

Moegling, Klaus

Lehrerbildung aus "europäischem Guss". Probleme, Lösungsansätze und kritische Fragen

Die Deutsche Schule 99 (2007) 2, S. 192-209



Quellenangabe/ Reference:

Moegling, Klaus: Lehrerbildung aus "europäischem Guss". Probleme, Lösungsansätze und kritische Fragen - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 2, S. 192-209 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272946 - DOI: 10.25656/01:27294

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272946>

<https://doi.org/10.25656/01:27294>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Klaus Moegling

Lehrerbildung aus „europäischem Guss“

Probleme, Lösungsansätze und kritische Fragen

In einem ersten Schritt sollen die Schwierigkeiten der gegenwärtigen Lehrer- und Lehrerinnenbildung¹ in Deutschland beschrieben und Lösungsansätze kritisch untersucht werden. Hier ist es notwendig, zumindest normativ und gleichzeitig mit dem Blick auf das praxisbezogene Anwendungsfeld ‚Schule‘ zu skizzieren, welche *Kompetenzen* im Lehrberuf erforderlich sind und im Rahmen der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung erworben, weiterentwickelt und gestärkt werden müssten.

1. Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung

Die *Standards* der KMK für die Lehrerbildung gehen sowohl in ihrem AG-Bericht als auch in ihrem Beschluss (KMK 2004 a, 2004 b) von einer Professionalisierung im Lehrberuf aus, die durch eine produktive Kombination und Verzahnung von Wissensvermittlung, der Förderung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit sowie praxisbezogener Handlungsfähigkeit gekennzeichnet ist. Hierbei beschreiben Standards das *Kompetenzniveau*, das notwendig ist, um professionellen Handlungssituationen gewachsen zu sein². Hieran anschließend formuliert Lersch (2006)³:

„Dem zufolge verlangt die Ausbildung professioneller Kompetenzen (= berufliches Können) im Prinzip die *synchrone* Kombination (...) von *systematischen* und *situier- ten* Lernprozessen, über die sich erst die erforderlichen Lerntransfers (vertikal, horizontal, lateral) realisieren lassen ...“⁴

Dies bedeutet, dass die Entwicklung wissenschaftlicher Kognitionsfähigkeit und eines wissenschaftlichen Habitus’ durchaus verbunden werden muss mit einem kompetenzorientierten Nützlichkeitskalkül, das an den Erfordernissen schulpraktischer Studien und zukünftiger Berufspraxis orientiert ist. Wenn aber das zentrale Ziel der Lehrerbildung in der Herausbildung einer professionellen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit anzusetzen ist, dann muss die mit den Ansprüchen an einen europäischen Bildungsraum vorgesehene Umstrukturie-

1 Im Folgenden wird jeweils aufgrund des verbesserten Formulierungs- und Leseflusses die maskuline Formulierungsvariante gewählt – auch wenn dies unter Genderaspekten eine unbefriedigende Lösung darstellt.

2 Vgl. zu diesem Verständnis von Kompetenzen und Standards u.a. Klieme, Lersch (2006 a u. 2006 b), Moegling (2007), Oelkers (2004), Rinkens/ Hilligus (2006), Terhart (2005, 277).

3 Mit Bezug auf Weinert (1998)

4 Vgl. zur Vernetzung theoretischen und situier- ten Lernens z.B. auch Girmes (2006, S. 28) und Lersch (2006 b).

rung zur kompetenzorientierten Reform der Lehrerbildung genutzt werden. Die Modularisierung in der Lehrerbildung darf – mit Schlömerkemper (2005, S. 44) – nicht dazu führen, dass nur „ein Austausch von Überschriften und Seminartiteln“ erfolgen würde: „Die Chancen der anstehenden Reformen der Lehrerbildung würden vertan, wenn in den zuständigen universitären Gremien lediglich gefragt wird, wie man die in der jeweiligen Disziplin vertrauten Inhalte in die neue, auferlegte Form gießt ...“ (ebenda).

Hierbei muss eine universitäre Lehrerausbildung – und die der ersten Phase nachgeordneten Aus- und Fortbildungsphasen ohnehin – primär der Qualifizierung für das Berufsfeld Schule verpflichtet sein. *Polyvalenz* kann nur ein sekundärer – wenn auch nicht unwesentlicher Aspekt – der Bachelor-Phase sein. Im Rahmen der universitären Lehrerbildung müssen daher nicht in erster Linie verschiedene Berufsfelder mit entsprechenden Ausbildungsinhalten bedient werden, sondern es geht vor allem um die Frage, „welche Kompetenzen die Universität und das Fach von den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern erwarten, die in (der) Schule fachliche Inhalte vermitteln, aber auch Diagnose-, Beurteilungs- und Erziehungsaufgaben wahrnehmen sollen.“ (Rinkens/ Hilligus 2006, S. 80). Eine derartige Perspektive müsste sich – unter zusätzlicher Berücksichtigung der Kompetenzanforderungen, die für die Schulentwicklung nötig sind – auch auf die weiteren Phasen der Lehreraus- und -fortbildung beziehen, die daher unter dem kompetenzorientierten Fokus tatsächlich als ‚Lehrerausbildung aus einem Guss‘ zu betrachten wären.

Gleichzeitig sind die Quedlinburger Beschlüsse der KMK (2005) und die Beschlüsse der HRK (2006) zu berücksichtigen, die zusätzlich zur Kompetenzorientierung eine BA/MA-Struktur der Lehrerbildung mit Modularisierung, ECTS und Workload verlangen, die an dem anzustrebenden einheitlichen europäischen Bildungsraum und an der Vergleichbarkeit der europäischen Abschlüsse ausgerichtet ist.

Da nun – in der gebotenen Kürze – der Anspruch an eine kompetenzorientierte Lehrerbildung im europäischen Kontext formuliert wurde, gilt es nun in einem nächsten Schritt, die gegenwärtige Wirklichkeit der Lehrerbildung zu skizzieren, bevor dann eine Vision einer veränderten Struktur entworfen werden soll.

2. Zum Dilemma der universitären Lehrerausbildung

Zunächst wird die Grundproblematik, das akademische Dilemma der Lehrerbildung entfaltet. Den beiden ersten Lehrerausbildungsphasen an der Universität und den Studienseminaren liegen tendenziell unterschiedliche Paradigmen von Lehrerausbildung zugrunde. Die universitären Lehrerausbildungsstrukturen und das Bewusstsein seiner akademisch ausgerichteten universitären Vertreter ist eher an fachwissenschaftlicher Qualifizierung mit unbestimmtem Ziel orientiert, ohne systematischen Verwendungsbezug, nicht auf Praxis bzw. auf Schule ausgerichtet, wie dies in der zweiten Phase im organisatorischen Rahmen der Studienseminare der Fall ist. Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Selbstbefindlichkeit und die Professionalisierung der Lehramtsstudenten unter den Bedingungen einer vorwiegend fachwissenschaftlich ausgerichteten Struktur. Die interne Evaluation des Lehramtsstudiums an der Frankfurter Universität (FIEL) kann hier die ‚Spitze des Eisbergs‘ abbilden. Insbesondere wurde von Seiten der Lehramtsstudenten die Marginalisierung

des Lehramtsbezugs in fachwissenschaftlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen kritisiert. So wurde berichtet, dass in überfüllten Lehrveranstaltungen zuerst die Lehramtsstudenten aus den Veranstaltungen hinausgeschickt würden, Bedürfnisse der Lehramtsstudenten in Bezug auf eine praxisnahe Vermittlung zu kurz kämen, Desinteresse von Hochschullehrern am Lehramtsstudium deutlich zu Tage trete.⁵ So folgert Merzyn verallgemeinernd: „Lehramtsstudierende wachsen in einer Atmosphäre auf, die ihre Berufswahl nicht bestätigt, die ihr Selbstgefühl nicht hebt, die dem Aufbau einer Identifikation mit dem zukünftigen Beruf abträglich ist.“ (Merzyn 2005, S. 347)

Die Lehrerausbildung findet in der ersten Phase an den Universitäten überwiegend akademisch, also praxisfern statt, kommt weitgehend ohne eine lehramtsbezogene Hochschuldidaktik aus und ist deswegen als Vorbereitung auf den Lehrberuf nicht wirksam genug⁶. So kritisiert u.a. Messner (2004, S. 17):

„Es fehlt in der heutigen deutschen Universität an Szenarien ‚forschenden Lernens‘, kurz an thematischer Konzentration, Vertiefung, aktivem Studium, erfolgskontrollierter Einübung.“

Dies hängt möglicherweise u.a. damit zusammen, dass die zukünftigen Lehrer zum Teil von Universitätspersonal ausgebildet wurden, das den Lehrerberuf vorwiegend nur aus der eigenen Schulzeit kennt und des Weiteren auch den Hochschullehrerberuf nirgends systematisch erlernen konnte, da es hierfür keinen institutionalisierten Ausbildungsgang gibt. Dies bedeutet, dass *mehr und minder geeignete Autodidakten im Hochschullehrerberuf* ohne den Bezug zur Lehramtspraxis zukünftige Lehrer über die längste Ausbildungsstrecke ausbilden. Diese Ausbildung findet oftmals unter dramatischen Bedingungen statt: Die Seminare sind in der Regel so überfüllt, dass keine persönliche und zuverlässige Betreuung möglich ist. Wie soll aber eine *professionelle Kompetenz* Schritt für Schritt in der Kooperation von Ausbilder und Lehramtsstudent aufgebaut werden, wenn der Hochschullehrer in einem Seminar mit über hundert Studenten von den meisten Teilnehmern nicht einmal den Namen weiß, geschweige denn über eine Diagnose in Bezug auf deren Kompetenzniveau und über Strategien für deren Kompetenzentwicklung und -förderung verfügen kann? Messner (2004, 11) formuliert zusammenfassend: „So hat die universitäre Lehrerbildung, abgesehen von einzelnen Reforminseln, einen beträchtlichen Modernitätsrückstand aufzuarbeiten.“ Diese Einschätzung entspricht der Einschätzung des *Wissenschaftsrats*, der 2001 „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ verabschiedet hat, u.a. den Zusammenhang zwischen Studienstruktur und Abbrecherquote herstellt, den Fächeregoismus und das fehlende Interesse an der Lehrerbildung, das Fehlen eines Kerncurriculums, die Praxisferne kritisiert, die geringe akademische Wertschätzung gegenüber der Lehrerbildung beklagt⁷: „Systemimmanente“

5 Vgl. z.B. den Beitrag von Göbel (2002) und die FIEL-Studie bei Langfeldt/Nieder (2002) sowie Breyer (o.J.)

6 Vgl. z.B. Terhart (2000), Moegling (2000), Wissenschaftsrat (2001), Hübner (2002), Messner (2004), Oelkers (2005), Merzyn (2005), Fichtner-Gade/Moegling/Stamm/Sulewski (2005), (Lersch 2006 b) u.a.

7 Vgl. die kritischen Ausführungen in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2001, S. 28 ff.)

Reformanstrengungen einer Studienreform haben diese Schwächen bislang nicht beheben können. Nach Auffassung des Wissenschaftsrats dürfen sich deshalb die erforderlichen Veränderungen nicht lediglich auf Einzelaspekte des bestehenden Systems beschränken.“ (Wissenschaftsrat 2001, 29) Eine eher praxisfeldbezogene Tendenz zeigt sich bei den Fachdidaktikern und pädagogischen Mitarbeitern der ersten Phase, wenn sie in die Betreuung und Begleitung von Praktika eingebunden sind. Hier wäre, wenn die *Betreuer-Studenten-Relation* stimmen würde, noch am ehesten aufgrund der Qualifikation des Personals und der Nähe zur Schulpraxis ein systematischer Kompetenzaufbau möglich. Allerdings sind auch hier oftmals die Begleitseminare zu überfüllt, finden zu wenige Unterrichtsbesuche statt, sind die Praktikumsphasen zu kurz oder zu unregelmäßig über das Lehramtsstudium verteilt. Dies ist natürlich eine Ressourcenfrage: Aber die meisten Ressourcen gehen wohl in den fachwissenschaftlichen Bereich der Universitäten, das Lehramtsstudium kommt zu kurz.

Hübner macht dies in der exemplarischen Zuspitzung für die Freie Universität Berlin deutlich:

„Wir haben an der Freien Universität in den 80er und 90er Jahren so gut wie keine fachdidaktische Professur besetzt, vielleicht zwei. Und wir haben die interne Struktur der Lehrerausbildung, die hier mal angefangen hat mit so einer Konstruktion, wie sie die Lehrerzentren in den neuen Modellen suggerieren, wir haben diese internen Strukturen in der zurückliegenden Zeit vernichtet. Wir haben die Fachdidaktik wieder ganz zu den Fächern gebracht, wir haben sie von der Erziehungswissenschaft und der Psychologie praktisch abgekoppelt. Die Fachbereiche sind die Herren der Wiederbesetzung auch von fachdidaktischen Professuren mit all den in einzelnen Fächern ganz unterschiedlichen Konsequenzen.“ (Hübner 2002, S. 80)

Merzyn macht deutlich, dass dieses Problem keinen länderspezifischen Einzelfall darstellt. Er kritisiert ebenfalls den Stiefkind-Status der Lehrerbildung an den Universitäten, den Kampf der Fachwissenschaften um fachdidaktische Stellen und Mittel sowie die sogar von Fachdidaktikern betriebene Umwidmung ihrer eigenen Stellen durch die Veränderung des eigenen Lehrprofils (Merzyn 2005, S. 345 f.).

Dies bedeutet: Wer sich mit universitären Strukturen von Lehrerausbildung innovativ und verändernd auseinandersetzen will, muss sich mit Machtverhältnissen, mit universitären Formen gesellschaftlicher Herrschaft auseinandersetzen. Dies verweist darauf, dass die Gegner einer Verbindung von praxisbezogener Ausbildung in den traditionell, eher strukturkonservativen Vertretern des wissenschaftlichen Establishments und deren Interessenvertreter in der Wissenschafts- und Bildungspolitik zu suchen sind. Befürworter einer praxisnahen und niveaувollen (also Theorie und Praxis integrierenden Ausbildung) werden sich bei Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern finden, vor allem, wenn sie selbst aus dem Praxisfeld Schule stammen und in der Lage sind, die Notwendigkeit einer systematischen Verzahnung von Wissenschaft, didaktischer Modellbildung und Schulpraxis einzusehen. Während jene – die Strukturkonservativen – primär an der Ausdehnung ihrer eigenen fachspezifischen Domäne interessiert sind, sind jene – die an praxisbezogener Innovation Interessierten – an einer Forschungsausrichtung, Modellbildung und pädagogischer Sensibilisierung und Kompetenzbildung in Bezug auf das Praxisfeld Schule als zentraler wissenschaftlicher Intention orientiert.

Kompetenzorientierte Lehrerausbildung an der Universität verlangt eine durchgehende Orientierung an den notwendigen Fähigkeiten, die ein Lehrer benötigt, um die Anforderungssituationen der Schule erfolgreich bewältigen zu können. Dies sind psychosoziale, emotionale und kognitive Kompetenzen der Profession, die einen langen Zeitraum systematischer und behutsamer Förderung bedürfen, bis sich der notwendige und vor allem selbstreflexive Bildungsprozess wirksam und nachhaltig einstellt. Hier muss es zu einem hochschuldidaktischen Paradigmenwechsel in Richtung auf eine professionelle Kompetenzorientierung der Lehre kommen, bei der berufliche Praxisanforderungen situationsnah und unter Einbezug theoretischer Modelle reflektiert werden können (vgl. Girmes 2006, Lersch 2006, Messner 2004, Moegling 2007).

Die *Wissenschafts- und Kultuspolitik* muss sich nun entscheiden, an wem sie sich orientieren will, wem sie gesellschaftliche Ressourcen zur Verfügung stellen möchte. Soll nun die Universität des 18./19. Jahrhunderts in die Zukunft hineinverlängert werden und ihren hemmenden Einfluss auf die Lehrerausbildung behalten oder soll die universitäre Lehrerbildung eine stärkere Eigendynamik erhalten und mit einer größeren institutionellen Wertigkeit im universitären Rahmen versehen werden, als dies bisher der Fall ist. Sollen also die zukünftigen Multiplikatoren des deutschen Schulwesens effektiv und nachhaltig für ihr Berufsfeld ausgebildet werden oder sollen sie weiterhin dafür herhalten, dass vorwiegend fachwissenschaftlich orientierte Wissenschaftsklientel Gelder aus dem Kultusbereich für die wissenschaftliche Profilierung ihrer Domäne verwenden können (vgl. Hübner 2002, S. 80, Merzyn 2005, S. 344, Wissenschaftsrat 2001, S. 28)?

Ohne diese bildungspolitische Weichenstellung lässt sich eine Umorientierung der Lehrerausbildung an den Universitäten nicht bewirken. Hier sind die Verantwortlichen gefordert.

Modelle sind genügend vorhanden ...⁸

3. Zum Dilemma der zweiten Phase der Lehrerausbildung (Referendariat)

Die OECD-Kommission, die 2003 Deutschland hinsichtlich der Qualität seiner Lehrerausbildung untersuchte (vgl. OECD 2004) stellte fest, dass die deutsche Lehrerausbildung recht defizitär sei; sie sei zu lang, praxisfern und nicht nachhaltig genug. Dennoch sei eine Stärke der Lehrerausbildung in Deutschland in der zweiten Ausbildungsphase zu sehen, da hier am ehesten ein Lernen im Beruf stattfinde. Doch diese zweite Phase der Lehrerausbildung befindet sich derzeit in der Veränderung. Sowohl die erste als auch die zweite Phase werden in unterschiedlicher Geschwindigkeit und Ausrichtung derzeit bundesweit modularisiert, mit Leistungspunkten (ECTS) und zugehörigem Workload ausgestattet. Hierbei fällt auf, dass in der Regel *segmentierend* vor-

⁸ Vgl. z.B. das neue rheinland-pfälzische Modell einer berufsbezogenen Verzahnung der beiden Lehrerausbildungsphasen bei Saterdag (2005) oder das Modell einer einphasigen und integrierten Lehrerausbildung in Finnland bei Buchberger/Buchberger (2003); vgl. zur Analyse unterschiedlicher internationaler Modelle der Lehrerausbildung u.a. Blömeke (2006) und Fried (2003)

gegangen wird. Die curriculare Konstruktion von Kompetenzen, Standards und Indikatoren vollzieht sich in der Regel ohne eine genügende Vernetzung und Anschlussfähigkeit. Anstatt gemeinsam *ein phasenübergreifendes Kerncurriculum* zu entwickeln, findet oftmals eine *voneinander getrennte Modulkonstruktion* statt.

War bisher die Stärke des Referendariats in der personellen Kontinuität und der prozessorientierten, praxisnahen Betreuung zu sehen, muss bei der Modularisierung darauf geachtet werden, dass die Curricula nicht mit Modulen überfrachtet werden und diese wiederum nicht mit einer zu hohen Anzahl von Kompetenzen und Standards belegt werden. Bürokratisches Abarbeiten der Modulinhalte und ‚Modulhetze‘ wären die Folge.

Die Chance der curricularen Neukonstruktion wird vertan, wenn sich in den Modulen nur ‚alter Wein in neuen Schläuchen‘ befindet. Die herkömmlichen Inhalte würden hierbei in entsprechenden Verteilungskämpfen einzelnen mehr und minder sinnvollen Modulen zugeschlagen, ein paar Kompetenzformulierungen an den Anfang gestellt, Workload und ECTS zugeordnet. Letztendlich würde dann in den Seminaren wieder nur Themen orientiert vorgegangen. Vertan wäre die Chance einer Theorie-Praxis-orientierten und tatsächlich kompetenzbezogenen Lehramtsausbildung.

Nur selten finden sich im Rahmen dieses derzeit bundesweit zu beobachtenden Konstruktionsprozesses Vertreter der ersten und der zweiten Phase, wie z.B. in Hamburg, an einen Tisch und planen die *Durchgängigkeit im Kompetenzaufbau* der beiden Ausbildungsphasen. Auch wenn – wie in Hessen – die Vernetzung der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung durch das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLBG Art. 6) vorgesehen ist und führende Vertreter der Lehrerbildung dies ernsthaft ins Auge fassen⁹, heißt dies noch lange nicht, dass die Segmentierungstendenzen in der Realität ohne Weiteres überwunden werden können. Oftmals stehen in den Bundesländern Berührungängste, die Beteiligung verschiedener Ministerien, ressortzentriertes Denken oder zu geringe Ressourcen (= zu geringer bildungspolitischer Gestaltungswille) einer Vernetzung im Wege.

Selten findet eine systematische Schulung in Form einer Weiterbildung von *Mentoren* für die Referendare statt. Schleswig-Holstein bildet hier eine der wenigen Ausnahmen, was allerdings von der nicht unproblematischen Abschaffung der Studienseminare in Schleswig-Holstein begleitet ist. Die Abschaffung des organisatorischen Trägers des – laut OECD-Bericht (2004) – stärksten Teils der deutschen Lehrerbildung vernichtet einen institutionellen Ort, in dem Fachleiter und Referendare miteinander zuverlässig kommunizieren können, in dem der professionelle Austausch der Fachleiter untereinander organisiert werden kann und der impulsgebend in die erste Phase und in die weiteren Phasen der Lehrerbildung ausstrahlen kann. Dies muss gut überlegt werden, ob man eine derartige institutionelle Kultur zerstören möchte und den Fachleitern – in der Regel hochqualifizierte Experten für Unterrichtsberatung – ihren professionellen Standort nehmen will.

9 Vgl. z.B. Rupp (2005)

4. Zum Dilemma der berufsbegleitenden Lehrerfort- und -weiterbildung

Ein bisher in einem Bundesland verwirklichtes, akzeptables Konzept lebenslanger Professionalisierung und nachhaltiger Kompetenzentwicklung für eine dritte, vierte und evtl. auch fünfte Phase der Lehrertätigkeit gibt es m.E. bislang nicht. Es existiert *keine Berufseingangsphase* im Sinne einer mit der notwendigen Entlastung versehenen systematisch ausgebauten Phase der fortgesetzten berufsbegleitenden Einführung in eine belastende professionelle Situation. In der Regel finden in den ersten Jahren nach dem Referendariat keine gezielte Fort- und Weiterbildung, kein Angebot an Supervision, kaum eine Möglichkeit zum Team-Kleingruppen-Modell für die berufliche Eingangsphase, keine prozessorientierten Coaching-Angebote unter stundenentlasteten Arbeitsbedingungen statt. Eine spezielle Schulung von Mentoren für diese Phase wird in der Regel ebenfalls nicht angeboten. So kommt Oelkers zum vernichtenden Urteil:

„Die Lehrerbildung zerfällt in zwei unverbundene, formal stark regulierte Phasen, an die sich ein hochgradig individualisierter Berufseingang anschließt. Die erste Phase soll die wissenschaftlichen Grundlagen der verschiedenen Lehrämter legen, hat aber dafür kein Konzept. Die zweite Phase kann keine wirklichen Grundlagen voraussetzen und muss weitgehend eklektizistisch verfahren. Und der Berufseingang ist nach sechs bis zehn Jahren Ausbildung weitgehend Selbsterfahrung.“ (Oelkers 2004, S. 3) Das Dilemma der einer möglichen Berufseingangsphase nachfolgenden professionellen Kernphase beruflicher Lehrertätigkeit (vierte Phase) ist dadurch gekennzeichnet, dass Lehrer ohne zusätzliche Unterstützung und Fort- und Weiterbildungsangebote relativ früh ‚ausbrennen‘ und z.T. in Bezug auf ihre Berufsmotivation deprofessionalisieren. Hier besteht die Gefahr des Ausklinkens aus Fort- und Weiterbildungszusammenhängen, insbesondere, wenn diese aus der Verantwortung des Staates und in die Hände privater Anbieter gelegt werden. Wird hierbei die Lehrerfortbildung administrativ verordnet und auf die private Ebene verlagert, ist mit einer geringen Motivation der derart Verpflichteten zu rechnen.

Das Dilemma der fünften Phase (Berufsausgangsphase) ist oftmals durch Ausgebranntsein, einen starken Wunsch nach frühzeitigem Ausscheiden, durch abhanden gekommene pädagogische Visionen, Überforderung, Lustlosigkeit und Jobmentalität gekennzeichnet. Eine derartig verbrachte fünfte Phase findet seinen Ausdruck in einer Häufung psychosomatischer Erkrankungen und einer hohen Frühpensionierungsrate (vgl. Dauber/Vollstädt 2004).

Eine Lösung in dieser letzten Phase professioneller Lehrertätigkeit könnte in einer deutlichen Stundenverringerung, Supervision, teamförmiger Kooperation und in speziellen Angeboten für ältere Lehrer liegen.

Hinzu kommt für die 3. – 5. Phasen, dass derzeit zu beobachten ist, dass die Lehrerfort- und -weiterbildung bundesweit z.T. ihrer regionalen Kompetenzzentren und z.T. ihrer zentralen Fortbildungsinstitute verlustig geht (vgl. Messner 2004), die unter dem Sparzwang öffentlicher Haushalte aufgelöst werden. Die *neoliberale Vorgehensweise* wird deutlich, wenn die auf die Fortbildung angewiesenen Lehrer zunehmend auf private Dienstleister zurückgreifen müssen.

5. Die besondere Situation im bundesdeutschen Bildungssystem

Hinzu kommt, dass Deutschland, fast wie kein anderes europäisches Land – und durch die soeben vorgenommene Grundgesetzänderung noch mehr – unter den Begleiterscheinungen *föderaler Strukturen* im Bildungsbereich zu leiden hat. Jedes Land geht trotz (oder gerade wegen?) vorhandener KMK- und HRK-Beschlüsse seinen eigenen Weg zum einheitlichen europäischen Bildungsraum. In der Regel legt ein Bundesland seine eigenen fachdidaktischen Standards für die Lehrerbildung fest, nimmt sogar seine eigenwilligen Standarddefinitionen vor – ungeachtet der ersten Schritte der KMK, bildungswissenschaftliche Standards definitorisch und inhaltlich vorzugeben. Auch hat man den Eindruck, dass Ausarbeitungen im Rahmen des europäischen Qualifikationsrahmens und des nationalen Qualifikationsrahmens¹⁰ selten oder gar nicht in die curriculare Neukonstruktion und Modularisierung einbezogen werden.

Gerade unter dem Aspekt des einheitlichen europäischen Bildungsraums zeigt sich in Deutschland – trotz mancher erfolgversprechender Ansätze – eine recht desolate Situation. Die einen planen und realisieren einen fachwissenschaftlich orientierten Bachelor für das Lehramtsstudium, z.B. zunächst in Nordrhein-Westfalen, und stehen hiermit im Gegensatz zu den Quedlinburger Beschlüssen (KMK 2005), die ein integratives BA/MA-Modell vorsehen. Die anderen belassen die erste Phase ohne BA/MA und führen ein Praxissemester in das Studium ein (z.B. Baden-Württemberg) und kürzen gleichzeitig entsprechend das Referendariat. Die nächsten bevorzugen eine integrative Variante des Bachelors, sehen für alle Lehrämter eine – unterschiedliche lange – Masterphase (z.B. Rheinland-Pfalz) vor. Andere können sich noch nicht entscheiden, sich in Richtung BA/MA zu bewegen und verharren auf dem Zwischenschritt einer modularisierten ersten und zweiten Phase (z.B. Hessen).

Besonders erschwerend kommt hinzu, dass die meisten Bundesländer eine Trennung derjenigen Ministerien aufweisen, die für die Bildung zuständig sind. Hier werden also die Segmentierungstendenzen in den beiden Phasen der Lehrerbildung noch einmal zusätzlich durch die *Trennung der Ministerien* in z.B. ein Kultusministerium und ein Ministerium für Wissenschaft und Kunst gestärkt, da hierdurch zusätzlicher Koordinationsbedarf entsteht, der durch unterschiedliche institutionelle Interessen und Arbeitsschwerpunkte behindert wird. Nur fünf Bundesländer¹¹ haben die verschiedenen Bildungsbereiche in einem Ministerium vereint.

10 Vgl. zum nationalen Qualifikationsrahmen (vor dem Hintergrund des europäischen Qualifikationsrahmens) http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf

11 Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt u. Thüringen

6. Mögliche Lösungen im Rahmen einer idealtypischen Entwicklung – eine Utopie der Lehrerausbildung

Wenn nun mögliche Lösungen skizziert werden, soll dies noch nicht bedeuten, dass diese Lösungen auch ohne Weiteres umsetzbar seien. Zunächst soll also die Vision einer modellbezogenen Implementierung entwickelt werden. In einem nächsten und abschließenden Schritt wird die anvisierte Entwicklung wiederum problematisiert und mit zu klärenden kritischen Anfragen versehen.

Der Bologna-Prozess schreibt bis 2010 die Einführung von BA/MA im Rahmen des deutschen Lehrerstudiums vor. KMK und HRK sind sich hierin einig und die Beschlusslage auf der europäischen und der nationalen Ebene ist eindeutig. Erkennt man diesen Sachverhalt an, dann lässt sich diese deutliche Umstrukturierung der Lehrerausbildung im positiven Sinne nutzen. Allerdings kann dieser Prozess nur *von verbindlichen und zu kontrollierenden Beschlüssen* der KMK und der HRK ausgehen, die noch präzisere Rahmenvorgaben geben müssen, als dies bisher der Fall ist, so dass hier kein Bundesland ausweichen kann.

Ein möglicher Weg könnte wie folgt aussehen:

Die Wissenschaftlichkeit und die damit verbundenen Möglichkeiten zu einer wissenschaftlichen Sozialisation, einer Ausprägung von wissenschaftlicher Reflexionsfähigkeit und eines wissenschaftlichen Habitus an den Universitäten darf nicht zu sehr eingeschränkt werden, soll nicht der große Fortschritt, der in der *Verbindung des Lehrerstudiums mit dem institutionellen Ort der Universität* ermöglicht wurde, zerstört werden. Allerdings muss die Aneignung und Reflexion von wissenschaftlichen Grundlagenwissen und Theorien, wissenschaftlichen Methoden und empirischen Ergebnissen genügend Raum lassen für ihre Vertiefung und Anwendung in berufsorientierten Praxisbezügen. Zur hochschuldidaktischen Vorgehensweise u.a. in Bezug auf die Notwendigkeit exemplarischen berufsbezogenen Lernens formuliert die Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten (2003, 7): „Es geht dabei nicht nur darum, dass ein ausgewählter Gegenstand (das ‚Themenfeld‘) der Sache nach erarbeitet (und ‚gelernt‘ wird), sondern entscheidend ist die Form, in der dies geschieht: der reflexive, theoriebezogene und methodengestützte Umgang mit Problemen des pädagogischen Handlungsfeldes soll so angeeignet werden, dass er auch das Handeln in der späteren Berufspraxis prägt und weiteres Lernen anregt.“

Ein *berufsrelevantes Kerncurriculum*¹², das sich über die beiden Phasen erstreckt und die Fachdidaktiken, die Bildungswissenschaften und die schulpraktischen Studien umfasst, könnte die Gewähr für eine schulbezogene Ausrichtung des Lehramtsstudiums geben. Die BA- und MA-Einführung würde somit als integrative, also *primär schulbezogene und sekundär polyvalente Variante* und als universitärer Ansatz einer lebenslangen Professionalisierung implementiert. Hierbei müsste es zu *einer zunehmenden Integration der ersten und zweiten Phase* mit dem Ziel kommen, die zu lange und zu wenig effektive Lehrerbildung wissenschaftsbezogen und berufsnah zu optimieren.

12 Vgl. zur Konzeption des Kerncurriculums in der Lehrerbildung die Hamburger Expertise bei Keuffer/Oelkers (2001, 46-54)

Abb. 1: Modell eines schrittweisen Übergangs zu einer Theorie-Praxis-integrierten und Europa-kompatiblen Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung

(1) Vor-Bologna-Zustand: Deutliche Segmentierungstendenzen der Phasen, Dominanz der Fachwissenschaften, ungenügende Theorie-Praxis-Integration, z.T. Nicht-Existenz einzelner Phasen, z.B. Berufseingangsphase, überlange Ausbildungsdauer ohne erkennbaren Ausbildungsgewinn, Themenorientierung der Curricula, Marginalisierung der Lehrerausbildung an den Universitäten.



(2) Ist-Zustand: Versuch der partiellen Berücksichtigung von Bologna-Beschlüssen, unterschiedliche Modelle der Modularisierung in den verschiedenen Bundesländern, Beginn der Implementierung von BA/MA-Strukturen in einzelnen Bundesländern, in der Regel fehlende Durchgängigkeit von Kompetenzen und Standards zwischen den Phasen der Lehrerbildung, Abbau der staatlich organisierten Lehrerfortbildung zugunsten privater Fortbildungsträger.



(3) Anzustrebender Zwischenstand: Über Kooperation von KMK und HRK Annäherung der verschiedenen Modelle, BA/MA als integrative Varianten, Verkürzung des Referendariats zugunsten von begleiteten Praxisphasen an der Universität, Entwicklungsarbeit am phasenübergreifenden berufsbezogenen Kerncurriculum (u.a. Fachdidaktik, schulpraktische Studien, Schulpädagogik/Erziehungswissenschaften), Zentren für Lehrerbildung (ZLBs), sich aufbauende Kooperation zwischen Universitäten und Studienseminaren, Beginn des Aufbaus einer Berufseingangsphase, beginnender Ausbau der berufsbegleitenden Fort- u. Weiterbildung.



** für den Fall, dass der einheitliche europäische Hochschulraum zunehmend Realität wird:*

** für den Fall, dass es zu keinem einheitlichen europäischen Hochschulraum kommt:*

(4) Zielbereich A: Abgeschlossene Verlagerung der praxisrelevanten Anteile des Referendariats in die erste BA/MA-gegliederte Lehrerausbildungsphase, Zusammenspiel von Fachwissenschaften und berufsbezogenem Kerncurriculum, Wegfall des Referendariats, ausgebaute mehrjährige Berufseingangsphase, vollzogener Ausbau berufsbegleitender Fort- u. Weiterbildung, bei allen Maßnahmen: institutionalisierte Kooperation der Hochschulen mit den Studienseminaren und den Schulen sowie staatlichen Unterstützungssystemen über den organisatorischen Rahmen der ZLBs.

(4) Zielbereich B: BA/MA als integrative Varianten, kein Wegfall des Referendariats, nur Integration von Anteilen (1 – 2 Semester) des Referendariats zur verbesserten Theorie-Praxis-Integration in die erste Lehrerbildungsphase an den Universitäten, phasenübergreifende Kooperation in den ZLBs, Abstimmung von fachwissenschaftlichem Angebot und phasenübergreifendem Kerncurriculum, 1-jährige Berufseingangsphase, funktionierende berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung, auf europäische Vergleichbarkeit angelegte Kriterien zur Anerkennung europäischer Abschlüsse.

Das Referendariat kann im Zuge einer schrittweisen Verstärkung der Praxisanteile in der ersten Phase sukzessive an zeitlicher Dauer verlieren, aber kann erst dann – wenn überhaupt – wegfallen, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind:

(1) Die Entwicklung zum einheitlichen Europäischen Hochschulraum vollzieht sich tatsächlich und verlangt verbindlich nach einer Lehrerbildung mit einem vollständigen Berufsabschluss im Rahmen universitärer BA-/MA-Strukturen.

(2.) Die entsprechenden Praxisanteile in Form eines Systems aufeinander aufbauender Praktika unter der Koordination der Studienseminare sind in der institutionell gesicherten Zusammenarbeit (ZLB's) mit den Fachdidaktikern und schulpädagogisch ausgerichteten Erziehungswissenschaftlern in die BA- und MA-Phasen des Lehramtsstudiums voll integriert, und die Berufseingangsphase ist institutionell gesichert.

Zu warnen ist vor einem zu schnellem Abbau des Referendariats – etwa aus rein haushaltstechnischen Erwägungen – ohne die entsprechenden Theorie-Praxis-orientierten Ausbildungsphasen in der ersten Phase funktionsfähig implementiert und für Ausgleich in der Berufseingangsphase gesorgt zu haben. Das Modell des Praktikasytems für Rheinland-Pfalz (vgl. Abb. 2) kann hier für die erste Phase als zwischenzeitliches Durchgangsstadium (3) zum anvisierten Zielbereich (4) der Modellentwicklung dienen. Im vollständig entwickelten universitären Lehrerbildungssystem (Zielbereich 4A, vgl. Abb. 1) käme dann z.B. noch ein vollständiges Praxissemester während der Master-Phase unter Federführung der Studienseminare hinzu. Auch ist eine partielle Rückkehr an die Universität in der 4. und 5. Phase denkbar, um neue Ideen und Auffrischungen zu bekommen. Aber durchgängig gilt: Theorie-Praxis-Verknüpfung und Orientierung auf das Praxisfeld Schule. Die Studienseminare sollten nicht aufgelöst werden, sondern als wichtige Kompetenzzentren für Unterricht als ein Gegengewicht zu fachwissenschaftlichen Segmentierungstendenzen an den Universitäten in die erste Phase und in die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung hineinwirken. Über die Verstärkung der ersten Phase über das personale Kompetenzpool der zweiten Phase wäre seit langer Zeit die Möglichkeit gegeben, zu kleineren Studiengruppen und zu einer prozess- und kompetenzorientierten Ausbildung zu kommen. Dies setzt voraus, dass die Studienseminare, also die Fachleiter, in den Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten ein abgesichertes Mitspracherecht erhalten. Auch wäre eine Mitsprache von Studienseminarvertretern in den Berufungsausschüssen für diejenigen Hochschullehrerpositionen dringend notwendig, die für das Lehramtsstudium relevant sind, um die fachwissenschaftliche Zweckentfremdung fachdidaktischer Professuren zu vermeiden.

Abb. 2: Modell: Zukünftiges System gestaffelter Schulpraktika in Rheinland-Pfalz ¹³

Drei *Orientierende Praktika*: die ersten beiden Praktika zu je 2 Wochen und das dritte zu 4 Wochen während der vorlesungsfreien Zeiten zwischen den ersten 4 Semestern in verschiedenen Schularten

Ziel: Kennenlernen der vielfältigen Schulwirklichkeit

Zwei *Vertiefende Praktika*: im 5. und 6. Semester semesterbegleitend (1 Tag pro Woche)

Ziel: Auseinandersetzung mit den Anforderungen der angestrebten Schulart

Fachpraktika: ein bzw. zwei Praktika (je nach angestrebtem LA) zu je 4 bis 6 Wochen während der vorlesungsfreien Zeiten zwischen den ersten 2 bzw. ersten 3 Semestern des Master-Studiums

Ziel: Vertiefung der Fachdidaktik durch praktische Übungen und Unterrichtsplanung



Vertiefende Praktika nach dem 4. Semester unter der Verantwortung der Studienseminare in Zusammenarbeit mit den Universitäten und Schulen

Die Einrichtung derartiger Praxisphasen verlangt nach einer intensiven Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen, bedarf vor allem einer *Mentorenschulung*, z.B. durch die Studienseminare, sowie Entlastungsstunden für die sich im Rahmen der Lehrerbildung engagierenden Mentoren. *Die dritte Phase – die Berufseingangsphase – ist mit dem sukzessive abzubauenen Referendariat aufzubauen. Auch eine um ein vielschichtiges System schulpraktischer Studien ausgebaute erste Phase kann den Ernstcharakter des schulischen Alltags nicht ersetzen, der bislang z.T. im Referendariat vorhanden war. Vogel macht dies im Vergleich der ersten und der zweiten Lehrerausbildungsphase sehr deutlich:*

„Die Ausbildung zielt auf die Feststellung der Berufstüchtigkeit, indem die Auszubildenden u.a. ihr in der 1. Phase erworbenes Wissen für die Lösung ‚praktischer‘ Probleme nutzen. Dabei – und dies unterscheidet die II. Phase ganz wesentlich von der I. Phase – stehen die Auszubildenden in einem Arbeitsverhältnis. Das bedeutet: Tagtäglich erfordert die berufliche Tätigkeit von ihnen Problemlösefähigkeiten unter dem Handlungsdruck komplexer Berufssituationen. ... Die Auszubildenden lernen, sich mit Hilfe regelmäßiger Reflexionsschleifen über das Erfahrene systematisch Rechenschaft abzulegen. Handlungen werden kriteriengeleitet auf ihre Funktionalität und Wirksamkeit für die Arbeit betrachtet. Die allmähliche Professionalisierung erfahren die Auszubildenden durch bewusstes eigenes Erleben, durch Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, von Eltern, von Kolleginnen und Kollegen, von Auszubildenden.

¹³ Zusammengestellt nach <http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/schulpraktika.pdf>, Zugriff am 1.1.07, vgl. auch Saterdag (2005, S. 8)

Diese begründen sich auf beobachtete Wirkungen des unterrichtlichen Handelns, denn evidenzbasierte Aussagen über das Vorhandensein von Kompetenzen sind nur durch tatsächlich beobachtetes Handeln möglich.“ (Vogel 2005, 352)

Wird nun das Referendariat sukzessive abgebaut, ist demnach trotz der intensivierte schulpraktischen Studien der ersten Phase eine z.B. 2- bis 3-jährige begleitete Berufseingangsphase mit Angeboten zur Supervision, Fortbildung, Coaching und Teamarbeit notwendig, die sich an die universitäre Lehrerbildung anschließt. Auch hier spielen sowohl die Studienseminare als auch die hierfür geeigneten Hochschullehrer eine tragende Rolle. Eine Berufseingangsphase muss mit entsprechenden *partiellen Freistellungen*, z.B. vier Unterrichtsstunden, ausgestattet sein, so dass hier neben den Lehrverpflichtungen Raum für eine professionelle Begleitung eröffnet wird. Insbesondere sind gerade in dieser Phase die jungen Lehrer nicht gerade dort einzusetzen, wo es gerade „schulorganisatorisch brennt“, sondern dort, wo sie am meisten und am besten lernen können (vgl. Lange 2005, S.6).

All dies kostet personale und finanzielle Ressourcen, schafft aber Identifikation und Sinnstiftung, ist die Voraussetzung für ein straffes, sinnvoll gestuftes Theorie-Praxis-integriertes Lehrstudium und für berufsbegleitendes Lernen. Dies ermöglicht eine sinnvolle Schulentwicklung über den kreativen Austausch mit den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung, führt über die intensive Zusammenarbeit mit angehenden Junglehrern, die noch im Kontakt zur Universität stehen, zu einer lebendigeren Schule und wirkt somit auch ein Stück weit präventiv gegen strukturell bedingte Erkrankungen und ‚Jobdegeneration‘, führt daher letztendlich auch zu besseren Lernmöglichkeiten der Schüler. Hierüber hinaus fügt sich dieses Konzept in den europäischen Bildungsraum ein, könnte hierfür möglicherweise ideengebend wirksam sein. Eine verbesserte Lehrerbildung zielt auf die Förderung der Hauptressource für gesellschaftliche Zukunftsentwicklung: Die Bildung der nachfolgenden Generationen.

Was spräche dagegen, diese erstrebenswerten Ziele zu erreichen? Hiermit soll sich in einem nächsten Schritt befasst werden.

7. Elf kritische Fragen zur Diskussion

Diese Utopie einer Europa konformen Lehrerbildung ‚aus einem Guss‘ stößt allerdings dennoch auf einige Schwierigkeiten, die es in Form kritischer und noch offener Fragen zu thematisieren gilt. Würde man dieses Modell unkommentiert stehen lassen, könnte leicht ein allzu naiver Umgang mit gesellschaftlicher Herrschaft, mit wissenschaftlichen Qualifikationsanforderungen und strukturellen Widerständen unterstellt werden. So lassen sich m.E. vor allem elf kritische Anfragen an das im Kap. 6 entworfene Modell richten, die dieses zwar nicht grundsätzlich in Frage stellen, aber noch einen erheblichen Klärungsbedarf deutlich werden lassen:

- *Wahrscheinlichkeiten einer europäischen Entwicklung*: Zunächst stellt sich die Frage, ob die europäische Entwicklung zum einheitlichen europäischen Bildungsraum tatsächlich eintreten wird. Zwar ist die Beschlusslage eindeutig, dennoch ist die zukünftige Entwicklung mit der Unsicherheit verbunden, ob sich der europäische Nationenegoismus – genauso wie der föderale bundesdeutsche Länderegoismus – überhaupt überwinden lässt. Werden sich England und Frankreich, aber auch Bayern und Schleswig-Holstein dieser Entwicklung

bereitwillig anpassen? Sollte man nicht lieber auf dem – wie oben in Abb. 1 beschriebenen – Zwischenstadium (3), das zwar eine berufsbezogene Stärkung der Praxisphasen der universitären Lehrerbildung vorsieht, aber dennoch Referendariatsstrukturen übrig lässt, verharren und die weitere europäische Entwicklung abwarten?

- *Lehramtsbezug:* Die BA/MA-Umstrukturierung hat für die verschiedenen schulbezogenen Lehrerbildungsphasen unterschiedliche Konsequenzen. Dem Referendariat für das Lehramt für Gymnasien bei der im Rahmen des Modells vorgesehenen Zwischenphase (3) ein halbes Jahr abzuziehen und dafür ein Praxissemester in der ersten Phase zu installieren, erscheint relativ unproblematisch. Aber was bedeutet dies z.B. für eine MA-Primarstufenausbildung, wenn sich die Gesamtausbildungsdauer im Sinne der Quedlinburger-KMK-Beschlüsse nicht verlängern darf? Müsste hier das Referendariat nicht sofort bis auf einen Rest von einem halben Jahr gekürzt werden, um die Aufstockung der Studienanteile in der ersten Phase auszugleichen? Wie funktionsfähig ist solch ein ‚Rest-Referendariat‘? Werden dies die Studienseminare zulassen wollen?

- *Belastung der Schulen:* Denkt man sich in die Implementierung des hier anvisierten Modells hinein, das sowohl in dem Zwischenstadium (3) als auch in den anvisierten Zielbereichen (4A und 4B) eine Vielzahl kürzerer, aber auch längerer Schulpraktika vorsieht, dann stellt sich die Frage, ob eine derartige Belastung für die Schulen und insbesondere für die Lehrer und die Schüler verkraftbar ist. Lehramtsstudenten sollten ja nicht nur hospitieren und beobachten, sondern sie sollten auch zu Beginn kürzere, später längere Unterrichtsphasen selbst unterrichten. Wenn also beispielsweise entsprechend des hier vorgesehenen Modells 6 bis 7 Praxisphasen und später – im Rahmen des Zielbereichs A – eventuell noch ein zusätzliches Praxissemester eingerichtet werden sollen, bedeutet dies nicht nur einen enormen organisatorischen Aufwand, sondern bedeutet dies auch, dass die Schüler in einem erheblichen Umfang zum Experimentierobjekt von Berufsanfängern werden. Des Weiteren bedeutet dies, dass die Lehrer möglicherweise zeitlich überfordert sind, da die unterrichteten Stunden gemeinsam zu reflektieren sind.

- *Quantitäten:* Zur Zeit ist, wie angesprochen, die Universität eher durch akademischen Massenbetrieb gekennzeichnet, im Referendariat gibt es hingegen moderate Gruppengrößen. Hier betreuen Fachleiter oftmals Gruppen zwischen 5-8 Personen, die intensiv und oftmals auch prozessorientiert betreut werden können. Geht diese Qualität nicht zwangsläufig verloren, wenn das Referendariat sukzessive aufgelöst und Schritt für Schritt in die erste Phase integriert wird? Werden dann die Fachleiter mit vielleicht für die Universität etwas verbesserten Quantitäten konfrontiert werden, aber dennoch Gruppengrößen von 20 bis 30 Personen zu betreuen haben, deren Unterricht und deren schulpraktischer Fortschritt kaum noch so individuell und prozessorientiert betreut werden kann, wie dies im Referendariat der Fall gewesen ist? Ist hiermit nicht zwangsläufig ein Verlust an Ausbildungsqualität verbunden?

- *Wissenschaftlichkeit:* Ist der fachwissenschaftliche Anteil ausreichend für die wissenschaftliche Vorbereitung und das Erlangen eines wissenschaftlichen ‚Habitus‘ oder ist hierin eine Deprofessionalisierung der Lehramtsstudenten angelegt? Welche fachwissenschaftlichen Aspekte müssten passend zum berufsbezogenen Kerncurriculum in welcher Ausbildungsphase eröffnet werden?

- *Finanzierung und Einsparung:* Verführt die mögliche Auflösung des Referendariats und die Integration von dessen Praxisanteilen nicht dazu, unter dem

Druck der Haushaltslagen ein finanzielles Sparmodell zu entwickeln? Allein die Überlegung, dass das Referendariat derzeit für den Referendar in der Regel mit ca. 1100 Euro Gehalt versehen ist, bedeutet für die Finanzminister eine erhebliche Verlockung, den Lehramtstudenten unter praxiserweiterten BA/MA-Strukturen künftig keine Zuwendungen mehr für den wegfallenden Referendariatsanteil zukommen zu lassen. Gleichzeitig muss man mitbedenken, dass in absehbarer Zeit fast überall mit erheblichen Studiengebühren zu rechnen ist. *Der sozialpolitische Sprengstoff, der im zumindest partiellen Wegnehmen der Referendarsbezüge, in der zeitlichen Ausdehnung der ersten Phase bei gleichzeitiger Erhebung von Studiengebühren liegt, lässt sich deutlich vorstellen.* Oder existieren irgendwo Pläne, die schulpraktischen Studien und vor allem das Praxissemester von Studiengebühren zu befreien und gleichzeitig zumindest für die fortgeschritteneren schulpraktischen Leistungen der Lehramtsstudenten in den Schulen ein Gehalt auszuzahlen?

- *Macht und Konflikt:* Auch die Machtfrage ist zunächst noch ungenügend gelöst. Hier existieren zu wenig Erfahrungen mit der Institutionalisierung vorher segmentierter Ausbildungsphasen. Wer entscheidet in einer Konfliktsituation nach welchem Modus? Werden die Hochschullehrer bereit sein, ihre Macht in den Zentren für Lehrerbildung und in den Berufungsausschüssen mit den Fachleitern bzw. den Studienseminaren zu teilen? Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten sollen des Weiteren den Studenten und den professionellen Unterstützungssystemen in den ZLB's eingeräumt werden?
- *Organisatorische Verantwortlichkeiten:* Auch die Organisation und die Verantwortlichkeit im Rahmen des Implementierungsprozesses und des laufenden Betriebs des anvisierten Europa konformen Modells ist ungeklärt. Ist die hierfür notwendige Kooperation der beteiligten Ministerien so intensiv, dass dies über eine Zusammenlegung der für die Bildung zuständigen schul- und wissenschaftsbezogenen Ministerien in den Bundesländern erfolgen müsste? Welche Rolle spielen zukünftig die Institute für Qualitätsentwicklung, die Ämter für Lehrerbildung und die staatlichen Schulämter? Wer übernimmt die institutionelle Federführung in diesem hochkomplizierten und interessenssensiblen Prozess? Wer hat überhaupt die Qualifikation und den professionellen Überblick – von der Motivation überhaupt nicht zu sprechen – hierfür?
- *Segmentierungsgewinne:* Die Segmentierung verschiedener Bereiche kann auch institutionellen Sinn machen. Jeder Bereich kann seine Stärken entwickeln und aufbauen. Möglicherweise würde eine Kooperation auf einem eher ‚sanfteren Level‘ ausreichen, um die negativen Folgen der Segmentierungstendenzen auszugleichen. Werden bereits mit der Zwischenphase (3) und dem Zielmodell B (4), aber auf jeden Fall mit dem anvisierten Zielmodell A (4) nicht auch bewährte und sinnvolle Strukturen zerstört zugunsten von institutionellen Ungewissheiten, über deren Effizienz und Nachhaltigkeit bislang nur spekuliert werden kann? Sollte nicht erst einmal die anvisierte Modellentwicklung anhand von zwei bis drei explorativen Versuchen in verschiedenen Regionen durchgeführt und sorgfältig empirisch evaluiert werden, bevor man einen flächendeckenden Großversuch wagt?
- *Qualifikationen:* Wer ist eigentlich qualifiziert und kompetent für eine an Standards, Kompetenzen und eventuell auch Indikatoren orientierte Lehrerausbildung? Wer leitet den Prozess dieser Qualifizierung und hat hierfür welche eigenen Qualifikationen? Kompetenzorientierte Lehrerausbildung ist in weiten Teilen noch eine „Black Box“ und nur in Ansätzen und schon gar nicht

in der Breite der Hochschulen und Studienseminare sowie den Fort- und Weiterbildungsinstitutionen entwickelt. Hier ist ein deutlicher Nachholbedarf in Bezug auf die theoretisch begründete Modellierung und die praxisbezogene Umsetzung vorhanden. Erst dann handelt es sich in den Modulbeschreibungen nicht um den berüchtigten ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘.

• *Neoliberale Bildungstendenz*: Verführt diese Umstrukturierung nicht gleichzeitig dazu, in einem ersten Schritt das 1. und 2. Staatsexamen sowie das Beamtentum abzuschaffen? Wird dies dann nicht leicht zur Voraussetzung zu einer zumindest Teilprivatisierung der staatlichen Lehreraus-, -fort- und Weiterbildung und der damit verbundenen Absenkung der Ausbildungskosten sowie der Lehrergehälter? Bedeutet dies – aus der gewerkschaftlichen Perspektive betrachtet – eine Schaffung von Lehrerbildungsstrukturen, die *zum neoliberal motivierten Zugriff auf die Lehrerbildung anregen und zum Abbau von Berufssicherheit und sozialer Absicherung beitragen?*

Dies sind sehr viele ungeklärte Fragen und Einwendungen, über die in den nächsten Jahren dringend diskutiert werden sollte. Allerdings darf es hierbei nicht belassen werden. Es geht auch um erste Umsetzungsschritte im Rahmen von Pilot-Versuchen, die es auszuwerten und in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit der Interessierten und Beteiligten vorzustellen und kontrovers zu reflektieren gilt.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina; Ewald Terhart (Hg.) 2006: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim und Basel: Beltz
- Blömeke, Sigrid 2006: Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Die Deutsche Schule, 52, 2006, 3, S. 393-416
- Buchberger, Friedrich; Irina Buchberger 2003: Hohe Bildungsleistungen durch forschendes Lernen? Beiträge innovativer Lehrerbildung in Finnland. In: Doris Lemmermöhle, Dirk Jahreis (Hg.) 2003: Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule, 95, 7. Beiheft, S. 115-132
- Breyer, Ralf o.J.: Lehrerbildung: Evaluation abgeschlossen – http://www.psychologie.uni-frankfurt.de/abteilungen_und_bereiche/pp/personen/langfeldt/Materialien/FIEL/presse.pdf, Zugriff am 4.1.07
- Dauber, Heinrich; Witlof Vollstädt 2004: Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 3, S. 359-369
- Fichtner-Gade, Petra; Klaus Moegling; Reinhard Stamm; Horst Sulewski 2004: Professionalisierung zum selbstständigen Lehren und Lernen. In: Moegling, Klaus (Hg.) 2004: Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 274-297
- Fried, Lilian 2003: Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht. In: Die Deutsche Schule, 95, 7. Beiheft, S. 7-31
- Girmes, Renate 2006: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Cristina Allemann-Ghionda, Ewald Terhart (Hg.) 2006: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim und Basel: Beltz, S. 14-29
- Göbel, Regine 2002: „Lehramtsstudenten stellen eine Belastung dar“. Professoren haben keine Lust auf Lehrämter!? In: L-news, o.Jg., 2002, 18, Zeitung für Lehramtsstudierende, vom 11.11.02, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/ M., S. 37 f., <http://www.uni-frankfurt.de/studium/download/l-news18.pdf>, Zugriff am 30.12.06

- Hilligus Annegret Helen; Hans-Dieter Rinkens (Hg.) 2006: Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive Bd. 11, 2006, Reihe: Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Münster: LIT
- HRK 2006: Lehramtsausbildung mit den Bologna-Strukturen neu gestalten! Pressemitteilung der HRK vom 21.2.06, Bayreuth, http://www.hrk.de/de/presse/95_3125.php, Zugriff am 12.12.06
- Hübner, Peter 2002: Perspektiven der Lehrerbildung. In: Seminar, 8, 2002, 1, S. 78-92
- Keuffer, Josef; Jürgen Oelkers (Hg.) 2001: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim u. Basel: Beltz, <http://www.gew.de/Binaries/Binary11547/Dok-LeBi-2002-02.pdf>, Zugriff am 1.1.07
- KMK 2004 a: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.04. http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf, Zugriff am 16.10.05
- KMK 2004 b: Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. [www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht der AG.pdf](http://www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht%20der%20AG.pdf), Zugriff am 16.10.05
- KMK 2004 c: OECD-Lehrerstudie erschienen. Pressemitteilung am 22.9.04, <http://bildungsklick.de/serviceText.html?serviceTextId=4430&subjektTextId=333>, Zugriff vom 5.10.06
- KMK 2005: Nachschrift 310 vom 2.6.2005. Gestufte Studienstruktur in den Lehramtsgängen; hier: Ergänzung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben ...“ vom 10.10.2003. Quedlinburg. (Quedlinburger Beschlüsse)
- Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten 2003: Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, 10.2.2003, <http://www.schloem-home.de/kehu-lb-lang.doc>, Zugriff am 7.1.07
- Lange, Hermann: Was bewegt sich in der „Lehrerbildung“? Bemerkungen im Rahmen einer Tagung der Heinrich-Böll-Stiftung am 18. März 2005 in Berlin. http://www.boell.de/downloads/bildung/Statement_Lange.pdf, Zugriff am 1.1.07
- Langfeldt, Hans-Peter; Tanja Nieder: FIEL (Frankfurter interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge. In: L-news, o. Jg., 2002, 18, Zeitung für Lehramtsstudierende, vom 11.11.02, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M., S. 43-46, <http://www.uni-frankfurt.de/studium/download/l-news18.pdf>, Zugriff am 30.12.06
- Lemmermöhle, Doris; Dirk Jahreis (Hg.) 2003: Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft
- Lersch, Rainer 2006a: Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. Überlegungen zu einer neuen Lernkultur angesichts der bevorstehenden Einführung von Bildungsstandards. In: Die Deutsche Schule, 98, 2006, 1, 28-40
- Lersch, Rainer 2006 b: Am Anfang steht die Wissenschaft ... Grenzen und Möglichkeiten der Universität bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen. In: Annegret Helen Hilligus, Hans-Dieter Rinkens (Hg.) 2006: Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Band 11, Paderborn: Lit, S. 43-49
- Merzyn, Gottfried 2005: Lehrerbildung – ein Stiefkind der Universitäten. Niederes Ansehen, Interessen im Hintergrund, ungünstige Folgen. In: Die Deutsche Schule, 97, 2005, 3, S. 342 – 350
- Messner, Rudolf 2004: Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar, 10, 2004, 4, S. 9 –26
- Moegling, Klaus 2000: Gymnasium aktuell. Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Moegling, Klaus 2007: Kompetenzen, Standards und Indikatoren in der zweiten Phase der Lehrerbildung – Definitive und konzeptionelle Grundlagen. In: Seminar, zur Veröffentlichung vorgesehen im Frühjahr 2007

- Moegling, Klaus (Hg.) 2004: Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Oelkers, Jürgen 2004: Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung. Vortrag vor dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 19. 11. 2004 an der Philipps-Universität Marburg. In: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/164_MarburgLAB.pdf, Zugriff am 15.6.05
- Rinkens, Hans-Dieter; Annegret Hilligus: Zur universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Welche Reformen verbessern die Qualität? In: Seminar, 12, 2006, 2, S. 78-82
- Rupp, Wolfgang 2005: Modularisierung des Vorbereitungsdienstes im Rahmen der Neuordnung der Lehrerbildung in Hessen. In: Seminar, 2/2005, 2, S. 74 – 79
- Saterdag, Hermann 2005: Neue Wege der Lehrerbildung. Professionalisierung und neue Studienstrukturen am Beispiel der Lehrerbildungsreform in Rheinland-Pfalz. In: Seminar, 4/ 2005, S. 5 –14
- Schlömerkemper, Jörg 2005: Heißt das jetzt „Modul“? – Über Behinderungen und Perspektiven einer professionellen Lehrerbildung. In: Seminar, 11, 2005, 2, S. 39-48
- Terhart, Ewald (Hg.) 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel: Beltz
- Terhart, Ewald 2005: Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 2, 276-279
- Vogel, Sigrid 2005: Vom Wissen zum Können. Der Beitrag der Zweiten Phase zur professionellen Kompetenz. In: Die Deutsche Schule, 97, 2005, 3, 351-363
- Wissenschaftsrat 2001: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drucksache 5065/01, <http://www.gew.de/Binaries/Binary11544/Dok-LeBi-2001-11.pdf>, Zugriff am 2.1.07

Klaus Moegling, geb. 1952, Dr. rer. pol. habil., apl. Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, Fachleiter für Politik und Wirtschaft im Studienseminar für Gymnasien Kassel, Teilabordnung an das hessische Amt für Lehrerbildung/ Frankfurt
 Anschrift: Am Ahlberg 10, 34376 Immenhausen
 E-Mail: klaus@moegling.de