetz« festgelegt, daß die Lehrerbildung für alle Schulformen an der Universität erfolgen solle. Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer studierten Erziehungswissenschaft im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Philosophischen Fakultät und ihre Fächer in den jeweiligen Fakultätsinstituten oder -seminaren; ihre didaktische und schulpraktische Ausbildung hingegen erhielten sie am Pädagogischen Institut. Diesem wurden auch die Lehrkräfte an Gewerbeschulen zugeordnet, da diese Bereiche nicht an den Fakultäten studiert werden konnten. Das Pädagogische Institut war der Universität beigeordnet.

Es blieb dem Nationalsozialismus überlassen, diese Entwicklung wieder zurückzudrehen:

Um dieses Modell bemühte sich nun Wilhelm Flitner. »Bis 1936 war die Ausbildung aller Lehrerkategorien der Universität übertragen; danach wurde eine nationalsozialistische »Hochschule für Lehrerbildung« außerhalb der Universität begründet, in die unsere Dozenten und Lehrbeauftragten übernommen wurden, sofern sie in die NS-Partei oder eine ihrer Gliedorganisationen aufgenommen werden konnten«.3

Nach dem Kriege kehrte man in Hamburg zurück zu einem Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Philosophischen Fakultät und dem Pädagogischen Institut, das Teil der Gesamtuniversität war. Erst im Jahre 1969 wurden diese beiden Einrichtungen zum heutigen Fachbereich Erziehungswissenschaft zusammengeschlossen.

Damit verbunden waren folgende Strukturentscheidungen:

- Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens werden in der ersten Phase gemeinsam am Fachbereich Erziehungswissenschaft ausgebildet.
- Studentinnen und Studenten aller Lehrämter studieren das Fach Erziehungswissenschaft als eigenes Studienfach; dessen Anforderungen machen seit 1982 etwa ein Viertel des Gesamtstudiums aus.

- Die Fachdidaktiken sind erziehungswissenschaftlich fundiert und Teil des Fachbereichs Erziehungswissenschaft, nicht (wie in den meisten anderen Universitäten) Anhängsel der Fachwissenschaften.

Auch in der Frage des Vorbereitungsdienstes hat es zwischen den Volksschullehrern und den Gymnasiallehrern unterschiedlichste Traditionen gegeben. Preußen hat erstmals 1913 eine Ordnung für die Lehramtsprüfung zum höheren Schuldienst erlassen und diese in zwei Teile zerlegt, nämlich in die wissenschaftliche Prüfung, das »Staatsexamen«, und die pädagogische Prüfung nach dem Probejahr. Ein Vorbereitungsdienst für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer an Volks- und Realschulen wurde in Hamburg erst 1968 eingerichtet. Bis dahin absolvierten sie ein sechssemestriges, die schulpraktische Ausbildung einschließendes, gewissermaßen »einphasiges« Lehrstudium der Erziehungswissenschaft und eines Wahlfaches und anschließend eine dreijährige Praxisphase, in der die angehenden Lehrerinnen und Lehrer acht Fortbildungsveranstaltungen belegen mußten. Erst am Ende dieser drei Jahre wurde berufsbegleitend die zweite Lehrprüfung abgelegt. Mit der Einrichtung des Vorbereitungsdienstes von Volks- und Realschullehrern und der Gründung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft entfiel die schulpraktische Ausbildung in der ersten Phase und wurde durch meist unbegleitete Schulpraktika ersetzt (zwei vierwöchige Schulpraktika sowie ein betriebliches oder soziales Praktikum). Die grundständige Sonderschullehrerausbildung ist eine Neuerung des Jahres 1974, vorher gab es für im »Hilfsschuldienst« bewährte Volks- und Realschullehrer/innen ein sonderpädagogisches Aufbaustudium von vier Semestern.

Fazit: Hamburg praktiziert eine einheitliche Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen an der Universität. Hamburg hat sogar (als einziges Bundesland neben Bremen) eine einheitliche Eingangsbesoldung für die Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und Schulstufen. Der erziehungswissenschaftliche Anteil am Studium ist mit ca. 25 Prozent höher als in vielen anderen Bundesländern, die Zeiten für die unterschiedlichen Praktika von ca. 3 Monaten sind im bundesweiten Vergleich lang angesetzt. In Hamburg sind die Fachdidaktiken bei der Erziehungswissenschaft angesiedelt, was die Möglichkeit (aber noch nicht die Notwendigkeit) einer engen Zusammenarbeit beinhaltet. Diese strukturellen Grundentscheidungen lassen jedoch immer noch viele der oben beschriebenen kritisch benannten Probleme ungelöst.

Individuelle Initiativen und einzelne Reformschritte in Hamburg

In Hamburg hat es vorbereitend und parallel zu Strukturveränderungen immer wieder Versuche gegeben, den genannten Problemen mit Einzelinitiativen zu begegnen.

- So wurden z.B. vor 1968/69 – so lange die schulpraktische Ausbildung studierender Volks- und Realschullehrer noch florierte – am Pädagogischen Institut pädagogische Hospitationen für Gymnasiallehrer angeboten, bei denen diese auch unterrichten mußten, und zwar gerade nicht in einem studierten Fach und nicht am Gymnasium, sondern an Grund- oder Hauptschulen.

- Im Rahmen der obligatorischen Praktika gibt es in Hamburg seit etwa einer Dekanatsphase das ins Grundstudium der Erziehungswissenschaft integrierte Praktikum, das von Hochschullehrer/innen zu einem bestimmten didaktischen oder methodischen Schwerpunkt angeboten wird. Unter dem Dach des IfL wird es in Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern der ausbildenden Schulen vor- und nachbereitet, so daß die Studentinnen und Studenten die Schule, die Klassen, die Lehrerinnen und Lehrer und die erwarteten Lernarrangements kennen, wenn sie in den Unterricht einsteigen. Sie können dann anschließend gemeinsam mit beteiligten Lehrerinnen und Lehrern diese Praxiserfahrungen im kommenden Semester reflektieren (vgl. den Beitrag von Czarnetzki in diesem Heft).⁴

- So hat es Zusammenarbeit zwischen der ersten und der dritten Phase im Rahmen von Lehrerfortbildung z.B. zum Thema Projektunterricht gegeben⁵;

- im Bereich der Beruflichen Schulen begleiten Studentinnen und Studenten im Rahmen eines Universitätsseminars Schulen bei Entwicklungsprozessen und unterstützen diese bei der internen Evaluation;

- Lehrerinnen und Lehrer Hamburger Schulen, Fortbildner des IfL und Seminarleiter des Studienseminars bieten Lehrveranstaltungen an der Universität an, das Umgekehrte ist eher selten der Fall, einige wenige Hochschullehrer/innen beteiligen sich an der Lehrerfortbildung im IfL.

Einige dieser Ideen wurden von einem engagierten Kreis von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universität, des Studienseminars, des IfL und des Amtes für Schule entwickelt. Der Kreis traf sich über einige Jahre hinweg regelmäßig in der Akademie Sankelmark bei Flensburg. Diese zunächst eher informelle Initiative wurde inzwischen von dem früheren Staatsrat der Behörde für Wissenschaft und Forschung, Herrmann Lange, der jetzt wieder Staatsrat der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung ist, aufgegriffen. Er hat zu zwei Hamburger Workshops zum Thema Lehrerbildung eingeladen, in denen Vertreter der unterschiedlichen Institutionen anwesend waren und in denen zu den genannten Themen in

Arbeitsgruppen Probleme analysiert und Vorschläge entwickelt wurden. Das ist eine gelungene Vorarbeit für die Arbeit in der vom Koalitionsvertrag festgelegten Hamburger Kommission zur Lehrerbildung.

Auch die Institutionen selbst haben in Reaktionen auf die genannten Kritikpunkte Reformen eingeleitet:

a) Entwicklungen in der 1. Phase wurden oben ausführlich beschrieben. Der Fachbereich Erziehungswissenschaft hat mit der Einrichtung des Integrierten Praktikums eine enge Zusammenarbeit von Schule und Universität sowie einen neuen Theorie-Praxisbezug hergestellt. (Zu weiteren Reformperspektiven vgl. den Beitrag auf S. 10–12 in diesem Heft.)

b) Das Studienseminar hat 1997 eine neue Struktur erhalten, die das Ziel hat, die Zusammenarbeit zwischen den Lehramtsabteilungen zu erleichtern und gemeinsame Angebote für Referendarinnen und Referendare der unterschiedlichen Schulformen zu ermöglichen. Statt loser Kooperation sind verbindliche Absprachen angesagt. Dies soll u.a. ermöglicht werden durch die Einrichtung einer dem IfL vergleichbaren Direktorenposition sowie eines entscheidungsberechtigten Seminarrates, in dem neben der Direktorin das Studienseminar selbst mit der Hälfte der Stimmberechtigten vertreten ist, während die andere Hälfte von Referendar/innen und Schulleiter/innen gestellt wird. Das Studienseminar arbeitet nach neuen Richtlinien: neben die Fach- und Hauptseminare sind bewertungsfreie Lehrertrainingsseminare und Wahlpflichtseminare für Referendarinnen und Referendare aller Schulformen getreten. Darüber hinaus unterrichten Referendarinnen und Referendare zu Ausbildungszwecken auch selbständig, im Einklang mit der KMK-Beschlußlage von 1997. Im Studienseminar wurden neue Rahmenpläne entwickelt, sie befinden sich zur Zeit in einer Überprüfungsphase. Der Reformprozeß im Studienseminar war durchaus widerspruchsvoll und von vielen Interessenkonflikten begleitet, sei es zwischen den Abteilungen oder auch zum Amt für Schule. Ob die o.g. Reformen sinnvolle Problemlösungen darstellen, darüber gibt es höchst unterschiedliche Meinungen, die sich auch in diesem Heft widerspiegeln. Ich meine, daß wir grundsätzlich Schritte in die richtige Richtung gemacht haben, aber weiter an einer Verbesserung der Ausbildung arbeiten müssen. Unstrittig scheint zu sein, daß die zeitliche Belastung der Referendarinnen und Referendare durch die Seminare derzeit sicherlich zu hoch ist.

c) Das Institut für Lehrerfortbildung (IfL) hat sich einem zweijährigen Organisationsentwicklungsprozeß unterzogen und die neben der Fachfortbildung individuell entstandenen engagierten Einzelansätze gebündelt zu Maßnahmen schulinterner Lehrerfortbildung, die den Schulen maßgeschneidert für ihren besonderen Bedarf angeboten werden. Dabei werden sie mit speziellen Schulformangeboten und Fachfortbildung verbunden.

Dies gilt z.B. für die Fortbildung zur Verlässlichen Halbtagsgrundschule, für Englisch in der Grundschule, für die Veränderung der Gymnasialen Oberstufe, für die Begleitung von Integrierten Haupt- und Realschulen, für Schulentwicklungsprozesse zur Erstellung von Schulprogrammen usw. Auch spezielle Angebote für Wiedereinsteigerinnen nach einer beruflichen Pause sind möglich. Ein spezielles Programm für Berufseinsteigerinnen gibt es bisher nicht, wohl aber ist die Teilnahme an Supervisionskursen möglich.

Einige Antworten und offene Fragen

In den o.g. Workshops zur Lehrerbildung wurden mehr Fragen gestellt als Antworten gegeben. Einige seien hier herausgegriffen:

Zur ersten Phase

Es bedarf einer neuen Strukturierung der ersten Phase der Lehrerausbildung. Darüber sind sich die Experten einig (s.o.). Dabei muß der Bezug zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft neu überdacht werden. Möglicherweise sind Studierende überfordert, wenn sie drei Disziplinen gleichzeitig lernen müssen, überdies konfrontiert mit dem Anspruch interdisziplinären Lernens und Projektlernens.

Möglicherweise sollten Studentinnen und Studenten zunächst einen Bereich, z.B. die Erziehungswissenschaft oder die Fachwissenschaft vertieft studieren, um sich dann in den anderen Bereichen weiter zu qualifizieren. Dabei ist zu bedenken, daß auch berufliche Alternativen zum Arbeitsplatz Schule (z.B. in der außerschulischen Bildung) möglich bleiben müssen. Dies alles bedarf einer sorgfältigen Abwägung.

Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Mit dem von vielen gewünschten Praxisbezug verbinden sich unterschiedliche Ziele:

- In der Praxisphase sollen Studierende für sich prüfen, ob Eignung und Interesse für den Lehrerberuf wirklich vorhanden sind.
- Praxis bietet Handlungsorientierung neben der Theorie.
- Vor allem aber muß praktisches Handeln Grundlage für wissenschaftliche Reflexion sein. Dieter Wunder formulierte dies 1982 so: »Die GEW fordert, daß das praktische Tun des Lehrers, d.h. sein erzieherisches Handeln, sein Unterrichten von ihm wissenschaftlich reflektiert wird und aus dieser Reflexion

wiederum Folgerungen für das praktische Handeln gezogen werden; ebenso wie aus dem praktischen Handeln Anstöße zu neuen theoretischen Überlegungen gegeben werden sollen, die dann wieder am praktischen Handeln überprüft werden wollen. Diese Einheit von wissenschaftlichem Denken und praktischem Tun muß das konstituierende Merkmal der Lehrerausbildung werden«.6

Wir waren uns einig: Praxisanteile müssen verstärkt und in die »theoretische« erste Phase integriert werden, umgekehrt aber auch Theorie in die Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern. Über die Form ist noch nachzudenken.

Zu den Grenzen der Ausbildung

Was kann Lehrerausbildung zur Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern grundlegend leisten, was dagegen muß einer besonderen Berufseingangsphase und dem lebenslangen Lernen während des Berufs vorbehalten bleiben? Lehrerinnen und Lehrer lernen nicht nur in den Ausbildungsinstitutionen, sondern auch in der Schule mit und von Kolleginnen und Kollegen sowie von Schülerinnen und Schülern sowohl während als auch nach der eigentlichen Ausbildungsphase. Nimmt man die Klagen mancher jungen Lehrer/innen ernst, so bedarf es einer begleiteten Berufseinstiegsphase etwa in den ersten drei Jahren und anschließend gezielter Lehrer/innenfortbildung, für die die Schulleitung einer Schule im Sinne eines Personalentwicklungskonzepts für alle Kolleginnen und Kollegen zuständig ist.

Manche Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale, die gerade für das Vorbildverhalten von Lehrerinnen und Lehrern wichtig sind, lassen sich aber vielleicht gar nicht lernen. Hier geht es dann eher darum, frühzeitig die Weichen für die Arbeit in anderen Berufen zu stellen und vernünftige Auswahlkriterien für die Einstellungen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zu finden. Im Koalitionsvertrag ist festgelegt, daß die einzelnen Schulen bei der Einstellung beteiligt werden sollen. Neben Überlegungen zum Einstieg in den Lehrerberuf sind aber auch Ausstiegsmöglichkeiten zu prüfen. Manche Menschen sind mit Lust und Interesse zehn Jahre Lehrerin oder Lehrer und würden dann gerne einen anderen Beruf ergreifen. Das ist oft sinnvoll, hat aber wiederum Rückwirkung auf die Frage der Lehrerausbildung.

Zu den Brüchen zwischen den Phasen

Nach den obigen Überlegungen würden die Übergänge zwischen der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung möglicherweise fließender. Das setzt Phantasien in Gang, aus denen sich Mosaiksteine einer neuen Gesamtkonzeption entwickeln können. Manche wurden während der Workshops schon mal farbig ausgeschmückt:

- Neben einem klassischen Praxissemester erscheint es auch denkbar, daß Studentinnen und Studenten ein Jahr lang eine Klasse begleiten, dort verantwortlich Aufgaben übernehmen, zunächst ihre Wahrnehmung schulen sowie ihr eigenes Handeln kritisch mit anderen reflektieren, wobei diese Phase durch wissenschaftliche Reflexion begleitet wird.
- Im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen könnten Studentinnen und Studenten, aber auch Referendarinnen und Referendare schulinterne und schulexterne Evaluation unterstützen und eigene kleine Forschungsprojekte in enger Zusammenarbeit mit der Schule entwickeln. Wissenschaftliche Hausarbeiten und Examensarbeiten, die heute oft genug in Archiven vermodern, könnten so nützlich für die einzelne Schule werden. In Zusammenarbeit mit Schulforschungen der Universität und Schulbegleitprojekten des IfL könnte ein Netzwerk für die Schulen entstehen und Kenntnisse für die Steuerung des Gesamtsystems gewonnen werden.
- Interessant wäre ein systematischer personeller Austausch zwischen Studienseminar, Universität, IfL und Schule. So könnten z.B. Lehrerinnen und Lehrer, die mit einem Teil ihrer Stunden an die Universität abgeordnet sind, dort lehren und Praxisprojekte oder Schulprofile dokumentieren, vermitteln und evaluieren. Solche Erfahrungen gibt es in der Laborschule Bielefeld und am Oberstufenkolleg. Gegebenenfalls könnte dies mit Promotionsstipendien unterstützt werden.

Oder Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer (auch der Fachdisziplinen!) könnten in Absprache mit dem IfL systematisch Veranstaltungen anbieten, die gezielt der Fortbildung von Kolleginnen und Kollegen dienen. Schulen – wenn sie denn budgetiert wären – könnten gezielt Kolleginnen und Kollegen mit bestimmten Aufträgen zur Aus- oder Fortbildung an die Universität schicken. In diesem Zusammenhang wäre auch über die Wiedereinrichtung von Aufbaustudiengängen nachzudenken (z.B. Informatik, Darstellendes Spiel ...).

- Wie in anderen Berufsausbildungen könnte eine zweite Phase der Lehrerbildung zunächst als Trainingsphase, anschließend als begleitete berufliche Eingangsphase ablaufen, als Bausteinsystem mit Pflicht- und Küranteilen. Die Referendarinnen und Referendare könnten ihre Lernbedarfe selbst formulieren und auch über den Zeitpunkt der abschließenden Prüfung nach Beratung selbst entscheiden.

- Schließlich ist es vorstellbar , daß Menschen für eine Zeit als Lehrerinnen oder Lehrer arbeiten, die bisher einem ganz anderen Beruf nachgegangen sind und die den Lehrerberuf befristet ergreifen möchten. Es wäre zu klären, welche Art von spezifischer Qualifizierung solche Quereinstiege ermöglichen könnte. Kurz: Es kommen spannende Zeiten auf uns zu, Reflexion und Klärung stehen an; jeder ist eingeladen, mit zu überlegen.

Anmerkungen

1 Vgl. Pädagogik 4/93, S. 60.

2 Wilhelm Flitner, *Erinnerungen, 1889 - 1945*, Paderborn 1986, S. 341.

3 a.a.O., S. 336.

4 Zu Konzept und Evaluation des Integrierten Schulpraktikums vgl. ausführlich: J. Bastian: *Miteinander lehren - Voneinander lernen*. In: H.-P. de Lorent, A. Köpke (Hg.): *Kursbuch Lehrerbildung*. Hamburg 1997.

5 Vgl. dazu J. Bastian, H. Gudjons, *Studienreform - Lehrerfortbildung - Schulreform*, in: D. Hänsel, L. Huber, *Lehrerbildung neu denken und gestalten*, Weinheim 1996, S. 143 ff.

6 Dieter Wunder, Vorwort zu »Alternativen in der Lehrerausbildung« - herausgegeben von M. Beier, J. Beck, D. Spindler, K. Tack, Hamburg 1982, S. 21.

Herzlichen Dank an Herrn Dr. Asseburg für die Unterstützung bei der Erstellung des Artikels.

Cornelia von Ilseemann,

Leiterin der Abteilung »Schulgestaltung und Schulentwicklung« im

Amt für Schule

Hamburger Str. 31

22083 Hamburg

Hamburger Kommission Lehrerbildung

Kurzfassung des Abschlussberichtes

im Auftrag der

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

und der Behörde für Wissenschaft und Forschung

der Freien und Hansestadt Hamburg

Oktober 2000

VORWORT

Die Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) ist beauftragt worden, auf der Grundlage der Ergebnisse der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten gemischten Kommission Lehrerbildung (TERHART 2000) *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg* vorzulegen. Die Beauftragung erfolgte

gemeinsam durch die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung sowie die Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg. Grundlage der Beauftragung war die im Koalitionsvertrag der den Hamburger Senat tragenden Parteien festgelegte Vereinbarung, die Reform der Lehrerbildung als prioritäres Vorhaben der laufenden Legislaturperiode anzusehen. Für die Verwirklichung dieses Vorhabens war die Empfehlung der gemischten Kommission der KMK abzuwarten. Unmittelbar nach Vorlage des KMK-Berichtes wurde die Hamburger Kommission eingesetzt und beauftragt; Hamburg reagierte damit als erstes Bundesland auf die KMK-Empfehlungen.

Zur Bearbeitung ihres Auftrages hatte die HKL einen Zeitraum von knapp elf Monaten zur Verfügung. Sie tagte ab November 1999 insgesamt neunmal und legt im September 2000 beiden Auftraggebern den vorliegenden Abschlussbericht vor. Der Bericht behandelt zentrale Aspekte der Reform der gesamten Lehrerbildung, die als Einheit angesehen wird. Die Zusammensetzung der Kommission entsprach dem Reformauftrag. Neben auswärtigen Expertinnen und Experten der Lehrerbildung sowie Vertretern von Wirtschaft und Personalentwicklung haben Repräsentanten aller Phasen und Institutionen der Lehrerbildung sowie Schulleiterinnen und Schulleiter in der Kommission Einsitz genommen oder sind angehört worden. Die Empfehlungen der Kommission sind überwiegend in großem Konsens erfolgt. Gemeinsam war allen Kommissionsmitgliedern der Wille zu einer grundlegenden und weitreichenden Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Die Erstellung des abschließenden Textes erfolgte auf der Grundlage von diversen Einzelvoten und Projektpapieren. Überschneidungen und Wiederholungen ließen sich nicht ganz ausschließen.

Die Kommission dankt Dr. Josef Keuffer für das kenntnisreiche Projektmanagement sowie für die intensive Mitarbeit am Abschlussbericht. Sie dankt weiterhin Hans Christof Kräft für die Protokollierung und Dokumentation ihrer Arbeit.

Hamburg und Zürich, im September 2000

Jürgen Oelkers (Vorsitz HKL)

Die Universität Hamburg hat 1927 als erste deutsche Universität mit der akademischen Ausbildung auch für die damaligen Volksschullehrer begonnen. Mehr als siebenzig Jahre nach den Anfängen und mehr als dreißig Jahre nach der flächendeckenden Einführung einer wissenschaftlichen Ausbildung für alle Lehrämter besteht ein nicht zu übersehender Reformbedarf. Die Kommission geht davon aus, dass die Lehrerbildung in erheblichem Maße Defizite aufweist und auf neue Bedingungen in Schule und Gesellschaft eingestellt werden muss. Die Entwicklung der Lehrerbildung darf allerdings die Vorteile der universitären Ausbildung nicht in Frage stellen. Im internationalen Vergleich ist die Lehrerbildung sehr unterschiedlich organisiert. Innerhalb der Europäischen Union gibt es Bestrebungen zur Anpassung der Organisation und zur Entwicklung von gemeinsamen Standards. Die Vorschläge der Kommission beziehen sich auf die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in diesem europäischen Kontext.

Lehrerbildung wird insgesamt krisenhaft wahrgenommen. Reformen der Ausbildung sind daher kein spezifisch deutsches Phänomen. Ein Hauptgrund für die Krisenwahrnehmung ergibt sich aus den veränderten Bedingungen der Lehrberufe. Sie sind konfrontiert mit sehr konträren und beschleunigten Entwicklungen in Kultur und Gesellschaft, auf die die öffentliche Schule immer neu reagieren muss. Daraus erwachsen *ständige* Lernaufgaben, auf die nicht mehr durch eine möglichst lange und intensive *Grundausbildung* vorbereitet werden kann. Eine Hauptforderung des Berufsfeldes besteht im innovativen Lernverhalten der Lehrkräfte, die für eine permanente Systementwicklung sorgen müssen. Lehrerinnen und Lehrer sind so selbst Lernende, die nicht davon ausgehen können, irgendwann "fertig" zu sein. Der Beruf ist das Lernfeld.

Daher ist ein Schlüssel für die Lehrerbildung *Personalentwicklung* oder die ständige Qualifizierung des Personals für je neue Aufgaben und Anforderungen. Eine Ausbildung, die sich weitgehend nur auf die Grundausbildung *vor* Berufsausübung einstellen kann, ist dafür nicht länger geeignet. Sie kann nicht angemessen auf die Probleme und Widersprüche des Berufsfeldes reagieren. Aus diesem Grunde empfiehlt die Kommission, die Lehrerbildung als *Einheit* zu betrachten und sie nicht länger in voneinander getrennten Phasen zu organisieren, die wenig miteinander zu tun haben. Die Kommission stellt die bestehenden Phasen nicht in Frage, sondern empfiehlt ihre enge Verzahnung unter Gesichtspunkten von Effizienz und wechselseitigem Nutzen. Das bisherige System der Lehrerbildung ist bei allem Aufwand zu wenig effektiv, weil die Ausbildungsphasen nicht kooperieren, keine gemeinsamen Ziele verfolgen und nicht oder zu wenig aufeinander aufbauen.

Die Kommission geht davon, dass vier Bereiche oder Phasen der Lehrerbildung zu unterscheiden sind,

- die Lehrerausbildung an der Universität sowie an anderen Hochschulen in Hamburg,
- die Ausbildung im Studienseminar,
- die Berufseingangsphase nach abgeschlossener Ausbildung sowie
- die Fort- und Weiterbildung im Beruf.

Die ersten beiden Phasen stellen die Berufsausbildung dar. Die Berufstätigkeit nach Abschluss der Ausbildung muss neu als Lernen im Beruf verstanden werden. Grundsätzlich empfiehlt die Kommission einen verstärkten Ausbau der Fort- und Weiterbildung sowie eine Ausgestaltung der Berufseingangsphase. Der Berufsbeginn muss stärker als bisher für schulische Innovationen genutzt werden, zugleich muss die permanente Qualifizierung der amtierenden Lehrkräfte ein weitaus stärkeres Gewicht erhalten. Die Kommission empfiehlt ein Obligatorium in der Fortbildung von Lehrkräften. Die Ressourcen sind entsprechend zu verstärken und neu zu gewichten.

Die Lehrerausbildung an der Universität und im Studienseminar muss gestrafft und konzentrierter gestaltet werden. Für diesen Zweck empfiehlt die Kommission neue Formen der *Leitung und Kooperation*, die Einführung von *Kerncurricula* in allen Fächern, die an der Lehrerausbildung beteiligt sind, sowie die Entwicklung von *prioritären Themen*, die in Verbindung mit den Kerncurricula angeboten werden. Prioritäre Themen sind "Neue Medien", "Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität" und "Schulentwicklung". Sie konzentrieren die Ausbildung auf Schlüsselprobleme, die zusammen mit den Kerncurricula dafür sorgen können, dass das Ausbildungsangebot nicht beliebig ist und zugleich über einen Berufsfeldbezug verfügt.

Bisher hat die Lehrerausbildung an der Universität kein Leitbild und keine durchgehende Struktur. Die Ausbildung ist über sehr verschiedene Fächer und Fachbereiche verteilt, die keine gemeinsame Aufgabe und Zielsetzung verbindet. Daher besteht auch keine gemeinsame Verantwortung, während unstrittig ist, dass dem *wissenschaftlichen Studium* angehender Lehrkräfte für die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens eine Schlüsselfunktion zukommt. Das gelingt nur dann, wenn die Zersplitterung der Kräfte vermieden wird. Zu diesem Zweck votiert die Kommission für den Aufbau geeigneter Leitungs- und Kooperationsstrukturen. Die Kommission geht davon aus, dass die Rolle von Wissenschaft und Forschung in *allen* Bereichen der Lehrerbildung gestärkt werden muss und nicht geschwächt werden darf. Sie votiert daher ausdrücklich gegen eine Verlagerung von Teilen der Ausbildung an Fachhochschulen und auch gegen eine Reduzierung der wissenschaftlichen Ausbildungsanteile auf dreijährige universitäre Studiengänge. Die Verstärkung des Forschungsbezuges verlangt aber keine Verlängerung der Ausbildung.

Die Kommission sieht ein wesentliches Problem in der *mangelnden Organisation*. Die Lehrerbildung ist zu wenig auf die Entwicklungsprobleme des Berufsfeldes eingestellt und hat nicht die dafür geeignete Organisation. Aus diesem Grunde sieht die Kommission die Lehrerbildung als ständige *Entwicklungsaufgabe* an, in dem die Phasen und Anbieter der Ausbildung lernen, dass und wie sie verbindlich kooperieren können, ihre Potentiale besser nutzen und sich auf gemeinsame Ziele einstellen. Die Kommission empfiehlt zu diesem Zweck den Abschluss von verbindlichen, wechselseitigen Leistungsvereinbarungen, die Entwicklung kooperativer Strukturen zwischen den Phasen und die fortlaufende Evaluation der Leistungen.

Von besonderer Bedeutung ist der Aufbau einer *Feedback-Kultur*. Die Lehrerbildung muss in der Lage sein, von ihren Absolventen und Abnehmern zu lernen. Nur so lässt sich eine gemeinsame Verantwortung für die Resultate entwickeln und nur so kann die tatsächliche Ausbildungsqualität eingeschätzt werden. Wenn die Erwartungen *der Praxis* zugrunde gelegt werden, dann ist die heutige Qualität oft nicht befriedigend. Das gilt nicht nur für die Grundausbildung, sondern für alle Maßnahmen und Angebote der Lehrerbildung. Sie müssen in Zukunft nachweisen, dass und wie sie praxisdienlich sind, was nur gelingt, wenn *fortlaufende Evaluationen* zu einer selbstverständlichen Größe der Ausbildung geworden sind. Das wiederum setzt Zielsetzungen und Leistungsvereinbarungen voraus, die bislang noch nicht in einer Form existieren, die für die Lehrerbildung geeignet ist. Die Kommission empfiehlt die Entwicklung und den Einsatz dieser Instrumente mit Nachdruck. Ein zentrales Problem der Ausbildung erwächst aus der sinkenden Attraktivität des Lehrerberufs. Wenn die Ausbildung nicht wesentlich dazu beiträgt, die vordringlichen Probleme des Berufsfeldes zu bearbeiten, wird sich die Attraktivität weiter abschwächen. Auch aus diesem Grunde empfiehlt die Kommission eine Ausbildungsorganisation, die besser als bisher auf die *Probleme des Berufsfeldes* eingestellt ist. Dazu zählen ein verstärktes Forschungsaufkommen, die Steuerung durch Forschungsdaten, der Aufbau neuartiger Serviceeinrichtungen im Evaluationsbereich, die Abnehmerorientierung der Fortbildung, die Rotation des Personals und Ähnliches mehr.

Die in Hamburg forciert betriebene Entwicklung der *Schulautonomie* hat unmittelbare Konsequenzen für die Lehrerbildung. Wenn Schulen in Zukunft die Lehrkräfte ihrer Wahl selbst einstellen oder mindestens sehr maßgeblich an der Einstellung beteiligt sind, dann verändert sich das Qualifikationsprofil nachhaltig. Die Stellenbewerber müssen bestimmte Kompetenzen nachweisen können, und dies auf speziellen Bedarf hin. Daher empfiehlt die Kommission eine *Veränderung der Leistungsbewertung*. Die Prüfungen müssen effektiver auf den Ausbildungszweck bezogen werden, sie müssen zwischen den Phasen abgestimmt sein und reale Leistungsnachweise darstellen. Neben den Prüfungen sind persönliche Portfolios zu entwickeln, die angeben, welche Themen bearbeitet und welche Kompetenzen entwickelt wurden. Bei Einstellungen wird dann nicht mehr allein der Notenschnitt ausschlaggebend sein.

Die Kommission empfiehlt in diesem Zusammenhang auch, die Dominanz der zweiten Phase bei Notengewichtung und so bei der Feststellung der Einstellungsvoraussetzungen aufzugeben und zu einem integralen Staatsexamen zu gelangen. Das wäre möglich, wenn beide Phasen nach dem *European Credit Transfer System* (ECTS) organisiert und folgenreich aufeinander abgestimmt sind. Das ECTS-System wird zum europäischen Standard der Universitätsausbildungen insgesamt und sollte daher auch für die Lehrerbildung genutzt werden, und dies für beide Phasen. Das jetzige System entwertet faktisch die erste Phase, während es darauf ankommen muss, beide Phasen möglichst effizient aufeinander zu beziehen und Ausbildungsverluste zu vermeiden. Das erste Staatsexamen wird dadurch nicht entwertet.

Auch der zeitliche Aufwand muss überprüft werden. Die Kommission empfiehlt eine *Absenkung der Dauer der Grundausbildung*. Das Referendariat sollte um ein halbes Jahr auf 18 Monate gekürzt werden, die universitären Studien müssen so gestaltet werden, dass die Regelstudienzeit eingehalten werden kann. Im Gegenzug muss der zeitliche und materielle Aufwand für die Fortbildung erhöht werden, verbunden mit speziellen Leistungsanreizen für die sich entwickelnde Einzelschule. Generell kennt der Lehrerberuf zu wenig und zu schwache Leistungsanreize. Die Kommission sieht in der *permanenten Fortbildung* eine zukunftsweisende Möglichkeit, diesen Zustand zu verändern. Die Karrieremöglichkeiten im Schulsystem müssen verbessert und mit nachgewiesenen Qualifikationen verbunden werden, nicht zuletzt solchen, die Forschung mit Praxis verbinden.

Die Vision der künftigen Lehrerbildung erwächst aus ihren Aufgaben. Der schnelle gesellschaftliche Wandel verlangt ein lernfähiges Schulsystem, das sich ständig auf neue und oft nicht sehr bequeme Situationen einstellen muss. Es wird darum gehen, aus der Schule des 19. die Schule des 21. Jahrhunderts zu machen, die über hohe mediale Kompetenzen verfügt, sich auf kulturelle und soziale Heterogenität einzustellen versteht und Verantwortung für die eigenen Entwicklung übernimmt. Das dafür geeignete Personal muss von der Lehrerbildung fortlaufend qualifiziert werden, ohne dass die Ausbildung irgendwann als abgeschlossen bezeichnet werden kann. Hier liegt die hauptsächliche Botschaft der Kommission: Die Lehrerausbildung entläßt keine fertigen Lehrkräfte, sondern befähigt sie zum *professionellen Weiterlernen* in einem Berufsfeld, das sich schneller wandeln und mehr Brüche erleben wird als je zuvor.

Verzeichnis der Mitglieder der Hamburger Kommission Lehrerbildung

Titel	Vorname	Name	Institution	Funktionen in der Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL)
Prof. Dr.	Jürgen	Oelkers	Universität Zürich	Vorsitzender der Kommission; Experte für Konzepte der Lehrerbildung und Evaluation
Prof. Dr.	Wolfram	Weiß	Universität Hamburg	Dekan des FB Erziehungswissenschaft u. Vertreter für den Bereich Fachdidaktik
Prof. Dr.	Hans-Christoph	Koller	Universität Hamburg	Prodekan für Lehre und Studium und Vertreter für den Bereich Allgemeine Erziehungswiss.
Prof. Dr.	Barbara	Schenk	Universität Hamburg	Vertreterin für den Bereich Fachdidaktik u. für Theorie-Praxis in der Lehrerbildung
	Sybille	Daviter	Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen	Vertreterin für den Bereich Ausbildung im Referendariat / Vorbereitungsdienst
	Alfred	Ruppel	Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen	Vertreter für den Bereich Ausbildung im Referendariat / Vorbereitungsdienst
	Otfried	Börner	Institut für Lehrerfortbildung (IfL)	Vertreter für den Bereich Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung
Dr.	Mareile	Krause	Institut für Lehrerfortbildung (IfL)	Vertreterin für den Bereich Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung
	Hans-Günther	Dittrich	Schulen in Hamburg	Vertreter Berufsschulen
	Aart	Pabst	Schulen in Hamburg	Vertreter Gesamtschulen / Sekundarstufe I/II u. Primarstufe
Dr.	Mechthild	Uhle	Schulen in Hamburg	Vertreterin Gymnasien / Sekundarstufe I/II
Prof. Dr.	Gerhard	Tulodziecki	Universität-GH Paderborn	Experte im Bereich Neue Medien und Lehrerbildung
Prof. Dr.	Marianne	Krüger-Potratz	Universität Münster	Expertin im Bereich Interkulturelles Lernen und Lehrerbildung
Prof. Dr.	Wolfgang	Einsiedler ¹¹	Universität Nürnberg	Experte im Bereich Grundschullehrerausbildung
Prof. Dr.	Sybille	Beetz	Universität Bamberg	Expertin für den Bereich Schulentwicklung
Dr.	Hans-Joachim	Schulz	Beratungsstelle für Technologiefolgen u. Qualifizierung (BTQ)	Experte für den Bereich Personalentwicklung (Perspektive Beschäftigte)
	Hans-Jürgen	Brackmann	Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)	Experte für den Bereich Personalentwicklung (Perspektive Unternehmen)
Prof. Dr.	Michel E.	Domsch	Universität der Bundeswehr	Experte für Forschung im Bereich

¹¹ Prof. Einsiedler war vom November 1999 bis zum März 2000 Mitglied der Kommission und schied im April 2000 aus Krankheitsgründen aus der Kommission aus.

			Hamburg	Personalwesen und Internationales Management
--	--	--	---------	--