

Jürgen Oelkers

Studium und Beruf: Zur Entwicklung der Lehrerbildung ^{*)}

1. Historische Referenzen

Die Geschichte der Pädagogik spielt in der heutigen Lehrerbildung kaum noch eine Rolle. Das muss man nicht bedauern, wenn man auf die Verehrungswut vergangener Zeiten zurückblickt. Grosse Pädagogen waren stets grosse Helden und wenn Frauen dazu kamen, wurden sie zu Helden in weiblicher Form. Das wäre das „Montessori-Syndrom“ der Lehrerbildung. Die Ritter von der traurigen Gestalt kamen darin nicht vor. Wir sind in Oldenburg: Selbst Herbart ist der Verehrungswut nicht entkommen, um den Preis seines Werkes natürlich.

Andererseits hat die Geschichte der pädagogischen Rhetorik einen interessanten Effekt, denn man kann mit Bezug auf entfernte Literatur jede aktuelle Innovation als historisch längst bekannt entlarven. Die Kernideen scheinen sich zu wiederholen und was neu entdeckt wird, ist nie wirklich vergessen worden. Das gilt mindestens für Überzeugungen der Profession, die mehr sind als bloss „subjektive Theorien“, die die Ausbildung wirkungsvoll korrigieren könnte.

Nehmen wir die unvermeidliche und von Oldenburg aus übersetzte Meta-Meta-Studie, in der die Wirksamkeit des Unterrichts von der Qualität der Lehrpersonen abhängig gemacht wird. Weil diese Studie heute nahezu alleinige Glaubwürdigkeit beansprucht, beginne ich im Blick darauf mit einem historischen Rückgriff: Warum war immer klar: „Auf den Lehrer kommt es an?“ Und was hat das mit Lehrerbildung zu tun?

Im „Wochenblatt zum Besten der Kinder“, das 1760 in Berlin erschien,¹ wird eine „Bestimmung des Werths der Lehrer“ versucht, also näher beschrieben, *warum* es auf sie ankommen soll.

- Der Wert bezieht sich weder auf ihre äusseren Umstände oder zufälligen Vorzüge,
- auch nicht auf ihr äusseres Verhalten oder die besonderen Eigenschaften ihres Charakters
- „und am wenigsten auf die Absichten ..., aus welchen sie Lehrer geworden sind“
(Wochenblatt 1760, S. 339).

Der Wert des Lehrers ergibt sich allein aus seinen Leistungen für die Kinder und so seinen Fähigkeiten, „ihrer Bestimmung ein Gnüge zu thun“ (ebd., S. 342). Und für diesen

^{*)} Vortrag in der Universität Oldenburg am 18. Mai 2016.

¹ „Das Wochenblatt zum Besten der Kinder“ erschien von November 1759 bis Ende 1763.

Wert gibt es einfaches und leicht einlösbares Kriterium, die Frage nämlich, was die Welt ohne Lehrer wäre:

„Nehmet diese Personen weg, die iezo mit dem ganzen Vorrate ihrer Wissenschaft an der Bestimmung der Kinder arbeiten, die ihre Schultern willig einem Joche unterziehen, das eigentlich die Aeltern tragen sollten: sehet alsdenn zu, wie viel würdige Menschen oder Bürger ihr erhalten werdet“ (ebd.).

Mit einem „Coach des Lernens“ wäre das kaum zu machen. Anders gesagt, die historische Nachhilfe spricht für John Hattie, der ja nur einer Grundüberzeugung der Lehrprofession neu Ausdruck verliehen hat, die sich an vielen Stellen in der Literatur finden lässt.²

In der ersten Ausgabe der ersten Zeitschrift „für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten“ im deutschen Sprachraum³ konnte man 1872 lesen: „Gute Lehrer schaffen gute Schulen“ (Pädagogische Blätter 1872, S. 394)⁴ und für *diesen* Zweck werden sie ausgebildet. Das kann umgekehrt nur heissen, dass sich die Ausbildung *daran* messen lassen muss. Oder anders gesagt: Nur *über sie* kommt es „auf die Lehrer an“.

Es gab dabei natürlich immer Hindernisse und manchmal hat man sie sogar an der richtigen Stelle vermutet. 1830 heisst es im 19. Bericht der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, deren Verhandlungen im Jahr zuvor zu einem grösseren Teil der Lehrerbildung gewidmet waren: Man lebe in einer Zeit, „wo so ungeheuer viel über Pädagogik geschrieben wird, dass der gewandteste Schulmann in seinen Ansichten erschüttert werden kann“ (Verhandlungen 1830, S. 266). Das muss vermieden werden, denn mit verunsicherten Lehrern ist keine Schule zu machen, heute nennt man das Burnout und daran ist vermutlich nicht nur die Pädagogik schuld.

Ein unbekannter Name aus den Anfängen der Lehrerbildung ist der von Ignaz Thomas Scherr, der als naturalisierter Deutscher in Zürich die Lehrerbildung aufgebaut hat. Sie sehen mir meine Schweizlastigkeit hoffentlich nach, immerhin jedoch kam Scherr aus Württemberg.⁵ Er plädierte 1842 für die Entwicklung einer *professionsorientierten* Lehrerbildung, was die zeitgenössischen Lehrerseminare, darunter das in Zürich, gerade nicht waren.

„Unsere Schullehrerseminarien sollen Berufsbildungsinstitute sein, sie haben aber jetzt weitaus vorherrschend noch den Charakter allgemeiner Lehranstalten. Dies ist ein Uebelstand, der in hohem Grade nachtheilig auf das Schulwesen wirkt. Die Volksschule selbst muss zum Lernplatz des Lehrers herhalten, und wie dabei die Kinder fahren, das stellt sich oft traurig genug heraus“ (Scherr 1842, S. 37).

Die Lehrerseminare, anders gesagt, sollten mehr sein als allgemeinbildende Schulen und es darf im Blick auf das professionelle Können kein blosses „learning-by-doing“ geben. Wenn der Aufbau des Könnens einfach der Erfahrung in der Schule überlassen wird, dann

² „Wie gut auch die Schule eingerichtet, wie zahlreich sie auch benützt werde, aller Sehen ihrer Wirksamkeit beruht doch nur auf dem Lehrer“ (Schön 1840, S. 235).

³ Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten (1872- 1910).

⁴ Verfasser des Artikels ist der Regierungs- und Schulrat Otto Ferdinand Conditt (1811-1876) aus Potsdam.

⁵ Ignaz Thomas Scherr (1801-1870) stammte aus einer Lehrerfamilie in Hohenrechberg nahe der Freien Reichsstadt Schwäbisch Gmünd, die erst 1802 Teil des Herzogtums Württemberg wurde.

sind tüchtige Lehrer nicht zu erwarten (ebd., S. 36). Erst die Ausbildung für den Beruf macht den Unterschied.

Heute gibt es natürlich nur noch tüchtige Lehrer, zumal Lehrerinnen, aber werden sie das *wegen* oder *trotz* ihrer Ausbildung? Die Frage ist nicht unwichtig, denn auch nach Scherr ist immer wieder der Verdacht geäußert worden, die Ausbildung gehe an der Praxis vorbei und sei deswegen mehr oder weniger ein Placebo-Effekt. Aber man lernt in der Ausbildung unmöglich nur einen gefühlten Schmerz, sondern muss sich in einem komplexen Feld von Angeboten und Anforderungen zurechtfinden.

Damit ist nie ein zentraler Effekt oder Nicht-Effekt verbunden, sondern Lernleistungen mit unterschiedlichen Anschlüssen und Verwendungen. Es gibt nicht „die“ Wirksamkeit „der“ Lehrerbildung, sondern nur Studierenerfahrungen mit verschiedenen Möglichkeiten der Verknüpfung, einschliesslich des schnellen Vergessens. Aber ausgeschlossen werden muss, dass die Ausbildung *keine* Effekte hat, selbst dann nicht, wenn die Meinung vorherrscht, dass sie an der Praxis „vorbeigeht“.

- In der Öffentlichkeit wird das häufig so gesehen, wobei die Unzufriedenheit von Studierenden meinungsbildend wirkt.
- Aber wenn der „Praxisbezug“ vermisst wird, heisst das nicht, im Studium nichts Einschlägiges gelernt zu haben.
- Eher wäre zu fragen, was genau unter „Praxisbezug“ verstanden und warum gerade die Lehrerbildung unter das Ideal der unmittelbaren Nützlichkeit gestellt wird.

Die damit verbundenen Ansprüche sind nicht zu erfüllen und bleiben trotzdem bestehen. Es sind nicht einfach Ideale, sondern Erwartungen, die praktisch umgesetzt werden sollen. Sie prägen die Kritik der Lehrerbildung ebenso wie die Vorstellungen, was an ihr und wie besser werden soll. Davon zu unterscheiden sind Fragen der Wirksamkeit, die nicht mit dem fortgesetzten Pochen auf die Ideale zu beantworten sind, sondern die auf die Ausbildungsstruktur bezogen werden müssen.

2. *Wirksamkeit und Ausbildungsstruktur*

John Goodlads Bahn brechende Studie *Teachers of our Nation's School*, die 1990 erschienen ist, war der Durchbruch der internationalen Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Goodlad befragte vor allem die Studierenden und ermittelte ihre Erwartungen. Daraus entstand die so genannte „what works“- Hypothese, die besagt,

- dass angehende Lehrkräfte das Ausbildungsangebot danach sortieren und bewerten,
- was ihnen am meisten für ihre beruflichen Tätigkeiten verspricht.
- besonders für den Unterricht,
- und was persönlich am besten verwendbar erscheint.

Daher sind in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Methodenkurse weit mehr gefragt als Vorlesungen, und Praktika erhalten ein höheres Gewicht als das Studium der

wissenschaftlichen Literatur. Diese These wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten der Studierenden etwa an Schweizer Pädagogischen Hochschulen bestätigt, auch hier ist die Erwartungshaltung „what works“ (Ruffo 2009).

Goodlad hat auch beschrieben, dass das Interesse der Mehrzahl der Studierenden in den Ausbildungsprogrammen für angehende Lehrpersonen nicht primär intellektueller Natur ist. Sie erleben den Übergang von der Ausbildung in den Beruf als Wechsel der Beschäftigung. „That is, they shifted from being students in a college or university to teachers in a school, rather than from students of the contents of their own curriculum to inquirers into teaching, learning, and enculturation“ (Goodlad 1990, S. 214).

Die Überzeugung, was es bedeutet, Lehrer zu sein, erwächst aus der Erfahrung, was in der Arbeit im Klassenzimmer gelingt und was nicht. Um herauszufinden „what works“, sind Vorbilder notwendig, etwa die Art des Unterrichtens, die bei der Zusammenarbeit mit einem Mentor oder einer Mentorin erlebt wird (ebd.). In der Ausbildung wird das nicht gerne gehört, aber Studenten nehmen Gelegenheiten des Ausprobierens und Nachahmens wahr, weil das in einem Feld mit hohen und diffusen Erwartungen erste Handlungssicherheit verschafft. Für sie beginnt der Beruf nicht mit der Theorie des Berufs.

Auch Schweizer Studien zeigen den Einfluss der Mentoren oder Praxislehrkräfte auf die angehenden Lehrpersonen und ihre Wirksamkeitsüberzeugungen. Sie lernen in der Ausbildung und in den ersten Berufsjahren, dass und wie es auf den Lehrer „ankommt“ und dabei spielt die eigene Unterrichtserfahrung eine entscheidende Rolle. Man beginnt das Studium mit Überzeugungen, aber zum Lehrer oder zur Lehrerin muss man sich selbst formen, was ohne Unterstützung kaum möglich wäre.

Ein qualitatives Forschungsprojekt der Universität Zürich zeigt den Einfluss der Ausbildungsschulen auf den Aufbau der Fähigkeiten und Überzeugungen von Berufsanfängern und dabei insbesondere die mentale und habituelle Prägung durch die Praxislehrkräfte (Stadelmann 2006). Sie zeigen Anfängern „what works,“ also sind entscheidende Anlaufstellen für den Anfang des Lehrerseins, von dem die weitere berufliche Entwicklung offenbar wesentlich abhängt.

Wirksam in der berufspraktischen Ausbildung sind nicht einfach gute *Modelle* des Unterrichts, die theoretisch vermittelt werden, sondern unmittelbare Anleitungen und Rückmeldungen aus direkter Nähe zum Ernstfall. Der Ausdruck „Coaching“ ist nicht zufällig der Trainersprache entnommen. Ein Coach spiegelt einen Versuch direkt zum Anforderungsniveau, so jedoch, dass die Rückmeldung als hilfreich für die Entwicklung der angehenden Lehrer wahrgenommen wird. In den Vereinigten Staaten ist bis heute von „Teacher Training“ die Rede, der Ausdruck soll darauf hinweisen, dass professionelle Kompetenz in verlässlichen Übungssituationen aufgebaut wird und nicht einfach die Folge einer wie immer angestregten Reflexion ist (Shulman 1995).

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

Die Studierenden stellen an die Praktika oder die Ausbildungsschulen besonders hohe Erwartungen. Die Zürcher Studie zeigt auch, dass dies nur dann ohne Verlust für die übrige Ausbildung vonstattengeht, wenn die theoretischen und die praktischen Teile der Ausbildung aufeinander abgestimmt sind und in ihnen nicht zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden. Ansonsten ist es angesichts der Erfahrungen, die sie machen, für die Studierenden sehr glaubwürdig, wenn gesagt wird: „Vergessen Sie, was Sie bisher gelernt haben.“

- Die anschliessende Situation hat dann mit der vorhergehenden wenig zu tun, der Transfer des Gelernten ist schwach, auch weil Wissenstransfer gar kein Thema ist.
- Transfer in Ausbildungsgängen geschieht nicht von selbst, sondern verlangt Steuerung, also Beobachtung, Nachfrage und Überprüfung
- sowie auf Seiten der Studierenden die Überzeugung, im Blick auf das Studienziel auch tatsächlich voranzukommen (Oser/Oelkers 2001).

Die Struktur der Ausbildung kann den Wissenstransfer unterstützen oder behindern, je nachdem, wie gut sie auf das Berufsziel eingestellt ist. Dabei muss sie auch mit den Erwartungen umgehen. Im Mittelpunkt der Arbeit der Lehrkräfte stehen die *unterrichtsbezogenen* Tätigkeiten. Wenn es auf den Lehrer oder die Lehrerin „ankommt“, dann vor allem bezogen auf den Unterricht. Alles, was den Aufwand steigert, ohne den Ertrag zu verbessern, wird in dieser Praxis keine Verwendung finden.

Angehende wie amtierende Lehrkräfte sind vielleicht nicht aufgrund ihrer Philosophie, wohl aber aufgrund der Anforderungen ihrer Praxis Utilitaristen. Sie gehen vom Nutzen für ihren Unterricht aus und erwarten eine Ausbildung, die diesem Test standhält. Und das ist mehr als nur Reflexionswissen. Bereits die Erstsemester, zeigt eine deutsche Studie, nehmen das Lehramtsstudium vom Berufsziel und so von der künftigen Praxis her wahr (Cramer/Horn/Schweizer 2009).

- Die Frage ist, wie weit sich die Ausbildung auf diese Erwartungen der Wirksamkeit einlassen kann und darf, ohne sich selbst preiszugeben.
- Sie muss einen Mehrwert bieten, der über das hinausgeht, was zu Beginn des Studiums an Wissen und Überzeugungen schon vorhanden ist.
- Und das verlangt auch eine Klärung des Verhältnisses von Studium und Beruf.
- Wie können beide Seiten zu ihrem Recht kommen, wenn sie immer gegeneinander ausgespielt werden?

Die Lehrerbildung in Deutschland ist lange von einem Bildungsideal geprägt worden, das nicht oder nur sehr indirekt auf den Beruf bezogen war. Die Lehrerseminare des 19. Jahrhunderts sollten Volksschullehrer unmittelbar auf ihr Praxisfeld hin vorbereiten. Die allmähliche Überwindung der Lehrerseminare nach dem Ersten Weltkrieg hat Distanz zum Beruf gewissermassen zum Bildungsideal erhoben. Die Persönlichkeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollte gebildet werden, von diesem Konzept versprach man sich einen souveränen Umgang mit den Aufgaben der Praxis.

Die Ausbildung an den Lehrerseminaren galt als eng, zeitlich limitiert und gerade im Blick auf das Berufsziel nicht besonders erfolgreich. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts ist daher eine akademische Ausbildung gefordert worden, die grössere Freiheiten versprach, allerdings

erst hundert Jahre später Chancen auf Realisierung erhielt und heute im Grundsatz unstrittig ist. Mit dem Universitätsstudium schien sich die Grundforderung der Profession endlich zu erfüllen.

Die Gewinnerwartung hatte freilich auch ganz materielle Gründe, die Entwicklung in Richtung Universität nämlich hatte zur Folge, dass die Gehälter der Volksschullehrer um drei Lohnklassen angehoben wurden, von A 9 nach A 12 in der damaligen Skala oder vom gehobenen in den höheren Dienst. Einen solchen Sprung hat es in der Geschichte der deutschen Beamtengehälter vermutlich noch nie gegeben. Bildungsideale spielten dabei nur eine dienende Rolle.

Was genau unter „Persönlichkeitsbildung“ verstanden oder auch nicht verstanden werden soll, ist nie ganz geklärt worden. Keinem Studenten kann man die Persönlichkeit absprechen, aber wenn das Curriculum der Lehrerbildung etwas zu ihrer Entwicklung beitragen kann, dann im Sinne der beruflichen Qualifizierung. Die Persönlichkeit „an sich“ steht keiner Ausbildung zur Verfügung. Und wie immer sich diese Frage klären lässt, die Studierenden müssen auf ein historisch gewachsenes Berufsfeld vorbereitet werden und sich im Sinne der Anforderungen bewähren, also Know How entwickeln, Probleme lösen und Charakter zeigen.

Mit der Einführung des Referendariats für die damaligen Volksschullehrer ist ausbildungsorganisatorisch der Anschluss an Gymnasiallehrer, Juristen und Pfarrer gefunden worden. Der Preis war eine zweiphasige Ausbildung. In der ersten Phase der Universitätsstudien konnte auf Praxisbezüge weitgehend verzichtet werden, weil die Studienseminare diese Aufgabe übernommen haben. Praktika waren wohl Pflicht, aber nicht wirklich der Kern der Ausbildungserfahrung.

Die Struktur der Ausbildung der Volksschullehrer wurde an die der Gymnasiallehrer angepasst: Grundlegend waren nunmehr das Fachstudium, das Prinzip der abgeschlossenen Phasen und die Verlagerung der Erziehungswissenschaft in das Begleitstudium. Unterschiedlich waren nur noch die Ausbildungsdauer und die Dotierung zwischen den einzelnen Fachgruppen. Die Struktur jedoch galt lange als eine Art Endpunkt der historischen Entwicklung.

Der historisch legendäre Versuch mit einer einphasigen Ausbildung an der Universität Oldenburg scheiterte aus politischen Gründen, die heute kaum noch nachvollziehbar sind. Die Regierung Albrecht wollte keine Emanzipationspädagogik in den Schulen und dazu brauchte man das Referendariat als verlässliche Pufferzone. 1979 endete der Versuch, der nie wiederholt wurde. Keine Frage war, ob die strikte Zweiphasigkeit - erst Wissenschaft, dann Praxis - nicht das eigentliche Entwicklungshindernis darstellt.

Mit der Zweiphasigkeit ist eine Struktur vorgegeben, die in vielen Ländern ausserhalb Deutschlands gar nicht bekannt ist. Selbst in der DDR gab es eine einphasige Ausbildung, die die Pädagogischen Hochschulen besorgten und die nach 1989 ohne grosse Skrupel abgewickelt wurde. Der Beweis der Unterlegenheit musste nie angetreten werden, es genügte die Anpassung der Gesetze und die neue Behördenlogik.

In der Schweiz sind alle Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer einphasig, die Bewährung erfolgt im Beruf und nicht in einem Referendariat, also einer nochmaligen Vorbereitung. In Deutschland wird seit den Vorschlägen der Hamburger Kommission

Lehrerbildung (Keuffer/Oelkers 2001) über eine Abstimmung oder gar eine Verzahnung der Ausbildungsphasen nachgedacht.

Verschiedene Versuche in den letzten beiden Jahrzehnten gingen in Richtung einer Verstärkung der Praxisbezüge, etwa durch Einführung eines Praxissemesters oder durch die Errichtung von Zentren der Lehrerbildung, mit denen das Ausbildungsangebot koordiniert werden sollte. Es scheint sich immer noch um eine Baustelle mit sehr unterschiedlichen Elementen zu handeln. Das Verhältnis von Studium und Beruf wird dabei nur auf einer sehr abstrakten Ebene reflektiert, was auch für die Anforderungen der Berufsausübung gilt.

- In aller Regel wird die Lehrerbildung von den Ausbildungsinstitutionen her gedacht und das erscheint auch ganz natürlich, weil die Berufsausübung ja erst nach dem Studium möglich ist.
- Das Studium wird mit staatlichen Berechtigungen abgeschlossen und erst sie ermöglichen den Zugang zum Berufsfeld.
- Diese Logik der Ausbildung erklärt, warum das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung so reflexionsmächtig ist.

Die Studierenden gehen davon aus, dass ihre Ausbildung sie direkt und auf nützliche Weise für das Berufsfeld qualifiziert. Und weil das kein Studium leisten kann, wird ständig auf Praxisdefizite und überflüssige Theoriephasen hingewiesen.

Jedes akademische Studium bietet im Blick auf die Anforderungen des Berufsfeldes mehr und anderes, als erwartet wird. Das war bei den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts auch nicht anders. Die damalige Ausbildungsliteratur ist voll von Klagen über Praxisferne und Theorieverdruss. Diese Klagen sind in der Ausbildung von Ärzten, Juristen oder Ökonomen nicht annähernd so intensiv, was vermutlich damit zusammenhängt, dass professionelles Wissen vermittelt wird, ohne ständig einen direkten und persönlichen Praxisbezug vor Augen zu haben.

3. *Studium und Beruf*

Wenn das Studium auf das Berufsfeld vorbereiten soll, dann muss zunächst einmal bestimmt werden, was dieses Berufsfeld ausmacht. Sonst prägen Ideale und überzogene Erwartungen das Bild, wie sich etwa an der Vorstellungswelt von Lehramtsstudenten zeigen liesse. Erwartet werden entweder hochideale Verhältnisse oder aber ein Spiegelbild der Negativschlagzeilen in den Medien. Dabei sollte ein Lehrerstudium mit einer klaren Beschreibung des Berufsfeldes beginnen und dies nicht einfach der informellen Kommunikation unter den Studierenden überlassen.

Einige Elemente dieser Beschreibung sehen so aus:

- Professionalität und Ausübung des Berufs
- Verschiedene Berufskulturen
- Attraktivität des Berufs und Verweildauer im Feld
- Künftige Entwicklung des Berufsfeldes („neue Lernkultur“)
- Verhältnis von Ausbildung und Berufsfeld

Eine Vorentscheidung zur Beschreibung des Berufsfeldes besteht darin, dass eine *Profession* im Mittelpunkt steht. Lehrerinnen und Lehrer sind in der Literatur häufig einer „Semiprofession“ zugeordnet worden, vor allem aus dem Grunde, dass sie über Ausrichtung und Entwicklung des Berufsfeldes nicht autonom entscheiden können. Aber dann wären viele Berufe „semiprofessionell“. Unselbständigkeit besteht ausserdem gerade im Kern des Berufes nicht. Die Unterrichtstätigkeit von Lehrpersonen lässt weit mehr Freiheiten zu, als etwa die von Ärzten oder Juristen.

Zwar bestimmt der Staat über Lehrpläne, Gehälter und Anstellungsverhältnisse, aber der Einfluss der Schulaufsicht auf die konkrete Gestaltung des Schulalltags ist eher gering. Schulen sind in vielen Hinsichten autonom, neben der Unterrichtsgestaltung in der Kommunikation nach aussen, der langfristigen Planung und der Kooperation mit anderen Institutionen vor Ort. All das wird durch die aktuelle Bildungspolitik gefördert und nicht etwa behindert.

- Es ist also davon auszugehen, dass die Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland ohne Abstriche eine Profession bilden.
- Das lässt sich auch an anderen Kriterien zeigen, etwa der gewerkschaftlichen Organisation, der Geschlossenheit im Protestverhalten oder auch der Innovationsfähigkeit in den Kollegien.
- Das alles wäre nicht möglich ohne das Bewusstsein, einer besonderen Profession anzugehören.

Dieses Bewusstsein ist schon im 19. Jahrhundert häufig kritisiert worden, aber es ist unerlässlich für die Gestaltung des Alltags. Die Berufsausübung ist nur begrenzt routinisierbar, woran auch Standards der Ausbildung nichts geändert haben. Die Lehrpersonen übernehmen Verantwortung, müssen unsichere Situationen überstehen können und sind im Grenzfall auch vor einem Scheitern nicht gefeit. Ihre Identität ist stark abhängig von moralischen Überzeugungen, die professionell stabilisiert werden müssen.

Lehrerinnen und Lehrer bilden in den ersten Berufsjahren Überzeugungen heraus, die nicht einfach das spiegeln, was in der Ausbildung gelernt wurde. Das Berufsfeld ist der Ernstfall und zur Reflexion der Erfahrungen steht eine eigene Sprache zur Verfügung, die nicht einfach wissenschaftliche Theorien übernimmt. Wenn das Ausbildungswissen nicht zum Know-how der Praxis passt, wird es vernachlässigt oder bleibt ungenutzt.

Das Berufsfeld heute hat verschiedene Merkmale, die sich von der Vergangenheit der Lehrberufe, als nur zwei Professionen vorhanden waren, die der Volksschullehrer und die der Gymnasiallehrer, signifikant unterscheiden. Studiert werden heute sechs verschiedene Lehrämter, die zu unterschiedlichen Abschlüssen führen. Damit ist zugleich gesagt, dass das Berufsfeld aus unterschiedlichen pädagogischen Kulturen besteht.

Die Gymnasiallehrausbildung ist bis heute geprägt vom Vorrang der akademischen Fächer. Auch in der Ausbildung von Sonderschullehrern ist das Fachprinzip massgeblich, aber es gibt ganz andere Fächer als im Gymnasium. Angehende Grundschullehrer haben wenige zentrale Fächer vor Augen und gehen von ganzheitlichen Unterrichtserfahrungen aus. Nochmals anders ist die Lernkultur in Berufsschulen, die mit Betrieben kooperieren müssen und allein deswegen ihr Curriculum anders ausrichten als die allgemeinbildenden Schulen.

Die Attraktivität des Lehrstudiums ist trotz aller Schwankungen ungebrochen. Ein Problem ist eher die Verweildauer der ausgebildeten Lehrkräfte im Beruf, wobei der Beamtenstatus in Deutschland eine grosse Hürde ist, das Berufsfeld auch wieder zu verlassen. Gute Erfahrungen macht etwa die Schweiz mit der Ausbildung von Quereinsteigern, die später in das Berufsfeld kommen und länger dort bleiben.

Die Ausbildung nimmt auf diese Probleme bislang so gut wie keine Rücksicht. Die Leitannahme geht dahin, dass im Berufsfeld bleibt, wer einmal den Zugang gefunden hat. Die Ausbildung ist damit keineswegs „multifunktional“, wie in der Ausbildungsliteratur immer wieder gefordert worden ist. Sie dient der Profession und dem Berufsfeld, andere Verwendungsmöglichkeiten der Studienabschlüsse gibt es so gut wie nicht.

Dabei zeigen Erfahrungen von Aussteigern, dass der Erwerb praktischer Fähigkeiten in pädagogischen Berufsfeldern, also kontrollierter und zielbezogener Umgang mit Menschen, vielfältig verwertbar ist.

- Damit können relativ leicht Anschlüsse in andere Berufsfelder gefunden werden.
- Die Attraktivität der Lehrberufe könnte gesteigert werden, wenn ein geregelter Aus- und Wiedereinstieg zur Normalerfahrung werden würde.
- Das heutige System ist ausgelegt auf die möglichst frühe unbefristete Besetzung von staatlichen Stellen.

In anderen Ländern ohne rigides Beamtenystem sind geregelte Wechsel vom Berufsfeld der Lehrerinnen und Lehrer hin zu anderen Tätigkeitsfeldern ohne Weiteres möglich, was auch in der Erwartung geschieht, dass die Schulen davon profitieren. Und tatsächlich ist die Vorstellung, nach dem Studium lebenslang eine Lehrerstelle zu besetzen, für heutige Generationen wenig attraktiv. Das Problem ist also nicht nur die fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten, sondern die Ausrichtung der Karriere auf ein einziges Berufsfeld.

Eine andere Frage ist, wie sich das Feld selbst entwickeln soll. In der heutigen Ausbildungsliteratur wird oft davon ausgegangen, dass in den Schulen „neue Lernkulturen“ geschaffen werden müssen, ohne die der Zukunftsauftrag der allgemeinen Bildung in der Wissensgesellschaft nicht länger erfüllt werden kann. Die Stichworte dafür sind „selbstorganisiertes Lernen“, die Neuausrichtung der Lehrerrolle als „Lerncoach“ oder der verstärkte Einsatz interaktiver Medien im Unterricht.

Dabei wird übersehen, dass in Schulen immer schon Lernkulturen existieren, die nicht einfach verschwinden, nur weil die Ausbildung mit neuen Postulaten arbeitet. Schulische Lernkulturen sind komplexe Verknüpfungen von Elementen, die als bewährt gelten. Das gilt für Lehrmittel, Zeitstrukturen, Bewertungssysteme oder Wirksamkeitsüberzeugungen. Bei der Euphorie für „neue Lernkulturen“ wird auch wenig beachtet, dass Lehrerinnen und Lehrer eine bestimmte Sprache sprechen, die sich von der der Ausbildung unterscheidet.

In der Schule sagt niemand, „heute habe ich eine motivational anregende ‚Lernumgebung‘ arrangiert“, wenn eine normale Schulstunde mit durchschnittlicher Aufmerksamkeit und guten Ablenkungschancen bezeichnet werden soll. Wie auf diese Weise die Schulqualität gesteigert werden kann, ist eine Frage, die sich im Alltag des Unterrichts gar nicht stellt, jedenfalls dann nicht, wenn man die Sprache der Qualitätsentwicklung vor Augen hat.

Lehrkräfte müssen die gegebene Situation bewältigen und können sich nicht ständig fragen,

- ob sie heute „Lerncoach“ genug waren,
- mit ausreichend Anreizen ein „selbstbestimmtes“ Lernen gefördert zu haben,
- das „evidenzbasiert“ genügend „Entwicklungsaufgaben“ gelöst
- und die nächst höhere „Kompetenzstufe“ auf den Weg gebracht hat.

So spricht man heute in Didaktikprüfungen, aber nicht in der Praxis, die es gut schafft, die Ausbildungssemantik nicht an sich herankommen zu lassen. Oder die klug genug ist, sie nur zu rhetorischen Zwecken zu verwenden, gut fürs Leitbild, aber ansonsten nicht zu gebrauchen.

Es kann leicht gezeigt werden, dass die „neue Lernkultur“ so neu nicht ist, wenn damit die stärkere Individualisierung des Lernens, die Selbstverantwortung der Schüler und die Zurücknahme des Frontalunterrichts gemeint sind. Tatsächlich neu sind die sozialen Medien, die die Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern heute weitgehend beherrschen und irgendwie „selbstorganisiert“ erscheinen, auf jeden Fall aber mit Motivation spielen und Aufmerksamkeit absorbieren.

Staatliche Schulen aber müssen Lernziele erfüllen, die nicht verhandelbar sind, auch wenn in den Schulen grosse Freiheiten bestehen, sie umzusetzen. Das begrenzt motivationspsychologische Forderungen der „Selbstorganisation“ des Lernens und insbesondere die freie Themenwahl, die zu jedem Lernen gehören würde, das sich „selbst organisiert“ nennt. Der staatliche Rahmen definiert weiterhin das Berufsfeld, das sich nicht einfach psychologisch verstehen lässt, so hilfreich lernpsychologische Einsichten für das Gestalten des Unterrichts auch sein mögen.

Eine Kernfrage lautet also, ob sich das Berufsfeld durch die Ausbildung „steuern“ lässt. Die Erfahrungen im Studium sind nicht direkt an die Erfahrungen der Praxis angeschlossen und was im Studium intensiv vermittelt werden konnte, ist nicht unbedingt das, was die Anforderungen im Unterricht ausmacht, je nachdem, wie sich einzelne Schulen entwickeln.

- Anders als in anderen Berufen werden auch nicht Spezialisten für einzelne Aufgaben angestellt, sondern Personen mit staatlichen Berechtigungen für Lehrämter.
- Die Spezialisierung erfolgt im Beruf.
- Ausserdem vermittelt die Ausbildung Idealnormen, die nur die zukünftigen Lehrkräfte auf das Normalmass hin einstellen können.

Die Ausbildung also muss damit rechnen, dass sie zwar die Vorstellungswelt ihrer Studierenden beeinflussen und prägen kann, aber dass die Übergänge ins Berufsfeld von ihr nicht beherrscht werden. Damit verbunden ist anders als in der Literatur vermutet kein „Praxisschock“, sondern tatsächlich nur die Erfahrung von Übergängen. Studien aus der Schweiz zeigen, dass angehende Lehrkräfte die Praxis nicht als „Schock“ erleben, sondern als Feld neuer Herausforderungen, auf die die Ausbildung sie nur begrenzt vorbereitet hat.

Es gibt auch bei einer einphasigen und direkten Berufsausbildung immer Bereiche, die zugunsten anderer vernachlässigt wurden und sich später als besonders dringlich

herausgestellt haben. Das gilt für Probleme der Disziplinierung ebenso wie für die Elternkommunikation, Umgang mit Sonderwünschen oder Konflikte im Kollegium.

- Aufgabe der Ausbildung wäre es, mit realistischen Zielsetzungen zu arbeiten,
- Erfolgskontrollen aufzubauen,
- die eigene Begrenztheit zu thematisieren
- und damit zugleich Lernaufgaben zu bezeichnen, die anschliessend bearbeitet werden müssen.

Die Studierenden erwarten auch gar nicht, dass sie auf alle Eventualitäten vorbereitet werden. Wäre das anders, hätte man die Freiheiten der Berufsausübung massiv beschnitten. Die Freiheit meint auch, unsichere Situationen produktiv gestalten zu lernen. In diesem Sinne muss die Ausbildung auf die Probleme hinweisen, Lösungen anbieten und zugleich das Weiterlernen in der Praxis betonen.

Die Studienerfahrung ist aber mehr als lediglich eine Vorbereitung auf das Berufsfeld, dessen praktischen Konsequenzen noch gar nicht abgesehen werden können. Das Studium muss Gelegenheit geben, sich neben den Unterrichtsfächern mit den Grundlagen des Berufs, historischen Erfahrungen und internationalen Vergleichen auseinanderzusetzen. In diesem Sinne können und müssen Reflexionen angehalten werden, die über das hinausgehen, was der Alltag verlangt. Ohne ein solches Bekenntnis zur wissenschaftlichen Bildung wäre ein Studium weitgehend überflüssig.

- Das bedeutet nicht, eine Studienorganisation hinzunehmen,
- die kleinteilig angelegt ist, Unverbundenes befördert, keine Fortschritte erkennen lässt und die Berufsbiografie nicht wirklich antizipiert.
- Theoriebezüge sind notwendig, aber sie müssen sich immer auch auf das einlassen, was in der angelsächsischen Diskussion „learning from the field“ genannt wird.

Lehrerinnen und Lehrer haben das konkrete Geschehen des Tages vor Augen und handeln vor dem Hintergrund nicht von Visionen, sondern von Nutzererwartungen. Lehrpersonen bewegen sich in Umwelten, die die Ziele der Schule keineswegs immer unterstützen, sie müssen erklären, warum sie bestimmte Erwartungen nicht erfüllen, sie sind tätig in einer wohl stabilen, aber auch ständig beobachteten und kritisierten Institution. Und nirgendwo ist die Kritik so unmittelbar persönlich wie in der Schule.

Auf diese Belastungen müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer mit realistischen Erfahrungen vorbereitet werden, ohne damit den Beruf und die damit verbundenen Überzeugungen zu gefährden. In der öffentlichen Kommunikation werden häufig nur die problematischen Seiten des Berufs thematisiert, mit denen sich die Sinnhaftigkeit nicht stabilisieren lässt. Und Schulkritik ist so erfolgreich, dass man sich fragt, warum Thilo Sarrazin sich noch länger beim Islam aufhält.

Aber die Ausbildung muss den Auftrag vermitteln und die gesellschaftliche Bedeutung der Schule erklären. Kindheit und Jugend haben sich in den letzten 15 bis 20 Jahren stärker und schneller verändert als in allen Jahrzehnten seit dem Zweiten Weltkrieg. Schülerinnen und Schüler wachsen heute mit dem Internet und den sozialen Medien auf, die Lebensentwürfe folgen persönlichen Idealen, die Mobilität ist hoch und die Bindekräfte

traditioneller Institutionen wie Kirchen oder Vereine nehmen weiter ab. Und die Migrationswellen werden direkte Auswirkungen auf die Schule haben.

Dieser Wandel hat unmittelbare Folgen für das Bildungssystem, ohne ein Katastrophenszenario bemühen zu müssen. Das lässt sich nochmals so sagen:

- Die öffentliche Schule ist die einzige Institution, die alle Kinder durchlaufen.
- Ohne sie wäre eine gesellschaftliche Integration verschiedener Gruppen oder Milieus nicht möglich.
- Das wertet die Schule einerseits auf und stellt sie andererseits vor neue Aufgaben, die verträglich gehalten werden müssen mit ihrem Auftrag der Allgemeinbildung.
- Dafür gibt es keinen Nürnberger Trichter, sondern nur die Anstrengung der Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihrer Person unterrichten müssen.

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Schweizer Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg ist gesteuert durch eigene Navigation, die von der Ausbildung so gut es geht vorbereitet und unterstützt werden muss. Sie muss die passenden Erfahrungen und Wissensformen zur Verfügung stellen, was aber offenbar nicht so ganz leicht ist.

Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, *what works* und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Es gibt nicht das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006). Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Überzeugung und Bereitschaft verlangt.

4. *Beurteilung der Studienerfahrung*

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und beobachten, wie sich die Persönlichkeit der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben formt. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schliessen, das ist nur die Logik der Studienordnung. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben.

Wie aber wird die Ausbildung von Absolventen beurteilt? Aus der Schweiz liegen zwei neuere Studien vor, die darauf eine Antwort geben. Am 21 Juni 2011 beschloss der Bildungsrat des Kantons Zürich, dass die Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich zwei Jahre nach Abschluss über die Effekte der Ausbildung befragt werden. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine solche Absolventenbefragung zum ersten Male durchgeführt worden.

Der für die Schulen verantwortliche Bildungsrat wollte auf diese Weise Aufschluss gewinnen, ob die Ausbildung tatsächlich so defizitär ist, wie die Kritiker unterstellen. Befragt wurden Lehrpersonen im Beruf, die nach der Ausbildung auch die zweijährige Berufseingangsphase absolviert haben. Andere im Beruf tätigen Gruppen, wie etwa die Schulleiterinnen und Schulleiter oder die im Kollegium tätigen anderen Personen sind nicht

befragt worden (zum Folgenden: Nido/Trachsler/Swoboda 2012; siehe auch Nido/Trachsler 2015).

Die befragten Berufsanfänger geben an, dass ihre beruflichen Kompetenzen während der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich insgesamt in zufriedenstellendem Masse gefördert worden sind. Aus der Sicht der Absolventinnen und Absolventen versagt die Hochschule also *nicht*. Im Einzelnen lautet die Einschätzung im Blick auf die Ausbildung insgesamt wie folgt:

- Sie erhielten einen guten Einblick in zentrale theoretische Konzepte und eine gute Fachkompetenz in ihren Fächern.
- Auch in einigen konkret unterrichtsbezogenen Bereichen attestieren sie der PH Zürich eine gute Kompetenzförderung; so vor allem beim Unterricht planen, vorbereiten und durchführen.
- Auch in der Reflexion und der Überprüfung der Qualität des Unterrichts fühlen sie sich kompetent gefördert.

Daneben zeigen sich einige Bereiche, welche in der Beurteilung deutlich abfallen. Es sind dies die Elternarbeit, die Zusammenarbeit im Team, der Umgang mit Vorgesetzten sowie die Funktion, als Klassenlehrperson tätig zu sein. Das sind keine riesigen Defizite, die einen Aufschrei der Kritik rechtfertigen würden. Die Erfahrung in der Schule und eine gezielte Weiterbildung werden dafür sorgen, auch in diesen Bereichen kompetent zu werden und professionell handeln zu können.

Der Praxisbezug der Ausbildung wird durchaus kontrovers wahrgenommen. Einerseits werden die professionellen Kompetenzen der Dozierenden und der Mentoren positiv beurteilt, auf der anderen Seite werden dezidierte Verbesserungsvorschläge gemacht, die insbesondere das Verhältnis von Praktika und Hochschulseminar zum Gegenstand haben. Was im Praktikum erfahren wird, lässt sich nur zufällig im Studium aufgreifen und vertiefen. Auf diese Kritik reagiert das neue, durchgehend praxisorientierte Studienkonzept der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Die grösste Überraschung der Befragung ist die Beschreibung des Kompetenzzuwachses während der zweijährigen Berufseingangsphase. „In sämtlichen Kompetenzbereichen ergeben sich signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse im Verlauf der zweijährigen Berufseinführungsphase. Besonders gross fallen diese aus bei ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘.“

Vergleichsweise gering fallen die Kompetenzzuwächse bei den theoretischen Konzepten und der eigenen Sozialkompetenz sowie der Reflexion des Unterrichts aus. Theorie- und Unterrichtsreflexion scheinen im Berufsalltag weniger dringlich zu sein oder es steht dafür auch einfach zu wenig Zeit zur Verfügung. Dieses Ergebnis mag die Ausbilder enttäuschen, aber kann nicht eigentlich überraschen, weil wie gesagt die Sprache im Schulzimmer eine andere ist als die Sprache der Ausbildung oder der Prüfung. Das bedeutet aber nicht, dass Lehrpersonen ihren Unterricht nicht reflektieren, nur verwenden sie nicht notwendig die Theoriekonzepte der Ausbildung.⁶

⁶ Noch ein Ergebnis ist auffällig. Die Lehrerinnen schätzen ihre beruflichen Kompetenzen durchgehend höher ein als ihre männlichen Kollegen, insbesondere im Blick auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Wer mit einem

Die wichtigsten Lernfelder für den Aufbau der professionellen Kompetenz waren der Berufsalltag und so die Ernstfallsituation sowie die Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen vor Ort. Der Berufseinstieg gelingt offensichtlich durch den Aufbau oder die Weitergabe von konkretem Know-how vor Ort. Die Novizen stellen in allen 28 abgefragten Bereichen zum Teil beträchtliche Zuwächse ihrer beruflichen Kompetenz fest. Das unterstreicht die Bedeutung der Berufseinstiegsphase und legt eine enge Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg nahe.

Der Berufseinstieg kennt nicht *eine* bestimmte und dominante Herausforderung. Vielmehr sind die Menge, die Vielschichtigkeit und auch die Widersprüchlichkeit der Aufgaben die Herausforderung, die beim Berufseinstieg täglich zu bewältigen ist. Die Berufsanfänger wissen, dass sie nach Schluss des Studiums einen Rollenwechsel vor sich haben und stellen sich darauf ein. Die Studierenden, anders gesagt, gehen nicht naiv in die Praxis und sie nutzen die Lernchancen nach dem Studium.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: „Für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gilt es, sich in der neuen Situation zurechtzufinden, die beruflichen Aufgaben und Pflichten zu erkennen und wahrzunehmen, sich der eigenen Position als Lehrerin oder Lehrer bewusst zu werden und Autorität aufzubauen. In besonderem Masse trifft dies auf Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer zu. Dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gerade hier ihre Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung vergleichsweise gering einschätzen, erschwert den Rollenwechsel.“

Wie in verschiedenen anderen Studien auch, so lautet auch hier der Befund, dass die wichtigste Unterstützung während der Berufseingangsphase durch die Kolleginnen und Kollegen vor Ort erfahren wird. Wo eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, wird auch dies positiv beurteilt, und zwar sowohl im Blick auf die Beziehung als auch bezogen auf die sachliche Beratung. Auch obligatorische Weiterbildungswochen werden positiv beurteilt, allerdings hat nur etwa die Hälfte der Befragten solche Wochen wahrnehmen können, einfach, weil nicht genügend Zeit zur Verfügung stand. Die Novizen im Beruf erfahren angemessene Unterstützung, aber von Anfang an auch einen massiven Zeitdruck, der ihnen hohe Anstrengungsbereitschaft abverlangt.

Die berufliche Selbstwirksamkeit von Berufsanfängern ist über sämtliche abgefragten Aspekte hinweg hoch. Die Arbeitsfreude ist ebenfalls hoch und sie steigt, wenn die Fächer unterrichtet werden können, die auch studiert wurden. Die Berufswahlmotive haben einen klaren Kern:

- Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer wählen ihren Beruf, weil sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen.
- Dieses zentrale Motiv wird durch die ersten zwei Jahre im Beruf voll bestätigt.
- Nur wenige der Befragten haben sich schon ernsthaft Gedanken gemacht, den Beruf oder die Stelle zu wechseln.
- 90% der Befragten raten einer jungen Person, einen Lehrberuf zu ergreifen.

Die positiven Resultate haben zur Voraussetzung eine einphasige Ausbildung, die ganz auf das Berufsziel einstellen kann. Aber die Resultate besagen nicht, dass sie nicht auch unter anderen Bedingungen erreicht werden können. Für die Studierenden entscheidend ist die Erfahrung des Vorankommens über verschiedene Stationen. Wachsendes berufliches Können und zunehmende Einsicht sind dabei ausschlaggebend, nicht die sofortige Wirksamkeit von allem, was studiert wird.

Diese Erwartung vor allem durch den Glauben an die Methoden gestärkt, während es darauf ankommt, in der Schule über Jahre komplexe Lernprozesse zu gestalten, die mit sichtbaren Fortschritten und nachhaltigen Effekten verbunden sind. Das bewirkt nicht allein die Methode, generell gibt es keinen Garanten, sondern nur die Unterstützung durch die schulische Lernkultur, also die Konsekution der Aufgaben und Leistungen, die Bewertung der Lernfortschritte, die Zielkontrolle und die Freude am Vorankommen.

Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen oder „Stoff“ gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können in einem Fach oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),⁷ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁸

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁹ ist bis heute angesagt.

Der Glaube an die Methode und ihre Wirksamkeit ist so alt wie die organisierte Lehrerbildung, aber Lehrerinnen und Lehrer unterrichten nicht gleich, nur weil sie nominell gleiche Methoden verwenden, ein- und dieselbe Methode kann in unterschiedlichen Kontexten höchst verschiedene Wirkungen haben und keine Methode wird in Reinform verwendet. Das Herz der Unterrichtsentwicklung ist der Einfallsreichtum der Lehrkräfte, die je den richtigen Mix für ihre Situation finden müssen, aber Methoden nicht dogmatisch verwenden dürfen, in der Annahme, dass sie immer richtig sind.

Jede neue Methode - und so viele gibt es nicht - kann mit der Gewöhnung an sie ihren Reiz verlieren und - wenn ich einen anderen Favoriten in der heutigen Reformdiskussion bemühen darf - Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht allein dadurch gegeben, dass jeder Schüler und jede Schülerin formal nach eigenem Tempo und „selbstorganisiert“ lernt. Wie gesagt, das gesagt, das gelingt am besten mit den neuen Medien.

⁷ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

⁸ Sperrung im Zitat entfällt.

⁹ Sperrung im Zitat entfällt.

Die Sicherheit, ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin zu sein, erwächst aus den Erfolgen bei den Schülern, der Handwerkskasten hat dienenden Charakter und das Arbeitsfeld ändert sich rasch. Man kann auch nicht mehr von einer irgendwie homogenen Schülerschaft und einheitlichen Herkunftsmilieus ausgehen. Daher gibt es als Adressaten auch nicht „den“ Schüler oder „die“ Schülerin, wie jede Methode voraussetzt.

Daher kann das Studium auch nicht einfach aus „Methoden“ bestehen, sondern nur aus gehaltvollen Aufgaben, die das Vorankommen im Blick auf die Ziele sichern können. Aber dafür muss die Ausbildung als Ganze in den Blick genommen und das unverbindliche Nebeneinander der Phasen beendet werden. Die Qualität der Lehrerbildung bemisst sich am beruflichen Wissen und Können ihrer Absolventen und darauf muss die Organisation eingestellt sein. Die Entwicklungsarbeit muss in diese Richtung gehen.

5. Anforderungen an die Organisation der Lehrerbildung

Das strukturelle Problem der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich nochmals so fassen:

- Die Ausbildung orientiert sich an der Logik von wissenschaftlichen Disziplinen und hofft auf Transfereffekte hin zum Berufsfeld, die sie nicht selbst kontrolliert.
- Die jetzige Form der Modularisierung verschärft das Problem, weil damit Serien von einzelnen Prüfungsleistungen aufgeschichtet werden,
- die keinen Zusammenhang ergeben und lediglich das Studienfach bedienen,
- ohne die Bedeutung für den Beruf erfahrbar zu machen.

„Transfer“ ist kein Anliegen, ebenso wenig der möglichst frühe und so prägende Kontakt mit dem Berufsfeld, der in allen an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen zur Problembestimmung und Themengenerierung genutzt werden könnte. Damit wird Wissenschaft nicht angepasst, sondern gut genutzt, was in der Medizin etwa selbstverständlich ist. Die Praxis bestimmt nicht die Forschung, aber sie gibt bestimmte Probleme vor und profitiert von den Resultaten der Forschung.

In der Lehrerbildung ist das anders, weil Fächer beteiligt sind, die sich nur auf sich beziehen und alles, was mit Praxis zu tun hat, nachordnen oder ganz ausblenden können. Aber wie gesagt, der Transfer des Gelernten in das Berufsfeld findet ohne Steuerung nur zufällig statt. Das jedoch würde bedeuten, sich auf die Ziele einer Berufsausbildung einzulassen und den Unterricht danach zu bewerten, was er zum Erreichen dieser Ziele beiträgt.

Wer allein von den Fächern her denkt, erkennt im Curriculum der Lehrerbildung keinen geordneten Studienaufbau, die Zeitanteile sind immer zu gering, die Vertiefung fehlt und das abschliessende Niveau ist unbefriedigend, wie sich in den Prüfungen zeigt. Aus diesem Grunde gelten die Studierenden der Lehrämter oft als zweitklassig, was so niemand öffentlich sagt, aber von der Studienstruktur her nahegelegt wird.

Genau deswegen muss die weitere Entwicklung hier ansetzen und die Leistungen der Fächer nach dem bewerten, was sie zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Aber dann muss auch die Verantwortung für den Ausbildungserfolg und was ihn ausmachen

soll definiert werden. Bislang bestimmen darüber einzig die Dozierenden, die von ihrem Fach ausgehen und nicht übergreifenden Zielsetzungen folgen.

Der in den Bundesländern sehr unterschiedlich realisierte stärkere Praxisbezug der Ausbildung oder die Orientierung am Berufsfeld haben dazu geführt, die Ausbildung als Einheit zu verstehen, die gemeinsame Ziele erreichen soll.

- In der Folge stellt sich dann aber auch die Frage der gemeinsamen Verantwortung.
- Eine stärker als bisher verzahnte, durchgehend modularisierte Ausbildung vergibt am Ende staatliche Berechtigungen für ein gesellschaftlich zentrales Berufsfeld.
- Für das Ergebnis muss Verantwortung übernommen werden, die heute nicht eingefordert werden kann, was dann auch die fehlende Rechenschaftslegung erklärt.

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

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

Bislang hat die Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden. Das spricht dafür, die entsprechenden Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern forciert voranzubringen. Und dabei wird mehr verlangt, als überall Kompetenzlisten zu installieren. Es geht um ein integriertes Curriculum, das mit Rückmeldungen über den Ausbildungserfolg weiterentwickelt werden muss. Die Dozenten orientieren sich am Feedback und nicht an ihren Selbstüberzeugungen, so wie dies etwa an Schweizer Berufsschulen üblich ist.

Eine Kernfrage der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist das Themenaufkommen. Fragestellungen, die die Studierenden in ihren Praktika, beziehungsweise in einem vorgezogenen Praxissemester erfahren, sind nicht modulsteuernd. Insofern verschärft die Modularisierung das Theorie-Praxis-Problem, weil der Transfer des Gelernten, wenn er überhaupt stattfindet, den Studierenden überlassen wird.

- Aber jede Praxiserfahrung kann zur Themengenerierung genutzt werden, ohne den Anspruch der Wissenschaftlichkeit preiszugeben.
- Auch können bestimmte Fragen der Studierenden so geklärt werden, dass sie sich nicht mehr stellen.
- Oder es können mit der Bearbeitung der Erfahrung Fragen entstehen, die sich bislang nie gestellt haben.

Wie immer die Themen entstehen, sie müssen in eine Prioritätenfolge gebracht und so modularisiert werden, dass die Aufgaben aufeinander aufbauen. Für ihre Bearbeitung müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Notwendigkeit muss anerkannt sein und

ihre Wirksamkeit überprüft werden. Das alleine reicht aber zur Implementation nicht aus. Die Themen müssen eine lehrbare Gestalt annehmen, die auf den Zweck der Ausbildung von angehenden Lehrkräften hin angelegt ist.

Eine weitere Entwicklungsaufgabe betrifft die Kooperation nicht nur *mit*, sondern auch *innerhalb* der zweiten Phase. Ich komme wie gesagt aus einem Land, wo es keine zweite Phase gibt. Die Ausbildung zur Lehrperson für die Primarschule dauert drei Jahre, ist durchgehend berufsfeldbezogen und wird in einer Institution absolviert. In Deutschland ist die Ausbildung zersplittert und kennt verschiedene Hierarchiestufen. Gleichwohl ist Kooperation und Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen möglich, wie sich etwa Modell der Hamburger Lehrerbildung zeigen liesse.

Zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen sollte es gemeinsame Standards geben, was unter „gutem Unterricht“ verstanden wird, wie die Schulentwicklung vorangebracht werden kann oder was unter allen Umständen als Fehlverhalten vermieden werden muss. Negativ formuliert: Wenn sich Studienseminar und Ausbildungsschulen ähnlich verständnislos gegenüberstehen wie bis vor kurzem Studienseminar und Universität, dann wiederholt sich das Beliebigkeitsproblem der ersten Phase und es kommt zu keinem Lerntransfer, von dem beide Seiten profitieren können. Ein Praxissemester kann dabei für mehr Verbindlichkeit auch in Richtung Universität sorgen (Kleinespel 2014).

Doch das hat Bedingungen: Die verschiedenen Seiten dürfen nicht nur formal kommunizieren, müssen gemeinsame Formate verwenden und sollten auch die gleiche Sprache sprechen. Universität, Studienseminar und Ausbildungsschulen beziehen sich so nicht einfach auf sich selbst, sondern bilden eine pädagogisch-fachliche Einheit, die trotz aller Unterschiede aufeinander abgestimmt ist. Nur dann kann an den Schnittstellen erfolgreich kooperiert werden. Vorausgesetzt wird, dass es um Lehrerbildung geht und sich die Interessen diesem Ziel unterordnen. Vielleicht hilft dabei ja auch ein Blick über den Zaun.

Literatur

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

Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.

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

Kleinespel, K. (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2014.

Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)

Nido, M./Trachsler, E./Swoboda, N.: Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule

- im Kanton Zürich. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafoB, April 2012.
- Nido, M./Trachsler, E.: Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Winterthur: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2015.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger 2001.
- Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben von C. Kehr. Band I. Gotha: Verlag von E.F. Thienemann's Hofbuchhandlung 1872.
- Ruffo, E.: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.
- Scherr, Th.: Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben. Zürich/Winterthur: Druck und Verlag des literarischen Comptoirs 1842.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Schön, J.: Die Staatswissenschaft. Geschichtlich-philosophisch begründet. Zweite, durchaus umgearbeitete Auflage. Breslau: Bei Wilhelm Gottlieb Korn 1840.
- Shulman, L.S.: Just in Case: Reflections on Learning from Experience. In: J.A. Colbert/P. Desberg/K. Trimble (Eds.): The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon 1995, S. 197-217.
- Stadelmann, M.: Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil der Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag 2006. (= Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 13)
- Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft. Neunzehnter Bericht 1829. Zürich: Bey Orell, Füssli und Compagnie 1830.
- Wochenblatt zum Besten der Kinder. Iter Theil. Zweiter Abschnitt. Berlin: Bey Fried. Willy Birnstiel 1760.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.