

Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin

Ewald Terhart

Der Workshop hat in nachhaltiger Weise die wachsende Vielfalt der Organisationsformen universitärer Lehrerbildung deutlich gemacht und zeigen können, dass zusätzlich zu dieser sehr unterschiedlichen organisatorischen Ausgestaltung die lokal-kulturellen Verhältnisse an den verschiedenen Universitäten die Vielfalt noch einmal erhöhen. Auf abstrakter Ebene sind die Themen und Probleme der Lehrerbildung in den Bundesländern und an den einzelnen Universitäten sicherlich immer ähnlich, ja beinahe ‚ewig‘ – die konkrete organisatorische Gestaltung und kulturelle Lage weisen jedoch große Unterschiede auf.

Dies wird anhand der drei Vorträge zu den je lokalen Bemühungen um einen konstruktiven Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung sehr deutlich: Fallarbeit (Vortrag Schelle) begleitet und vervollständigt die akademische Lehre einerseits, indem sie Wissen und Reflexion mit Deutungs- und Analysearbeit verknüpft; auf diese Weise kann zugleich die Grundlage für eine forschend-analytische Haltung zur eigenen Entwicklung im Studium und in der späteren Berufsarbeit gelegt werden. Die Darstellung der Situation des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Osnabrück hat die Alltagsprobleme der Durchsetzung von Interessen der Lehrerbildung in der Universität sehr gut verdeutlicht: Es geht um das unablässige Bohren dicker Bretter (Vortrag Kunze). Natürlich wird ein ambitioniertes Zentrum für Lehrerbildung von den beteiligten Fachbereichen und Fächern als ständig nervender Störenfried erlebt, aber dies lässt sich um der Sache willen eben nicht vermeiden. Für den Aufbau einer Praktikumsstruktur (Vortrag Bosse) ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den beteiligten Schulen im Umfeld sowie mit den jeweiligen Schulverwaltungen ganz entscheidend. Dabei haben die beiden Partner ihre jeweiligen Stärken in diese – neben den Fachstudien, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften – vierte Säule der universitären Lehrerbildung einzubringen; ebenso ist die Abstimmung der universitären Praxisstudien mit der daran anschließenden zweiten Phase sinnvoll.

Ich möchte im Folgenden auf der Basis der Vorträge und Diskussionen des Workshops einige Aspekte herausgreifen und weiter entwickeln; der gesetzte Rahmen zwingt zu pointierender Kürze.

1 Organisation

1.1 Obwohl die Zentren für Lehrerbildung an den einzelnen Universitäten unterschiedlich ausgestaltet sind und in durchaus unterschiedlicher Qualität ihrer Arbeit nachgehen, hat sich deren Einrichtung insgesamt doch als ein richtiger Schritt erwiesen. Die Einrichtung von Schools of Education führt diese Entwicklung fort, und erneut sind beachtliche Differenzen (zwischen TU München, Ruhr-Universität Bochum und Universität Wuppertal) festzustellen. Alle drei Schools arbeiten in einem je spezifischen Umfeld und sind in einem unterschiedlichen Entwicklungszustand. Die Erhöhung der Vielfalt der organisatorischen Formen ist vom Grundsatz her zu begrüßen; systematisch lehrreich für die Lehrerbildung insgesamt wird die Erhöhung der Vielfalt aber erst dann, wenn eine *kontinuierliche begleitende Erforschung und Evaluation* dieser verschiedenen Formen erfolgt.

1.2 Zusammenarbeit zwischen der ersten und der zweiten Phase (Referendariat) war bislang lediglich punktuell und aufgrund zufällig günstiger lokaler Personenkonstellationen möglich. Eine systematische Zusammenarbeit aber hat es praktisch nicht gegeben – bis heute. Nunmehr wird sie einigen Bundesländern gesetzlich erzwungen, nämlich dort, wo etwa ein *Praxissemester* verbindlich wird und die Universitäten bei seiner Ausgestaltung mit den Studienseminaren zusammenarbeiten müssen. Diese erzwungene Kooperation kann in der Praxis gleichwohl zu einer Weiterführung des Nebeneinanders geraten, vor allem deshalb, weil das Praxissemester als universitäre Veranstaltung zugleich mehr oder weniger offen den Auftrag bekommt, Teile des Vorbereitungsdienstes vorweg zu nehmen. Hier liegt ein Zielkonflikt bzw. eine Funktionsüberlastung vor, die eine tatsächliche Kooperation keineswegs begünstigt und letztlich sogar Enttäuschungen programmiert.

1.3 Wenn man Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem versteht und die Ergebnisse der empirischen Forschung zur Entwicklung von Lehrerkompetenzen bzw. zur Berufsbiographie von Lehrkräften ernst nimmt, dann muss das Weiterlernen im Beruf deutlich gestärkt werden. Die Erstausbildung ist sehr aufwendig und zugleich mit hohen und höchsten Hoffnungen befrachtet, die Weiterbildung bzw. die kontinuierliche Förderung der Kompetenzentwicklung im Beruf demgegenüber unterentwickelt. Das bedeutet, dass mittelfristig eine *Gewichtsverlagerung von der Erstausbildung hin zu kontinuierlicher Weiterbildung* erfolgen sollte. Die Institutionen der Erstausbildung werden diesen Hinweis sicherlich mit einiger Sorge wahrnehmen. Das ist dann unbegründet, wenn die Universitäten ihre Möglichkeiten und Stärken verstärkt auch im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften sehen.

2 Kultur

2.1 Die Erziehungswissenschaft muss sich immer wieder vor Augen halten, dass sie (auch im Verbund mit den anderen Bildungswissenschaften) von den allermeisten Lehramtsstudierenden durchweg als randständiges Element des Studiums gesehen und beurteilt wird; in der Tat beträgt der Anteil der bildungswissenschaftlichen Studien zwischen 5–20% eines vollständigen Lehramtsstudiums. Für die Erziehungswissenschaft ist Lehrerbildung demgegenüber an sehr vielen Standorten das im Alltag dominierende Hauptgeschäft. Erlebte Randständigkeit auf Seiten der Studierenden einerseits und kräftezehrendes Hauptgeschäft auf der Seite der Lehrenden andererseits führen zu einer eigentümlichen *Asymmetrie der Bedeutungszuweisung*. Eben weil dieser Bereich so schmal ist, kommt es aber darauf an, ihn besonders sorgfältig und nachhaltig zu gestalten und ihm eben dadurch auch in der Wahrnehmung der Studierenden die angemessene Bedeutung zu verleihen.

2.2 Innerhalb der Studiengänge, die auf ‚freie‘ oder staatliche akademische Berufe vorbereiten, sollte die Lehrerbildung eine ‚normale‘ Stellung einnehmen. Das bedeutet z.B., dass Ausbildung, Kompetenzentwicklung, Bezugnahme auf spätere berufliche Praxisfelder etc. deutlicher als bisher immer im Kontext und im Vergleich mit anderen akademischen Studiengängen gesehen werden sollten; erst an zweiter Stelle sind Besonderheiten interessant. Anders formuliert: Es ist sachlich nicht richtig und auch nicht immer klug, die Lehrerbildung im universitären Kontext zu allererst als eine Art Sonderfall zu behandeln. Stattdessen sollte man gemeinsame Aufgaben und Probleme in den Vordergrund rücken. Die Selbstbezüglichkeit ‚der Lehrerbildner‘, die hierfür mit verantwortlich war und ist, muss dringend überwunden werden. Sowohl im Kontext der Forschung zu akademischen Berufen als auch in der Frage der Ausbildungsorganisation wäre also eine gewisse *Normalisierung von Lehrerberuf und Lehrerbildung* hilfreich.

2.3 Entgegen der mit der Bologna-Reform verknüpften Überführung der Lehrerbildung in ein Studium mit akademischem Abschluss (statt Staatsexamen) kann in vielen Bundesländern *keineswegs von einem reduzierten Staatseinfluss* die Rede sein; zum Teil hat er sich sogar erhöht. So sieht das neue Lehrerausbildungsgesetz in NRW zwar nunmehr flächendeckend die ‚staatsfreie‘ Bachelor/Master-Struktur vor. Die begleitende Zugangsverordnung zur 2. Phase regelt allerdings dann wiederum bis in curriculare Details hinein, wie ein Studiengang aussehen muss, damit der Master-Absolvent mit seinem Masterzeugnis auch die Berechtigung für den Zugang zum Referendariat erhält. Daran muss sich jede Universität halten, will sie nicht ihre Master of Education ins Nichts gehen lassen. Durch KMK-Vereinbarung ist dar-

über hinaus geregelt, dass in den Akkreditierungskommissionen für zum Lehramt führende Studiengänge Vertreter der Schulministerien mitberaten und ein Vetorecht haben. Die Mischkultur aus akademischer Freiheit und Staatseinfluss bleibt in der Lehrerbildung also erhalten – vielleicht notwendig, aber immer konfliktträchtig.

3 Disziplin

3.1 Trotz deutlicher Anstrengungen der Erziehungswissenschaft (auch der Psychologie) zur Erarbeitung curricularer Standards (z.B. Kerncurriculum) für die erziehungswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung und trotz der KMK-Standards für die Bildungswissenschaften scheint auf der Ebene der Universitäten die curriculare Gestaltung der Studienordnungen, Modulhandbücher etc. noch sehr weit von diesen Normierungen entfernt zu sein. Obwohl es gewisse Verbesserungen gegenüber der Situation von vor 15 Jahren gegeben hat, ist – zumindest in NRW – das erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Studienelement auch weiterhin durch ein kaum strukturiertes Wahlcurriculum gekennzeichnet. Insofern hängt die Inhaltlichkeit des erworbenen Wissens sehr stark von individuellen Studienentscheidungen der Studierenden ab; man kann auf äußerst unterschiedliche Weise die bildungswissenschaftlichen Studienanteile ‚erledigen‘. So gesehen gibt es dann auch *nichts wirklich Bestimmtes*, das dann eine Wirkung zeigen könnte.

3.2 Für die Qualität der universitären Lehrerbildung halte ich den weiteren Ausbau der empirisch forschenden Fachdidaktiken weiterhin für absolut dringlich. Deren Anteil am Fachstudium muss im gleichen Zug deutlich erweitert werden. Durch Bildungstheorie und Bildungsforschung aufgeklärte Fachdidaktiken können eine wissenschaftlich anspruchsvolle und für den späteren Beruf qualifizierende Wirkung haben; sie sollten zugleich ihre Aufgabe in der Lehrerweiterbildung stärker als bisher in den Blick nehmen.

3.3 Die Erziehungswissenschaft ist diejenige Disziplin, die das (je nach Bundesland unterschiedlich dimensionierte und bezeichnete) bildungswissenschaftliche Studienelement in der universitären Lehrerbildung zum weitaus größten Teil bedient. Immer jedoch haben Psychologie und Soziologie, zum Teil auch Philosophie und Politologie daran mitgewirkt. Natürlich ist der Ausbaustand aller beteiligten Fächer sehr stark von den Aufgaben (und deren curricularer Aufteilung) in diesem Element universitärer Lehrerbildung abhängig. Statt hier in Verteilungskämpfe einzutreten, wäre eine gemeinsame, aufgabengerechte Strukturierung der Studiengänge und Lehrangebote das Entscheidende; leitende Perspektiven hierfür liefern die KMK-Standards zu Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung. Keinesfalls sollte man aus

strategischen Gründen möglichst viele Anteile und Ressourcen für sich reklamieren – und dann in der konkreten Umsetzung eine deutliche Zurückhaltung an den Tag legen. Hier war und ist bei allen Beteiligten häufig eine gewisse Doppelzüngigkeit zu beobachten: Ressourcen – immer gerne; Arbeit – nicht unbedingt! Die Erziehungswissenschaft sollte nicht allein und automatisch die Verantwortung und das Verteilungsrecht für die bildungswissenschaftlichen Studienanteile übernehmen. Diese Aufgabe (curriculare Planung, Veranstaltungsangebote, Studienkoordination etc.) sollte ein koordinierendes Gremium ‚Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung‘ betreiben, an dem alle beteiligten Disziplinen mitwirken. Dadurch wird die falsche Gleichung Erziehungswissenschaft = Lehrerbildungswissenschaft aufgelöst und die Abhängigkeit der Disziplin vom schwankenden Schicksal bzw. Ausbaustand der Lehrerbildung geringer. Innerhalb der Wissenschaftswelt *legitimiert sich die Disziplin durch die Qualität ihrer Forschung und Lehre*, wobei letztere *alle* pädagogischen Berufe mit einschließt – nicht schon aufgrund ihrer Bestandsgarantie als gesetzlich vorgeschriebene Dienstleisterin im Rahmen eines kultusministeriell vorstrukturierten Elements universitärer Lehrerbildung. Eine weitere Aufgabe des genannten Gremiums wäre es, die Zulassungszahl von Erstsemestern in zum Lehramt führenden Studiengängen von der Lehrkapazität in den Bildungswissenschaften abhängig zu machen, damit Universitäten nicht weiterhin lediglich die summierte Aufnahmekapazität der Fächer für Lehramtsstudierende zugrunde legen, die dann ‚irgendwie‘ von den Bildungswissenschaften bewältigt werden müssen.

