

Wilfried Schubarth

Verbesserung der Qualität des Lehramtsstudiums ist wichtiger als eine Strukturreform – Ein Kommentar

Zusammenfassung: Wie die Debatte um Schulstrukturreformen sowie die Bologna-Debatte gezeigt haben, werden Strukturfragen oft über- und die Qualität der Lehr-Lernprozesse oft unterschätzt. Das gilt auch für die Reform der Lehrerbildung. Es wird die These vertreten, dass mit Blick auf eine Reform der Lehrerbildung eine Verbesserung der Studienqualität wichtiger wäre als eine Strukturreform. Eine Strukturreform wäre aufgrund der Eigeninteressen der beteiligten Akteure ohnehin kaum durchsetzbar. Reformbedarf sehen wir dabei vor allem bei der Erarbeitung eines praxistauglichen Lehrerleitbildes, beim Stellenwert der universitären Lehrerbildung und bei der Erhöhung des Berufsfeldbezugs der Lehrerbildung.

Schlüsselworte: Reform der Lehrerbildung; Qualität des Lehramtsstudiums, Praxisbezug

Abstract: As debates about structural reforms as well as the Bologna debate have shown, structural questions are often overrated whereas the quality of teaching and learning processes are underrated. The same holds true for the reform of the teacher training. It is suggested that regarding a reform of the teacher training the improvement of study quality is more important than a structural reform. Due to the self-interests of the parties and institutions involved, a structural reform would hardly be enforceable. We especially see the need for reforms in the elaboration of a practice-oriented teaching model as well as in the significance of the university teacher education.

Key words: reform of teacher education, quality of teaching-study, practice-orientation

Die angestoßene Diskussion um eine Strukturreform der Lehrerbildung in Deutschland erinnert sowohl an die Schulstrukturdebatte vergangener Jahrzehnte als auch an die jüngste Hochschuldebatte um die Bologna-Reform. Die Frage, welche Schulstruktur für die Schülerschaft am besten geeignet sei, wurde jahrelang kontrovers diskutiert. Erst als die Schulforschung nachwies, dass es weniger auf die Schulstruktur, sondern eher auf die Qualität der Einzelschule, insbesondere deren Lernkultur sowie der Professionalität der Lehrkräfte ankommt, verlor die Debatte an Schärfe. Und auch die Einführung der Bologna-Reform an den Hochschulen, die zuallererst als Strukturreform daherkam, war mit Hoffnungen für eine veränderte Lehr-Lernkultur verbunden, die bisher kaum eingelöst wurden. Die beiden Debatten lehren, dass Strukturfragen oft über- und Lehr-Lernprozesse hingegen unterschätzt werden.

Ähnliches gilt für die Reform der Lehrerbildung. Wir vertreten die These, dass mit Blick auf eine Reform der universitären Lehrerbildung eine Verbesserung der Studienqualität wichtiger wäre als eine Strukturreform. Eine Strukturreform wäre aufgrund der Eigeninteressen der verschiedenen Akteure und Institutionen ohnehin kaum durchsetzbar – allein schon deshalb,

da die Trennung in mehrere Phasen den Eigeninteressen der beteiligten Akteure offenbar am ehesten entspricht. Reformbedarf sehen wir dabei vor allem in folgenden drei Bereichen: erstens bei der Erarbeitung eines praxistauglichen Lehrerleitbildes, zweitens beim Stellenwert der universitären Lehrerbildung und drittens bei der Erhöhung des Berufsfeldbezugs.

1. *Der Lehrerbildung fehlt ein modernes Lehrerleitbild. Viele Akteure und widerstreitende Interessen erschweren eine Konsensfindung.*

Auf die Frage, was einen guten Lehrer ausmacht, gibt es viele unterschiedliche Antworten. Genauso vielfältig sind die Ansichten darüber, welche Themen, Kompetenzen oder Haltungen die Lehrerbildung vermitteln soll. Gleiches gilt auch für die verschiedenen Bestandteile der Lehrerbildung, z. B. Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie oder die Praktika. Auch innerhalb dieser Bereiche, z. B. der Erziehungswissenschaften, ist strittig, welche Themen für die Lehrerbildung relevant sind. Selbst Vorgaben zu Standards bleiben meist wirkungslos, da diese zu allgemein oder zu unverbindlich sind. Die Folge ist, dass häufig die Vermittlung von Spezialwissen im Mittelpunkt steht und der Erwerb vor allem sozial-kommunikativer Fähigkeiten, die der heutige Lehrer für solche wichtigen Handlungsfelder wie Lehrerkooperation, Klassenmanagement, Elterngespräche, Sozialerziehung, Prävention u. ä. braucht, in der Lehrerbildung viel zu kurz kommen. Unterschiedliche Prioritäten haben ihren Ursprung in der großen Anzahl der Akteure und Interessengruppen, z. B. Ministerien, Verwaltung, Hochschulen, Berufsverbände, Wirtschaft, Gewerkschaften, Elternvertreter usw. Die Vielzahl der Akteure und deren unterschiedliche Interessen erschweren die Konsensfindung für ein modernes, praxistaugliches Lehrerleitbild.

2. *Lehrerbildung spielt an den Universitäten meist eine eher nachgeordnete Rolle.*

Wenn immer mehr Universitäten vor allem Forschungsuniversitäten sein wollen, so hat das auch Folgen für die Lehrerbildung. Die Lehrerbildung kann im universitären Wettbewerb um Forschungsgelder nur schwer konkurrieren. Zudem verbraucht sie viele Ressourcen, da die Betreuung von Praktika sehr personal- und zeitaufwändig ist. Folglich ist die Lehrerbildung an Universitäten eher geduldet, denn geliebt. Davon zeugen auch die meist marginale Stellung der Fachdidaktiken und der Rückzug mancher Fächer aus der Lehrerbildung. Das Grundproblem ist, dass Lehrerbildung an Universitäten meist nicht als bedeutsame gemeinsame Querschnittsaufgabe empfunden wird. Die große Zahl der Lehramtsstudierenden ist allerdings willkommen, wird damit doch das Überleben mancher Fächer gesichert.

Hinzu kommt, dass die Lehrerbildung an vielen Universitäten „heimatlos“ ist. Es fehlen ein zentraler Ort und die notwendige Machtbefugnis, um die vielen unterschiedlichen Bestandteile der Lehrerbildung zu steuern. Kommunikations-, Kooperations- und Abstimmungsprobleme sind die Folge. Die Zersplitterung und Fragmentierung wirken sich nicht nur ungünstig auf einen systematischen Kompetenzaufbau und die ganzheitliche Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit aus, sie erschweren ebenso die Identifikation der Studierenden mit dem Lehrerberuf. Die neu geschaffenen Zentren für Lehrerbildung werden an dieser Situation nur wenig ändern können, ist deren Funktion doch meist auf die einer Serviceeinrichtung begrenzt. Viele der heutigen Professoren für Lehrerbildung sind zudem auch keine „Lehrerbildner“ im alten Sinne mehr, sondern vor allem Forscher. Eine Lehrerbildung ohne „Lehrerbildner“ verengt jedoch den Blick auf Schule.

3. *Die Lehrerbildung krankt am mangelnden Berufsfeldbezug.*

Seit vielen Jahren steht die universitäre Lehrerbildung in Deutschland unter Kritik, insbesondere wegen ihres mangelnden Praxis- und Berufsfeldbezuges. So unterrichten die Fachwissenschaften ihre Fachdisziplinen und nehmen auf das Berufsbild des Lehrers kaum Rücksicht. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studien sind oft beliebig und praxisfern. Eine Verzahnung von Theorie und Praxis erfolgt weniger systematisch, sondern eher sporadisch. Dadurch wird den Studierenden die Relevanz wissenschaftlicher Theorien für die Schulpraxis zu wenig bewusst. Umgekehrt bestärken die Praktiker oft die „Nutzlosigkeit“ wissenschaftlicher Theorien. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung bleibt somit meist unbearbeitet. Welche berufsfeldbezogenen Kompetenzen angehende Lehrer durch das Studium erwerben (sollen) und welchen Beitrag die verschiedenen Fächer leisten, bleibt weitgehend unklar. Hinzu kommt, dass sich durch die aktuellen bundesweiten Debatten um die Anwesenheitspflicht die Frage der Qualitätssicherung im Lehramtsstudium neu stellt.

Für ein praxisnahes Lehramtsstudium sind integrierte und gut betreute Praktika unerlässlich. Trotz guter Ansätze sind die dafür notwendigen Voraussetzungen häufig nicht gegeben. Allerdings kommt es bei den Praxisanteilen weniger auf die Quantität, sondern eher auf die Qualität an. Praktika sind vor allem dann wirksam, wenn sie systematisch und intensiv vor- und nachbereitet werden und in ein curriculares Gesamtkonzept der Lehrerbildung eingebettet sind. Insofern stützen wir eine der zentralen Argumentationsfiguren von Klaus Moegling im Basisbeitrag, dass ein reines Mehr an Schulpraktik keinen Sinn macht, sondern Fortschritte im Sinne von Kompetenzerwerb nur über intensive Betreuung und Reflexion der Praxiserfahrungen zu erwarten sind. Das bedeutet auch, dass von den Universitäten ausreichende personale und organisatorische Ressourcen bereitzustellen sind, um die Praktika in enger Kooperation mit Studienseminaren und Praktikumsschulen durchzuführen. Damit sind die Universitäten, aber auch die Studienseminare und Praktikumsschulen, allerdings häufig überfordert (z. B. fehlendes Personal, mangelnde Kommunikation, Kooperation sowie Zeitressourcen usw.).

Wie unsere eigenen Studien zeigen, ist die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung meist unterentwickelt. Ein Phasen übergreifendes Curriculum (mit erster, zweiter und dritter Phase) steht noch ganz am Anfang. Dennoch gibt es in letzter Zeit hoffnungsvolle Ansätze, da in mehreren Bundesländern die Praxisanteile erhöht und z. B. ein Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden eingeführt wurde. Dies ist allerdings meist mit einer Kürzung der zweiten Phase (Referendariat) verbunden, so dass die Lehrerbildung insgesamt keine Aufwertung, sondern nur eine Umstrukturierung erfährt. Ob sich dadurch die Qualität der Lehrerbildung im Sinne einer kontinuierlichen, stärker berufsfeldbezogenen Ausbildung verbessert, muss sich jedoch erst noch erweisen.

Abschließend soll kurz auf eigene frühere Analysen zu *Strukturproblemen bei der Kooperation zwischen erster und zweiter Phase* der Lehrerbildung hingewiesen werden (vgl. Tab 1).

Tab. 1: Strukturprobleme der Kooperation von 1. und 2. Phase der Lehrerbildung (vgl. Schubarth 2010)

| Merkmale | 1. Phase (Universität) | 2. Phase (Studienseminare und Ausbildungsschule) |
|--|---|---|
| Allgemeine Strukturmerkmale | | |
| gesellschaftlicher Auftrag | Forschung und Lehre | Lehrerausbildung |
| Anreizsysteme der Institution | forschungsdominiert (Drittmittel etc.) | Lehrerbildung als Dienstaufgabe |
| Organisationsstruktur | eher liberal | eher hierarchisch |
| Habitus | Forscherhabitus | Ausbilderhabitus |
| Status der Institution | relativ hoch | vergleichsweise niedriger |
| Lehrerbildungsbezogene Strukturmerkmale | | |
| Zuständigkeit für Lehrerbildung | diffuse Verantwortungsstrukturen (Hochschulleitung, Fakultäten, Zentren für Lehrerbildung etc.) | zentrale Leitungsstruktur (Kultusministerien) |
| Anreizsysteme für Lehrerbildung | i.d.R. keine | Lehrerbildung als Dienstaufgabe, Sicherung des Lehrkräftenachwuchses |
| Nutzen von Lehrerbildung | Sicherung von Studierendenzahlen und damit von finanziellen Mitteln | Lehrerbildung als Dienstaufgabe, Sicherung des Lehrkräftenachwuchses |
| Status der Lehrerbildung | niedrig, „ungeliebte“ Dienstleistung | hoch |
| Inhaltliche Merkmale | | |
| Ziele der Lehrerbildung | Berufsfähigkeit: Vermittlung berufsrelevanter wissenschaftlicher Grundlagen | Berufsfertigkeit: Ausbildung und Einübung beruflicher Handlungskompetenzen, |
| Fokus | Theoretische Reflexivität | Praktische Einsozialisation |
| Auswahl der Inhalte | an der Wissenschaft orientiert | am Berufsfeld orientiert |
| Selbstverständnis | Distanz zu Berufsfeld bzw. Praxis | (reflektierte) Nähe zu und Agieren im Berufsfeld , Leitbild „reflektierender Praktiker“ |

Der Strukturvergleich zwischen erster und zweiter Phase bestätigt die Annahme, dass ein gemeinsames Interesse an einer Kooperation nicht per se vorausgesetzt werden kann. Vielmehr handelt es sich um deutliche Strukturunterschiede, die die Kooperationsprobleme erklären können. Insofern gewinnt unsere These, dass die Trennung in beide Phasen und die mangelnde Kooperation den Interessen der beteiligten Akteure entgegenkommt, an Plausibilität.

Angesichts der angeführten „Baustellen“ und Reformbedarfe ist das Plädoyer von Ewald Terhart für kleine Schritte im Rahmen einer Reform der Lehrerbildung gut nachzuvollziehen. Insofern ist alles, was die universitäre Lehrerbildung stärkt und aufwertet, z. B. im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, zu begrüßen und zu unterstützen.



Prof. Dr. Wilfried Schubarth,

(Jg. 1955) ist Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie, Universität Potsdam, Profilbereich Bildungswissenschaft.

Forschungsschwerpunkte: Jugend- und Schulforschung, Lehrbildungs- und Hochschulforschung.

Veröffentlichungen u.a.:

Schubarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: *Erziehungswissenschaft*, 21(40), S. 79-88.

Schubarth, W. (2011): Endlich Praxis! Forschungsbefunde zu Potenzen und Problemen der zweiten Phase der LehrerInnenbildung. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, H. 3, S. 40-50.

Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. u.a. (2012): Das Praxissemester im Lehramt – eine Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden*, S. 137-169.

Ludwig, J./Schubarth, W./Wendland, M. (2013): *Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse*. Potsdam.