

Terhart, Ewald

Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 17 (1999) 2, S. 141-150



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Terhart, Ewald: Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 17 (1999) 2, S. 141-150 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134058

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen¹

Ewald Terhart

Das klassische Modernisierungsparadigma, welches in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu einer kontinuierlichen Steigerung des zeitlichen, administrativen und wissenschaftlichen Aufwandes geführt hat, ist an sein Ende gekommen. Ein Mehr an Ausbildungszeit, Ausbildungsadministration und Wissenschaft in der Ausbildung vermag keine zusätzlichen Gewinne mehr zu versprechen. Heute steht das klassische Modernisierungsparadigma, welches für die Lehrerbildungspolitik in den Industrienationen leitend gewesen ist, in der Kritik, weil seine Grenzen überdeutlich geworden sind: Administrative Übersteuerung, extrem hoher Zeitaufwand, begründete Zweifel an der Tragfähigkeit von Wissenschaft, ausbleibende Wirkungskontrolle des gesamten Systems. Die transklassischen Vorstellungen von Lehrerausbildung beruhen auf einer Mischung aus neoliberalen Administrationskonzepten und alt-neuen reformpädagogischen Ideen. Als Reaktionsformen auf diesen Konflikt lassen sich die drei Strategien (1) des 'Mehr vom Gleichen', (2) der nachholenden Modernisierung und (3) des einfachen Rückbaus unterscheiden. Der Autor plädiert für eine evolutionär-kumulative Form des Weiterschreibens der klassischen Lehrerbildungskonzeption.

1. Einleitung

Meine These lautet folgendermaßen: Die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den modernen Industrienationen läßt sich unter einer bestimmten Perspektive als eine kontinuierliche Ausbau- und Wachstums-, kurzum: als eine Erfolgsgeschichte kennzeichnen. In dieser Perspektive ist die Erfolgsgeschichte der Lehrerausbildung in den allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierungs-, Rationalisierungs- und Verstaatlichungsprozeß eingebettet. Diese Ausbau- und Erfolgsgeschichte im Sinne des klassischen Modernisierungsparadigmas ist heute - so meine ich - an ihr Ende gekommen. Im Kontext alternativer, transklassischer Modernitätsvorstellungen, in denen Staat, Bürokratie und Wissenschaft gerade nicht mehr im Mittelpunkt stehen, haben sich neue Vorstellungen von Lehrerausbildung entwickelt, die den Anspruch erheben, heute die eigentliche, zeitgemäße Form von Modernität in diesem Bereich darzustellen. Insofern haben wir es in der Diskussion um Lehrerausbildung derzeit mit *konfligierenden Modernisierungsvorstellungen* zu tun. Es handelt sich dabei um einen "Kampf um Anerkennung" nicht nur zwischen unterschiedlichen Ideen, sondern zwischen Interessengruppen als den Trägern dieser Ideen. Derzeit ist noch nicht zu erkennen, in welche Richtung die Entwicklung weitergehen wird.

Mit dieser Leitthese ist klar, daß ich eher abstrakt auf einer strukturellen Ebene argumentieren werde - nicht auf der Ebene einzelner Lehrerbildungsmodelle, einzelner Reformoptionen, spezifischer Probleme der Herausbildung von Lehrerkompetenzen etc. Insofern steht auch nicht so sehr die pädagogische Frage nach der Lehrerausbil-

¹ Gekürzte Fassung eines Vortrags auf dem Jahreskongreß der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Thema "Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung", 23./24. April 1999 in Luzern. Die Vortragsform wurde bewußt beibehalten.

dung im Mittelpunkt. Es geht eben, wie der Titel bereits anzeigt, um Strukturprobleme und dort anzutreffende konfligierende Vorstellungen zu der Frage, was eigentlich heute, am Ende des 20. Jahrhunderts, als eine moderne Lehrerausbildung gelten kann.

2. Übergreifende Entwicklungsmuster der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In historischer Sichtweise läßt sich die Herausbildung der modernen Lehrberufe, insbesondere aber: der Formen der Vorbereitung auf diese Berufe als ein Prozeß kennzeichnen, der von der Nichtexistenz über ein unregelmäßiges Chaos und Vorstadien bis hin zu den heute voll verstaatlichten, stark bürokratisierten und weitgehend verwissenschaftlichten Systemen geht. Grundsätzlich hat dieser Prozeß in all denjenigen Staaten stattgefunden, die über ein öffentliches, staatlich geregeltes Pflichtschulsystem verfügen, und die insofern dann auch entsprechende Lehrberufe sowie Lehrerausbildungen aufgebaut haben. Die Lehrerausbildung in Deutschland stellt im internationalen Vergleich eines der wohl aufwendigsten Systeme dar, und zwar in inhaltlicher, in zeitlicher und in personenbezogener Hinsicht. Sie repräsentiert gleichsam das Vollbild von Lehrerausbildung als administrativ-pädagogischem 'big business'; an ihr können sowohl die Leistung als auch das Versagen des klassischen Modernisierungsparadigmas eindrucksvoll studiert werden.

Der Übergang von den einfachsten Anfängen über Entwicklungsschritte bis hin zum heute erreichten Zustand des 'big business' ist Teil des klassischen Modernisierungsprozesses moderner Gesellschaften, der im wesentlichen durch Industrialisierung und Demokratisierung, Verwissenschaftlichung und Rationalitätsglaube, Verstaatlichung und Bürokratisierung, Professionalisierung und Spezialisierung gekennzeichnet ist. In diesem Kontext haben die Aufstiegsbewegungen sowie Standesinteressen der sich herausbildenden und in der staatlichen Sphäre sich durchsetzenden Bildungsberufe zu einer extremen Steigerung des Aufwandes und zu einer inhaltlichen Verschwierigung des Weges zum Lehrerberuf geführt.

Diese Entwicklung als Teilaspekt des Modernisierungsprozesses basiert auf der Inklusion des gesamten Bildungsbereichs in den Staat, sie basiert auf dem kontinuierlichen Wachstum des Wohlfahrtsstaates, und sie basiert auf der zunehmenden Verwissenschaftlichung aller Berufsfelder - insbesondere hinsichtlich der Ausbildungsinhalte. Ist die Ausdifferenzierung des Bildungsbereichs und die Verknüpfung von Bildung, Berechtigung und Beruf eines der zentralen Kennzeichen moderner Gesellschaften, so setzt sich dies im Blick auf die Lehrerbildung besonders intensiv um, weil es hier ja in einer Art rekursivem Prozeß um die Bildung der Bildner, um die Erziehung der Erzieher geht. Ist vorauslaufende Ausbildung und leistungsabhängige Selektion ein zentrales Kennzeichen der modernen Welt, so gilt dies eben in verschärftem Maße für diejenigen Berufe, die selbst Lehren und Lernen, Unterricht und Erziehung, Sozialisation und Selektion zum Auftrag haben.

Neben der engen Bindung an das Wachstum des Wohlfahrtsstaates ist es zweitens die enge Bindung an Wissenschaft, die den Aufstieg der Lehrerschaft und der Lehrerbildung mit ermöglicht hat. Wissenschaft gilt (oder galt zumindest) lange Zeit als unbefragter Wachstumsgarant für diejenigen Bereiche, die sich auf sie und ihr

Lösungspotential für praktische Problemlagen beriefen. Grundregel: Von Wissenschaft kann man nie genug haben! Deshalb schien es lange Zeit bei dieser Entwicklung auch kein Ende der Fahnenstange geben zu können. Das Vertrauen auf den endlos wachsenden, stets reichen und gütigen Staat, die Orientierung am unaufhaltenden Fortschritt der Wissenschaften sowie schließlich die Überzeugung, daß umfassende Bürokratisierung die Bildungs- und Zertifizierungsprozesse in der Massengesellschaft ebenso rational wie demokratisch organisieren könne - diese drei Elemente führten zu dem Zustand, in dem sich Lehrerausbildung - zugegeben: in unterschiedlichen Entwicklungsstadien - in modernen Gesellschaften befindet.

Selbstverständlich muß man dieses grobe Bild nun in sich ausdifferenzieren und damit immer auch abschwächen. So war der beschriebene Fortschritt keineswegs gradlinig und stetig: Es hat immer Stagnationen und Rückschritte gegeben. Gleichwohl aber hat sich *in the long run* das geschilderte klassische Modernisierungskonzept trotz mancher Irrungen und Wirrungen durchgesetzt. Auch hat sich diese Entwicklung in den einzelnen Industrienationen unterschiedlich weitgehend durchgesetzt, so daß es gewissermaßen zu Ungleichzeitigkeiten im Modernisierungsprozeß gekommen ist. In den USA hat sich bislang ein System universitärer Lehrerausbildung - und dann noch mit angehängter 2.Phase - nicht etablieren können. In den europäischen Staaten sind die Differenzen zwischen den elementaren und höheren Lehrämtern nicht so weit abgebaut wie in Deutschland, und in der Schweiz - ich weiß es mittlerweile - ist natürlich alles wieder ganz anders und lokal bzw. regional immer ganz besonders. Verallgemeinert bedeutet dies, daß man eine Positionierung der einzelnen nationalen Lehrerbildungssysteme auf der Skala des klassischen Modernisierungsverständnisses nur sehr ungenau und in sich differenziert vornehmen kann.

Dieses klassische Wachstumsparadigma der Lehrerausbildung im Dreiklang von *mehr Staat, mehr Wissenschaft* und *mehr Bürokratie* ist heute an sein Ende gekommen - vor allem und gerade dort, wo es eine gewisse Blüte erreicht hat. Aber auch bei den in diesem Sinne weniger entwickelten Systemen machen sich Zweifel breit, Zweifel dahingehend, ob man dem Muster des klassischen Modernisierungsparadigmas folgen und den in dieser Hinsicht weiterentwickelten Staaten nacheifern soll. In teilweiser Verbindung mit der schmalen Tradition der Kritik am klassischen Konzept entsteht eine Art Gegen- oder Alternativparadigma, dessen Elemente in Form eines latenten Subtextes die Orientierung am klassischen Modernisierungsparadigma schon immer kritisch umspielt und dieses z.T. sogar unterspült haben. Dieses Alternativparadigma gewinnt an Dynamik, weil seine Anhängerschaft zunimmt - wobei das einigende Band häufig lediglich die Negation des klassischen Musters ist, die Ideen zur Konstruktion einer anderen Lehrerbildung demgegenüber jedoch weit auseinandergehen können.

Was sind die Gründe für das Erstarken des Alternativparadigmas, das eine Art gegenläufige Entwicklung zum klassischen Wachstums- und Modernisierungsparadigma anstrebt? In welcher inhaltlichen Hinsicht kann man aus diesem Grunde heute von konfligierenden Modernitätsvorstellungen bzw. Modernisierungen in der Lehrerbildungsdiskussion sprechen?

3. Kritik des erreichten Zustandes: klassische Modernisierung am Ende?

Die Argumentationen, die sich seit einigen Jahren gegen den erreichten Status der Lehrerausbildung richten, gehen im wesentlichen auf eine kritische Sicht eben genau derjenigen Faktoren, Prozesse und Strukturen zurück, die der Lehrerbildung im klassischen Modernisierungsprozeß ihr Gesicht gegeben haben: die Leistungsfähigkeit der dezidiert an den *Wissenschaften* orientierten Vorbildung wird bezweifelt, die *staatliche Administration* als Garant für die Einhaltung von Ausbildungs-, Zertifizierungs- und Anstellungsstandards wird in ihrer Leistungsfähigkeit in Zweifel gezogen, es wird trotz (oder wegen?) kontinuierlicher äußerer Statusverbesserung und Steigerung des Aufwandes eine *Auszehrung des inneren, pädagogisch-personalen Aspekts* von Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit beklagt, und schließlich wird in eher ökonomischer Perspektive ein *Mißverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag* konstatiert. In Deutschland haben insbesondere die Ergebnisse von TIMSS zu dem Argument geführt: 'Wir leisten uns die wohl aufwendigste und teuerste Lehrerbildung der Welt - warum erzielen wir derart unbefriedigende Ergebnisse?'

Die Kritik erhält ihre besondere Stoßkraft aus zwei Argumentationen, die in die gleiche Richtung weisen: erstens aus einer Kritik der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und zweitens aus einer Kritik der staatlichen Bildungsadministration als Qualitätsgaranten. In Verbindung mit dem ständig wachsenden Kostendruck der öffentlichen Haushalte führen beide Argumentationen (a) zu der Idee einer Absenkung des Verstaatlichungs- und Bürokratisierungsniveaus und (b) zur Idee einer Rückführung des Grades der Verwissenschaftlichung.

(a) Bei Absenkung des (in Deutschland) hohen Verstaatlichungs- und Bürokratisierungsgrades wird neben Verkleinerung auch an eine Öffnung dieses staatlichen Sektors für Marktmechanismen und ggf. Privatanbieter gedacht. Dies entspricht in gewisser Weise dem neoliberalen Staatsverständnis wie auf einer administrativen Ebene der Idee des *New Public Management*, demzufolge ein (verkleinerter) Staat nur noch Standards setzt, Anforderungen ausschreibt und Mittel bereitstellt, um die sich geeignete Instanzen (privater oder öffentlicher Art) bewerben können. Es werden Vereinbarungen getroffen, und in festgelegten Abständen erfolgen Evaluationen. Die traditionelle Steuerung über standardisierte Inputs und geregelte Binnenabläufe wird ergänzt bzw. ersetzt durch die empirische Kontrolle der tatsächlichen Outputs als Effekte. Im Mittelpunkt soll nicht mehr Regelungskonformität, sondern Kundenzufriedenheit stehen. Auf diese Weise kommt es zu einer kontinuierlichen Kontrolle der erbrachten Leistungen; kein Anbieter bzw. Zulieferer kann sich als eine Art Dauerlieferant mit selbstverständlichem, weil gesetzlich garantiertem Zuschlag verstehen.

Damit wird in die staatliche Bildungsadministration ein Denken eingebaut, dass in privatwirtschaftlichen Zonen längst etabliert ist. Dies ist eine Folge der Tatsache, daß alle nationalen Bildungssysteme unter Wettbewerbs- und Globalisierungsdruck stehen. Zumindest *sehen sie sich* unter Wettbewerbsdruck gestellt. Wenn die Wissensgesellschaft die allgemein geteilte Vision der sozialen Zukunft ist, und Nationalstaaten untereinander wie Firmen in Konkurrenz stehen, so gerät jede staatlich organisierte und erbrachte Leistung unter Legitimations- und v.a. Kostendruck. *Downsizing* und Verschlingung ist die Folge. Daß dabei der Rückbau des Apparates zeitgleich einher-

geht mit steigenden Anforderungen an eben diesen Apparat ist nur vordergründig eine in sich widersprüchliche Strategie: Im ökonomischen Kalkül ist es nur konsequent, weniger Mittel einzusetzen und *zugleich* einen höheren Wirkungsgrad einzufordern.

(b) Neben diesen Umstellungen staatlich-administrativen Denkens im Sinne des *New Public Management* ist es auch die Kritik des Verwissenschaftlichungsprozesses, der das alternative Paradigma antreibt: Pädagogische Arbeit wird als personales, gemeinschaftsbezogenes Geschehen konzipiert, welches durch eine allzu weit getriebene Orientierung an Wissenschaft(en) und die hier systemnotwendig gepflegte Kultur des Zweifels lediglich irritiert, wenn nicht gar unmöglich gemacht bzw. in falsche, rationalistisch-technokratische Bahnen gelenkt werde. Hier koinzidieren traditionelle geisteswissenschaftlich-kulturpädagogische und moderne, wissenschafts- und rationalitätskritische Argumentationen bzw. 'Haltungen', wie sie im reformpädagogisch-alternativen Milieu gepflegt wurden und werden.

Wir haben es also - so meine ich - insofern mit konfligierenden Modernitätsvorstellungen zur Lehrerausbildung zu tun: Auf der einen Seite das (rational-administrativ-staatliche) Muster der klassischen Moderne, das auf immer längere Ausbildung, auf immer mehr Wissenschaft(en), auf immer differenziertere und aufwendigere Prüfungen und - nicht zuletzt - auf immer höhere Gehälter gesetzt hat. Auf der anderen Seite das (personalistische, kleinräumig-netzwerkartige, bedürfnis- und marktgesteuerte) Muster der transklassischen Moderne (um das Wort Postmoderne zu vermeiden!), das sich selbst als Fortschritt versteht, aus der Sicht der klassischen Moderne aber zumindest teilweise als Abfall vom bislang unbefragten Fortschrittmuster verstanden wird, ja verstanden werden muß. Die Auseinandersetzung zwischen diesen Modernitätsvorstellungen kann nur sehr begrenzt auf der Basis von zuverlässigen empirischen Daten und Erkenntnissen geführt werden, weil es eine umfassende, kontinuierliche Forschung zur Lehrerausbildung im deutschsprachigen Raum nicht gegeben hat bzw. nicht gibt. Insofern wird dieser stark interessenbestimmte Diskurs zu einem sehr großen Teil auf der Basis von Konstruktionen, Annahmen und Mythen über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von "Lehrerbildung" geführt. Die immer gleichen Themen, Topoi, begrifflichen Duale, Abwehr- und Hoffnungsargumentationen etc. werden bewegt; dies gibt der Diskussion nicht selten etwas Mechanisches, Steriles - und am Ende: Langweiliges.

Ich erinnere noch einmal daran, daß der zu Beginn beschriebene klassische Modernisierungsprozeß in den einzelnen Ländern unterschiedlich weit vorangetrieben worden ist. Während Deutschland - wie gesagt - derzeit in einigen Teilen der Diskussion eine Art Abkehr vom klassischen Ausbau- und Modernisierungsparadigma erlebt, sind andere Länder noch auf dem Wege dahin, wobei allerdings auch hier die Attraktivität des klassischen Ausbaumusters unverkennbar zurückgeht. Was sind nun die aktuell zu beobachtenden Reaktionsformen auf die Krise des klassischen Modernisierungsparadigmas? Wie wird mit konfligierenden Modernisierungskonzepten umgegangen?

4. Aktuelle Reaktionsformen auf die Krise des Modernisierungsparadigmas

4.1 'More of the same!'

Nicht selten reagieren Organisationen (aber auch Personen) auf Herausforderungen nach dem Muster des 'Mehr vom Gleichen!' Würde man diesen Weg innerhalb der Lehrerbildung beschreiten, so wäre dies nur zu erreichen durch eine Intensivierung und Steigerung aller bislang bereits kontinuierlich gesteigerten Elemente. Noch längere Ausbildung, noch mehr Wissenschaft, noch stärkere Bürokratisierung, noch ausgeprägtere Spezialisierung. Am Ende stünde dann eine Situation, in der ein Lehrer 15 Jahre dafür ausgebildet wird, auf der 7. Jahrgangsstufe (und *nur* dort) *einer* Schulform *ein* Fach zu unterrichten (z.B. Englisch), aber hier auch *nur* und hochspezialisiert die Grammatik - *nicht* Literatur, Landeskunde oder Kommunikation. Dafür sind dann andere, ebenso aufwendig ausgebildete Spezialisten zuständig. - Diese karrierende Beschreibung zeigt die ganze Hilflosigkeit, ja Absurdität eines solchen Vorgehens nach dem Muster des 'More of the Same!' Der Lehrerberuf würde zerlegt und schließlich verschwinden. Und unabhängig davon: die Finanzierbarkeit wäre überhaupt nicht gegeben. Diese Reaktionsweise führe ich hier auch nur aus systematischen Gründen, genauer: der Vollständigkeit halber an.

4.2 Nachholende Modernisierungen

Wie bereits erwähnt, befinden sich die Industrienationen an unterschiedlichen Stellen auf der Skala des klassischen Modernisierungsparadigmas der Lehrerausbildung. Die Schwellen- und Entwicklungsländer bemühen sich z.T. noch um die tatsächliche Durchsetzung eines formalen Systems der Lehrerausbildung - wiederum mit unterschiedlichem Erfolg bzw. auf unterschiedlichem Niveau. Leitbild bleibt in vielen Fällen das klassische Modernisierungsparadigma bzw. die Orientierung an seinen Zielstandards. Sofern Entwicklungsrückstände vorhanden sind, sollen diese im Sinne nachholender Modernisierung ausgeglichen werden.

Ein Beispiel dafür war der Umbau der Lehrerbildung in Ostdeutschland. Die alte DDR-Lehrerausbildung, v.a. die Grundschullehrerausbildung, entsprach nicht den Standards, die sich in Westdeutschland durchgesetzt hatten. Nach der Wende wurde in rasanter Weise nachholende Modernisierung betrieben - dies ohne Berücksichtigung der Tatsache, daß bereits in Westdeutschland wie auch in Ostdeutschland Zweifel und Bedenken hinsichtlich eines solchen unbefragten Übertragens und Angleichens artikuliert wurden.

4.3 Einfacher Rückbau

Mit einfachem Rückbau bezeichne ich eine Strategie, die das erreichte Entwicklungsniveau linear zurückfährt, indem zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen gekürzt werden. Im wesentlichen ist diese Strategie eine Reaktion auf Finanzierungsprobleme. Es handelt sich gleichsam um ein umgekehrtes 'More of the Same!', also um ein 'Less of the Same!'. Inhalte, Strukturen und Sequenzen werden selbst nicht umgestellt, es gibt halt von allem weniger.

Als Beispiel möchte ich den in Deutschland geführten Verlagerungsdiskurs - von der Universität zur Fachhochschule - anführen. Die Idee ist, daß durch Verlagerung die Ausbildung billiger, kürzer und praxisnaher wird und zugleich die Bezahlung der Lehrer abgesenkt werden kann. Wenn man allein dieses Ziel vor Augen hat, mag Verlagerung Sinn machen. Daß man - inhaltlich gesehen - in der neuen, billigeren Institution auf alte Bekannte, nämlich: auf die alten inhaltlichen und strukturellen Probleme trifft, wird dann nicht berücksichtigt, ja daß insgesamt die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Zuge der mittelfristigen Entwicklung des tertiären Sektors geringer werden dürften, bleibt ebenfalls außen vor. Zum Rückbau gehört es auch, die pädagogischen Anteile der Gymnasiallehrausbildung zu reduzieren bzw. auf einer anderen Ebene umgekehrt der Grundschullehrerausbildung ihre stufen- und lernbereichsbezogene, wissenschaftsbasierte Fachlichkeit zu nehmen und sie irgendwo zwischen Kindergartenpädagogik, Sozialarbeit und Mütterlichkeit/Väterlichkeit anzusiedeln.

Das ökonomische Motiv des einfachen Rückbaus paart sich nicht selten mit dem inhaltlichen Motiv der Modernitätsverweigerung: man bezweifelt die Vorteile des klassischen Modernisierungsparadigmas und möchte Lehrerausbildung demgegenüber eher wissenschaftsfern und personal, unbürokratisch und kleinräumig sowie schließlich staatsfern-dezentral, also lokal und gemeinschaftsbezogen organisieren.

5. Evolutionär-kumulative Formen des Weiterschreibens der Moderne

Was bleibt? Welches Modernisierungsverständnis ist adäquat? Welche Reaktionsformen und Entwicklungsperspektiven sind vertretbar?

Nun kann man bei solchen Überlegungen nicht von der fiktiven Unterstellung ausgehen, als ob man die Lehrerausbildung gleichsam von einer Null-Situation aus (in der es überhaupt keine Lehrerausbildung gibt) neu denken und neu aufbauen könne. Lehrerausbildung besteht! Von diesem Bestand ist auszugehen. Die folgenden Überlegungen zur Weiterentwicklung der bestehenden Lehrerausbildung beziehen sich auf die deutsche Situation; nur hierfür kann ich sprechen.

Für die bundesdeutsche Situation halte ich eine Strategie der Beibehaltung des formal-institutionellen Rahmens (universitäre Lehrerbildung, Zwei- bzw. Dreiphasigkeit, unterschiedliche Lehrämter im Blick auf die Schulformen bzw. -stufen, Kombination von Föderalismus und einheitlichem Rahmen mit wechselseitiger Anerkennung) für geboten. Innerhalb dieser formal-institutionellen Grundstruktur sind jedoch bei allen beteiligten Institutionen bzw. Personengruppen sowie auch im Blick auf zahlreiche administrative Regelungen unterhalb des allgemeinen Rahmens deutliche Veränderungen bzw. Weiterentwicklungen notwendig. Ein Systembruch jedoch scheint mir nicht notwendig zu sein, da ich innerhalb dieses Rahmens immer noch ein deutliches Verbesserungspotential sehe, das man ausschöpfen kann. Diese Mischung aus Beibehaltung des allgemeinen Strukturrahmens bei Weiterentwicklung der Elemente innerhalb dieses Rahmens möchte ich als *evolutionär-kumulative Strategie* eines Weiterschreibens des modernen Lehrerbildungsparadigmas bezeichnen, wobei durchaus auch Elemente des transklassischen Modernisierungsparadigmas aufgenommen werden können.

Was bedeutet das im einzelnen? Ich möchte meine Überlegungen in vier Abschnitten gliedern: Zunächst möchte ich etwas über die Gesamtstruktur sagen und dann exemplarisch auf notwendige Innovationen in der ersten, zweiten und dritten Phase hinweisen.

(1) Stärker als bisher muß die *gesamte Lehrerbildung* in einen berufsbiographischen Kontext gerückt werden. Es macht wenig Sinn, nur auf die 1. und 2. Ausbildungsphase zu schauen und lediglich hier Verbesserungen anzusetzen, denn grundsätzlich ist Lehrerkompetenz - Professionalität - als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen. Es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, daß durch noch so intensive und gute Ausbildung in hinreichender Weise die Kompetenz für das gesamte Berufsleben zugrundegelegt und aufrechterhalten werden kann. Das (Weiter-)Lernen im Beruf, in der Berufseingangsphase sowie in der gesamten Berufsperiode muß zu einem selbstverständlichen Element innerhalb der Berufskultur der Lehrerschaft werden. Lebenslanges Lernen gilt zunehmend für alle Berufe - es muß sich auch und gerade im Berufssektor der Experten für Lehren und Lernen umsetzen. Dies bedeutet auch, daß Nach-, Zusatz- und Umqualifizierungen verstärkt auf der Ebene der Einzelschule, aber auch auf regionaler Ebene organisiert werden müssen. Der Berufseingangsphase kommt ein ganz entscheidender Stellenwert innerhalb des Kompetenzaufbaus zu; insbesondere für diese Phase unmittelbar nach der formellen Ausbildung müssen geeignete schulnahe, sicherlich stark selbstorganisierte Formen gefunden werden. Lehrerbildung ist in berufsbiographischer Perspektive insofern als Einheit von Aus- und Weiterbildung zu verstehen; dies verlangt eine sehr viel intensivere und präzisere Abstimmung der Institutionen, Inhalte und Personen, die an den drei Phasen beteiligt sind.

(2) Die *Universitäten* müssen ihre lehrerausbildende Verpflichtung ernster nehmen als bisher. Sie müssen Lehrerausbildung als Entwicklungsauftrag verstehen und hinsichtlich der Erfüllung dieses Auftrags stärker kontrolliert werden. Die drei wichtigsten Elemente hierfür sind der *Ausbau der Fachdidaktik* als forschende und lehrende Arbeitsbereiche sowie der *Aufbau von Zentren für Lehrerausbildung*, die über eine hinreichende formale Kompetenz verfügen müssen, um die Belange der Lehrerausbildung in der Universität wirkungsvoll vertreten zu können. Hinzukommen muß drittens eine *bessere Einbindung der schulpraktischen Studien* in die Lehramtsstudiengänge, wobei diese Studien (!) als Teil der universitären Lehrerausbildung zu begreifen und auszugestalten sind.

(3) Innerhalb der *zweiten, stärker berufspraktisch orientierten Ausbildungsphase* in den Studienseminaren sind neben dem bereits genannten, übergreifenden Element einer besseren Abstimmung mit den Universitäten folgende drei Elemente von besonderer Wichtigkeit: die Rekrutierung bzw. Qualifizierung der Ausbilder (Fach- und Seminarleiter), die stärkere Abgrenzung von Beratungs- und Beurteilungsfunktion, sowie schließlich ein höheres Maß an selbständigem Lernen der Referendare nach den Prinzipien des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter.

(4) Für die *Berufseingangsphase* sind folgende Aspekte von Bedeutung: Zunächst einmal muß die Berufseingangsphase in ihrer zentralen Bedeutung für den Kompetenzaufbau erkannt bzw. berücksichtigt werden. Die Beobachtungs- und Beurteilungsphase vor der endgültigen (lebenszeitlichen) Verbeamtung muß verlängert und

intensiviert werden, um Fehlentscheidungen im Interesse der Personen und der Institutionen möglichst zu reduzieren. Die jetzt bereits vorhandene Probezeit muß auch tatsächlich als eine solche betrachtet werden, was bedeutet, daß ein erkennbarer Anteil von Personen diese Probezeit eben *nicht* besteht. Die einzelnen Schulen sollten Fortbildungspläne für ihr Personal entwickeln; überhaupt muß der Bereich der Personalentwicklung im Schulbereich stärker als bisher ausgebaut werden. Es müssen geeignete laufbahnrechtliche Instrumente erarbeitet werden, die eine engere Verknüpfung von Kompetenzentwicklung und Laufbahntwicklung ermöglichen. D.h. auch, daß leistungsbezogene Elemente in die Besoldung und Beförderung eingebaut werden müssen. Beförderungen und Funktionsstellen sollten immer nur nach vorauslaufender Qualifizierung, unter Auswahl der Geeignetesten und dann zunächst auf Probe bzw. auf Zeit vergeben werden. Schließlich sollte es ermöglicht werden, ungeeigneten Lehrern bzw. Lehrern mit starken irreversiblen Negativentwicklungen eine berufliche Alternative zu bieten.

Dies ist eine Auswahl nur einiger zentraler, wirklich dringender Verbesserungsnotwendigkeiten; die Gesamtliste ist länger. Insgesamt ist dies kein revolutionärer Gesamtumbau, sondern eher ein Bündel von Einzelreformen (mit einigen kleinen Revolutionen), das aber bei konsequenter Verwirklichung in der Summe eine deutliche Qualitätssteigerung nach sich ziehen wird. - Der entscheidende Punkt ist nun, die beteiligten Institutionen auch tatsächlich dazu zu bringen, solche Veränderungen konkret auszuarbeiten und umzusetzen. Meiner Erfahrung nach ist die wichtigste Voraussetzung hierfür eine *externe Evaluation aller Phasen bzw. Institutionen, die an Lehrerausbildung beteiligt sind*. Eine solche externe Evaluation der Lehrerausbildung hat in Deutschland bislang noch nie stattgefunden; die beteiligten Institutionen haben sich de facto immer nur selbst oder wechselseitig "evaluiert". Ohne eine externe Erhebung und Bewertung des tatsächlichen Ausgangszustandes sind jedoch Innovationen letztlich gar nicht punktgenau anzusetzen, da man gar nicht präzise weiß, was da draußen wirklich los ist... Und ein letzter Punkt: *Diese externe Evaluation muß folgenreich sein*. D.h. es muß den Institutionen klar sein, daß ihre unterschiedlich gute Leistung im Blick auf Lehrerausbildung deutlich werden wird, daß aufgrund der unterschiedlichen Niveaus Entwicklungsaufträge formuliert werden und in einigen Jahren deren Erfüllung erneut überprüft wird. Und diese Überprüfung muß dann ebenfalls Konsequenzen haben - sei es im Positiven, sei es im Negativen. Es ist unter Ressourcen- und Qualitätsgesichtspunkten nicht länger hinzunehmen, daß die Bildungsadministration sich *selbst* kontinuierlich *intern* evaluiert, *intern* auch sehr wohl um die Probleme weiß - nach außen hin aber zumeist nur Erfolgsmeldungen ausgibt ("Alles ist gut!"), zumindest jedoch eine Art pädagogischer Standardsituation ausweist ("Alles könnte besser werden - aber das ist normal!"). Hinsichtlich dieses zu verstärkenden Gesichtspunktes der Evaluation halte ich die Irritationen bzw. Erschütterungen, die durch New Public Management auch in die Bildungs- und damit auch in die Lehrerbildungsdiskussion eingedrungen sind, für sehr heilsam. Insofern hat sich das transklassische Modernisierungsparadigma bereits positiv ausgewirkt, indem es - vermutlich von seinen Protagonisten ungewollt - zu einer Neubelebung und Weiterführung des klassischen Modernisierungsparadigmas in der Lehrerausbildung beigetragen hat.

Literatur

- Anderson, L.W. (Ed.). (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford.
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (1997). *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen.
- Goodland, J.I., Soder, R. & Sirotnik, K.A. (Eds.). (1990). *Places where Teachers are Taught*. San Francisco.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1996). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim.
- Herrmann, U. (1996). Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 314-329.
- Oelkers, J. (1996): Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*, 48 (11), 36-42.
- Popkewitz, T.S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power and Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York.
- Sikula, J.(Ed.) (1996). *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd Edition). New York 1996.
- Stadelmann, M. & Spirgi, B. (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern.
- Terhart, E. (1985). Was bildet in der Lehrerbildung? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 7 (3), 95-116.
- Terhart, E. (1999). Reform der Lehrerbildung. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Befunde zur Schulentwicklung*. Weinheim (im Druck).
- Thema: *Lehrerbildung* (1998). Thementeil der *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 3-82.
- van der Loo, H. & van Reijen, W. (1992). *Modernisierung: Projekt und Paradox*. München.