

Der Lehrerberuf: Analyse und Perspektiven

Anmerkungen zum Lehrerberuf am Beginn des dritten Jahrtausends

Gottfried Kleinschmidt



aus: **FORUM 32 (Seite 42 - 51)**

Es häufen sich die Publikationen, die sich analytisch und kritisch mit dem Lehrerberuf, der derzeitigen Lehrerausbildung, den Lehrerbildnern an den Hochschulen und Universitäten beschäftigen. Für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung gibt es neue und innovative Modelle, Konzepte und Vorschläge. Einige Beispiele sind unter Ziffer 1 der "Literaturhinweise" am Schluss dieses Beitrages aufgeführt.

Einerseits wird der Lehrerberuf immer schwerer und belastender, andererseits werden die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Ausbildung und Schulpraxis, zwischen Modell und Schulalltag immer größer. In einer solchen beruflichen Situation ist das kontrovers diskutierte "Burnout-Syndrom" geradezu vorprogrammiert. Dazu kommt noch die Konkurrenz der Bildungssysteme in Verbindung mit internationalen Leistungsvergleichen (z. B. TIMSS, PISA, BIJU, QUASUM und OECD/CERI-Studien).

Folgende Fragen kristallisieren sich heraus:

- Sind unsere Lehrerinnen und Lehrer für die Konkurrenz der Bildungssysteme und für den internationalen Wettbewerb der Leistungsvergleiche fachlich und schulpädagogisch gut vorbereitet?
- Brauchen wir in Deutschland und Europa (wie zur Zeit in den USA) eine Qualifizierungsoffensive für Lehrerinnen und Lehrer?
- Gibt es im Rahmen der Lehrerausbildung an den Hochschulen und Universitäten die erforderlichen Vorlesungen, Übungen, Seminare zur immer wichtigeren Persönlichkeitsbildung, die für den Lehrberuf immer zentraler wird?

- Gibt es in Verbindung mit der lokalen, regionalen und zentralen Lehrerfortbildung entsprechende Veranstaltungen zur Persönlichkeitsbildung, die zur Stabilisierung der Lehrerpersönlichkeit beitragen und für die Bewältigung der täglichen Erziehungsprobleme vorbereiten?
- Kann man von den "Sokratischen Leistungszielen" (H. von Hentig 15/1999) sprechen und den "Sokratischen Eid" (16/1993) von Lehrerinnen und Lehrern fordern, ohne eine entsprechende Qualifizierungsoffensive zu starten.

"Der Sokratische Eid" soll den Lehrer und die Lehrerin zur Übernahme von insgesamt 17 Aufgaben verpflichten. Dazu gehört u. a. die "Erfahrung, was und wie das gemeinte gute Leben ist", "Die Vision von der besseren Welt und die Zuversicht, dass sie erreichbar ist" sowie der Widerstand gegen alle Personen und Verhältnisse (öffentliche Meinung, Verbandsinteressen, Beamtenstatus, Dienstvorschriften), welche die im "Sokratischen Eid" bekundeten Vorsätze behindern. Damit können weitere Konfliktzonen zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen Vision und schulpraktischer Realität entstehen. Auffällig ist, dass der "Sokratische Eid" keine Verpflichtungen für die Lehrerinnen und Lehrer enthält, sich fachlich und didaktisch laufend weiter zu qualifizieren, um den Unterricht jeweils auf der Grundlage neuer Erkenntnisse zu gestalten.

Bessere Lehrer - Bessere Schulen

In den Vereinigten Staaten gehen die Bildungsforscher und Schulentwicklungsexperten von der naheliegenden und inzwischen allgemein anerkannten Einsicht aus, dass die guten und besseren Schulen letztendlich von den guten und besseren Lehrerinnen und Lehrern abhängen. Die Qualität und Effektivität des Lehrens und Lernens steht in Wechselbeziehung zu den Qualifikationen und Befähigungen der Lehrerinnen und Lehrer. Die Erfolge der Schulentwicklung hängen also von den Erfolgen und Misserfolgen der "Qualitätsoffensive in der Lehrerbildung" ab. Studienordnungen, Prüfungsverfahren, Leistungsmessungen und Zertifizierungen müssen sich an den Standards des "Lernens und Lehrens auf Weltklasse-Niveau" orientieren. Die zentrale Frage lautet: "Welche Lehrerinnen und Lehrer brauchen wir und wie können wir sie entsprechend qualifizieren?"

Es besteht Einmütigkeit darüber, dass "exzellentes Lehren" (excellent teaching) ergebnisorientiert, zielsestrebig, auf hohem akademischen Niveau und unter Berücksichtigung der "Lernstandards auf Weltklasse-Niveau" erfolgen muss. Die ebenso wichtige wie schlichte Leitidee lautet: Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können, ist entscheidend für das, was Schülerinnen und Schüler im Unterricht vermittelt bekommen. Daher muss auf das Wissen und Können (die Kenntnisse und Fertigkeiten) der künftigen Lehrerinnen und Lehrer besonderer Wert gelegt werden. Je größer und tiefer die Meisterschaft des Lehrers im Hinblick auf die Lehrinhalte, das Fachwissen und die Lehrziele ist, umso größer kann die Faszination und Begeisterung sein, die im Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern entstehen sollen.

Die Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude der Schülerinnen und Schüler entzündet sich u. a. an der "Meisterschaft und fachlichen Souveränität" der Lehrerinnen und Lehrer. Die souveräne Beherrschung der Inhalte (deep subject matter mastery) ist ein ganz zentraler Punkt der erwähnten Qualifizierungsoffensive. Leider wird dieser wichtige Punkt im "Sokratischen Eid" weitgehend vernachlässigt. Die heutige und künftige Reputation des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit hängt entscheidend von den Lehr- und Lernerfolgen ab, die im Unterricht erzielt werden. Hierauf hat u. a. auch neuerdings H. Fend (2) nachdrücklich hingewiesen. Im Zentrum der Aufgaben des Lehrerseins heute steht nach wie vor die Kompetenz des Lehrers/der Lehrerin, "guten Unterricht" in den von ihm/ihr vertretenen Fächern zu halten. Ebenso wichtig wie die Fach- und Sachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ist das Berufsethos.

Gleichwertigkeit von Fachkompetenz und Berufsethos

Auf diese Zusammenhänge hat Fritz Oser (3) aufmerksam gemacht. Es geht insbesondere um die "berufsmoralische Kognition" (emotionale Intelligenz) bei Lehrerinnen und Lehrern. Für die Persönlichkeitsbildung und die Zukunft der heutigen und nächsten Generation kommt es entscheidend darauf an, "Herzensbildung und intellektuelle Förderung", Emotionalität und Rationalität, Gefühl und Verstand in ein neues und ausgewogenes Gleichgewicht zu bringen. Der verelendete und desintegrierte Intellekt, die isolierte Rationalität führen schleichend zur Zerstörung der ganzheitlichen Persönlichkeit. Es gibt eine Moralität in der Profession (Ärzte, Juristen, Psychologen usw.). Ein Berufsethos kann nicht nur für die Professionsmoral, sondern auch für das Image eines Berufsstandes Bedeutung gewinnen. Das "Diskursmodell für ein Berufsethos des Lehrers" geht von der Ausbalancierung der Verpflichtungsaspekte der Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit in moralischen bzw. ethos-relevanten schulischen Alltagssituationen aus. Für das Lehrerethos spielt die berufsbiographische Perspektive eine maßgebliche Rolle. Berufliche Einbrüche, kritische Lebensereignisse, krisenhafte Erfahrungen im Beruf können sich sowohl positiv wie negativ, stabilisierend oder labilisierend auf das Lehrerethos auswirken. Es besteht ein nachweisbarer Zusammenhang zwischen den Führungsstilen und dem ethischen Diskurs an einer Schule.

Vergleicht man den Lehrerberuf mit dem Arztberuf, so kann man unschwer feststellen, dass im medizinischen Bereich wesentlich mehr und fundiertere Kenntnisse über den menschlichen Körper und seine Funktionen vorhanden sind als im schulpädagogischen Bereich über das Lehren und Lernen. In der pädagogischen Grundlagenforschung gibt es erhebliche Lücken und Defizite. Daher ist die Pädagogik auch besonders anfällig für modische Trends, für Strömungen des Zeitgeistes, für Ideologien und Doktrinen, für einseitige und verabsolutierende Positionen. Wie beim Arzt der Heilerfolg, so ist beim Lehrer der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler entscheidend. Daher spielt in der Lehrerbildung die Konzeption und Position der schulpraktischen Ausbildung eine entscheidende Rolle.

Bei einer Vergleichsuntersuchung konnte festgestellt werden, dass Lehrerinnen und Lehrer, die keine Hochschule oder Universität besucht haben, sondern eine alternative "Zertifizierung" nachweisen können, im Durchschnitt sogar bessere

Unterrichts- und Lernerfolge in der Schulkasse vorweisen können als Junglehrer, die den staatlichen Zertifizierungsweg gewählt haben. Daraus hat man den Schluss gezogen, dass künftig die Schulleitung wesentlich stärker am Zertifizierungsverfahren beteiligt werden muss. Dieser Sachverhalt kann erhebliche Konsequenzen für die künftige universitäre und staatliche Lehrerausbildung haben. Entsprechende Forderungen hat auch D. Wunder in seinem Kommentar zu dem neuen Bericht "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" (Gemischte Kommission der MKM, Okt. 1999) erhoben.

Ebenso einschneidend für die derzeitige universitäre Lehrerausbildung sind die "Charter-Schulen" (4), das kontrovers diskutierte "Schulgutschein-Verfahren" und das Konzept der "freien Schulwahl" (OECD/CERI "School - A Matter of Choice", Paris/Bonn 1994). Je professioneller die künftige Lehrerbildung konzipiert wird, umso bessere Lernergebnisse und Schülerleistungen dürfen erwartet werden. An der Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer sollten künftig auch die Eltern stärker beteiligt werden, zumal sie ein ganz besonderes Interesse an einem hochwertigen Unterricht für ihre Kinder haben.

Expertenkommissionen an Hochschulen und Universitäten, die die Stärken und Schwächen der derzeitigen Lehrerbildung untersuchen sollen, tendieren oft zur Selbstbestätigung. Es fehlt diesen Kommissionen die erforderliche kritische Distanz.

● **Lehrerberatung und Lehrerbeurteilung**

Ebenso wichtig wie aktuell ist die "Praxis der Lehrerberatung und Lehrerbeurteilung"(5). Die Fähigkeit zur Lehrerberatung ist ein Lernprozess, der mit dieser Tätigkeit beginnt und mit ihr endet. Daher kommt es entscheidend auf einen permanenten Qualifizierungsprozess an. Ohne ein solides und tragfähiges theoretisches Fundament ist die Lehrerberatung eine freischwebende, unglaublich Aktivität. Wichtig sind die Kriterienkataloge zur Beurteilung des Unterrichtsgeschehens und die Gütekriterien im Hinblick auf die Urteilsbildung bei den Beratern (Beurteilern) und den Lehrerinnen und Lehrern.

Einen breiten und umfassenden Rahmen für die Lehrerberatung und Lehrerbeurteilung liefert die pädagogische Handlungsforschung (educational action research). Beratung und Beurteilung sollen sinnvoll auf einander abgestimmt, person- und sachgerecht, verhaltenswirksam und beiderseitig akzeptabel sein.

Junglehrerinnen und Junglehrer stellen u. a. folgende Forderungen an die Beratung und Beurteilung: Ermutigung, Hilfen für die Unterrichtsarbeit und den Schulalltag, Verbesserungsvorschläge für die tägliche Praxis und für die Qualität des Unterrichts sowie Empathie (Einfühlung in aktuelle Probleme und Konfliktfelder).

Der Umgang mit Kritik ist für beide Seiten (Berater und Lehrer) ein besonders sensibler Punkt. Vielfach tendieren Beraterinnen und Berater zum Belehren und Besserwissen, statt zum Anregen und Helfen. Manche Beraterinnen und Berater neigen auch zu peinlichen egozentrischen Selbstdarstellungen. Entscheidend sollten vielmehr Selbstkritik und Selbstreflexion sein (Beratung als wechselseitiger Lernprozess). Für das Verhalten von Beraterinnen und Beratern gibt es drei

bewährte Prinzipien: Echtheit, Wertschätzung und Empathie:

- Echtheit bezieht sich auf die Gefühle, die intuitiven Auffassungen vom Lernen und Lehren und die immanenten Absichten.
- Wertschätzung schließt gegenseitigen Respekt, Achtung, Wärme und Rücksichtnahme ein.
- Empathie bedeutet in Verbindung mit Beratung, dass der Berater die gegebene Situation (Aggressionen, Aversionen, Konfliktfelder, Sympathie und Antipathie, Kommunikationsblockaden usw.) hinreichend sensibel einschätzt. Bei dieser Arbeit können die drei "Wertequadrate" (nach Schulz von Thun, 1989) hilfreich sein.

Eine fruchtbare und gewinnbringende Gesprächsatmosphäre entsteht bei der Lehrerberatung, wenn das Beratungsgespräch auf einer gemeinsamen Auffassung über Qualitätsmerkmale "des guten oder sehr guten Unterrichts" aufbaut. Hierfür sind gelungene Beispiele hilfreich. Ganz wesentlich ist der Prozess der abschließenden Urteilsbildung. Dabei kommt es sowohl auf einzelne Beobachtungen wie auf den Gesamteindruck des Unterrichtsgeschehens an. Entscheidend sind drei Beobachtungsschwerpunkte: die Sache (der Lehr- und Lerninhalt), die Lehrkraft (als Persönlichkeit, als Lehrende, Lernende, Erziehende) und die Interaktionen (Lernatmosphäre, die Lernbegeisterung, das Beziehungsgeflecht zwischen den Schülern, die Konfliktzonen). Berater und Beurteiler sollten sich vergegenwärtigen, dass Unterrichtsbeurteilung stets ein Akt des "deutenden Verstehens und Bewertens" ist und damit das Fehlurteil und die Fehlinterpretation einschließen, zumindest aber nicht ausschließen. Vor allem darf man durch quantifizierende Berechnungsvorschriften für Einzelmerkmale und bestimmte Beobachtungskriterien keine angebliche Scheinobjektivität und Scheingenauigkeit vortäuschen. In die Beurteilung der Unterrichtsleistung einer Lehrerin oder eines Lehrers können die Schulleitung und das jeweilige Kollegium einbezogen werden. Auf diese Weise können förderliche "kollegiumsinterne pädagogische Gesprächskreise" entstehen, die zugleich eine wichtige Anregung zur Schulentwicklung vermitteln.

Wichtig sind in diesem Kontext auch die Vorschläge und Maßnahmen zur permanenten Weiterqualifizierung der Beraterinnen und Berater. Die laufende Qualifizierung ist zeitaufwendig und arbeitsintensiv.

In der Beratungs- und Beurteilungspraxis gewinnt die Persönlichkeitsbildung in Verbindung mit der Fach- und Sachkompetenz eine immer größere Bedeutung. Die Erziehungsarbeit in der Schule schließt den "personalen Bezug" und die verschiedenen Komponenten der Persönlichkeitsbildung ein. Hierzu gibt es insbesondere in der leider wenig beachteten geisteswissenschaftlichen Pädagogik wertvolle und hilfreiche Anregungen.

Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland

Im Oktober 1998 hat die Kultusministerkonferenz der Länder eine Gemischte Kommission eingesetzt, die im Oktober 1999 einen zweiteiligen Bericht über

"Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" vorgelegt hat. Diese Kommission setzte sich aus acht Vertretern der Hochschulen und Universitäten (akademische Lehrerbildner) und acht Vertretern der Bildungsadministration zusammen. Weitere Institutionen der Lehrerbildung (Seminare, Lehrerfortbildungsinstitute, Verbände und Gewerkschaften, Elternvertretung usw.) waren in der Kommission nicht vertreten. Sie tagte im Laufe des Arbeitsjahres (1998-1999) insgesamt zehnmal. Auf der Basis eines detaillierten und differenzierten Fragenkatalogs (der im Bericht nicht vorhanden ist) wurden 16 Verbände und Interessengruppen im Bereich der Lehrerbildung um eine schriftliche Stellungnahme gebeten.

Es gibt zwei Teile. Der erste Teil ist der Berichtsband, der zweite Teil der Materialband mit Expertisen zu folgenden Themen: Europa-Kompatibilität der Lehrerbildung, Berufsschullehrer- und Sonderschullehrerbildung, Standards der künftigen Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Lehrerbildung in der DDR und deren Revision nach der Wende.

Die Gemischte Kommission geht im Berichtsband von der aktuellen Situation der Lehrerbildung aus, beschäftigt sich mit dem Leitbild für den Lehrerberuf, beschreibt die künftigen Anforderungen an eine zukunftsorientierte Lehrerbildung unter Berücksichtigung der föderalen Strukturen, liefert eine kritische Beschreibung und Analyse der derzeitigen universitären Lehrerbildung in der ersten Phase (mit besonderer Hervorhebung der bekannten Schwachstellen), beschäftigt sich mit dem Lernen und Arbeiten im Referendariat (zweite Phase) und skizziert einen Ausblick auf das Lernen im Beruf (dritte Phase). Abschließend wird noch auf zentrale Aspekte für die künftige Gestaltung der Berufslaufbahn von Lehrkräften und auf die erforderliche Evaluation der drei Phasen der Lehrerbildung hingewiesen. Dabei spielen auch die empirischen Ergebnisse der Schulentwicklung eine Rolle.

Nach Auffassung der Gemischten Kommission sollten Lehrerinnen und Lehrer vor allem Experten für Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten sein. Die berufliche Qualität von Lehrerinnen und Lehrern wird letztendlich von der Qualität ihres Unterrichts bestimmt. Die Kommission kommt konsequent zu dem Schluss: Das Zentrum der Lehrertätigkeit ist die Organisation von Lernprozessen. Diese Schlussfolgerung hat in der Bildungsdiskussion Tradition und ist daher nicht besonders innovativ.

Die Kommission fordert mehrfach und nachdrücklich den Aufbau von "Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung" an den Universitäten. Die bestehende Dreiphasigkeit der Lehrerbildung soll beibehalten bleiben, auch wenn sie sich nicht in allen Bereichen bewährt hat. Ihre wichtigste und weiterführende Idee sieht die Kommission darin, Lehrerbildung insbesondere als eine übergreifende berufsbiographische Aufgabe zu betrachten. Auch dieser Denkansatz ist nicht neu.

Lehrerausbildung - ein "lückenhafter Flickenteppich"

Die Kommission bemängelt in mehreren Abschnitten des Berichtes, dass es zur Zeit in Deutschland keine wissenschaftlich seriöse Evaluation der Lehrerbildung gibt. Es liegt wenig detailliertes und empirisch abgesichertes Wissen über den tatsächlichen Zustand und die nachweisbaren positiven und negativen Wirkungen der Lehrerbildung in den tradierten drei Phasen vor. Auf dieses Defizit hat auch J.

Oelkers bei einem Kongress des Deutschen Philologenverbandes zu dem aktuellen Thema "Lehrerbildung für die Zukunft" (Bonn, 24. März 1999) hingewiesen. Es wird beispielsweise vermutet, dass die deutsche universitäre Lehrerbildung zu besonderer fachlicher Qualifizierung beitrage (vgl. TIMSS I und TIMSS II). Festzustellen ist allerdings, dass die Fachstudien, die fachdidaktischen, die erziehungswissenschaftlichen und die schulpraktischen Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung immer noch vollkommen unverbunden nebeneinander stehen. Die Kommission kommt in dem Bericht zu dem Schluss: Der bisherige Studiengang für Lehrerinnen und Lehrer ist in der ersten und zweiten Phase ein "unkoordinierter, lückenhafter Flickenteppich". In den einzelnen Abschnitten der Studiengänge fehlt der erforderliche systemische Aufbau. Daher ist im Lehrerstudium das zur Zeit intensiv geforderte "kumulative Lernen" (vgl. TIMSS I und TIMSS II) kaum möglich. Von den Lehrern werden heute Lernformen und Lehrstile gefordert, über die sie in ihrer Ausbildung kaum etwas erfahren haben.

Fehlende Karriereleiter

Außerdem ist der Lehrerberuf immer noch ein "Berufsbereich ohne Karriere". Dies heißt u. a., hervorragende Leistungen und besondere Anstrengungen werden kaum entsprechend belohnt. Die Kommission stellt an dieser Stelle zusammenfassend fest: Der formale und institutionelle Rahmen der Lehrerausbildung muss in seinen Elementen weiterentwickelt werden, bedarf aber keiner grundsätzlichen strukturellen Revision. Die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sollen weiter die Zentren der Lehrerbildung bleiben. Diese Feststellung und Forderung ist eine der bereits erwähnten Selbstbestätigungen der Expertenkommissionen. Das derzeitige eklatante Defizit, auf welches die Kommission nachdrücklich hinweist, liegt angeblich in der unzureichenden Ausschöpfung der verfügbaren Entwicklungspotentiale! Die Kommission empfiehlt also eine breit gefächerte Weiterentwicklung innerhalb der gegebenen Rahmenstrukturen. Die Kommission hofft somit auf die Selbstheilungskräfte und auf die Fähigkeit zur Selbsterneuerung der Hochschulen und Universitäten.

Lebenslanges Lernen

Besondere innovative Impulse erwartet die Kommission von der dringend geforderten Intensivierung des "Lernens im Beruf". Dahinter steht die Auffassung, dass Professionalität im Lehrerberuf zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem ist. Diese geforderte neue Lebensform betrachtet die Kommission als Kernelement ihrer Empfehlungen! Es handelt sich um einen Appell an Studierende und Lehrer, endlich das oft zitierte "lebenslange" und "lebensbegleitende" Lernen zu praktizieren. Da Leitbilder für die künftige Sichtweise des Lehrerberufs wichtig sind, hat sich auch die Kommission mit diesem vielfach diskutierten Thema beschäftigt. Leitbilder eignen sich außerdem für eine Verständigung über die besonderen Anforderungen in einem Beruf (z. B. Arzt, Jurist, Pfarrer, Lehrer usw.). Ein Lehrerleitbild, das sich auf das Lehren als zentrale Aufgabe und Kompetenz zurückbesinnt, betont damit zugleich die herausragende

professionelle Besonderheit des Lehrerberufs. Der Unterricht ist daher der Bereich, der die Lehrerkompetenz voll und ganz fordert. H. Fend stellt in einer seiner neueren Veröffentlichungen (2) ebenfalls fest: Im Zentrum der Aufgaben des Lehrerseins heute steht nach wie vor die Kompetenz des Lehrers, "guten Unterricht in den von ihm vertretenen Fächern zu halten".

Die Schule kann nach Auffassung der Gemischten Kommission weder die Aufgaben und Pflichten der Eltern übernehmen, noch ist sie als sozialpädagogische Einrichtung konzipiert. Die Schule gerät im Hinblick auf sozialpädagogische und therapeutische Dienste sowie bei entsprechenden besonderen Beratungsaufgaben (z. B. Drogen und Kriminalität) an die Grenzen ihrer Kompetenzen. Allerdings gehört zum Lernen und Lehren der Lehrerinnen und Lehrer genuin die Aufgabe der Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle und Leistungsbewertung. Daher sollten Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildung eine fundierte diagnostische Kompetenz erwerben. Andernfalls können sie auch nicht die Lerneffektivität und die Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen, einschätzen und verbessern. Lehrerinnen und Lehrer sind im Unterricht keineswegs nur Lehrende, sondern stets auch Lernende und Mitlernende! An dieser Stelle erwähnen die Kommissionsexperten das Konzept der "Lernenden Organisation". Die Autoren des Kommissionsberichtes machen viele Vorschläge für die künftig zu fordernden Lehrerkompetenzen. Dieser Begriff wird wie folgt beschrieben: "Es geht um das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht der Lehrerprofession und aus der Sicht wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln ermöglichen."

Standards künftiger Lehrerbildung

Mit den erforderlichen Kompetenzen hängen auch die notwendigen Standards der künftigen Lehrerbildung zusammen. Man weiß allerdings noch viel zu wenig über die bisherigen Wirkungen der Lehrerbildung, die verschiedenen Ausbildungsstrategien, die Resultate auf der Ebene des täglichen Lehrerhandelns und die Bedeutung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Daher bestehen auch Wissenslücken über die vorhandenen oder fehlenden Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer. Man weiß auch wenig darüber, ob diese den künftig erforderlichen Lernstandards (etwa das Lernen und Lehren auf Weltklasse-Niveau - Learning and Teaching on Worldclass-Level) entsprechen. Ein wichtiges Ziel sehen die Verfasser darin, den Kontakt der universitären Lehrerbildung mit der Schulwirklichkeit in allen drei Phasen herzustellen oder zu intensivieren.

An dieser Stelle werden erneut die künftigen "Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung" genannt. Die Universität sollte die Aufgabe der Lehrerbildung als eine zentrale Funktion anerkennen. Die Frage ist allerdings: Besitzt die Universität das Potenzial, die Energie, den Willen und die Zielstrebigkeit, um diese "Selbsterneuerungsprozesse" zu initiieren und in naher Zukunft zu realisieren?

Obgleich die Kommission das Lernen und Lehren sowie den Unterricht in das Zentrum der künftigen Lehrerbildung stellt, hält sie es nicht für möglich und wünschenswert, dass bereits in der ersten Ausbildungsphase eine gewisse Berufsfertigkeit erworben wird. Die eigentliche Schulpraxis soll Schwerpunkt der

zweiten Phase (Vorbereitungsdienst) sein. Dieser Vorschlag kann weittragende Folgen für die Funktion und Position der schulpraktischen Ausbildung haben.

Europaorientierung

Bezüglich der künftigen Europaorientierung von Schule und Lehrerbildung äußern die Autoren des Kommissionsberichtes weittragende Wünsche. Jede angehende Lehrkraft soll beispielsweise über Auslandserfahrungen verfügen und "möglichst zwei europäische Sprachen aktiv beherrschen". Dies trifft allerdings zur Zeit nur für einen kleineren Teil der in der Lehrerbildung tätigen Hochschullehrer zu. Daher ist auch für die universitären Lehrerbildner an den Hochschulen und Universitäten dringend eine Qualifizierungsoffensive erforderlich.

An mehreren Stellen befasst sich die Kommission mit den Forderungen der künftigen "Wissens-, Lern- und Informationsgesellschaft" (vgl. DELPHI-Studie und "Bildung in der Wissensgesellschaft - Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem", herausgegeben von B. von Rosenbladt (1999)) und stellt an die künftigen Lehrerinnen und Lehrer entsprechende weitreichende Forderungen. Allerdings hält die Kommission den Lehrerberuf heute für einen "Berufsbereich ohne Karriere". Daher fordert sie auch die Schaffung von differenzierten Anreizsystemen und berufsinternen Karrieremöglichkeiten.

In diesem Zusammenhang wird die derzeitige Prüfungspraxis kritisiert. Die Autoren stellen fest: "Die derzeitig geübte Prüfungspraxis an deutschen Universitäten ist einseitig und einfallslos, vor allem aber in Gefahr, nur wenig valide Aussagen über professionell relevante Kompetenzen treffen zu können."

Die derzeitige universitäre Lehrerausbildung ist immer noch stark zersplittet und bleibt konzeptionell weit hinter den Notwendigkeiten und Möglichkeiten zurück. Die Kommissionsexperten verknüpfen das Gewünschte und Erstrebte mit dem Erhofften und Visionären! Die Kommission fordert daher konsequent ein "integratives statt ein konsekutives Studienmodell". Außerdem soll "ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaftliche Studien in der Lehrerbildung" verwirklicht werden.

Einige Kritikpunkte am Kommissionsbericht

Abschließend soll noch auf einige Kritikpunkte zum Kommissionsbericht eingegangen werden. Dieter Wunder hat in der Frankfurter Rundschau seine Stellungnahme unter der Überschrift "Weltfremd und zaghaft" (25. Nov. 1999) veröffentlicht.

Die Hauptkritik konzentriert sich auf die Kompetenzbeschreibung, die für die künftige Lehrerbildung und den Lehrberuf gefordert wird. Die Reformvorschläge sind diesbezüglich zaghaft und halbherzig. Dieter Wunder fordert ein "radikales Grundkonzept, das auf den tatsächlichen Aufgaben der Schule von heute basiert".

Ähnlich wie amerikanische Lehrerbildungsexperten fordert D. Wunder: "Der Lehrerberuf sollte nicht länger eine Angelegenheit von Menschen sein, für die der Berufsweg allein aus Schule und Universität besteht: Qualifizierte Außenseiter aus anderen Berufen müssen zum Normalfall werden. Eine Doppelqualifikation für Unterricht und Sozialpädagogik sollte geprüft werden. Eine duale Ausbildung - zugleich an Schule und Universität - ist in Verbindung mit Universitätsschulen zu erproben." Mit solchen qualifizierten Außenseitern scheint man in amerikanischen Schulen gute bis sehr gute Erfahrungen gemacht zu haben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Lehrerberuf an der Schwelle zum dritten Jahrtausend wieder in die Diskussion gekommen ist. Es gibt viele Verbesserungsvorschläge, neue Konzepte und Modelle, viele Forderungen und Thesen in Deutschland wie auch in vielen anderen Ländern der westlichen Welt. Im Zentrum steht ein neues Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer. Die Realisierung hängt nicht zuletzt von der Innovationskraft und der Initiative der Institutionen ab, mit denen sich auch die Gemischte Kommission ausführlich beschäftigt hat.

Gottfried Kleinschmidt

Literaturhinweise

- (1) Manfred Bayer, Ursula Carle, Johannes Wildt/Hrsg.: Brennpunkt Lehrerbildung - Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Leske & Budrich (1997) - Schriften der Dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).
- Das Wichtigste - Lehren für Amerikas Zukunft. - Ein Bericht der Nationalen Kommission, New York 1996. Rezension G. Kleinschmidt in : Zeitschrift für Berufs- & Wirtschaftspädagogik ZBW Heft 4 (1997).
- Neuordnung der Lehrerausbildung. Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen. Leske & Budrich Opladen Leverkusen (1997).
- Spitzenreiter - Lehrerfortbildung und Lehrerprofessionalität. OECD/CERI Paris/Bonn (1998). OECD-Bonn Centre.
- The Teacher Today. OECD Paris/Bonn (1990). Rezension G. Kleinschmidt in: Zeitschrift für Berufs- & Wirtschaftspädagogik, Heft 7 (1991).
- Schulqualität und Lehrerleistung. G. Kleinschmidt in: Erziehungswissenschaft und Beruf (EWuB), Heft 4 (1994).
- Schulpädagogik und Lehrerbildung. Hans-Jörg Herber & Franz Hofmann (Hrsg.), Studien-Verlag Innsbruck/Wien (1998).
- Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung - Diskussionen am Fall. Frank Ohlhaver, Andreas Wernet (Hrsg.), Leske & Budrich Opladen Leverkusen (1999).
- Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Gertraud Dien-Wille & Josef Thonhauser (Hrsg.), Studien-Verlag Innsbruck/Wien (1998).
- Neue Lehrer braucht das Land - Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Peter Struck, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt (1994).
- Vom Pauker zum Coach - Die Lehrer der Zukunft. Peter Struck, Hanser Verlag München (1999).
- Bessere Lehrer - Bessere Schulen. Marci Kanstoroom & Chester E. Finn, Jr. (Editors), The Thomas Fordham Foundation & The Education Leaders Council Washington D.C.

(1999). Rezension G. Kleinschmidt in: Freie Bildung und Erziehung VDP, November 1999.

Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Gemischten Kommission. E. Terhart (Hrsg.), Beltz Pädagogik 2000, 160 Seiten, ISBN 3-407-25229-3.

Was ist mit unseren Lehrern los? - Lehrersein, Lehrerwerden, Lehrerbildung. G.

Kleinschmidt in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4 (1998).

Rückblick nach vorn - Pädagogische Hoffnungen der Gesellschaft auf dem Prüfstand der Erfahrung. Hartmut von Hentig. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung Seelze-Velber (1999).

Die Schule neu denken - Eine Übung in praktischer Vernunft. Hartmut von Hentig. Carl Hanser Verlag München (1993).

(2) Qualität im Bildungswesen - Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Helmut Fend. Juventa Verlag Weinheim/München (1998).

(3) Ethos - Die Vermenschlichung des Erfolgs - die Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Fritz Oser. Leske & Budrich - Reihe Schule und Gesellschaft Band 16 Opladen Leverkusen (1998).

(4) Die Charter-Schulen - Hoffnungen und Chancen für Amerikas Pädagogik. Joe Nathan. Jossey Bass Publishers San Francisco (1999). Rezension G. Kleinschmidt in: Die Realschule in Baden-Württemberg, Heft 3 (1999).

(5) Praxis der Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung - Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht. Gislinde Bovet & Helmut Frommer. Schneider Verlag Hohengehren (1999).