

Klaus Moegling

Die Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt und partizipativ durchdacht und geplant

Zusammenfassung: Im Anschluss an eine kritische Analyse bisheriger Lehrbildungsstrukturen wird dafür plädiert, Lehrbildungsreformen in Deutschland, Österreich und der Schweiz längerfristiger zu planen und mit den beteiligten Akteuren partizipativ zu entwickeln. Zwischenschritte sind vor dem Hintergrund eines langfristigen Reformentwurfs zu sehen.

Jede Lehrbildungsreform sollte die Verbesserung des schulischen Lernens und die Qualität der Schulentwicklung zum Ziel haben. Hierfür darf es keine Tabus geben.

Die universitäre Lehrererstausbildung sollte für alle Lehrämter die gleiche Regelstudienzeit aufweisen und ist stufenbezogen zu organisieren. Dies hat auch besoldungsrechtliche Konsequenzen zur Folge.

Es wird empfohlen, als Ziel einer längeren Lehrbildungsreform eine durchgängige Theorie-Forschung-Praxis-Verbindung im Sinne eines wissenschaftsorientierten dualen Studiums zu diskutieren. Hierbei könnten sich die Institutionen der Lehrerbildung – Universitäten, Schulen und Studienseminare – in einer einphasigen Erstausbildung ergänzen und unterstützen. Neben den fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen müsste ein systematischer und funktionsdifferenzierter Aufbau schulpraktischer Studien in der Bachelorphase, hinführend zu einem Praxissemester in der Masterphase, für die Erstausbildung von Lehrern ausreichen, wenn sich hieran eine stundenentlastete und mit Fortbildungsangeboten versehene Berufseinstiegsphase auf einer Lehrerstelle anschließt.

Der Vorbereitungsdienst entfällt in diesem Strukturmodell und die Tätigkeit der Studienseminare wird in das Praxissemester und in die Berufseinstiegsphase verlagert.

Der berufsbegleitenden Lehrerfort- und -weiterbildung ist zudem wieder ein höherer Stellenwert einzuräumen.

Dieses langfristige Ziel könnte im Diskurs mit den beteiligten Akteuren – Hochschullehrern, Fachleitern der Studienseminare, Lehrern und Schulleitungen sowie der Bildungsverwaltung, in Abstimmung mit relevanten Verbänden – in einem gestuften Verfahren Schritt für Schritt gemeinsam entwickelt werden.

Schlüsselworte: langfristig geplante Reform der Lehrerbildung, Integration von Theorie, Forschung und Praxis, wissenschaftsorientiertes duales Lehramtsstudium, Wegfall des Vorbereitungsdienstes zugunsten einer Berufseinstiegsphase und des Praxissemesters

Reconsidering and Planning the Structural Reform of Teacher Education – on the Long Run and Engaging All Participants

Abstract: Following a critical analysis of teacher education up to now the author suggests to plan teacher training reforms in Germany, Austria and Switzerland on longer terms and to develop them in a participative manner with all the participants. Intermediate stages have to be seen against a long-term background of a reform outline.

Any teacher education reform should aim at improving learning at school and at enhancing the quality of school development. There must not be any taboo here.

The first stage of teacher education at university should have the same duration for all teaching professions and has to be organized along the school sections in which the future teacher will work. This will have consequences in pay scales.

A continual theory-research-practice combination in the sense of science based dual (i.e. academic as well as professional) training is recommended for discussion. In this effort the institutions of teacher training, universities, schools and study seminars could complement and support each other in the initial phase of teacher training. This should include academic elements of the chosen subject as well as educational theory and systematical school practical studies leading to the bachelor exam followed by a practice semester during master studies. The initial phase in the teaching service should include in-service training and a reduction of teaching duties.

In this structure model the preparatory phase ('Referendariat') is dropped and the work of the study seminars is shifted to the practice semester and to the initial in-service phase.

Additionally extra-occupational in-service training must be given a higher status again.

The long-term target could be discussed with all the agents involved, with university teachers, with experts at the study seminars, with teachers and principals, with members of the educational administration, in consultation with relevant associations, step by step and together in a graded procedure.

Keywords: teacher education on the long run, continual theory-research-practice combination, science based dual teacher training, professional introduction programme and practice semester instead of the 'Referendariat'

1 Vorbemerkung

Lehrerbildungsreformen kosten Geld, stoßen auf vorhandene institutionalisierte Machtverhältnisse und verlangen nach einem Durchblick durch komplizierte akademische Strukturen. Zudem werden entsprechende Reformen vor dem Hintergrund einer sich über mehr als zwei Jahrhunderte hinweg entwickelnden Lehrerbildung¹, die über historisch beeinflusste professionsbezogene Mentalitäten in die Hochschulen und die Seminausbildung hineinwirkt, geplant und vorgenommen. Dies sind zunächst keine günstigen Voraussetzungen für eine durchgreifende Reform der Lehrerbildung.

Doch gute Bildung ist ein Menschenrecht. Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene haben ein Recht auf gute Bildung. Gesellschaften, die nicht die notwendigen Ressourcen bereit stellen und zu wenig systemische Kreativität für die Reform der Lehrerbildung als eine zentrale Voraussetzung für gute Schulen entwickeln, werden bereits mittelfristig nicht mehr

¹ Vgl. zur historischen Entwicklung der Lehrerbildung Sandfuchs (2004)

den gesellschaftlichen Veränderungen in einer sich zunehmend globalisierenden Welt und der damit gesteigerten Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse gerecht werden können.

Daher soll im Rahmen des vorliegenden Beitrags nun ausgehend von einer Kritik der Lehrbildungsstrukturen eine längerfristige strukturelle Entwicklungsperspektive für die Lehrerbildung – zunächst primär auf Deutschland bezogen, aber auch mit jeweils kenntlich gemachten Bezügen zu Österreich² und der Schweiz³ – entwickelt werden, die ausschließlich von den Notwendigkeiten eines Professionalisierungsprozesses für zukünftige Lehrer_innen ausgeht und sich nicht bereits in der Konzipierungsphase durch gesellschaftliche Zwänge, wie z.B. angebliche Ressourcenknappheit oder Strukturkonservatismus, eingrenzen lassen möchte.

Der vorliegende Beitrag ist als Diskussionsimpuls gedacht, der in seiner Anlage über bisherige Reformversuche im deutschsprachigen Bereich hinausweist und zu einer Diskussion über die zukünftige Reform der Lehrerbildung anregen soll.

*Im Mittelpunkt jeglicher Reformanstrengung für die Lehrerbildung, egal ob unter einem strukturellen, einem inhaltlichen oder einem methodischen Aspekt, geht es m. E. um die Fragen: Wie kann die Lehrerbildung dazu beitragen, dass **alle** Kinder- und Jugendliche hinsichtlich ihres Bildungsprozesses unterstützt werden können, der ihnen die Möglichkeit eines gelingenden Lebens eröffnet, das durch eine sinnvolle Balance aus persönlicher Bedürfniserfüllung und gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme bestimmt ist? Wie können die Kompetenzen **aller** Schüler_innen gefördert werden, so dass sie in der Lage sind, individuelle und gesellschaftliche Probleme erfolgreich und verantwortlich zu lösen?⁴*

Im vorliegenden Beitrag geht es vorwiegend um die Veränderung systemischer Strukturen der Lehrerbildung, weniger um die damit natürlich notwendiger Weise in Verbindung stehenden curricularen Ansprüche und Konsequenzen in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden der Lehrerbildung. Diese werden aufgrund der fokussierten Zielrichtung des Beitrags nur hin und wieder angedeutet, wo die Verbindung zwischen Form und Inhalt Folgen für die notwendige Struktur hat.⁵

Bei der Frage nach einer neuen Struktur für die Lehrerbildung geht es primär um die Anordnung und Abfolge bzw. das Ineinandergreifen verschiedener Lehrbildungsphasen, um die Rollenaufteilung und Verantwortlichkeit verschiedener institutioneller Akteure für die Planung, Durchführung und Evaluation von Ausbildungsangeboten sowie um Kontroll- und Entscheidungskompetenzen im Zusammenhang mit dem Professionalisierungsprozess von Lehrer_innen und deren Zertifizierung.

Eine längerfristige Reformperspektive ist nicht zu verwechseln mit den an der aktuellen Situation der Lehrerbildung anknüpfenden *notwendigen* Zwischenschritten, sondern stellt den anzustrebenden Zielpunkt einer Lehrbildungsreform dar, der orientierend und handlungsleitend für alle Zwischenschritte sein kann. Diese hier zu skizzierende Zielebene kann im deutschsprachigen frühestens – je nach Ausgangslage – in 15-20 Jahren erreicht sein.

² Hier bedanke ich mich für hilfreiche Hinweise von Prof. Dr. Johannes Reitingner (PH Linz und Universität Kassel), die ich in verschiedenen Textpassagen hinsichtlich des österreichischen Lehrbildungssystems berücksichtigen konnte.

³ Ich bedanke mich für informative Hinweise von Prof. Dr. Jürg Rüedi (Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz), die in den Text eingeflossen sind. Die Aussagen zur Situation der schweizerischen Lehrerbildung im vorliegenden Text beziehen sich vor allem auf die deutschsprachige Schweiz.

⁴ Formuliert in Anlehnung an das Kompetenzverständnis bei Weinert (2001, 27f.)

⁵ Zu erweiterten Ausführungen, bei denen auch die didaktisch-inhaltlichen und didaktisch-methodischen Bezüge einer reformierten Lehrerbildung ausgeführt werden, vgl. Moegling (2017, i. V.).

Es würde mich freuen, wenn Sie die nachstehenden Ausführungen erst einmal möglichst frei und ohne Vorbehalte lesen könnten. Der Beitrag ist im ausdrücklichen Wunsch an seine Leser_innen verfasst, dass er dann Stellungnahmen und Kommentierungen nach sich zieht.

2 Kritik der Lehrerbildung unter einer strukturellen Perspektive

Die kritische Analyse⁶ vorhandener Problemstellungen und Defizite der Lehrerbildung weist vor allem auf folgende Probleme aus einer strukturellen Perspektive heraus hin⁷:

- Die Lehrerbildung habe sich in Deutschland aufgrund des Bildungsföderalismus, der grundgesetzlich verbrieften Freiheit von Wissenschaft und Forschung, der institutionellen Eigendynamik von Universitäten, Fachbereichen und Fachrichtungen – trotz des Bologna-Prozesses sowie Steuerungsversuchen über bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Standards für die Lehrerbildung oder bundesweite Exzellenzprogramme – weiter auseinander entwickelt, so dass die Vergleichbarkeit der Lehrbildungsangebote nicht mehr gewährleistet sei. Dies führe zu Problemen hinsichtlich der Mobilität und der Anerkennung von Abschlüssen.
- Die Lehrerausbildung habe sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf den Weg zu Reformbemühungen begeben, dennoch treffe immer noch tendenziell die Segmentierung der Lehrbildungsphasen zu – eine Segmentierung in voneinander weitgehend getrennte Abschnitte der Lehrerausbildung, die zu systemisch destruktiven Effekten führe, getrennten Kommunikationsprozessen und unterschiedlichen Interessenslagen mit Folgen wie oftmals Praxisferne oder andererseits unwissenschaftlicher Praxisnähe. Dies führe beispielsweise in Deutschland zu einer enormen Ressourcenverschwendung über zwei relativ ineffektive und in ihrer Gesamtheit zu teure Ausbildungsphasen an den Universitäten und in den Studienseminaren.
- Im Mittelpunkt kritischer Analysen stehen insbesondere in den universitären Studiengängen die zu lange Distanz zur Unterrichtspraxis und ein Studium, das immer noch – trotz der Kompetenzwende auch in den Hochschulcurricula – durch Stofforientierung, Verschulung und eine fehlende Integration von Theorie, Forschung und Unterrichtspraxis gekennzeichnet ist. Begegnungen mit der Schulwirklichkeit während des Studiums würden oftmals nur legitimatorischen Charakter haben, fänden zu selten und z.T. unbetreut statt.
- Es werde im Zuge der Modularisierung ein Übermaß an Prüfungen abgenommen. Dieser ursprünglich nicht intendierte Effekt führe zu einem ‚learning to the test‘. Dies werde vor allem dadurch bewirkt, dass innerhalb der Module von Seiten der Lehrenden zu wenig kooperiert werde und jeder Dozent in seinem Teilmodul eine Teilprüfungsleistung abverlange (an Stelle einer koordinierten Gesamtprüfungsleistung), so dass am Ende jeden Semesters eine kaum verkraftbare Menge an modularen Teilprüfungen ständen.

⁶ Vgl. in der Zusammenschau der kritischen Überlegungen zur Lehrerbildung in Deutschland, z.T. auch in Österreich und der Schweiz, u.a. Bohnsack (2000), Wissenschaftsrat (2001), Keuffer/ Oelkers (2001), Oser/ Oelkers (2001), Blömeke (2002), Schlömerkemper (2005), Plöger (2006 a), Tenorth (2007), Messner (2004, 2012 u. 2017), Oelkers (2005), Merzyn (2005), Mayr/ Posch (2012), Bosse (2012), Criblez (2012), Schratz (2012), Moegling (2007 u. 2016), Faulstich-Christ u.a. (2012), Höhle (2014 b), Oser/ Biedermann (2015), Terhart (2000, 2012), Terhart et al (2016)

⁷ Primär zielt diese Kritik auf bundesdeutsche Verhältnisse ab, lässt sich aber auch in verschiedenen Perspektiven zumindest ansatzweise auf die Lehrbildungssysteme in Österreich und der Schweiz übertragen, z.B. die zu starke Trennung zwischen Theorie, Forschung und Praxis, die unterschiedlich langen und unterschiedlich niveauhaltigen Studiengänge der verschiedenen Lehrämter – hinsichtlich Elementarbildung, Primarbildung, die Sekundarbildung und bezogen auf Abitur- bzw. Matura bezogener Abschlüsse, oder auch das Fehlen von Ressourcen, vgl. u.a. den Schluss dieses Kapitels. Genauso aber wie in Deutschland das Lehrbildungssystem in Bewegung geraten ist, gilt dies auch für Österreich, z.B. sind dort die BA/MA-Abschlüsse seit kurzem das Regelmodell für angehende Primar- und Sekundarschullehrer_innen.

- Es finde eine Privilegierung bzw. Diskriminierung von Lehrämtern statt, da unterschiedlich lange und niveauvolle Lehrbildungsgänge für die verschiedenen Lehrämter und Schulstufen existieren – mit entsprechender Ungleichbehandlung der verschiedenen Lehrergruppen im Anschluss an die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung, ohne dass dies mit dem Blick auf eine substantielle Begründung zwischen den Akteuren kommuniziert würde.⁸
- Es wird die Randständigkeit der Lehrerbildung in zahlreichen fachwissenschaftlich dominierten Universitäten kritisiert, wobei die Marginalisierung der lehramtsbezogenen Studiengänge in keiner Weise mit dem Stellenwert der Lehrerbildung aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive übereinstimme. Dies gilt nicht für Pädagogische Hochschulen sondern für universitäre Lehramtsstudiengänge, z.T. auch in Österreich und der Schweiz.⁹
- Es fehle eine überzeugende Konzeption und es fehlen Ressourcen für einen sinnvollen Berufseinstieg nach der Lehrererstausbildung bzw. dem Referendariat. Im bisherigen Professionalisierungsprozess erworbene Kompetenzen würden oftmals unter dem Druck einer vollen Stelle und der machtvoll kommunizierten professionellen Alltagsvorstellungen von Teilen der dienstälteren Lehrerschaft und der Vorgesetzten vorschnell abgelegt bzw. zerrieben.
- Die längste Lehrerbildungsphase, während der professionellen Tätigkeit auf einer Lehrerstelle, werde vernachlässigt bzw. es würden staatliche Angebote einer systematischen und berufsbegleitenden Lehrerfort- und -weiterbildung zunehmend abgebaut bzw. vermehrt privaten Anbietern überlassen.
- Die vielfach kritisierte Segmentierung der Lehrerbildung in voneinander weitgehend getrennte Abschnitte¹⁰ werde durch eine in vielen Bundesländern vorhandene Trennung von schulbezogenen Kultusministerien sowie universitär orientierten Wissenschaftsministerien unterstützt, z.T. wisse die eine Hand nicht, was die andere Hand mache, z.T. werde bewusst mit unterschiedlichen subsystemischen Interessen gegeneinander kommuniziert, die Orientierung an einem Ganzen, einem gemeinsam zu erzielenden Bildungsergebnis, gehe verloren. Dies gilt z.B. in ähnlicher Weise ebenfalls für Österreich, wo sowohl das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur als auch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung an der Lehrerbildung – unterschiedlich je nach Schultyp – beteiligt sind. In der Schweiz ist die Lehrerbildung insbesondere durch die Vielfalt der kantonalen Eigenarten und der unterschiedlichen Träger der Lehrerbildung segmentiert. Auch gehen hier die deutschsprachige Schweiz, die italienische und die französische Schweiz unterschiedliche Wege.¹¹
- Die universitäre Lehrerbildung sei insgesamt eine zu schwache Intervention zwischen stärker prägenden Phasen der eigenen biografisch erlebten Beschulung der zukünftigen Lehrer_innen als Schüler_innen und der Phase des Berufseinstiegs unter dem vollen Druck schulischer Erwartungen und institutioneller Vorgaben.¹² Insbesondere

⁸ Dies ist nicht nur in Deutschland so, sondern z.B. Mayr/ Posch (2012, 35 f.) kritisieren, dass in Österreich die gymnasialen Lehrkräfte eine wesentlich längere Ausbildung (Universitätsstudium plus Berufseinführung als Unterrichtspraktikanten) wie die Pflichtschulkräfte absolvieren. Dennoch würden beide Lehrergruppen in der Sekundarstufe I mit den gleichen Anforderungen eingesetzt. Hier könnte durch die neue Lehrerbildungsreform – „PädagogInnenbildung Neu“ (<https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/index.html>) – eine Änderung eintreten.

⁹ Tendenzen zu ersten Schools of Education steuern hier möglicherweise entgegen, wie z.B. in Salzburg und Innsbruck sowie inzwischen auch an der Johannes Kepler Universität Linz.

¹⁰ In der deutschsprachigen Schweiz erfolgt allerdings zumindest die Grundschullehrpersonenausbildung einphasig. Hierbei werden die Schulpraktika in die Ausbildung integriert und von der gleichen Institution betreut.

¹¹ Hier versuchen in den letzten Jahren auf nationaler Ebene die 26 kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), u.a mit Akkreditierungsmaßnahmen entgegenzusteuern. In Österreich versucht man hier mit dem gesamtösterreichischen Entwicklungsplan durch den Qualitätssicherungsrat (QSR) entgegenzuwirken.

¹² Richardson macht deutlich, dass dies auch ein Problem im angloamerikanischen Raum ist: „Except for the student-teaching element, preservice teacher education seems a weak intervention. It is sandwiched between

die oftmals durch verschiedene voneinander in der Kommunikation getrennte Personengruppen und Institutionen angebotenen bzw. betreuten Anteile der Lehrerbildung und die damit verbundene fehlende Anschlussfähigkeit von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen sowie unterrichtspraktischen Angeboten werden für die geringe Wirkungskraft der Lehrererstausbildung verantwortlich gemacht.

- Es gebe in der Mehrzahl der lehrerbildenden Institutionen keinen ressourciell abgesicherten institutionellen Ort der Forschung in inter- und transdisziplinären Teams, die die Wirksamkeit von Maßnahmen der Lehrerbildung unabhängig und aus einer externen Expertensicht forschend evaluieren.¹³
- Insgesamt würden insbesondere Deutschland für ein OECD-Land zu geringe Anteile an den öffentlichen Ausgaben und am Bruttoinlandsprodukt in den Bildungssektor vornehmen. Österreich und die Schweiz liegen hierbei entweder im oder knapp unter dem OECD-Durchschnitt, zeichnen sich daher ebenfalls nicht durch eine besondere ressourcielle Berücksichtigung des Bildungsbereichs, insbesondere im Bereich der Lehrerbildung, aus.

Dies sind einige wesentliche Aspekte zunächst vor allem zur Kritik der deutschen Ausbildungssituation, die angesichts der verschiedenen Reformanstrengungen in den deutschen Bundesländern in einem unterschiedlichen Ausmaß ausgeprägt sind. Das Spektrum der Bundesländer hinsichtlich der entsprechenden Reformanstrengungen ist erheblich und wird am einen Ende markiert durch reformbereite Bundesländer, wie z.B. Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Rheinland-Pfalz, und am anderen Ende von Bundesländern, deren Reformanstrengungen in ersten Ansätzen stecken geblieben sind, wie z.B. Hessen, Mecklenburg-Vorpommern oder Bayern.

Diese Problemkonstellationen werden für die Situation in Österreich und der Schweiz durch regionale Aspekte modifiziert. So hat sich die Frage nach dem institutionellen Ort der primären Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz in eine andere Richtung entwickelt als in Deutschland. Während in Deutschland vor allem die strukturelle Verbindung zwischen der universitären Phase der Lehrerbildung und dem Vorbereitungsdienst diskutiert wird sowie die Frage nach der verstärkten Einbindung der Schulen, spielt in Österreich und der Schweiz die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bzw. der Übernahme der Lehrerbildung im universitären Kontext eine größere Rolle. Besonders intensiv wird in der Schweiz die Diskussion nach der Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse geführt. Noch immer wird dort häufig die Auffassung vertreten, die Gymnasiallehrer-Ausbildung gehöre an die Universitäten und für die Primarstufen- und Sekundarstufe-I-Ausbildung seien die Pädagogischen Hochschulen zuständig. In Österreich ist dieses Thema ebenfalls aktuell, auch wird dort zusätzlich noch um die Anerkennung der Lehrerbildung im universitären Kontext gerungen. Eine Hoffnung liegt hier in der Gründung von Schools of Education, die für die universitäre Lehrerbildung zuständig sind.

Während es in Deutschland zwei Staatsexamina und noch einen Vorbereitungsdienst gibt, der sich im unterschiedlichen Maße mit der universitären Lehrerbildungsphase zu vernetzen

two powerful forces – previous life history, particularly that related to being a student, and classroom experience as a student teacher and teacher.” (Richardson 1996, 113, zitiert nach Hascher (2011, 432)

¹³ Auch wenn in Österreich und der Schweiz in den Pädagogischen Hochschulen programmatisch Lehrerbildungs- und Unterrichtsforschung vorgesehen sei, bestände dort ebenfalls die Gefahr, dass dies aufgrund der hohen Lehr-, Prüfungs- und Betreuungsverpflichtung zur gering honorierten bzw. ressourciell nicht abgesicherten Forschungstätigkeit führe, eher zur privaten Mehrarbeit würde (vgl. zum Beispiel Greiner/Suokop-Altrichter 2007, 257 f.). Hier wird inzwischen in Österreich versucht mit der Einrichtung von (allerdings ressourciell nicht überall gleich abgesicherten) ‚Hochschulprofessuren‘ und mit dem durchaus hilfreichen Versuch der Professionalisierung des doch weitgehend „praxisorientierten“ Hochschul-Personals in Richtung eines Aufbaus von „Praxisforschungs-Kompetenzen“ durch das BZBF (<http://www.bzbf.at/>) entgegenzusteuern.

beginnt, mussten in Österreich die Absolventen der tendenziell eher praxisferneren universitären Lehrerbildung für allgemeine und berufsbildende Schulen an einem einjährigen Praxisjahr unter der Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen teilnehmen, was somit besonders deutlich die Segmentierung von wissenschaftsorientierter Phase und praxisbezogener Ausbildungszeit strukturell anlegt.¹⁴ Dies wird nun allerdings durch das neue österreichische Ausbildungskonzept „PädagogInnenbildung Neu“ zu ändern gesucht.

Hierbei ist anzumerken, dass das Problem einer unterschiedlichen Leistungsfähigkeit von Lehrerbildung und einer zu reformierenden Lehrerbildung nicht nur im deutschsprachigen Bereich vorzufinden ist. Ein Indiz hierfür sind die Differenzen in der Qualität der Lernleistungen beim Vergleich der Schulen untereinander aber vor allem die Leistungsdifferenzen von Lernenden innerhalb einer Schule – so Hattie (2015, 2) für die Schulen der OECD:

“To date, too much discussion is focused on between-school differences when the greatest issue is the differences within schools. The variance between schools, based on the 2009 PISA results for reading across all OECD countries, is 36 per cent, and variance within schools is 64 per cent. For Australia, it is 18 and 72 per cent; Canada, 20 and 80 per cent; Finland, 8 and 92 per cent; New Zealand, 16 and 84 per cent; the UK, 24 and 76 per cent; Sweden, 9 and 91 per cent; and the USA, 30 and 70 per cent. There are many causes of this variance within schools, but one of the more important (and one that we have some influence to reduce) is the variability in the effectiveness of teachers. This does not mean that all teachers are bad; it means that there is much variability among teachers in the effect that they have on student learning. Nearly all teachers, school leaders, students and parents know about this variability – although it is too often absent in discussions about policy, teaching and schools.”

3 Empfehlungen für eine Strukturreform der Lehrerbildung

3.1 Das langfristig anzustrebende Strukturmodell für die Lehrerbildung

Es wird dafür plädiert, Lehrerbildungsreformen in Deutschland, Österreich und der Schweiz in einem längeren Zeithorizont zu planen und mit den beteiligten Akteuren partizipativ zu entwickeln.

Hierbei sollte die Reform der Lehrerbildung in verschiedenen Stufen und mit deutlicherer Abstimmung und Koordination durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland und mit dem Blick auf die österreichische und Schweizer Entwicklung vorgenommen werden. Es sollte jedoch eine breite Diskussion unter den beteiligten Akteuren in Universitäten, Schulen und Studienseminaren, auch den Lehrerverbänden in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wie z.B. GEW oder DPhV, LCH oder GÖD-APS¹⁵, sowie Schulleiter- und Elternverbänden, über längerfristige Strukturveränderungen mit dem Ziel einer verbesserten Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis vorangehen, die zu gemeinsamen Strukturvorgaben, z.B. in Deutschland der HRK und KMK, und in den entsprechenden Gremien der drei Länder führen könnten.

Es gilt noch einmal zu betonen: *Jede Lehrerbildungsreform sollte möglichst konsequent die Verbesserung des schulischen Lernens und die Qualität der Schulentwicklung zum Ziel haben. Hierfür darf es keine Tabus geben.*

Es wird nun im vorliegenden Beitrag vor allem unter strukturellen Aspekten empfohlen, eine durchgängige Theorie-Forschung-Praxis-Verbindung im Sinne eines

¹⁴ Vgl. hierzu Bosse/ Criblez/ Hascher (2012, 3 ff.)

¹⁵ GEW oder DPhV (beide Deutschland), LCH (Schweiz) oder GÖD-APS (Österreich)

wissenschaftsorientierten dualen Studiums zu diskutieren.¹⁶ Hierbei könnten sich die Institutionen der Lehrerbildung, die Universitäten, die Schulen und die Institutionen des Vorbereitungsdienstes, in einer *einphasigen Erstausbildung* ergänzen und unterstützen. Fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Anteile sind mit dem deutlichen Bezug zum Berufsfeld Schule und deren zu leistende zukünftige Bildungsaufgaben curricular zu konzipieren. Insbesondere Angebote des forschenden Lernens, auch in Form eigener empirischer Forschungsprojekte der Studierenden, sowie der Einbezug aktueller unterrichts- und schulbezogener Forschungsergebnisse in die Lehrerbildung müssten hierbei eine größere Bedeutung als bisher einnehmen. Neben den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen müsste ein systematischer und funktionsdifferenzierter Aufbau schulpraktischer Studien in der Bachelorphase, hinführend zu einem Praxissemester in der Masterphase, für die *Erstausbildung* von Lehrern ausreichen, wenn sich hieran eine stundenentlastete und mit Fortbildungsangeboten versehene Berufseinstiegsphase anschließt (vgl. Abb. 1)¹⁷.

Hierbei ist eine stufenbezogene Lehrererstausbildung (Grundschule/ Sek. I sowie Sek I/ Sek II) mit einer gleichen Studienlänge (10 Semester Regelstudienzeit und 300 ECTS bzw. Leistungspunkte (LP)) anzustreben, was auch zu besoldungsrechtlichen Konsequenzen im Sinne einer Gleichstellung der verschiedenen Lehrämter führen müsste. Angesichts der gewachsenen Aufgaben der Grundschulen und der Sekundarstufe-I-Schulen ist es nicht mehr vertretbar, dass für derartig schwierige und gesellschaftlich relevante Aufgabenstellungen wie Sprachförderung, Inklusion, Ganztagschulpädagogik und der gewachsenen Heterogenität von Lerngruppen, sprachsensiblen Unterrichtsanforderungen, oftmals verbunden mit einer Arbeit in sozialen Brennpunkten, ein Kurzstudiengang bei nachfolgender geringerer Besoldung und höherer Belastung mit Pflichtstunden noch länger legitim sein kann. Andersherum gedacht: *Warum sollten Gymnasiallehrer_innen, die bisher das Privileg hatten, länger studieren zu dürfen, mit leichteren Lerngruppen zu arbeiten, weniger Stunden zu unterrichten und oftmals an einer Halbtagschule tätig zu sein auch noch das höhere Lehrergehalt bekommen?* Die Österreichische Reform der Lehrerbildung in den letzten Jahren oder auch die reformierten Studiengänge in Nordrhein-Westfalen, die bereits für die verschiedenen Lehrämter den BA/ MA vorsehen, können hier als wegweisend angesehen werden.

Es sollte sich von dem Modell der beiden Staatsexamensprüfungen verabschiedet werden, was im Übrigen zu einer enormen Arbeitsentlastung durch den Wegfall der zahllosen Examensprüfungen für alle Beteiligten führt. Die über das erfolgreiche Absolvieren der Module in ECTS bzw. Leistungspunkten (LP) berechneten Abschlüsse zum Bachelor of Education sowie zum Master of Education (incl. der Bachelor- und der Masterarbeiten) sowie die bewerteten Unterrichtsbesuche im Praxissemester der Masterphase und die laufbahnrechtlichen Begutachtungen zur Lebenszeitverbeamtung müssen ausreichen, um eine Zertifizierung für den Lehrerberuf in den verschiedenen Professionalisierungsabschnitten zu erreichen.

¹⁶ Es wird sich hier auf die zentralen Strukturelemente bezogen. Dies bedeutet, dass speziellere Aspekte, wie z.B. die Integration von Seiteneinsteigern in den Lehrerberuf (vgl. z.B. Reintjes/ Bellenberg/ Greling 2012) oder beispielsweise auch die wichtige Qualifizierung von Schulleitern_innen, vgl. z.B. Buchen/ Rolff (Hrsg.) (2003) oder Burow (2016), im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht bearbeitet werden.

¹⁷ Die vorliegenden Abb. 1 und 2 sind – in modifizierter Form – dem Abschlussbericht der vom Verfasser geleiteten, bildungspolitisch aktiven Arbeitsgruppe entnommen (Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB) der SPD Hessen (2013, S. 12 bzw. S. 21). Die Abb. 1 geht hier hinsichtlich der Anzahl der Fächer vom Regelfall der Sekundarstufe aus, um Überfrachtungen der Grafik zu vermeiden.

Insbesondere die Einrichtung einer in sich gestuften und konsekutiven einphasigen Lehrer*erstausbildung kann – bei richtiger Handhabung – eine ansatzweise Einlösung der Polyvalenz ermöglichen, die eine wesentliche Intention der Bologna-Reformen war. Inzwischen ist der Bachelor dabei, sich als ein anerkannter Studienabschluss mit guten Berufschancen durchzusetzen.¹⁸ Stellt sich in den mit den schulpraktischen Studien verbundenen intensiven Beratungssituationen heraus, dass unter Beteiligung mehrerer Berater*innen im Laufe des Bachelors ein Laufbahnwechsel empfohlen wird, ist der Abschluss des Bachelors geeignet, diesen Wechsel vorzunehmen. Neben dem Übergang in ein entsprechendes Berufsfeld mit dem Bachelorabschluss ist alternativ die Fortsetzung des Studiums, z.T. mit Kompensation, in einem der mehreren Tausend verschiedenen Master-Studiengänge, die es inzwischen gibt, möglich.

Während in der Bachelor-Phase die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Grundlagen einer beruflichen Tätigkeit im Bildungsbereich angelegt werden, erfolgt in der Masterphase eine diesbezügliche Vertiefung und auch Spezialisierung.

Dies gilt zum einen für die Spezialisierung auf bestimmte Schulformen, wie z.B. Grundschulen, Sekundarstufe II-Schulen oder Berufsschulen.

Des Weiteren ist beispielsweise das Thema Inklusion als Querschnittsaufgabe für alle Lehramtsstudierenden bereits in der Bachelorphase zu bearbeiten, kann dann aber auch eine institutionalisierte Spezialisierung mit Zusatzzertifizierung in der Masterphase erfahren. Genauso kann dies für professionelle Spezialisierungen wie Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. als Zweitsprache (DaZ), digitalem Lernen in der Schule oder Anforderungen der Ganztagschulpädagogik gesehen werden.

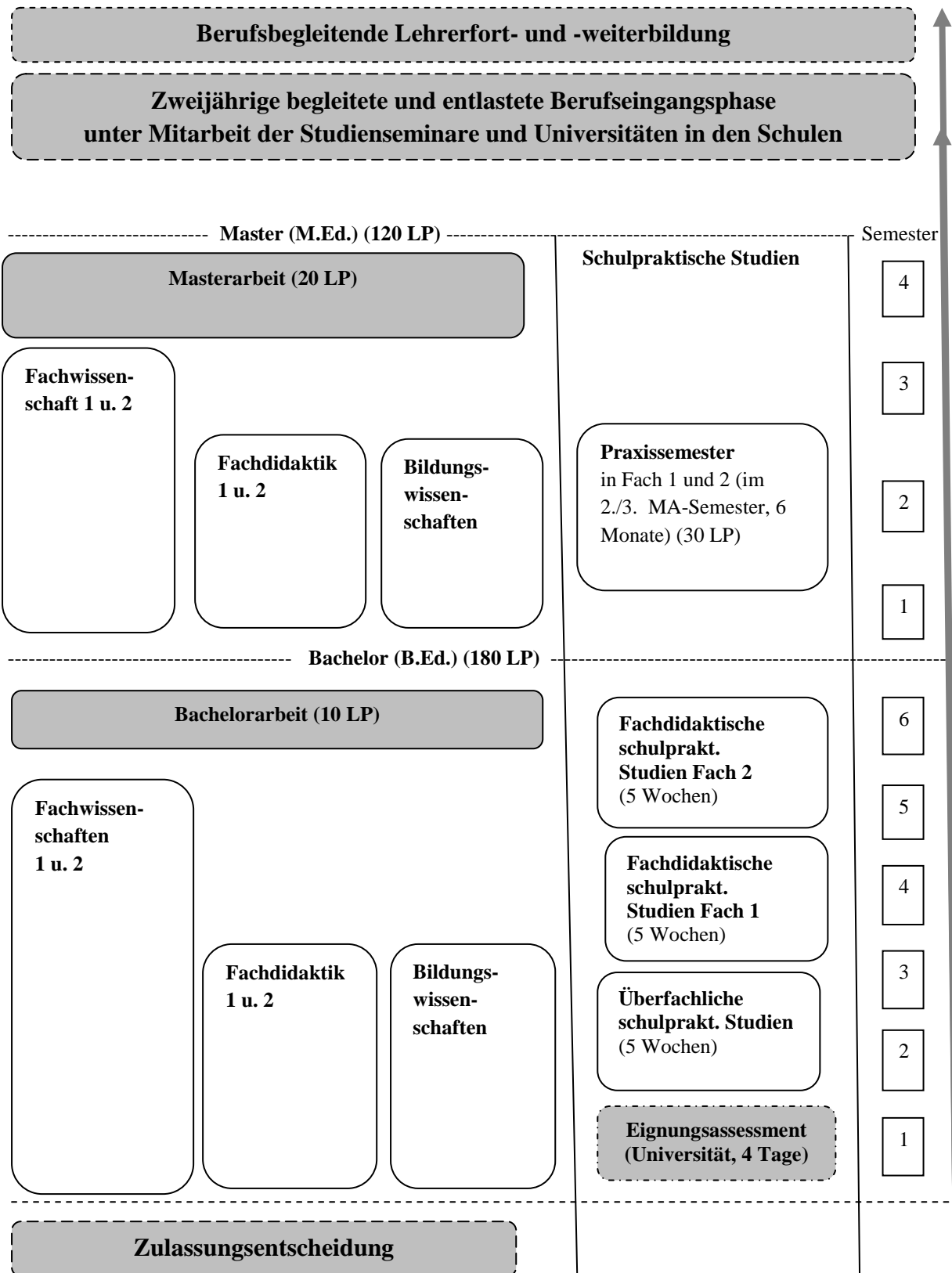
Das langfristige Ziel einer einphasigen Lehrer*erstausbildung mit nachgeordneter Weiter- und Fortbildungstätigkeit sowie Laufbahnzertifizierung dienenden Lehrerbildungsabschnitten könnte im Diskurs mit den beteiligten Akteuren, Hochschullehrern, Fachleitern der Studienseminare, Lehrern und Schulleitungen, den Lehrerverbänden sowie Vertretern*innen der Bildungsverwaltung, in einem gestuften Verfahren Schritt für Schritt gemeinsam entwickelt und umgesetzt werden. *Eine bloße Verordnung einer Lehrerbildungsreform ist kein geeignetes Verfahren im Rahmen eines Reformprozesses, in dem sich Professionalisierung und Bereitschaft zur Reform über partizipative Erfahrungen und im Zuge reformorientierter Diskurse, Explorationen und Evaluationen entwickeln müssen.*

Terhart (2013, 189) verweist auf die bedeutende Rolle der Zentren für Lehrerbildung im Reformprozess, die sich im Laufe der letzten ein bis zwei Jahrzehnten an den Universitäten etabliert haben und umreißt ihre schwierige institutionelle Aufgabenstellung und Situation:

„Natürlich erfordert die erfolgreiche Arbeit eines solchen Zentrums kontinuierliche Überzeugungsarbeit und geschicktes Agieren und bringt hier und da sicherlich auch Ärger und Konflikte mit sich ... Alle Zentren der Lehrerbildung müssen in die Lage versetzt werden, die Belange der Lehrerbildung wirksam zu vertreten – und sollten und können dies doch nie im Sinne einer virtuellen Superfakultät für Lehrerbildung tun, die in die bestehenden Fakultäten und deren Rechte hineinregiert. Das Pendel in diese zuletzt genannte Richtung schwingen zu lassen, bringt immer auch die Gefahr heftiger Abstoßreaktionen mit sich.“

¹⁸ Vgl. z.B. hierzu <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/article136704435/Auch-als-Bachelor-laesst-sich-Karriere-machen.html>, 22.11.16 oder auch <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bewerben-mit-bachelor-abschluss-kaum-studiert-schon-im-job-1.937136>, 22.11.16

Abb. 1: Strukturmodell für eine integrierte Lehrer/-innenbildung



Blömeke (2002, 254 ff.) macht zusätzlich deutlich, dass die Zentren für Lehrerbildung neben der Koordination der Lehrerbildung an einer Universität auch phasenvernetzende Aufgaben in der gesamten Bildungsregion zu erfüllen haben. Zentren für Lehrerbildung können ein institutioneller Ort sein, bei dem professionelle Kommunikation zwischen dem Schulpersonal, dem Personal der Studienseminare, den Lehrerfortbildner_innen sowie der Bildungsverwaltung und den Vertretern der universitären Lehrerbildung gestiftet werden kann.

Hierbei könnten das Modell und die bisherige, durchaus auch problembehaftete, Umsetzung der Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) als bisher weitestgehende Erfahrungsgrundlage für den ersten größeren Zwischenschritt dienen, bei dem u.a. die Tätigkeit der Studienseminare (dort: Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)) partiell in die Gestaltung der Masterphase (insbesondere des Praxissemesters) eingebunden wurden.¹⁹ Diese Intensivierung in der Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Studienseminaren, Bildungsverwaltung und Schulen und in der partizipativen Auseinandersetzung mit den Verbänden sollte der Kern aller weiteren Reformanstrengungen und Entwicklungsschritte zu einer einphasigen Erstausbildung sein.

Im Unterschied zu dem (damals noch gescheiterten) Versuch, vor Jahrzehnten die einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Bremen zu organisieren²⁰, ist die Reform zur einphasigen Lehrerbildung zum einen längerfristiger vorzubereiten. Bis hin zur Implementierung des Zielmodells (Abb. 1) dürften über die verstärkte Kooperationstätigkeit auf fachlicher und überfachlicher Ebene, die überregionalen Abstimmungen sowie nach zumindest eines entscheidenden Zwischenschrittes (siehe NRW) – je nach Ausgangssituation und Reformtempo – ca. zwei Dekaden vergehen. Des Weiteren sind im Unterschied zum Oldenburger bzw. Bremer Modell keine ersatzlose Streichung des Referendariats bzw. Vorbereitungsdiensts vorgesehen, sondern zum einen ein systematischer Aufbau von schulpraktischen Studien hinführend zum Praxissemester in der Masterphase (vgl. Abb: 2) sowie eine entlastete und mit Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und unterschiedlichen Formen professioneller Unterstützung versehene zweijährige Berufseinstiegsphase. Insbesondere aber der berufsbegleitenden Lehrerfort- und -weiterbildung ist zudem wieder ein höherer Stellenwert einzuräumen.

In allen diesen Lehrbildungsphasen sind die bisherigen institutionellen Akteure, Universitäten, Studienseminare, Schulen und die Bildungsverwaltung, an der professionellen Mitwirkung beteiligt. Allerdings ändern sich ihre Funktionen und Aufgabengebiete auf dem Weg einer langfristigen Lehrbildungsreform erheblich. Fachwissenschaftler_innen können sich nun nicht mehr vom Praxisfeld Schule mit dem Verweis auf ihren Status und ihre Domäne abschotten, sondern sind zur Kooperation zumindest mit der Fachdidaktik – und dadurch natürlich auch der Berücksichtigung von bildungswissenschaftlichen Bezügen – aufgefordert. Fachdidaktiker_innen, die sich in ihrem Selbstkonzept eher als verhinderte Fachwissenschaftler_innen begreifen möchten, dürften dann der Vergangenheit angehören, u.a. dadurch, dass ihre Mitwirkung bei der Betreuung und fachdidaktischen Beratung der schulpraktischen Studien erforderlich ist. Fachleiter_innen der Studienseminare sind im Zuge einer einphasigen Erstausbildung einerseits verstärkt aufgefordert, aktuelle Forschungsergebnisse und die Theoriebildung im Rahmen wissenschaftlicher Diskurse

¹⁹ Vgl. konzeptionell hierzu Terhart et al (2016, 50 ff.)

²⁰ Vgl. den Modellversuch zur Einphasigen Lehrerausbildung (ELAB) in Oldenburg und Bremen, Genehmigung der Einführung der ELAB 1972, ab 1981 allerdings nur noch Immatrikulation für die zweiphasige Ausbildung möglich. Der Modellversuch scheiterte – neben organisatorischen Pannen u.a. an der ungenügend vorbereiteten Kooperation von Hochschullehrern, Lehrern und Fachleitern, was zum Widerstand insbesondere der (gymnasialen) Fachleiter_innen geführt hatte.

aufzunehmen und im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit zu berücksichtigen. Für die Berufseinstiegsphase müssen spezialisierende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen transparent gemacht werden, um dort von den eingestellten Junglehrern_innen für Angebote der kollegialen Fallberatung, Prozesse des Mentoring, der unterstützenden Begleitung von Unterricht angefragt zu werden. Die in den Schulen an der Lehrerbildung beteiligten Lehrer_innen müssen sich fort- und weiterbilden, um als Tutoren_innen in Doppelsteckung, in Prozessen des Team-Teaching sowie begleitender Unterrichtsreflexion die Aufgaben einer Ausbildungsschule wirksam zu vertreten. Schulleitungen müssen sich darauf vorbereiten, eine wesentlich größere Anzahl von Lehramtsstudenten_innen an ihrer Schule aufzunehmen und deren schulpraktische Studien an ihrer Schule organisatorisch zu gewährleisten. Die Vertreter_innen der Bildungsverwaltung, die sich zunehmend weniger als administrative Schulaufsicht verstehen dürften, unterstützen durch Beratungsleistungen und die zielgerichtete Versorgung der Ausbildungsschulen mit Ressourcen diesen Prozess der schul- und unterrichtsnahen Lehrerbildungsreform.

Dies verlangt auch nach einem Umdenken hinsichtlich der ministeriellen Bildungssteuerung. Entsprechende Steuerungsmaßnahmen müssten primär auf die Förderung des professionellen Diskurses unter den beteiligten Akteuren hinwirken, im Zuge der strukturellen, inhaltlichen und methodischen Reform der Lehrerbildung über niveauvoll vorgenommene Prozess- und Systemakkreditierung unabhängiger Akkreditierungsinstitutionen Wirkung entfalten und langfristig ressourciell abgesichert werden.

Dieser Reformprozess und die damit verbundene Rollenveränderungen haben bereits in den drei deutschsprachigen Ländern – Österreich, Schweiz und Deutschland – mit unterschiedlicher Intensität und Reichweite begonnen, dürften allerdings angesichts der Mängel bisheriger Lehrerbildung, der Forschungslage zur Professionsbildung und den drängenden Notwendigkeiten nächster Reformschritte hin zu einer langfristigen Reform der Lehrerbildung auch nicht mehr zu stoppen sein. Jetzt kommt es darauf an, die längerfristige Zielrichtung in den notwendigen provisionsbezogenen Diskursen zu entwickeln.

3.2 Der Aufbau schulpraktischer Studien hinführend zum Praxissemester

Auswahl- und Eignungsverfahren

Im Zuge der eher durchschnittlichen PISA-Ergebnisse wurden von der Bildungspolitik in Deutschland, Österreich und der Schweiz zunehmend eignungsdiagnostische Verfahren vor oder zu Beginn der Lehrerbildung gefordert.

Hascher (2011, 433) problematisiert hingegen zusammenfassend den Wert einer Kompetenzdiagnostik zum Studienbeginn im Zuge von Verfahren der Eignungsdiagnostik:

Es werde „ausgeblendet, dass sich Lernen und Kompetenzentwicklung nicht linear vollziehen; dass wir noch zu wenig über die Prozesse des Lernens und der Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf wissen, und dass sich weder Lernende noch Kompetenzen in ein enges Raster zwängen lassen. Vor diesem Hintergrund ist auch die Tendenz, Studierende zu Studienbeginn auf ihre (vermeintliche) Eignung zu prüfen und zu selektieren, um die Wirksamkeit der Lehrerbildung zu erhöhen, als problematisch zu betrachten.“

Und dennoch kann und darf natürlich nicht jede_r Lehrer_in werden. Liegen blockierende psychosoziale Hemmungen vor, fehlen die intellektuellen Grundlagen, fachwissenschaftliche Systematik zu rezipieren und zu verstehen, oder gelingt einfach kein Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen, dann scheint der Lehrerberuf kein geeigneter Berufsweg zu sein. Allerdings muss der_die Lehramtsstudierende erst einmal

die Chance bekommen, zumindest am ersten Teil der gestuften Erstausbildung teilzunehmen, um für sich überprüfen zu können, ob der Lehrberuf für eine eigene berufliche Laufbahn geeignet ist. Administrativ verordnete Ausschlüsse vom Lehramtsstudium vor oder zu Beginn der Studienaufnahme, die über die bisherigen an Abschluss und Noten orientierten Regeln der zentralen Platzvergabe hinausgehen, sind daher abzulehnen. Es ist nicht voraussagbar, wie sich der_die Lehramtsstudent_in noch während des weiteren Studienverlaufs im Bachelor entwickelt.

Insbesondere im Laufe der schulpraktischen Studien muss die Intensität der Beratungstätigkeit diesbezüglich zunehmen. Und im Laufe des weiteren Lehrbildungsganges müssen hierüber hinaus ebenfalls verbindliche Überprüfungssituationen implementiert werden (siehe weiter unten).

Insbesondere zum Beginn des Studiums könnte es Lehramtsstudierenden helfen, ein Feedback zu von ihnen gezeigten und für den Lehrberuf relevanten personalen und sozialen Kompetenzen zu bekommen, um für sich zu prüfen, ob das Lehramtsstudium und der Lehrberuf in dieser Hinsicht für sie geeignet sind und um Hinweise auf die notwendige Kompetenzentwicklung z.B. hinsichtlich der Kooperationsfähigkeit in Gruppen (Teamfähigkeit) zu bekommen.

Das Kasseler Assessment-Verfahren der ‚psychosozialen Basiskompetenzen für den Lehrberuf‘ (jetzt ‚personale Basiskompetenzen‘) entwickelt beispielsweise ein auf Gruppensituationen, Simulationen und Beratung beruhendes 1,5-tägiges Kompaktseminar zum Beginn des Lehrstudiums, das für alle Lehramtsstudierenden zum Studienbeginn verbindlich ist. Leitend hierfür sind zwei verschiedene, nur teilweise zusammenhängende Fragestellungen, die sich Lehramtsstudent_innen vor und zu Beginn des Lehramtsstudiums stellen müssen:

Bin ich für ein Lehramtsstudium geeignet?

Bin ich für den Lehrberuf geeignet?

Dies sind insbesondere zum Beginn des Lehramtsstudiums Fragen, die der_die Studierende selbstverantwortlich letztendlich für sich selbst beantworten muss. Hilfestellungen können von dem Kompaktseminar ‚personale Basiskompetenzen‘ durch eine Verbindung von Erfahrungssituationen, die basale Kompetenzen des Lehrberufs berühren, mit individueller Beratung gegeben werden.

„Bei den ‚Psychosozialen Basiskompetenzen‘ handelt es sich um basale, überwiegend nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und kognitive wie soziale Fähigkeiten, die als Voraussetzung für die Entwicklung essenzieller Kompetenzen für den Lehrberuf angesehen werden, z.B. Kontaktfähigkeit, Sensitivität, Reflexionsfähigkeit, Teamorientierung, Empathie und Lernbereitschaft. Sie bilden die Basis für den Erwerb von fachlichen, fachdidaktischen, allgemein-didaktischen und pädagogischen Kompetenzen.“

(Bosse 2012 b, 19)

Auch können derartige erfahrungsorientierte Verfahren mit auf Fragebögen, Interviews, CCTs²¹ oder auf Portfolios und Lerntagebücher²² basierenden Formen des Self-Assessments in Sinne multimodaler Eignungsdiagnostik kombiniert werden.²³ Die

²¹ Online-Beratungsprogramm für Lehrer_innen, CCT: Career Counselling for Teachers

²² Vgl. zur Konzeption und zum Umgang mit den vor allem für die Selbstreflexion der Lehramtsstudent_innen vorzusehenden Lerntagebücher Hascher/ Katstaller/ Kittinger (2012)

²³ Vgl. Päßler/ Hell/ Schuler (2011, 243 ff.)

vergleichende Forschung über die wirkungsvollsten Verfahren steht hier allerdings noch in den Anfängen.²⁴

Schulpraktische Studien im Bachelor-Studiengang

Sinnvoll aufgebaute, positionierte und kontextualisierte schulpraktische Studien können die Wirksamkeit der Lehrerbildung erhöhen. Vergleichsstudien legen den Schluss nahe, dass eine Integration von theoretischen, simulativen und schulpraktischen Anteilen einem eher rein wissensbasierten Studium mit Blick auf die curriculare Wirksamkeit überlegen sind, allerdings nur, wenn bestimmte qualitative Voraussetzungen gegeben sind – so Hascher (2011, 426):

„Die bisherigen Studien verdeutlichen das Potenzial solcher Lernsettings, das sich aber nur unter bestimmten Qualitätsmerkmalen entfaltet. Dazu gehören die Verknüpfung dieser Laborerfahrungen mit der didaktischen Ausbildung, die systematische Verbindung verschiedener Erfahrungsmöglichkeiten, der Fokus auf verstehendes Lernen anstelle des Eintrainierens bestimmter Verhaltensmuster, die Transparenz der angestrebten Lernziele, ein qualitativ hochwertiges Feedback und eine gezielte Unterstützung des Transfers der Erkenntnisse in den Schulalltag.“

Im Rahmen des vorliegenden Reformentwurfs gibt es einen systematischen und funktionsdifferenten Aufbau schulpraktischer Studien in der Bachelorphase hinführend zum Praxissemester in der Masterphase (vgl. Abb. 2). Die Zielsetzungen, Anforderungen und Lernmöglichkeiten der schulpraktischen Studien entsprechen den Notwendigkeiten eines sinnvoll aufgebauten Professionalisierungsprozesses und beginnen mit den Funktionen Orientierung in der Schule als Institution, Rollenwechsel vom ehemaligen Schüler zum Lehramtsstudenten, erste Eignungsberatung vor allem über angeleitete Selbstreflexion, forschendes Lernen über gezielte Beobachtungsaufträge und erste Unterrichtserfahrungen in Kooperation mit dem_r Mentor_in (Team-Teaching). Im weiteren Aufbau der schulpraktischen Studien bleibt durchgehend der wissenschaftsorientierte Ansatz des forschenden Lehrens und Lernens erhalten und wird zunehmend mit empirischer Methodologie evaluativ unter dem Einsatz theoriegeleiteter Reflexion umgesetzt. Der Anteil eigener Unterrichtsversuche, die Arbeit in den eigenen Fächern sowie die diagnostische Eignungsberatung gewinnen zunehmend an Bedeutung.

Die Intensität und die Bedeutung der Eignungsberatung nehmen insgesamt im Laufe des Bachelorstudiums zu, um mit dem Abschluss des Bachelors eine Sicherheit für den eingeschlagenen Berufsweg als Lehrer_in zu erhalten oder sich möglicherweise einem anderen Berufsfeld hinzuwenden. Hierdurch können biografische und soziale Härten relativ frühzeitig vermieden und erbrachte Studienleistungen zumindest partiell im Rahmen anderer Qualifizierungen berücksichtigt werden.

Durchgehend wird in den schulpraktischen Studien ein Portfolio geführt, das aus einem Beratungsteil und einem Selbsterfahrungsteil besteht.

²⁴ Zur Eignungsdiagnostik für angehende Lehrerinnen und Lehrer vgl. auch die verschiedenen Beiträge im entsprechenden Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 57 – Heft 5 September/Oktober 2011. Zur Evaluation des Eignungspraktikum in NRW vgl. Reintjes/ Bellenberg (2012) und Reintjes/ Bellenberg/ Nieskens (2012)

Das Praxissemester im Master-Studiengang

Das Praxissemester, an dem die Fachleiter der Studienseminare²⁵ in Kooperation mit den Vertretern der Hochschule und Schulen maßgeblich mitwirken, wird im 2. Master-Semester durch Veranstaltungsreihen vorbereitet und Ende des 2. und in einem großen Teil des 3. Semesters innerhalb der zeitlichen Grenzen eines kompletten Unterrichtshalbjahrs in seiner unterrichtspraktischen Arbeit und mit den entsprechenden Beratungen und Evaluationen durchgeführt. Es soll einerseits eine weitere Eignungsberatung, unterrichtspraktische Überprüfungssituationen beinhalten sowie über umfangreichere Erfahrungen mit eigener reflektierter Unterrichtspraxis eine umfangreiche und intensive Vorbereitung auf die ersten Jahre der Unterrichtstätigkeit ermöglichen, um gut vorbereitet in die Berufseinstiegsphase zu gelangen. *Es sollen über das Praxissemester bereits erste Formen der beruflichen Habitualisierung und der Herausbildung von Rollensicherheit erworben werden, die allerdings mit der reflektierten Bereitschaft und Offenheit verbunden sein sollten, immer wieder neu überarbeitet bzw. verfeinert zu werden.*

Unterstützung für die erhebliche Relevanz unterrichtsnaher Maßnahmen in der Lehrerbildung kommt durch die Einschätzung von Hattie (2015, 29) und die aus seiner Sicht hieraus zu ziehenden Konsequenzen für den Professionalisierungsprozess, die sich aus seiner Analyse der internationalen Ergebnislage ergeben:

“These findings about teacher education have many critical implications, first among them that teacher education should focus on teachers being excellent in the first few years of classroom teaching. Teacher education needs to be about preparing students for the immediate practice of teaching. The recent push towards clinical models of teaching is promising, provided that the true essence of such clinical teaching is to provide new teachers with the skills of how to ‘Diagnose’, how to have multiple ‘Implementations’ and how to ‘Evaluate’ their effectiveness ...”

Da die bewerteten Lehrproben des Referendariats wegfallen, ist es notwendig, im Praxissemester sehr deutliche Hinweise auf die Lehrereignung zu geben und dies auch mit justiziablen und transparenten Bewertungen zu realisieren. Neben dem zu bewertenden Reflexionsbericht sollten im unterrichtspraktischen Halbjahr jeweils zwei an transparenten Kriterien orientierte Lehrproben in den Schulfächern abgenommen werden. Die ersten beiden Unterrichtsbesuche werden probenhalber – also ohne Konsequenzen für die Laufbahn – bewertet. Jeweils der letzte Unterrichtsbesuch ist laufbahnwirksam zu bewerten. Hierdurch ist eine Grenze für diejenigen eingezogen, die in gewisser Weise sich im Laufe des Studiums als beratungsresistent erwiesen haben: Lehramtsstudenten_innen, die sich über alle früheren Beratungsleistungen hinweggesetzt haben, einen anderen Berufsweg einzuschlagen, können hier also auch noch institutionell gestoppt werden, wenn gewissermaßen die eigene Einsicht versagt hat. Das Praxissemester mit seinen beiden Anforderungen, Forschungsbericht über das Praxissemester und Lehrproben, kann im Falle eines Misserfolgs einmal wiederholt werden.

Dies ist eine Prüfungssituation im Praxissemester, die aus der Sicht der Studierenden sicherlich nicht beliebt ist, aber aus der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, den Eltern und den zu unterrichtenden Kindern und Jugendlichen verbindlich wahrgenommen werden muss.

Da in den Studienseminaren umfangreiche Erfahrungen mit zu bewertenden Lehrproben vorliegen, sollten die Fachleiter_innen in Kooperation mit den Hochschullehrern_innen und

²⁵ Hier können die Erfahrungen mit der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Referendariat (vgl. Moegling 2012) durch die Mitarbeit der Fachleiter_innen für das Praxissemester nutzbar gemacht werden; hinsichtlich der Beobachtung, Analyse und Bewertung von Unterricht vgl. Fächter (2012).

den Schulleitungen maßgeblich – und zwar auf Augenhöhe – in die Vorbereitung, Durchführung, Reflexion und Bewertung der Lehrproben im Praxissemester einbezogen werden.²⁶

Eine letzte Möglichkeit, noch eine professionelle Bremse einzubauen, stellt dann die beamtenrechtliche Überprüfung zum Ende der Berufseinstiegsphase dar. Doch dies findet zu einem noch späteren Zeitpunkt statt und hier sollte aufgrund der berufsbiografischen und sozialen Härte nur noch äußerst selten bzw. nur in Extremfällen ein Abbruch der Lehrerlaufbahn erfolgen.

3.3 Die Berufseinstiegsphase

Die Einführung einer Berufseinstiegsphase nach der Lehrerbildung an den Universitäten bzw. dem Vorbereitungsdienst wird zwar in der bildungspolitischen Diskussion häufig als erstrebenswert angesehen, doch die Implementierung derselben – insbesondere unter Einbezug zusätzlicher Ressourcen – ist zumindest in Deutschland noch nirgends zufriedenstellend verwirklicht. Dies hängt u.a. auch mit der Existenz des deutschen Referendariats zusammen, das vorhandene Ressourcen bindet, *aber aufgrund seiner Vermischung von Beratungsleistung und Prüfungsdruck nicht als Berufseinführungsphase geeignet erscheint*. Beispielsweise in den USA und in der Schweiz hingegen zeigen sich – auch aufgrund der hohen Anzahl von Berufsaussteigern in den ersten Jahren der Berufstätigkeit – ernstzunehmende Ansätze einer Berufseinstiegsphase, wie sie im vorliegenden Beitrag skizziert wird.²⁷

Während es z.B. für österreichische Pflichtschulkräfte (Lehrer_innen, die keine Berechtigung für die gymnasiale Oberstufe haben, an Pädagogischen Hochschulen oder Fachhochschulen ausgebildet) keinen Vorbereitungsdienst und keine systematisch gestaltete Berufseinstiegsphase gibt, wird in Deutschland oft mit der Existenz des Vorbereitungsdiensts gegenüber einer entlasteten Berufseinstiegsphase argumentiert. Dies hat dann – neben einer weitgehend verschulden und Professionalisierungsanforderungen widersprechenden beruflichen Drucksituation – den Preis eines weitgehend praxisfernen Universitätsstudiums, das vor allem dem Vorbereitungsdienst die Aufgabe der schulpraktischen Nähe sowie der auf die Unterrichtsfähigkeit bezogenen Selektion zuschiebt. Das Plädoyer für eine gestaltete und entlastete Berufseinstiegsphase im vorliegenden Beitrag muss daher vor dem Hintergrund des hier vorliegenden langfristigen Strukturmodells (ohne Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat) und der gewachsenen Professionalisierungsaufgaben gesehen werden.

Lange Zeit wurde vom ‚Praxisschock‘ der Junglehrer_innen beim Antritt der Lehrerstelle gesprochen. Auf jeden Fall zeigen Studien, dass sich subjektive Theorien vom Unterricht und vom Lernen trotz anders artiger Studienangebote mit dem Berufseintritt wieder durchsetzen, wenn nicht die während des Lehramtsstudiums neu erworbenen beruflichen Einstellungen in einer beruflichen Anfangsphase zusätzlich unterstützt werden – so Wahl (2006, 12):

„Offensichtlich besitzen Lehrpersonen sehr stabile subjektive Theorien. Diese Theorien erweisen sich als resistent gegenüber Veränderungsbemühungen in Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung, weil sie biografisch entstanden sind und sich in der täglichen Unterrichtspraxis bewährt haben. Neu hinzugekommenes wissenschaftliches Wissen bzw. Expertenwissen vermag diese handlungssteuernden Strukturen nur in Ausnahmefällen zu

²⁶ Es ist zu überlegen, ob sich ein Teil der Fachleiter_innen auf das Praxissemester spezialisiert, während ein anderer Teil sich auf Angebote in der Berufseinstiegsphase fokussiert. Hierdurch könnten ggf. negative Übertragungen entfallen.

²⁷ Vgl. Keller-Schneider/ Hericks (2011, 306 ff.)

erschüttern Übrig bleibt ein erschreckend schlichtes, rudimentäres Planungshandeln, das für eine fünfjährige Lehrerausbildung wie eine schallende Ohrfeige mitten in das Theoriegesicht ist.“

Viele Junglehrer_innen fallen unter dem überfordernden Druck einer vollen Stelle mit ihren unterrichtlichen und schulorganisatorischen Belastungen und oftmals einhergehenden gesundheitlichen Problemen²⁸ zurück in vorprofessionelle subjektive Theorien über das Unterrichten und den Lernprozess von Schüler_innen, *wenn deren unterrichtspraktische Konsequenzen eine Entlastung über einen rationalisierten und effizienten Umgang in der reinen Vermittlung von Wissensbeständen bzw. Unterrichtsstoff versprechen.*

Eine Berufseinstiegsphase müsste daher zweierlei Voraussetzungen erfüllen, wenn sich nicht Überzeugungen vom Unterrichten und vom Lernprozess durchsetzen sollen, die noch aus der eigenen Schulzeit stammen bzw. sich eher an zynisch-autoritären Lehrstilen orientieren:

1. Die Berufseinstiegsphase müsste die Junglehrer_innen zunächst hinsichtlich ihres Stundendeputats entlasten (möglicher Vorschlag: 1. Jahr: 6 Stunden, 2. Jahr: 4 Stunden). Hierdurch ist zumindest ein Teil des Arbeitsdrucks im Zuge von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts genommen.
2. Die Berufseinstiegsphase sollte in Kooperation von entsprechend spezialisierten Hochschullehrern, Fachleitern und weiteren Experten Angebote zur Supervision, der kollegialen Fallberatung und zum Coaching sowie Möglichkeiten des Team-Teachings und Angebote zur Fortbildung und weiterbildenden Spezialisierung eröffnen. Diese Angebote sollten unterrichtsbegleitend und in der Regel schulnah eröffnet werden.

Auch wenn Volksschullehrer in der Schweiz im Rahmen einer integrierten Lehrerbildung eine Erstausbildung erfahren (einphasige Lehrerausbildung mit integrierten Vorbereitungsdienst), erleben auch diese einen Einbruch in ihrem Kompetenzerleben, wenn es zu Bewältigungsproblemen z.B. in Bezug auf Unterrichtsvorbereitung und Kooperationsanforderungen kommt (Keller-Schneider 2008).

Dies spricht ebenfalls dafür, dass auch im Rahmen des hier vorliegenden Modells einer Theorie-Forschung-Praxis integrierten einphasigen Lehrererstausbildung auf eine hinsichtlich der Pflichtstundenanzahl entlastete und gestaltete Berufseinstiegsphase nicht verzichtet werden kann.

Keller-Schneider/ Hericks (2011, 306) fassen anhand von Analysen eigener einschlägiger Studien zur Situation von Berufsanfängern_innen bzw. professionellen Novizen_innen in der Schweiz und in Deutschland die notwendigen konzeptionellen Konsequenzen für die Berufseinstiegsphase hinsichtlich der Individualisierung des Angebots zusammen:

„Die Befunde beider Studien belegen insgesamt, dass berufsphasenspezifische Anforderungen als zu lösende Entwicklungsaufgaben bestehen, die in Abhängigkeit der individuellen Disposition zu unterschiedlichen Beanspruchungen führen und individuell unterschiedliche Entwicklungsprozesse fordern. Daraus lässt sich folgern, dass die zwingend zu leistende, berufsphasenspezifische Kompetenzentwicklung angemessene Weiterbildungsangebote

²⁸ Vgl. Neuber/ Lipowsky (2014); sie analysieren die Berufseinstiegsphasen sowie weitere Phasen beruflicher Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern unter dem Aspekt der erfahrenen Belastung im Zusammenhang mit vorhandenen Ressourcen zur Belastungsverarbeitung. Die Frage nach dem Belastungserleben in der Berufseinstiegsphase und weiteren beruflichen Phasen wäre sicherlich einen eigenen Beitrag wert, vgl. hierzu aus dem inhaltlichen Kontext des Kasseler Assessments ‚Psychosoziale Basiskompetenzen‘ u.a. Döring-Seipel (2012), Dauber/ Döring-Seipel (2010), Nieskens (2012) sowie Nölle (2014).

unabdingbar macht, diese aber einer individuell unterschiedlichen Nutzung offen stehen müssen.“

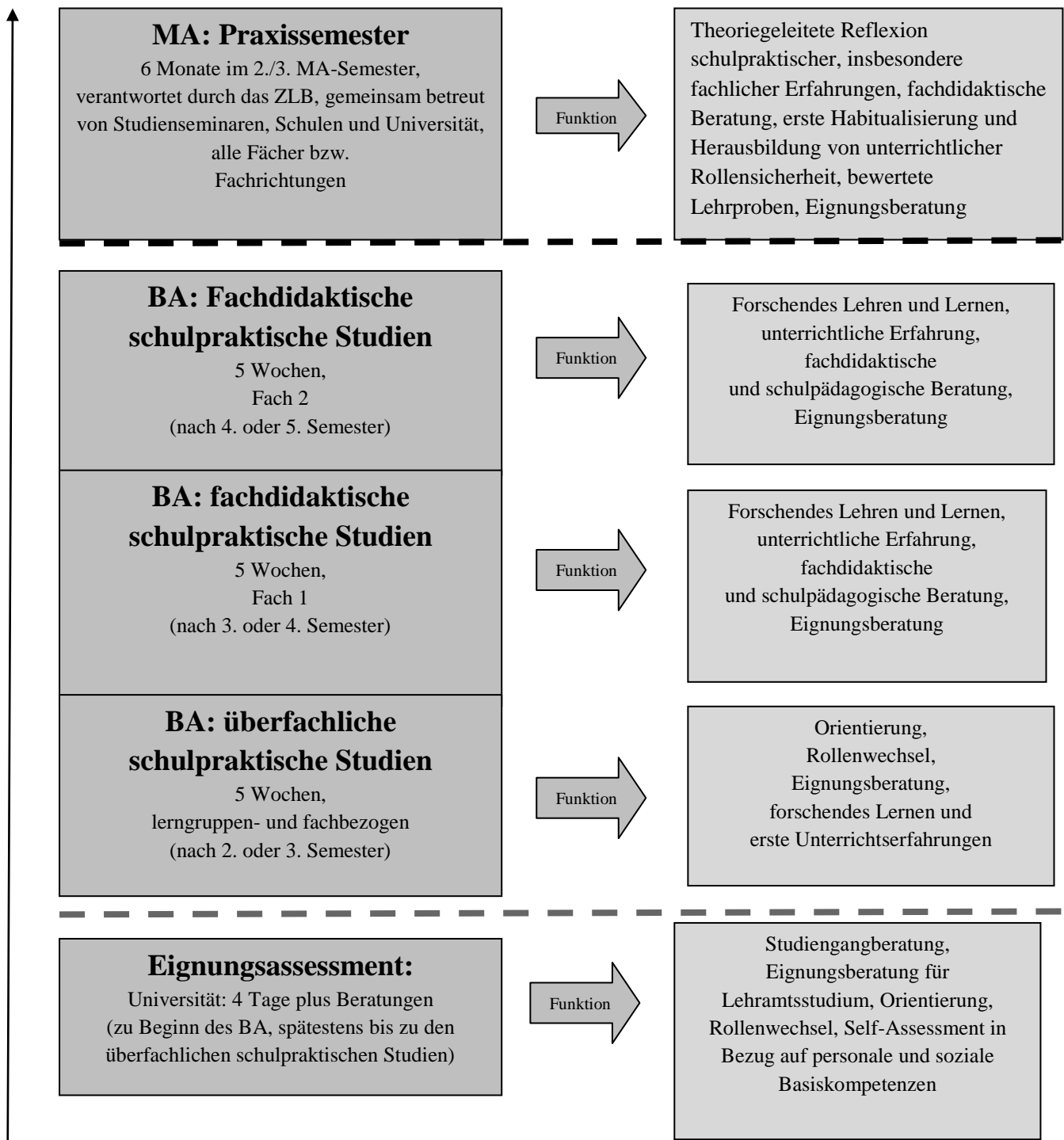
Dies bedeutet für die Gestaltung der Berufseinstiegsphase, dass dort nicht im Sinne des bisherigen Vorbereitungsdienstes aus einer administrativen Perspektive heraus verpflichtende Angebote verbunden mit Prüfungssituationen vorzuhalten hat, sondern, dass anknüpfend an selbstständig wahrgenommenen und zu formulierenden Entwicklungsaufgaben, z.B. in den Bereichen der eigenen beruflichen Rollenfindung, der Gestaltung zielführender Lehrerverkooperation, dem Umgang mit Unterrichtsstörungen oder der Ausweitung und Intensivierung echter Lernzeiten die Junglehrer_innen sich selbstständig professionelle Unterstützung von Peers, Mentoren, Coaches oder Supervisoren holen. Hierbei handelt es sich dann – im Unterschied des abzuschaffenden Referendariats – *ausschließlich um professionelle Beratungsleistungen* der hierfür von den Berufsanfänger_innen angewählten Unterstützern_innen.

Diese Freiheit von verpflichtenden Bewertungssituationen berührt allerdings nicht den Abschluss der zweijährigen Berufseinstiegsphase, die durch eine beamtenrechtlich legitimierte Laufbahnprüfung hin zum Berufsbeamtentum bzw. im Falle einer anderen Laufbahnordnung zu einer Planstelle im öffentlichen Dienst unter maßgeblicher Mitwirkung der Schulleitung führt.

Um dies noch einmal zu betonen: *Eine derartige Berufseinstiegsphase ist also nicht an den Vorbereitungsdienst zusätzlich anzugliedern, sondern baut sich Schritt für Schritt mit der Verkürzung und dann letztendlich dem Verschwinden des Referendariats auf.* Die bisherigen institutionellen Träger des Vorbereitungsdienstes, die Studienseminare, behalten eine sehr zentrale Rolle und verändern hierbei ihr Tätigkeitsfeld. Anteile des Referendariats werden in die universitäre Phase ausgelagert, z.B. bei der Vorbereitung, Begleitung, z.T. auch Unterrichtsbewertung und Evaluation des Praxissemesters durch die Studienseminare in Kooperation mit den Hochschullehrern und den schulischen Mentoren. Eine große Umstellung verlangt dann die Mitwirkung der Studienseminare in der Einführungsphase, da sich hier das Studienseminar und deren Fachleiter_innen *ausschließlich als beratendes und von den Junglehrern angefordertes Unterstützungssystem bzw. -personal zu verstehen hat. Hierbei wird eine Personentrennung für diese beiden Abschnitte vorgeschlagen, damit die phasenspezifischen Prozesse im Praxissemester und in der Berufseingangsphase durch die Rollentrennung – Bewertung/ Beratung versus ausschließlich Beratung – nicht negativ überlagert, sondern unterstützt werden.*

Abb. 2: Struktur und Funktion der Schulpraktischen Studien/ Schulpraktika²⁹

(mit vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Veranstaltungen)



²⁹ Die vorliegenden Abb. 1 und 2 sind – in modifizierter Form – dem Abschlussbericht der bis 2013 vom Verfasser geleiteten SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB Hessen) (2013, S. 12 bzw. S. 21) entnommen.

4 Lehrerfort- und -weiterbildung nach der Berufseinstiegsphase

Die längste Zeit der beruflichen Tätigkeit verbringt ein_e Lehrer_in auf einer Planstelle und nicht in der primären oder sekundären Lehrerausbildung. Daher ist dem tertiären Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung ein deutlicheres Gewicht in System der Lehrerbildung zu geben – so Terhart (2012, 110):

„Gute Lehrerbildung hört jedoch mit der Erstausbildung und der Einstellung in den „Schuldienst“ nicht auf, sondern schließt das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf mit ein. Hier liegt noch vieles im Argen. In Deutschland ist die Erstausbildung mit Erwartungen überfrachtet und noch immer sehr stark bürokratisch-administrativ reguliert. Danach, d.h. nach Eintritt in den Beruf, geschieht in Sachen kontinuierlicher Weiterbildung zu wenig. Vielleicht muss die Erstausbildung vereinfacht und flexibilisiert und zugleich die kontinuierliche, laufbahnrelevante Weiterqualifizierung mit festen Rhythmen endlich verpflichtend gemacht werden.“

Es ist des Weiteren kritisch anzumerken, dass in Deutschland, Österreich und der Schweiz die Lehrerfort- und -weiterbildung noch zu stark an einzelnen, punktaktigen Fortbildungen orientiert ist und zu wenig Kontinuität aufweist, z.T. Unklarheiten hinsichtlich des verpflichtenden Charakters bestehen³⁰ sowie nur ungenügend die Ergebnisse der empirischen Professionsforschung in diesem Bereich berücksichtigt werden. Eine besondere Variante hinsichtlich der Trägerschaft für die Fortbildung der Lehrer_innen findet sich in Österreich, wo die Lehrerfortbildung vorwiegend an den Pädagogischen Hochschulen verankert ist, obwohl diese weniger wissenschaftsorientiert sind als die universitären Lehrerstudiengänge.³¹

Christoforatu (2016 b, 14) macht anhand eines interdisziplinär angelegten und internationalen Lehrerbildungsprojekts im Zusammenhang mit Studienprojekten zum „Right Livelihood Award“³² die Notwendigkeit lebenslangen Lernens von allen an Schule und Lehrerbildung beteiligten Akteuren_innen angesichts des rasanten und permanent vorhandenen globalen Wandels deutlich:

“Finally, it should be noted that globalization and the internalization of society will lead directly to an extension of the roles of teachers and students whose relationship is no longer characterized by distinct leads or gaps in knowledge. Precisely because nobody can claim secure knowledge about future developments or risks him or herself, everybody – teachers and school students as well as professors, student or teacher training staff and trainee teachers – become life-long learners.”

Auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung sind unterrichtsnah und schulnah selbstreflexiv und in professioneller Kommunikation auf der horizontalen Vermittlungsebene professionsbezogene Bildungsprozesse zu initiieren. Es muss an den vorhandenen Voraussetzungen, Konzepten, Kompetenzen, psychosozialen Dispositionen und Wissensbeständen der Lehrenden angeknüpft werden, wenn ein „conceptual change“ erreicht werden soll. Dieser konzeptionelle Wechsel in der Eröffnung von Lernwegen und der Förderung von Schülerkompetenzen muss durch die Lehrer_innen selbstwirksam, also im erprobenden unterrichtlichen Handeln, begleitenden Rückmeldungen und Reflexionsgesprächen, erfahren werden, damit sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass dies auch zu einer Veränderung des Unterrichts führt. Ein erfolgreicher „conceptual change“ für

³⁰ Beispielsweise müssen die Pflichtlehrkräfte (Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen) in Österreich im Unterschied zu den universitär ausgebildeten Lehrern 15 Stunden verpflichtende Fortbildung wahrnehmen. In Deutschland variiert der verpflichtende Charakter von Fortbildungen von Bundesland zu Bundesland.

³¹ Vgl. Mayr/ Posch 2012, 37.

³² Der Right Livelihood Award wird auch als 'Alternativer Nobelpreis' bezeichnet.

den Unterricht liegt vor allem in der wachsenden professionellen Fähigkeit des_der Lehrer_in begründet, den Lernenden eine gelungene unterrichtliche prozessorientierten Rückmeldungskultur zu ermöglichen, bei der sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Lernende relevante Leistungszuwächse erfahren können. So fasst Lipowsky (2011, 405) – unter dem Vorbehalt einer noch nicht ausgereiften Methodik der einbezogenen internationalen empirischen Studien die entsprechende Ergebnisse zur deutlich auf den Unterricht und das Curriculum bezogenen Fortbildungsmaßnahmen wie folgt zusammen:

„Die bislang existierenden qualitativen und quantitativen Studien indizieren, dass Fortbildungen, die auf eine solche Intensivierung formativen Assessments setzen, sowohl zu einer Änderung unterrichtlichen Handelns der Lehrer wie auch zu einer positiven Beeinflussung der Schülerleistungen beitragen können ...“

Auch professionelle Lerngemeinschaften, z.B. Klassenlehrer- oder Jahrgangsstufenteams sowie schulübergreifende Arbeitsgruppen, können Effekte für die Verbesserung der Unterrichtsqualität erzielen, wenn sie eine hohe professionelle Motivation aufweisen, sich unterrichtsbegleitend kontinuierlich über das Lehren und Lernen austauschen sowie den verbesserten Lernprozess der Schüler_innen im Fokus haben.³³ Daher könnte auch dieses Prinzip professioneller Selbstorganisation genutzt und mit geeigneten Coaching-Prozessen verbunden zu einer an Bedeutung gewinnenden Organisationsform der Lehrerfort- und Weiterbildung werden. Eine entsprechende Mitwirkung von externen coachenden Lehrerfort- und -weiterbildnern, z.B. aus den Universitäten und Studienseminaren, ist auch deswegen notwendig, da der beabsichtigte Wechsel im Rahmen eines „conceptual change“ leichter durch eine von außen an ein Lehrerteam herangetragene kognitive Aktivierung über die Begegnung mit „kognitiven Dissonanzen und Widersprüchen“ begünstigt werden kann.³⁴

Auch hier müssen hinsichtlich dieser Aussagen Einschränkungen vorgenommen werden: Einerseits ist die bisherige empirische Ergebnislage nur unter Vorbehalten zu analysieren: Lipowsky (2011, 410 ff.) sowie Maag Merki/ Werner (2011, 588) machen deutlich, dass die vorliegenden Studien z.T. noch methodologisch optimierbar sind, u.a. unterschiedliche Verfahren zur Erfassung von Lehrerkompetenz³⁵ und deren Veränderung über Fortbildungsmaßnahmen im Sinne von ‚mixed methods‘ einzusetzen sind.

Es muss hierüberhinaus einschränkend angemerkt werden, dass es noch an Qualifizierungsstrukturen für die Aus- und Fortbildner selbst mangelt. *Die Initiierung eines „conceptual change“ in den Lehrerkollegien verlangt u.a. nach einer Qualifizierung, die auch die Analyse und reflektierte Aufnahme und Beurteilung empirischer Studien beinhaltet, um die auf die unterrichtliche und auch schulorganisatorische Wirksamkeit bezogene Evidenz empirischer Daten zu verstehen, zu überprüfen und dann ggf. auch berücksichtigen zu können.*

Auch wenn die methodische Anlage mancher Evaluationsstudien hinsichtlich der Lehrerfort- und -weiterbildung noch zu wünschen übrig lässt, lässt sich inzwischen unter Einbezug der internationalen Ergebnislage gesichert sagen, dass sinnvolle Formen der Lehrerfort- und -weiterbildung – u.a. also längerfristig angelegt, mit erkennbaren Bezug zum

³³ Lipowsky (2011, 410) fasst entsprechende Studien zusammen, die darauf hindeuten, „dass die engagierte Nutzung der Weiterbildungsangebote mit darüber entscheidet, wie stark Lehrer und Schüler davon profitieren: Das Ausmaß kognitiv aktivierenden Unterrichts, das sich positiv auf die Lernleistungen der Schüler auswirkt, ließ sich durch die Intensität der Arbeit in den professionellen Lerngemeinschaften vorhersagen.“

³⁴ Lipowsky (2011, 410)

³⁵ Vgl. zur Qualitätsproblematik und notwendigen Gütekriterien für die Lehrerbildungsforschung auch Cramer (2016, 67 f.).

Unterrichtscurriculum, Arbeit an videografierten Fallbeispielen, mit unterrichtsnahen Aufgabenformaten oder mit erfahrener und reflektierter Unterrichtspraxis verbunden – positive Wirkungen auf die Lernleistungen der Schüler_innen haben können³⁶ – so Lipowsky/Rzejak (2012, 241) zusammenfassend hinsichtlich des Aspekts professioneller Selbstwirksamkeit in Fortbildungen:

„Lehrpersonen dürften vor allem dann motiviert und bereit sein. Fortbildungsinhalte vertieft zu bearbeiten und sich um einen Transfer in die Unterrichtspraxis zu bemühen, wenn sie zum einen erleben, dass sich ihr unterrichtliches Handeln verändern lässt und wenn sie zum anderen erkennen, dass sich mit diesen Veränderungen auch Veränderungen bei den Schülern einstellen.“

Die Planung und Steuerung der Lehrerfort- und -weiterbildung muss hierbei berücksichtigen, dass dezentrale und zentrale Angebote in eine sinnvolle Balance gebracht werden sollten. Innerschulische professionelle Lerngemeinschaften sowie sich gemeinsame fortbildende regionale Schulverbände müssen durch zentrale und öffentlich finanzierte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ergänzt werden.³⁷

Lehrerfort- und -weiterbildung sollte für alle Lehrer_innen, aber auch Hochschullehrer_innen, Fachleiter_innen und andere Fort- und Weiterbildner_innen, verpflichtend sein; entsprechende Angebote sind vorzuhalten.

Dies bedeutet, dass die Lehrerfort- und -weiterbildung vorwiegend eine öffentliche und staatlich zu finanzierende Angelegenheit in Kooperation mit den Universitäten, den Studienseminaren und Lehrbeauftragten der Lehreraudien bleibt und nur an ausgewählter Stelle durch zu zertifizierende Angebote von z.B. Lehrerverbänden wie der GEW oder des DPhV oder weiterer seriöser Anbieter ergänzt werden sollte. Zu Lehrbeauftragten der öffentlich-rechtlichen Lehreraudien sollten insbesondere sehr erfolgreiche Lehrer_innen berufen werden, denen es nachweislich besonders gut gelingt, den Lernprozess von Schülern_innen zu begleiten, und die des Weiteren über erwachsenbildnerische Kompetenzen verfügen.

Maßstäbe für die Lehrerfort- und -weiterbildung, die auf der internationalen Ebene des professionellen Austauschs formuliert wurden, zeigen, dass die hier für den deutschsprachigen Bereich intendierten Zielsetzungen in einem internationalen Kontext zu sehen sind – so der ‚International Summit on the Teaching-Profession 2015‘, der ca. 400 Experten aus 20 Ländern in Kanada zusammenführte, ASEA (2015, 23):

- “1. Communicate the value of the teaching profession to the larger society, recognize teachers’ professionalism, and provide guidance to schools on the value of distributed leadership and involving teachers in decision making
2. Within the context of available resources, encourage experiments with restructuring the use of time to encourage professional collaboration so teachers can observe and receive feedback from professional colleagues and work together to improve their instructional practice
3. Consider how to promote career ladders and other forms of teacher leadership with accompanying recognition for excellence and use these teachers to lead instructional improvement within and across schools
4. Focus resources on schools most in need in order to raise the quality of teaching and student learning
5. Cooperate on research and data-gathering to examine the impact of these changes on the teaching profession and on student outcomes.”

³⁶ Vgl. zu diesen Aspekten der Wirkungsforschung zusammenfassend bei Lipowsky/ Rzejak (2012, 239 ff.)

³⁷ Vgl. Messner (2012, 2017)

5 Zur Ressourcenfrage

Die größte Schwierigkeit des vorliegenden Modells dürfte in der Vorbereitung der Schulen auf die große Anzahl der Lehramtsstudenten_innen sowie in der Qualifizierung und der Finanzierung der Stundenentlastung für die mentoriell betreuenden Lehrer_innen liegen. Dies bedarf einer großen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kraftanstrengung in Kooperation u.a. mit den universitären Fachbereichen, den Zentren für Lehrerbildung sowie den beteiligten Schulleitungen und Kollegien, um die Lehrerbildung zunehmend zu dem Ort hin zu verlagern, wo das Zentrum der professionellen Tätigkeit angesiedelt ist: in die Schulen.

Schulen müssen somit mit zusätzlichen Ressourcen für Mentoren_innen und Fort- und Weiterbildungsangeboten versorgt werden, wenn sie sich als Ausbildungsschulen beworben und hierfür im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens nach transparenten Kriterien anerkannt wurden.

Die Finanzierungskosten für das hier vorgestellte neue System der Lehrerbildung in seiner langfristigen Variante dürften die bisherigen Ausgaben nur im verkräftbaren Ausmaß übersteigen. So umreißt das Land Nordrhein-Westfalen die notwendigen zusätzlichen Finanzierungskosten ihres bereits sehr weitgehenden Zwischenschritts einer Lehrerbildungsreform wie folgt:

„Für die Umsetzung dieses Reformanspruches hat die Landesregierung für die Jahre 2010 bis 2015 zusätzliche Mittel in Höhe von 106,2 Millionen Euro vorgesehen. Die Umsetzung der Reform läuft auch nach diesem Zeitabschnitt weiter, weil mit ihr neue Daueraufgaben für die Hochschulen geschaffen wurden. Es ist daher eine Verstetigung der zusätzlichen Mittel für die Hochschulen erforderlich.“ (Landesregierung von Nordrhein-Westfalen 2013, 6)

Bei den Finanzierungskosten von NRW müsste allerdings der schrittweise vorgenommene Wegfall des Vorbereitungsdienstes und die damit verbundene erhebliche Kostenminderung berücksichtigt werden. Hierin sind enorme Einsparpotenziale zu sehen, in denen Ressourcen freiwerden, die wiederum zur partiellen Finanzierung der neuen Strukturen und Professionalisierungsaktivitäten im Rahmen einer reformierten Lehrerbildung investiert werden können.

Andererseits entstehen neue Finanzierungsnotwendigkeiten durch die finanzielle Unterstützung der Studierenden im Praxissemester, z.T. neben den zusätzlichen Fahrkosten ggf. auch Unterbringungskosten an einem vom Studienort weiter entfernt liegenden Praktikumsort, durch den Ausbau der Berufseinstiegsphase (Finanzierung der Stundenentlastung für die Junglehrer_innen auf einer Lehrerstelle und der Unterstützungssysteme), die gestiegenen Anforderungen an die Lehrerfort- und -weiterbildung sowie des Ausbaus der schulpraktischen Studien und der gestiegenen Kooperationsaktivität der verschiedenen Akteure, z.B. Stundenentlastung für Tutoren_innen in den Schulen sowie die Mitarbeit zusätzlicher Hochschullehrer_innen und der Studienseminare.

Auch die notwendige Fort- und -weiterbildung der Hochschullehrer_innen und der Fachleiter_innen wird nicht zum Nulltarif zu haben sein.

Das Modell einer durchgehend Theorie-Forschung-Praxisorientierten Lehrerbildung verbunden mit einer wissenschaftsorientierten dualen einphasigen Erstausbildung bietet sicherlich keine Einsparmöglichkeiten, ist kein Sparmodell. Aber es könnte ohne einen überfordernden Einsatz von Ressourcen eine in ihrer Qualität und Wirksamkeit deutlich gesteigerte Lehrerbildung entstehen, deren volkswirtschaftliche Wertschöpfungseffekte im Übrigen auch nicht zu unterschätzen sein dürften – ohne dass hierin der prioritäre Grund für

die Reformierung der Lehrerbildung gesucht werden sollte. *Im Vordergrund aller Überlegungen und Reformanstrengungen – und dies soll noch einmal an dieser Stelle deutlich gemacht werden – liegt die Potenzialentfaltung der Lernenden in Hochschule und Schule über qualifizierende Bildungsprozesse, die durch Wissenschaftsorientierung, Kreativitätsförderung, kritische Urteilsfähigkeit und demokratische Handlungskompetenz gekennzeichnet sind, welche die Grundlage einer Gesellschaft mit demokratischem Selbstanspruch sind.*

6 Hemmnisse auf dem Weg zu einer langfristigen Reform der Lehrerbildung

- **Ressourcenvorbehalte:** Sicherlich wird die Ressourcenfrage oftmals als Argument gegen eine durchgreifende und langfristige Reform der Lehrerbildung verwendet. Hierbei muss neben volkswirtschaftlichen Überlegungen, die für eine verbesserte Versorgung der Schulen mit qualifizierteren Lehrern_innen sprechen, auch grundsätzlich auf die im OECD-Vergleich geringen Bildungsaufgaben z.B. in Deutschland hingewiesen werden. Während die Bildungsausgaben im Verhältnis zu der Gesamtheit der öffentlichen staatlichen Ausgaben in Österreich noch im OECD-Durchschnitt liegen, sind die Bildungsausgaben in Deutschland derart niedrig, dass nur noch Japan und Italien darunter liegen.³⁸ Im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt liegen die Ausgaben von Österreich und der Schweiz zwar noch leicht unter dem OECD-Durchschnitt, im Vergleich von 28 Staaten nimmt hierbei Deutschland die fünftletzte Position ein, so dass die OECD Deutschland hierfür 2009 offiziell rügte.³⁹ Hier muss Deutschland sich fragen lassen, worauf denn die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Landes zukünftig basieren soll, wenn nicht auf einen Ausbau des Bildungssektors. Daher ist das Ressourcen-Argument eher als ein schwaches Argument anzusehen und Ausdruck eines Unverständnisses hinsichtlich der gesellschaftlichen Relevanz von Bildungspolitik und des Stellenwerts der Lehrerbildung.
- **Vorbehalte institutioneller Akteure:** Mayr/ Posch (2012, 40) sprechen als mögliches Hindernis für Studienreformen an, dass nationale und regionale Bildungsverwaltungen sowie die katholische Kirche befürchten, an Einfluss auf die Lehrerbildung zu verlieren, wenn die Pädagogischen Hochschulen in Österreich in die Universitäten, z.B. unter das Dach einer universitären School of Education, integriert würden. Auch seien Befürchtungen gegenseitiger Dominanz, z.B. in Befürchtungen eines übermäßigen Qualifizierungsdrucks bzw. einer Niveauabsenkung in der wissenschaftlichen Lehrerbildung beim mit der Lehrerbildung befassten Personal an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vorhanden. In Deutschland könnte es auch ähnliche Vorbehalte zwischen den bisherigen Hauptakteuren der Lehrerbildungsphasen – Universitäten und Studienseminaren – geben, insbesondere wenn die im vorliegenden Konzept beabsichtigte Integration im Rahmen einer einphasigen Lehrererstausbildung ohne die notwendige Vorlaufphase einer gemeinsamen Vorbereitung sowie ohne den notwendigen Zwischenschritt einer partiellen Kooperation vorgenommen wird.
- **Überforderung schulischer Strukturen und des Schulpersonals:** Es besteht die Gefahr, wenn neue Lehrerbildungsstrukturen zu schnell und ohne langfristiges Konzept eingeführt werden, dass die Schulen überfordert sein werden. Insbesondere gilt dies, wenn weder schulische Fortbildungsprogramme hinsichtlich der

³⁸ Vgl. <http://www.bildungxperten.net/wissen/deutsche-bildungsfinanzierung-im-internationalen-vergleich/>, 13.11.16

³⁹ Vgl. <http://www.zeit.de/gesellschaft/2009-09/oecd-studie-bildungsausgaben>, 13.11.16

Mentorenschulung noch eine entsprechende Pflichtstundenentlastung für Mentoren_innen vorgenommen werden. Die Entwicklung und Zertifizierung zu einer Ausbildungsschule verlangen nach Ressourcen und nach Entwicklungszeit.

- **Bildungsföderalismus:** Der starke Bildungsföderalismus der Bundesländer in Deutschland und die regionale Bildungspolitik der schweizerischen Kantone stehen einer gemeinsamen Strategie in einem Land oder sogar zwischen den Ländern Österreich, Schweiz und Deutschland entgegen.
- **Gliederung des Bildungssystems:** Die geringe Verbreitung integrierender Bildungssysteme, wie z.B. die integrierte Gesamtschule in Deutschland, bei gleichzeitigem Beharren auf der Weiterexistenz des Gymnasiums verhindere eine integrierte Lehrerbildung. Standesinteressen und elitäre Haltungen behindern in diesem Zusammenhang eine Reform der Lehrerbildung, die inklusive Schulen und eine ‚Bildung für alle‘ vorsehen (vgl. Benkmann/ Schilla/ Stapf 2012).
- **Fehlende Qualifikationen der Ausbilder_innen:** Der vorgesehene langfristige Reformprozess verlangt nach einer wissenschaftlichen Anschlussfähigkeit des Personals der Studienseminare und der Lehrer_innen in den Schulen. Auch das universitäre Personal muss wiederum durchgehend eine Anschlussfähigkeit mit dem Blick auf Fragen und Probleme der Unterrichtspraxis im Sinne einer Theorie-Forschungs-Praxis-Verbindung aufweisen. Es stellt sich insbesondere mit dem Blick auf die Pädagogischen Hochschulen in Österreich und die Pädagogischen Hochschulen bzw. Fachhochschulen der Schweiz sowie den Pädagogischen Hochschulen im deutschen Bundesland Baden-Württemberg die Frage, ob hier dem wissenschaftlichen Anspruch im Bereich der Forschung nachgekommen werden kann. Hier stehen noch erhebliche Probleme in Bezug auf die Qualifizierung, z.B. Habilitation, dem Forschungsinteresse und der entsprechenden Forschungserfahrung sowie der Versorgung mit Ressourcen für die wissenschaftliche Forschung entgegen.⁴⁰ Es wird, diesen Aspekt zusammenfassend, deutlich, welche enormen Fort- und Weiterbildungsanstrengungen hier vorgenommen werden müssten, um eine derartige Qualifizierung zu erreichen. Auch fragt sich, ob überhaupt ausreichend qualifiziertes Personal kurz- und mittelfristig vorhanden ist, dass für die Theorie-Forschungs-Praxis-integrierte Lehrerbildung fort- und weiterzubilden vermag. Hier werden insbesondere wieder die Relevanz des Zeitaspekts, der verstetigten Ressourcenversorgung und der Langfristigkeit der Reformvorhaben deutlich.
- **Unterschiedliche Interpretationen des Bologna-Prozesses:** Der Bologna-Prozess wurde von der Lehrerbildung in den drei Ländern, Österreich, Deutschland und der Schweiz, sehr unterschiedlich wahrgenommen. Während beispielsweise der Bachelor in Österreich bis vor Kurzem ausreichte⁴¹, um in der Sekundarstufe I unterrichten zu können, musste in der Schweiz hierfür bis zum erfolgreichen Abschluss des Masterstudiengangs studiert werden (Criblez 2012, 57). Hingegen ist für das Unterrichten in der Primarstufe in der Schweiz immer noch kein Masterabschluss notwendig. In Deutschland besteht ein Zusammenhang zwischen dem politischen Konservatismus der jeweiligen Landesregierungen und der Einführung gestufter Studiengänge. So ist die Bologna-Reform z.B. in Bayern, Hessen und Sachsen in den Anfängen stecken geblieben oder sogar zurückgenommen worden. Durch die Unterschiedlichkeit der noch nicht, zum Teil oder gänzlich an den Zielsetzungen von Bologna orientierten

⁴⁰ Vgl. speziell für die Schweiz die entsprechende Einschätzung von Criblez (2012, 59)

⁴¹ Durch die neue Lehrerbildungsreform muss nun Österreich insgesamt bis zum Master studiert werden (außer Elementarpädagogik).

Entwicklungsgeschwindigkeit der Lehrerbildungsreform werden ein gemeinsam abgestimmtes Vorgehen und auch angestrebte Möglichkeiten, wie z.B. Polyvalenz, gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und verbesserte Mobilität, erschwert bzw. verhindert.

7 Zusammenfassende Empfehlung

Um das hier vorgestellte langfristige Reformziel zu erreichen, bedarf es zumindest eines wichtigen Zwischenschrittes, wie er z.B. bereits mit der durch die von Jürgen Baumert geleitete Kommission für Nordrhein-Westfalen vorbereitet und mit dem 2009 in Kraft getretenen Gesetz zur Reform der Lehrerbildung im bevölkerungsreichsten deutschen Bundesland – wenn auch mit Umsetzungsproblemen – mit der nötigen Konsequenz und durchaus erfolgreich begonnen wurde.⁴²

Die Diskussion über das langfristige Reformziel sollte in der ersten Phase seiner Konzipierung keine Tabus in der Diskussion kennen. Es geht um einen hohen Anspruch und das Recht von Kindern und Jugendlichen, angesichts eines sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandels Kompetenzen zu erwerben, die ihnen helfen, die sich aus diesem Wandel ergebenden Probleme erfolgreich und verantwortlich zu lösen. *Eine wechselhafte Tradition von mehr als zweihundert Jahren Lehrerbildung ist neu zu überdenken und zu berücksichtigen. Es sollten aus den bildungspolitischen Fehlern im Umgang mit zu zaghaften und indifferenten Lehrerbildungsreformen strukturelevante Konsequenzen gezogen werden.*

Im vorgestellten langfristigen Reformmodell sollen die Stärken zweier Lehrerbildungsphasen – an den Universitäten die Wissenschaftlichkeit und in den Studienseminaren die Kompetenzen zur reflektierten Unterrichtspraxis – über eine schrittweise Integration in eine einphasige Erstausbildung synergetisch genutzt werden. Der Vorbereitungsdienst wird durch das Praxissemester und eine anders gerichtete und gestaltete Berufseinstiegsphase ersetzt. Die Lehrerfort- und -weiterbildung wird neu konzipiert und erheblich ausgebaut.

Allerdings ist noch einmal zu betonen: Gravierende Änderungen in der Lehrerbildung können erfahrungsgemäß nicht ausschließlich von oben verordnet und erfolgreich umgesetzt werden, sondern müssen sich aus jahrzehntelangen institutionellen und gruppen- sowie personenbezogenen Kooperationsbeziehungen ergeben – in diesem Sinne noch einmal Terhart (2012, 111):

„Im Prinzip ist eine bessere Verknüpfung von universitärer Phase und Vorbereitungsdienst richtig – aber dies muss so geschehen, dass die spezifischen Stärken beider ‚Phasen‘ nicht beeinträchtigt werden. Hier wird man verschiedene Modelle erproben und auswerten müssen. Ein allein formales Ineinanderschieben bei angeordneter Zwangskooperation bringt vermutlich nicht viel.“

Parallel zu den entsprechenden professionellen Kommunikations- und Kooperationsprozessen und in Verbindung hiermit sollten in Deutschland die KMK-/ HRK-Beschlüsse qualitativ über die Quedlinburger-Beschlüsse⁴³ und deren Ergänzungen hinaus weiterentwickelt werden, muss deren bundesweite Orientierungsfunktion weiter ausgebaut

⁴² Vgl. z.B. Reintjes/ Bellenberg/ Nieskens (2012), Landesregierung von Nordrhein-Westfalen (2013), Terhart et al (2016)

⁴³ Vgl. eine Auswahl der für den vorliegenden Zusammenhang relevanten Beschlüsse: KMK/ HRK (2008), KMK (2005a u. b, 2007, 2012, 2013) sowie KMK/ HRK (2016)

werden, um zu vergleichbaren systemischen Strukturen, Abschlüssen und Einstellungschancen in den verschiedenen Bundesländern zu kommen.

Die Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerbildung sollte weiterentwickelt werden: Valide Studien mit geeigneten Kontrollgruppen in Längsschnittstudien sollten in einem verstärkten Maße durchgeführt werden, z.B. der Vergleich der Wirksamkeit von Ausbildungsangeboten unter reformierten und wenig reformierten Bedingungen, der Vergleich der Lerneffekte von videobasierten Fallstudien und tatsächlichen unterrichtlichen Erfahrungen oder zum Verhältnis von universitären Abschlussnoten und an transparenten Kriterien orientierten Berufserfolg. Hierbei sind auch internationale Studien zur Kenntnis zu nehmen, da nationale Studien oft an die national vorhandenen institutionellen Rahmenbedingungen von Lehrerbildung gebunden sind.⁴⁴

Die Strukturreformen stellen nur eine notwendige Voraussetzung für eine verbesserte Lehrerbildung dar. Diese veränderten Strukturen gilt es nun durch curriculare Erneuerung und Weiterentwicklung, durch entsprechende professionelle Kooperationsprozesse, durch unabhängige Forschung sowie einen reflektierten Umgang mit Unterrichtsprozessen und schulischen Situationen zu nutzen.

Die verschiedenen Stufen im Rahmen einer langfristigen Reform der Lehrerbildung sind jeweils zu evaluieren und auf ihre Konsequenzen für die weitergehende Reform zu befragen. Diese Evaluationsstudien sind so anzulegen, dass insbesondere in repräsentativen quantitativen Längsschnittstudien mit Hilfe von Large-Scale-Assessments und mit interdisziplinären Teams aus möglichst externen Forschern_innen bestehend Vergleiche zwischen den verschiedenen Lehrerbildungssystemen und deren verschiedenen institutionellen Akteuren vorgenommen werden können, die durch den hiermit triangulierten Einsatz qualitativer Verfahren in ihrer Aussagekraft und Gültigkeit eine Erweiterung und Vertiefung erfahren können.⁴⁵

Die Evaluation von Reformvorhaben – und dies gilt sowohl für Schulinnovation als auch die Reform der Lehrerbildung – sollte hierbei unvoreingenommen durchgeführt werden – so zusammenfassend Earl/ Timperley (2015, 35):

“Although it seems simple, one of the conditions that we have identified is having an open, inquiry based view of the innovation and the role of evaluation within it. The process of strategic learning that integrates evidence and evaluative thinking into innovation is a melding of innovators who engage in evaluative thinking and evaluators who engage in innovative thinking. This can even mean that funders and innovators need to negotiate among themselves to select evaluators carefully to ensure a match of purposes and perspectives. Evaluators may choose to leave the team if they feel they are being used to promote rather than improve the innovation.”

Die Qualitätsoffensive für die Lehrerbildung⁴⁶ der deutschen Bundesregierung ist sicherlich als ein positiver Schritt anzusehen, da hier insbesondere auch auf die Vernetzung der verschiedenen Lehrerbildungsphasen, auf die größere Praxisnähe sowie die Anschlussfähigkeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften abgezielt wird. Dies wird sicherlich konstruktive Impulse für einzelne Universitäten setzen können, kann aber keine langfristige systemische bzw. strukturelle Veränderung, wie im vorliegenden Entwurf angedacht, ersetzen.

⁴⁴ Vgl. zur Lehrerbildungsforschung im internationalen Vergleich Blömeke (2011).

⁴⁵ Vgl. z.B. auch die Anforderungen an Evaluationsstudien zur Reform der Lehrerbildung bei Blömeke (2007) und Hascher (2011)

⁴⁶ Vgl. https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf, 16.11.16 u. <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html>, 16.11.16

Auch die überregionale Entwicklung von fach- und bildungswissenschaftlichen Standards, die Gutachten von Expertengruppen oder nationale Vorgaben für Akkreditierungsprozesse können orientierend und hilfreich in der Diskussion über das Curriculum und die Strukturen wirken.⁴⁷

In der Schweiz und in Österreich ist insbesondere der Status der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen bzw. den Fachhochschulen zu klären sowie die Fragen nach der Gleichwertigkeit der verschiedenen Lehrämter sowie der z.T. verschiedenen Zertifizierungen mit entsprechenden Konsequenzen für Lehrerbildung und Besoldung zu beantworten. Auch sind insbesondere an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich und der Schweiz bzw. auch mit der Lehrerbildung befassten Fachhochschulen in der Schweiz die Involviertheit der Hochschullehrer in Forschungsprozesse zu stärken, um eine intensivere Verbindung von Forschung und Lehre herzustellen.⁴⁸ Dies ist sicherlich mit einer Reduktion der beruflichen Belastung in anderen Bereichen zu kompensieren.

Insgesamt kommt notwendigen an allgemein anerkannten Kriterien orientierten Akkreditierungsprozessen von Seiten unabhängiger und auf ein hohes Niveau der Integration von Theorie, Forschung und Unterrichtspraxis bestehenden Akkreditierungsagenturen im staatlichen Auftrag eine wichtige Rolle in einem in den einzelnen Ländern, aber auch innerhalb dieser Länder vorzunehmenden Annäherungsprozess hinsichtlich der Lehrerbildungsreformen zu. So ist es sicherlich ein richtiger Schritt beispielsweise für die Schweiz, dass in dem 2011 beschlossenen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG 2011) eine institutionelle Akkreditierung vorgesehen ist, die in einem Zeitraum von acht Jahren nach dem Inkrafttreten des HFKG erfolgen muss.⁴⁹

Hierbei müssen die entsprechenden Erfahrungen mit System- und Programmakkreditierungen vergleichend ausgewertet und die Ergebnisse zur Verfügung gestellt werden.⁵⁰

Auch zusätzliche Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen den zuständigen Ministerien und den Akteuren der Lehrerbildung können steuernd und unterstützend wirken.

Eine einphasige Lehrererstausbildung mit dem BA und MA of Education kommt der internationalen Lehrerbildungssituation entgegen und erleichtert auch die Mobilität von Lehrern_innen, z.B. im EU-Raum. Die Mobilität kann des Weiteren durch die gehobenen Ansprüche an die Gestaltung und ressourcielle Versorgung der hier beschriebenen zweijährigen Berufseinstiegsphase auf einer Lehrer_innen-Stelle unterstützt werden, die auch Bewerber_innen aus anderen Ländern durchlaufen müssten. Auch die Orientierung an einem bei internationalen Schulleistungsstudien ausgesprochen erfolgreichen Bildungsland wie z.B. Finnland, in dem von Anfang an im Rahmen einer einphasigen Lehrererstausbildung schulpraktische Erfahrungen ermöglicht werden, dürfte ergiebig und kein Nachteil sein.⁵¹

Dass eine an Unterrichts- und Schulnähe *und* Wissenschaftlichkeit basierende Reform der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum international nicht isoliert ist, zeigen nicht nur

⁴⁷ Vgl. z.B. die sogenannte Terhart-Kommission (KMK 2000), die deutschen Standards für die Lehrerbildung der KMK (2004 u. 2008), die Ergebnisse der österreichischen Expertengruppe zur Reform der Lehrerbildung (vgl. Schratz 2012, 95 f.) sowie die Akkreditierungsvorgaben für die Anerkennung von Lehramtsstudiengängen in der Schweiz (vgl. Criblez 2012, 54 ff.).

⁴⁸ Vgl. Criblez (2012, 59) und entsprechende Ausführungen im vorliegenden Text

⁴⁹ Vgl. Criblez (2012, 59)

⁵⁰ Bei der Programmakkreditierung wird z.B. ein spezielles Studienangebot einer Universität untersucht. Bei der Systemakkreditierung wird hingegen beurteilt, inwieweit das Qualitätssicherungssystem einer Universität funktioniert.

⁵¹ Vgl. z.B. die Skizzierung des finnischen Systems der Lehrerbildung bei Kukko-Leinius /Moegling (2007), Domisch/ Moegling (2008) sowie Meri (2014)

die Ergebnisse von Hattie (2015) hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehrerbildung im internationalen Kontext sondern auch der von Fullan/ Barber (2010) publizierte Abschlussbericht über ein internationales Treffen von 600 Delegierten aus acht verschiedenen Ländern, die sich zu einem Bildungsgipfel in Toronto trafen. Als ‚key issues‘ wurden dort folgende Aspekte einer wirksamen Lehrerbildungsreform aufgelistet:

“Capacity building and the teaching profession

- Coaching and mentoring systems focused on classroom improvement have great promise.
- Collaboration among teachers and across schools through networks should be encouraged.
- Schools, districts and faculties of education should be aligned.
- System-level leadership should stay the course and provide ongoing context for teacher development.
- The dilemma of flexibility versus fidelity must be continually addressed.”

(Fullan/ Barber (2010, 8))

Wie gesagt: Die vorliegenden Überlegungen sind Empfehlungen für die professionelle Verständigung über eine strukturelle Reform der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung, ohne sich selbst Denkverbote aufzuerlegen. Sie sind Ausdruck eines eigenen, vier Jahrzehnte dauernden, professionellen Engagements in den Schulen, an Universitäten, Studienseminaren und in der Lehrerfortbildung sowie der Begegnung mit Tausenden junger Menschen und des sich immer wieder neu erfindenden und erprobenden Versuchs, ihren zunehmend selbstverantworteten Bildungsprozess zu unterstützen und zu fördern.

Der Diskurs über die hieraus resultierende, in zahlreichen bildungspolitischen Situationen bearbeitete und im vorliegenden Beitrag vorgestellte Konzeption einer Lehrerbildungsreform – mit ‚langem Atem‘ und in mehreren Schritten – ist hiermit eröffnet. Der Verfasser ist gespannt auf die erste längere Stellungnahme von Ewald Terhart sowie weitere eingeholte Kommentierungen. Auch besteht die Möglichkeit zur freien Kommentierung des Basisbeitrags sowie der folgenden Stellungnahmen durch die Leserschaft von Schulpädagogik-heute.⁵²

Literatur

- ASEA (2015): Implementing Highly Effective Teacher Policies and Practice. The 2015 International Summit on the Teaching Profession. In:
http://www.istp2015.org/Documents/ISTP-Asia-Society-report_Final_EN.pdf, 15.11.16.
- Benkmann, R./ Chilla, S./ Stapf, E. (Hrsg.) (2012): Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 13, Immenhausen bei Kassel.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Blömeke, S. (2002): Zentren für Lehrerbildung und ihr Beitrag zur Integration der Lehrerausbildungsphasen. In: Hinz, R./ Kiper, H./ Mischke, W. (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentationen zum Kongress in Oldenburg 9. + 10. November 2001. Hohengehren, 254-265. Auch unter:
<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/Aufsatz%20Oldenburg.pdf>, 10.11.16
- Blömeke, S. (2007): Qualitativ – quantitative, induktiv – deduktiv, Produkt, national – international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In: Lüders, M./ Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, 13-37, sowie:

⁵² Zur Publikation freigegebene Kommentare und Stellungnahmen bitte an die Redaktion von Schulpädagogik-heute: sh@schulpaedagogik-heute.de senden.

- <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/2007/loemeke-dgfe.pdf>, 14.11.16
- Blömeke, S. (2011): Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): a.a.O., 345-361.
- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: Baer, M./ Bohnsack, F./ Koch-Prieve, B./ Wildt, J. (Hrsg.) (2000): Lehrer und Lehrerin werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 52-123.
- Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.) (2012): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 4, Immenhausen bei Kassel.
- Bosse, D./ Moegling, K./ Reitinger, J. (Hrsg.) (2012): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 5, Immenhausen bei Kassel.
- Bosse, D. (2012a): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 11-28.
- Bosse, D./ Dauber, H./ Döring-Seipel, E./ Nolle, T. (Hrsg.) (2012): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn.
- Bosse, D. (2012b): Die Förderung „Psychosozialer Basiskompetenzen“ in der Lehrerbildung als Kontinuum gestalten. In: Bosse, D./ Dauber, H./ Döring-Seipel, E./ Nolle, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 83-94.
- Bosse, D. (2016): Self-Directed Learning – Right Livelihood Award Projects as a Challenge for Student Teachers and Upper Secondary School Students. In: Christoforatu, E. (Ed.) (2016): a.a.O., 91-99.
- Buchen, H./ Rolf, H.-G. (Hrsg.) (2003): Praxishandbuch Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin, Stuttgart.
- Burow, O.-A. (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim.
- Cramer, C. (2016): Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes. Bad Heilbrunn.
- Criblez, L. (2012): Lehrerbildung in der Schweiz – Reformprozesse, aktuelle Situation und Perspektiven. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 47-62.
- Christoforatu, E. (Ed.) (2016a): Education in a Globalized World. Teaching Right Livelihood. Immenhausen bei Kassel.
- Christoforatu (2016b): Educating in a Globalized World – Challenges for Teachers and Teacher Educators. In: Christoforatu, E. (Ed.) (2016): a.a.O., 6-14.
- Dauber, H./ Krause-Vilmar, D. (Hrsg.) (1998): Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Praxis. Bad Heilbrunn.
- Dauber, H./ Döring-Seipel, E. (2010): Salutogenese in Lehrerberuf und Schule (SALUS). In: Pädagogik, H. 10, 32-35.
- Ditton, H. (2012): Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): a.a.O., 65-94.
- Döring-Seipel, E. (Hrsg.): Die Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für Lehrergesundheit und Unterrichtshandeln – Implikationen für die Lehrerbildung. In: Bosse, D./ Dauber, H./ Döring-Seipel, E./ Nolle, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 185-193.
- Domisch, R./ Moegling, K. (2008): Was können wir von den Finnen lernen? In: Erziehung & Wissenschaft, H.1 (2008), 20.
- Earl, L./ Timperley, H. (2015), "Evaluative thinking for successful educational innovation", OECD Education Working Papers, No. 122, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en>
- Faulstich, K./ Hund-Göschel, G./ Moegling, K./ Sauerwein, T./ Schüler, P./ Volkmann, M. (2012): Zehn (streitbare) Überlegungen zur Reform der Lehrerbildung – Was eine Lehrerbildung aus unserer Sicht leisten müsste und wie dies ermöglicht werden könnte. In: Bosse, D./ Moegling, K./ Reitinger, J. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 185-194.

- Fend, H. (2016): Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik. In: Steffens, U./ Bargel, T. (Hrsg.) (2016): a.a.O., 29-43.
- Fischer, N./ Kuhn, H. P./ Tillack, C. (Hrsg.) (2016): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38. Immenhausen bei Kassel.
- Füchter, A. (2012): Beobachtung, Analyse und Bewertung von Unterricht im Referendariat und im Berufseinstieg. In: Bosse, D./ Moegling, K./ Reitinger, J. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 123-139.
- Fullan, M./ Barber, M.: Final Report of the Building Blocks for Education Summit. September 13-14, 2010 Toronto, Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/reportFullan_Barber.pdf, 15.11.2016
- Girg, R./ Lichtinger, U./ Müller, T. (2012): Lernen mit Lernleitern. Unterrichten in der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML). Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 10, Immenhausen bei Kassel.
- Greiner, U./ Suokop-Altrichter, K. (2007): Forschung als neuer Leistungsbereich an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich: Klärungen und offene Fragen in der Gründungsphase der Hochschulen 2007/08. In: Kraller, C./ Schratz, M. (Hrsg.): a.a.O., 246-261
- Hascher, T. (2011): Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): a.a.O., 418-440.
- Hascher, T./ Katstaller, M./ Kittinger, C. (2012): Zur Funktion von Tagebüchern in der Lehrer/innenbildung – Potenziale für die Ausbildung und die Lehr-Lernforschung. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 117-140.
- Hattie, J. (2015): What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction. <http://visible-learning.org/wp-content/uploads/2015/06/John-Hattie-Visible-Learning-creative-commons-book-free-PDF-download-What-doesn-t-work-in-education-the-politics-of-distraction-pearson-2015.pdf>, 14.11.16
- Höhle, G. (Hrsg.) (2014a): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 20, Immenhausen bei Kassel.
- Höhle, G. (2014b): Professionsbezogene Gelingensbedingungen von Unterricht in Ausbildung und Praxis verankern. In: Höhle, G. (Hrsg.) (2014a): a.a.O., 13-49.
- HRK/ KMK (2016): Europäische Studienreform. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.11.2015 sowie der Kultusministerkonferenz vom 08.07.2016.
- Keller-Schneider, M./ Hericks, U. (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): a.a.O., 296-313.
- Keuffer, J./ Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage, Weinheim und Basel.
- Kraller, C./ Schratz, M. (Hrsg.) (2007): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Wien/ Berlin.
- KMK (2000): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. In: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf, 16.11.16
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
- KMK (2005 a): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der KMK vom 2.6.2005.
- KMK (2005 b): Nachschrift 310 vom 2.6.2005. Gestufte Studienstruktur in den Lehramtsgehängen; hier: Ergänzung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben ...“ vom 10.10.2003. Quedlinburg. (Quedlinburger Beschlüsse)

- KMK (2007): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.6.2005. Beschluss der KMK vom 28.2. 2007.
- KMK (2008). Länder-gemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008
- KMK (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der KMK vom 6.12.2012.
- KMK (2013): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Beschluss der KMK vom 7.3.2013.
- KMK/ HRK /2008): Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. Beschluss der KMK vom 12.6.2008, Beschluss der HRK vom 8.7.2008.
- Kukko-Leinius, L./ Moegling, K. (2007): Wie wird man Lehrer? Lehrerbildung in Deutschland und Finnland – ein Vergleich. In: Hessische Lehrerzeitung (HLZ), 60. Jg. (2007), H. 7/8, 22 f.
- Landesregierung von Nordrhein-Westfalen (2013): Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung Bericht an den Landtag. 10.12.2013, Düsseldorf. In: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/LABGBericht.pdf> , 21.11.16
- Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): a.a.O., 398-417.
- Lipowsky, F./ Rzejak (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? – Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 235-253.
- Maag Merki, K./ Werner, S.(2011): Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): a.a.O., 573-591.
- Massenkeil, J./ Rothland, M. (2016): Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In: Moegling, K./ Hadeler, S./ Hund-Göschel, G. (Hrsg.) (2016a): a.a.O., 87-118.
- Mayr, J./ Posch, P. (2012): Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 29-45.
- Meri, M. (2014): Ist Mentoring ein effektives Werkzeug in der Lehrerbildung? – Beispiel Finnland. In: Westphal, P./ Stroot, T./ Lerche, E.-M./ Wiethoff, C. (Hrsg.) (2014): a.a.O., 147-154.
- Merzyn, G. (2005): Lehrerbildung – ein Stiefkind der Universitäten. In: Die Deutsche Schule, 97. Jg., H. 3 (2005), 343-350.
- Messner, R. (1998): Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen. In: Dauber, H./Krause-Vilmar, D. (Hrsg.) (1998): Schulpraktikum vorbereiten. Bad Heilbrunn, 69-84.
- Messner, R. (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar, H. 4, (2004), 9 –26
- Messner, R. (2012): Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. In: Bosse u.a. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 63-92.
- Messner, R. (2017): Reformperspektiven der Lehrerfort- und -weiterbildung. Ein E-Mail-Interview mit Rudolf Messner. In: Moegling, K./ Siedenbiedel, C. (Hrsg.) (2017): a.a.O., i. D.
- Moegling (2007): Lehrerbildung aus einem „europäischen Guss“. In: Die Deutsche Schule, 99. Jg. (2007), 192-209.
- Moegling, K. (2012): Theorie-Praxis-Integration im Referendariat als Modell für die Lehrerbildung? In: Bosse, D./ Moegling, K./ Reitingner, J. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 109-122.
- Moegling, K. (2016): Gute Schulen benötigen eine gute Lehrerbildung. In: Moegling, K./ Hadeler, S./ Hund-Göschel, G. (2012): a.a.O., 143-160.
- Moegling, K./ Hadeler, S./ Hund-Göschel, G. (2016a) (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band. 35. Immenhausen bei Kassel.

- Moegling, K./ Haderer, S./ Hund-Göschel, G. (2016b): Was sind gute Schulen? Eine Einführung zu einer schwer zu beantwortenden Frage. In: Moegling, K./ Haderer, S./ Hund-Göschel, G. (2016a) (Hrsg.): a.a.O., 11-47.
- Moegling, K./ Siedenbiedel, C. (Hrsg.) (2017): „Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben.“ 19 Interviews zu zentralen Fragen der Schulpädagogik. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 39, Immenhausen bei Kassel, i.D.
- Moegling, K. (2017): Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie eine Gesellschaft die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten kann. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Band 40. Immenhausen bei Kassel, i.V.
- Nieskens, B. (2012): Lehrgesundheit als Ressource für die gute Schule – Folgerungen für die Lehrerbildung. In: Bosse, D./ Dauber, H./ Döring-Seipel, E./ Nolle, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 195-206.
- Nölle, T.: Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf. Auf der Suche nach personalen Voraussetzungen für professionelle Kompetenz. In: Höhle, G. (Hrsg.) (2016a): a.a.O., 109-121.
- Oser, F./ Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur.
- Oser, F./ Biedermann, H. (2015): Empfehlungen aus TEDS-M. In: Oser, F./ Biedermann, H./ Brühwiler, C./ Steinmann, S. (Hrsg.): Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Opladen, 437-452.
- Päßler, K./ Hell, B./Schuler, H. (2011): Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 57 – Heft 5 September/Oktober 2011, 639-654, auch unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8770/pdf/ZfPaed_5_2011_Paessler_Hell_Schuler_Grundlagen_der_Berufseignungsdiagnostik.pdf, 12.11.16
- Plöger, W. (Hrsg.) (2006a): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn.
- Plöger, W. (2006b): Einleitung. In: Plöger, W. (Hrsg.) (2006a): a.a.O., Paderborn, 7-16.
- Reintjes, C./ Bellenberg, G. (2012): Überprüfung der Eignung für den Lehrerberuf durch Selbsterkundung, Beratung und Praxiserleben? – Das Eignungspraktikum in NRW aus der Perspektive der Praktikanten. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 187-210.
- Reintjes, C./ Bellenberg, G./ Nieskens, B. (2012): Das Eignungspraktikum als Beginn einer „Praxispirale“ der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Bosse, D./ Moegling, K./ Reitingner, J. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 7-16.
- Reintjes, C./ Bellenberg, G./ Greling, E.-M. (2012): Länderspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf: Eine Bestandsaufnahme. In: Bosse, D./ Moegling, K./ Reitingner, J. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 161-183.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (Ed.) (1996): Handbook of Research on Teacher Education, Second Edition, pp.102-119, auch erhältlich in:
https://www.researchgate.net/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach , 14.11.16
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Sigrid Blömeke, S./ Reinhold, P./ Tuoldziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig/ Bad Heilbrunn, 14-37.
- Saterdag, H. (2005): neue Wege der Lehrerbildung. Professionalisierung und neue Studienstrukturen am Beispiel der Lehrerbildungsreform in Rheinland-Pfalz. In: Seminar, H. 4 (2005), 5-14.
- Schlömerkemper, J. (2005): Heißt das jetzt „Modul“? – Über Behinderungen und Perspektiven einer professionellen Lehrerbildung. In: Seminar, H. 2 (2005), 39-48.
- Schratz, M. (2012): Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 93-108.
- SPD-Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB Hessen) (2013): Eine moderne und integrierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Hessen. Ergebnispapier. Redaktion: K. Moegling, Kassel. In:
https://assets04.hessenspd.net/docs/doc_45500_20137465434.pdf, 7.11.16.

- Steffens, U./ Bargel, T. (Hrsg.) (2016): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Münster/ New York/ München/ Berlin.
- Tenorth, H.-E. (2007): Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2007): Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn, 34-46.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/ Basel.
- Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/ New York/ München/ Berlin.
- Terhart, E. (2012): Zum Stand des Bologna-Prozesses im Hinblick auf die Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – Ein E-Mail-Interview mit Ewald Terhart. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.) (2012): a.a.O., 109 – 113.
- Terhart, E. (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster/ New York/ München/ Berlin.
- Terhart, E./ Limke, U./ Bergmann, C./ Brüggemann T./ Fischer C./ Gehling, A./ Gippert, C./ Heimken, N./ Kerstgens, R./ Kipker, A./ Linneborn, L./ von Olberg, H.-J./ Pidun-Martin, C./ Souvignier, E./ Speckenwirth, U./ Tenkhoff, H./ Zeinz, H./ Zindler, K. (2016): Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften. Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34. Jg., H. 1 (2016), 50-61.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, 17–32.
- Westphal, P./ Stroot, T./ Lerche, E.-M./ Wiethoff, C. (Hrsg.) (2014): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 27, Immenhausen bei Kassel.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drucksache 5065/01, <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>, 16.11.2016

**Prof. Dr. Klaus Moegling**

Jg. 1952, Redaktion von Schulpädagogik-heute (verantw.), Habilitationen in Sportwissenschaften (Universität Hamburg) und in Politikdidaktik (Universität Frankfurt), Promotion zum Dr. rer.pol. an der Universität Kassel (Schwerpunkt Organisationssoziologie), Privatdozent an der Universität Hamburg, apl. Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Marburg (2006-2009), seit 2008 apl. Professur am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, bis 8/ 2016 Studiendirektor am Studienseminar für Gymnasien in Kassel, durchgehende Unterrichtstätigkeit in Schulen seit 1977 bis 8/ 2016.

wissenschaftliche u. bildungspolitische Schwerpunkte u.a. Schulreform, Reform der Lehrerbildung.

Seit zwei Jahrzehnten Beratungs-, Gutachter-, Akkreditierungs- und Referententätigkeit in verschiedenen deutschen Bundesländern sowie in der Schweiz und in Österreich.

Wissenschaftliche Begleitung verschiedener Lehrerbildungsreformen auf Landes- und Bundesebene im parteipolitischen Kontext und in der Bildungsverwaltung.

Kontakt:

[klaus.moegling\(at\)uni-kassel.de](mailto:klaus.moegling@uni-kassel.de), [klaus\(at\)moegling.de](mailto:klaus(at)moegling.de)