

Ewald Terhart

## Über große Sprünge und kleine Schritte in der Reform der Lehrerbildung.

### Ein Kommentar

**Zusammenfassung:** Zunächst wird der Vorschlag zur Strukturreform der Lehrerbildung von Klaus Moegling in wesentlichen Punkten von Ewald Terhart zusammengefasst („Der Vorschlag“). In einem zweiten Schritt werden die verschiedenen Aspekte einer Lehrerbildungsreform kommentiert („Wie sind die Vorschläge einzuordnen bzw. zu bewerten?“).

Der Vorschlag sieht insbesondere eine verstärkte Zusammenarbeit dreier Systeme mit unterschiedlichen Zeit- und Aufgabenstrukturen sowie Traditionen vor (Schulen, Universitäten, Studienseminare). Hierbei formuliert Terhart seine Bedenken hinsichtlich des Umfangs der konzipierten Reformmaßnahmen und macht deutlich, dass der Erfolg der von Moegling vorgelegten Reformvorschläge u.a. davon abhängig sein wird, ob

- die Ausbildungsschulen einen Akkreditierungsprozess u.a. mit vorheriger Qualifizierung der beteiligten Mentoren durchlaufen;
- die Universitäten sich auf ein größeres Maß an Berufsorientierung einlassen;
- den Studienseminaren ihre institutionelle Positionierung in der neuen Struktur der Lehrerbildung einsichtig ist;
- entsprechende Reformen zunächst als Pilotversuche in einem einzelnen Bundesland bzw. an einzelnen Universitäten und Bildungsregionen durchgeführt und evaluiert werden;
- die Reformmaßnahmen hinsichtlich der nötigen Ressourcen abgesichert sind;
- entsprechende curriculare Vorschläge entwickelt werden können, die eine Passung zu den vorgeschlagenen Strukturreformen aufweisen.

Ewald Terhart plädiert eher für eine Reformpolitik der kleinen Schritte angesichts des komplexen institutionellen Interessengeflechts und der erst langfristig erfahrbaren Auswirkung von Lehrerbildungsreformen.

Schlüsselworte: Reform der Lehrerbildung, Erfolgskriterien für eine Reform, Reformpolitik der kleinen Schritte

## On great leaps and small steps in the reform of teacher education – a commentary

At first the main ideas of Klaus Moegling's proposition for a structural reform of teacher education are summarized by Ewald Terhart ("The Proposition"). In a next step the different aspects of this teacher education reform are commented on ("How to classify and evaluate these recommendations").

The proposition includes a closer co-operation between the three systems (schools, universities, teacher education seminars) with their different schedules, tasks and traditions. Terhart expresses his concerns with regard to the extent of the intended reform measures and points out that the success of Moegling's reform proposals will be among others dependent on the questions if ...

- the schools taking part in the programme are passing through an accreditation process, e.g. with a preliminary qualification of the mentors being involved
- the universities are willing to open up towards more vocational orientation
- the teacher education seminars comply with their new role in the institutional positioning
- the respective reforms will be implemented and evaluated as pilot projects in one federal state or in individual universities and their educational regions
- financial resources are provided for the reform measures
- curricular propositions can be developed that fit to the structural reform

Ewald Terhart rather argues in favour of a reform policy in small steps considering the complexity of the institutional web of interests and the experience that the effects of teacher education reforms are visible only in the long run.

Keywords: reform of teacher education,

*„Deutschland hat wohl eines der zeitaufwendigsten, strengsten und in mancher Hinsicht unflexibelsten Programme der Lehrerbildung weltweit.“*

Dieses knappe Urteil von Craig (2016, Anhang S. 95), zu finden im neuen *International Handbook of Teacher Education*, bestätigt aus einer international-vergleichenden Perspektive die These vom sehr hohen Ausbaustand des deutschen Lehrerbildungssystems – wenn man das Urteil gegen seine Tendenz einmal positiv wendet. Ein anderer Beobachter von außen fand auf einer internationalen Konferenz folgendes Bild: Das deutsche Lehrerbildungssystem gleiche einem muskelbepackten Riesen, der sich vor lauter Kraft gar nicht mehr bewegen könne.

Die Vorschläge von Klaus Moegling wollen den Riesen in Bewegung bringen. Worum geht es, und wie kann man die Vorschläge einordnen? Ich konzentriere mich auf ausgewählte zentrale Punkte.

## **Der Vorschlag**

1. Nach einer Darstellung zentraler Kritikpunkte an der deutschen Lehrerbildung, vor allem aber unter Verweis auf die fehlende Verzahnung zwischen der ersten, universitären Phase und dem Vorbereitungsdienst als der zweiten Phase entwickelt Moegling eine revidierte Struktur der Erstausbildung von Lehrkräften, die zugleich Folgen für die Gestaltung der Berufslaufbahn hat. Er stützt sich auf und modifiziert zugleich Überlegungen aus dem Umfeld der hessischen SPD zur Reform der Lehrerbildung. Im Wesentlichen läuft das Modell darauf hinaus, in einem längeren Prozess den Vorbereitungsdienst in der bisherigen Form aufzulösen und in eine zweijährige Berufseingangsphase zu verwandeln. *„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.“* (S. 18; Hervorhebung i. O.). Zugleich sollen die bisherigen schulpraktischen Elemente innerhalb der universitären Lehrerbildung verstärkt bzw. ausgeweitet werden, so dass nach dem Master-Abschluss für die Absolventen – ohne Referendariat im herkömmlichen Sinne – ein direkter Übergang in die Berufseingangsphase möglich ist.
2. Von besonderer Bedeutung ist das auf der Master-Stufe vorgesehene Praxissemester, in dem „bereits erste Formen der beruflichen Habitualisierung und Herausbildung von Rollensicherheit erworben werden“ (S. 19). Neben einem bewerteten Reflexionsbericht über das Praxissemester sollen pro Schulfach je zwei „Lehrproben“ durchgeführt werden. Der jeweils letzte Unterrichtsbesuch wird laufbahnwirksam bewertet – von wem, wird nicht explizit deutlich (S. 15). Wohl aber wird unterstrichen, dass im Praxissemester und auch in der Berufseingangsphase alle an der universitären Lehrerbildung beteiligten Fächer und Personen, das Personal des (bisherigen) Vorbereitungsdienstes sowie die betreuenden Lehrkräf-

te in den Schulen kontinuierlich zusammenarbeiten sollen. Die hergebrachte beamtenrechtliche Überprüfung zur Daueranstellung wird beibehalten und findet zum Ende der Berufseinstiegsphase statt.

3. Generell wird die Rolle des Lernortes Schule für die angehenden Lehrkräfte innerhalb der universitären Phase wie dann auch selbstverständlich in der Berufseingangsphase sehr deutlich gestärkt; das Personal des bisherigen Vorbereitungsdienstes wird in Richtung auf ihre neuen Aufgaben der Begleitung, Beratung und *coachings* während der Berufseingangsphase und berufsbiographisch darüber hinausreichend bei der intensivierten Fort- und Weiterbildung umqualifiziert. Schulen sollen sich als Ausbildungsschulen bewerben und werden nach einem Auswahlverfahren als solche anerkannt (S. 23).
4. Die Erstausbildung der Lehrkräfte würde damit „einphasig“, wobei dieses Verständnis von Einphasigkeit inhaltlich und vor allem: vom *pädagogisch-politisch-gesellschaftsverändernden Anspruch* her m.E. nichts mit den Versuchen zur „Einphasigen Lehrerausbildung“ (ELAB) an den Universitäten in Osnabrück und Oldenburg der 1970er und frühen 1980er Jahre zu tun hat. Gleichwohl kann aus damaligen Erfahrungen etwas hinsichtlich der strukturell und kulturell sehr schwierigen Kooperation zwischen Universität, Schule und Studienseminaren gelernt werden (s.u.). Dieser von Klaus Moegling skizzierte Reform-Prozess mit dem „Ziel einer einphasigen Lehrererstausbildung mit nachgeordneter Weiter- und Fortbildungstätigkeit sowie Laufbahnzertifizierung“ (S. 9) soll partizipativ zwischen allen beteiligten Akteursgruppen geplant und durchgeführt werden, wobei von einem 10 – 15 Jahre währenden Prozess ausgegangen wird.
5. Der Vorschlag impliziert auch Veränderungen in der Weiterbildung bzw. Laufbahngestaltung von Lehrkräften, diese werden aber eher angedeutet und nicht voll ausgearbeitet. Immerhin wird ausgeführt, dass kontinuierliche Fort- und Weiterbildung für allen Beteiligten (!) – Auszubildende, Ausbilder, Berufsinhaber, Administratoren – verpflichtend sein soll. Arbeit im Beruf und gleichzeitiges Weiterlernen für den Beruf sind miteinander verwoben, wobei aufgrund des Verpflichtungscharakters von kontinuierlicher Weiterbildung gilt: „Entsprechende Angebote sind vorzuhalten“, und zwar öffentlich und staatlich (S. 22).

## Wie sind die Vorschläge einzuordnen bzw. zu bewerten?

1. Zunächst einmal muss man festhalten, dass es in dem Vorschlag bislang nur um Strukturen geht, und innerhalb der Strukturen um die Relation von universitärem und schulischem Lernort. Die Rolle des Lernorts Schule im gesamten Aus- und Weiterbildungsprozess eines Lehrers wird deutlich verstärkt. Um Inhalte, um curriculare Fragen, um die Verteilung von curricularen Elementen auf Institutionen und Fächer etc. geht es noch nicht. In der Abbildung 1 auf S. 10 deutet sich an, dass zwar am Zwei-Fächer-Prinzip festgehalten wird, die beide Fächer aber in unterschiedlichem Umfang zu studieren sind. Insofern ist es schwierig, die Vorschläge zu bewerten, da insgesamt äußerst wichtige Elemente im gesamten Lehrerbildungskomplex fehlen bzw. noch nicht ausgearbeitet sind.
2. Die Verschiebung von Energien und Ressourcen der Lehrerbildung an den Lernort Schule sowie die angemessene Ausgestaltung der Berufseingangsphase erfordert eine sehr aufwendige Vorbereitung auf der schulischen Seite wie etwa die Umqualifizierung der Ausbilder sowie intensive Qualifizierung der betreuenden Lehrkräfte (Mentoren). Sollen oder müssen alle Schulen ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen, an dessen Ende die benötigte Zahl an geeigneten Ausbildungsschulen für die Durchführung der Berufseingangsphase übrig bleibt? Angesichts der Erkenntnisse der Lehrerbildungsforschung, dass die Ausweitung der Praxisphasen an sich noch keine Verbesserung mit sich bringt, sondern es auf deren qualifizierte Einbindung in den Gesamtprozess ankommt, ist diese Voraussetzung unbedingt sicher zu stellen, denn ansonsten hätte man eben lediglich ein ‚mehr vom Gleichen‘. Diesem Ruf nach „Mehr Praxis!“ zu folgen entspricht zwar gängigen populären Vorstellungen in der Öffentlichkeit, bei Politikern und auch bei vielen Lehramtsstudierenden – ist aber durch Forschung nicht gedeckt.
3. Die Anreicherung der Master-Stufe mit einem Praxissemester ist bislang immer so diskutiert und realisiert worden, dass es *gerade nicht* um die Vorwegnahme eines Teils des Vorbereitungsdienstes ging, sondern um eine universitäre Veranstaltung, die unter dem Leitmotiv der Einübung einer Haltung des forschenden Lernens steht (für Beispiele vgl. Terhart u.a., 2016). Dies ist jedenfalls das Programm in NRW. In dem Vorschlag von Moegling wird demgegenüber jedoch das Praxissemester als eine Art vorgezogener Teil des Vorbereitungsdienstes eingeführt, und damit kommen die Systemgrenzen zwischen Universität und Schule dann doch durcheinander. Im Übrigen ist unklar, *in welcher Institution das Personal des ehemaligen Vorbereitungsdienstes geführt wird*: in der Universität beim ZfL oder außerhalb der Universität in einer neu zu schaffenden Institution, in der dann auch diejenigen Universitäts- und Schulseitigen mitwirken, die intensiv die Berufseingangsphase betreuen sowie die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung betreiben. Universitäten, Aus- und Weiterbildner in der Lehrerbildung sowie kooperierende Schulen auf die gemeinsame Aufgabe Lehreraus- und -fortbildung

zu verpflichten ist ein ungemein schwieriges Unternehmen, da die drei Systeme ihre eigene Aufgaben- und Zeitstruktur aufweisen sowie über gewachsenen Traditionen verfügen, die nur sehr schwer aufzubrechen und zu koordinieren sind. Diese Schwierigkeiten haben sich in der damaligen niedersächsischen Einphasigen Lehrerbildung gezeigt, und zwar eben auch *ganz unabhängig* vom zeitgeistbedingten politisch-gesellschaftsverändernden Anspruch vieler damaliger universitärer Akteure.

4. Der Vorschlag der Umwandlung des Referendariats in eine Berufseingangsphase hat massive Konsequenzen für die Universitäten, denn der mehr oder weniger direkte Übergang vom Lehrer-Master in den Lehrerberuf zwingt die Universitäten dazu, ein viel höheres Maß an Aktivitäten in Richtung auf die Vermittlung direkter Berufsfertigkeiten einzusetzen. Werden die Universitäten dies wollen und können? Welche Folgen hätte dies für die bisher in den letzten Jahren m.E. insgesamt doch gestiegene Akzeptanz und organische Einbindung der Lehrerbildung in den Universitäten? Was bedeutet dies alles für die universitäre Lehrerbildung im Vergleich zu anderen staatlich regulierten akademischen Studiengängen?
5. Wie alle Kenner der Materie wissen, lösen bereits vorsichtigste Überlegungen zu dieser oder jener Veränderung im etablierten Verteilungsgefüge der Lehrerbildung automatisch bei allen Beteiligten die Kalkulation der Folgen für die eigene Position aus; als Universitätsangehöriger schließe ich mich hier selbst ein. Massive Widerstände entstehen bei denen, die negativ betroffen sind bzw. sich so sehen. Bezogen auf den Vorschlag von Klaus Moegling: Die Vertreter des Vorbereitungsdienstes werden vermutlich alle Hebel in Bewegung setzen, um die Auflösung ihres herkömmlichen Arbeitsfeldes und dessen Umwandlung in die Begleitung und Unterstützung einer Berufseingangsphase zu verhindern. Allerdings wird die Intensität des Widerstandes davon abhängen, wie diese Personengruppe in Zukunft institutionell platziert werden soll, und wer dabei Gewinne und Verluste macht. Jedenfalls ist abzusehen, dass gerade in dieses Thema unendlich viel Energie fließen wird, die vielleicht woanders besser eingesetzt wäre.
6. Wird sich ein Bundesland beziehungsweise ein Schulministerium finden, dass entsprechende Modellversuche durchführt, also z.B. bestimmte Universitäten bzw. Lehrerausbildungsregionen auffordert, sich um einen Modellversuch zu bewerben? Oder traut man sich, diese Änderung ohne Modellversuche gleich direkt und flächendeckend einzuführen? Wie will man welche Evidenzen sammeln, die den Erfolg oder Misserfolg des Modells belegen, und wann könnten solche Evidenzen vorliegen?



7. Insgesamt ist der Vorschlag von Klaus Moegling zur Reform der Lehrerbildung nicht vollständig<sup>1</sup>; auch zu den Kosten finden sich nur überschlägige Aussagen. Insofern kann man die Folgen seiner möglichen Umsetzung in Modellen oder gleich in der Fläche insgesamt gar nicht abschätzen. Lehrerbildung steht jedoch in einem überaus komplexen Feld von Traditionen, Normierungen und Beschränkungen, so dass Reformen nur äußerst vorsichtig und verantwortungsbewusst in Angriff genommen werden sollten (vgl. Baumert, 2014). Strukturreform allein – einphasig statt zweiphasig – scheint mir einerseits zu kurz gesprungen zu sein und zugleich zu weit. Insbesondere eine Strukturreform, die das Verhältnis zwischen erster und zweiter Phase ändert und den herkömmlichen Vorbereitungsdienst auflösen will, wird vermutlich massiven Widerstand im „Establishment“ der Lehrerbildung erzeugen. Das Lehrerbildungssystem ist nicht nur riesig in dem trivialen Sinne, dass daran sehr viele Personen beteiligt sind, sondern eben auch in dem Sinne, dass es mit vielen anderen Institutionen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems eng vernetzt ist, dass traditionsreiche und fest gefügte Berufsgruppen und Laufbahnprinzipien bestehen, und dass es *last but not least* in Deutschland aufgrund der Kultushoheit der Länder in sechzehnfacher Ausfaltung existiert. Meine Erfahrung ist: In einem solchen Umfeld sollte man Änderungen nur schrittweise und vorsichtig durchführen, sie immer sehr gut vorbereiten und vor allem durch passgenaue Ressourcen absichern. Und schließlich ist immer zu bedenken, dass sich die Auswirkungen von Änderungen, die heute in das System der Lehrerbildung eingeführt werden, in der Breite der Schulen und der Lehrerschaft erst nach sehr vielen Jahren zeigen – wenn überhaupt.

## Literatur

- Baumert, J. (2014): Zukunftsfähigkeit, historisch-institutionelle Anschlussfähigkeit und gesamtstaatliche Verantwortung. Die Parameter einer erfolgreichen Lehrerbildungsreform. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 30 (2), 56-63.
- Craig, C. (2016). Structure of Teacher Education. In: J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education, Vol. 1* (S. 69 - 135). New York: Springer.
- Terhart, E., Limke, U., Bergmann, Chr., Brüggemann, T., Fischer, Chr., Gehling, A., Gippert, Chr., Heimken, N., Kerstgens, R., Kipker, A., Linneborn, L., von Olberg, H.-J., Pidun-Martin, C., Souvignier, E., Speckenwirth, U., Tenkhoff, U., Zeinz, H & Zindler, K. (2016). Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften. Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (1), 50 – 64.

---

<sup>1</sup> Er macht deutlich, dass sich es hierbei ‚nur‘ um die Strukturreform der Lehrerbildung geht und die curricularen Überlegungen noch ausgeblendet sind.



**Prof. Dr. Ewald Terhart**

(Jg. 1952) ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Münster. Sein Arbeitsschwerpunkt ist der Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Hierzu hat er Forschungsprojekte durchgeführt sowie zahlreiche Publikationen vorgelegt. Er war 1998/99 Vorsitzender der KMK-Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in

Deutschland“, hat an den von der KMK verabschiedeten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ mitgearbeitet und in zahlreichen Evaluations-, Reform- und Expertenkommissionen zum Thema Lehrerbildung auf Länder- und Bundesebene sowie auch international mitgewirkt.

**Veröffentlichungen u.a.**

Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz 2000.

Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz 2001.

Terhart, E.: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam 2009.

Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann 2011; 2. Auflage 2014.

Terhart, E. (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Terhart, E. (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Kallmeyer.