

## **Kritische Bemerkungen zu den Eckdaten der Reform der deutschen Lehrer/innenbildung**

In diesem Diskussionsbeitrag wollen wir wesentliche Eckdaten der Reform der deutschen Lehrer/innenbildung im internationalen Vergleich zur Diskussion stellen. Zwar ist in der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge eine Professionalisierung der Lehrer/innenbildung zu erkennen,<sup>1</sup> aber die Eckdaten weisen für uns auch Schwierigkeiten auf, die für die Umsetzung nur bestimmte Spielräume lassen.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses stehen die Länder in der Verantwortung, auch die Lehramtsstudiengänge in modularisierten Bachelor- und Masterstudiengängen zu strukturieren. In Nordrhein-Westfalen muss diese Umstellung bis zum WS 2011/2012 an allen Hochschulen erfolgt sein. Dabei umfasst das Bachelor-Studium 180 ECTS (Regelstudienzeit drei Jahre), das Masterstudium 120 ECTS (Regelstudienzeit zwei Jahre). Das Bachelor-Studium wird in der Regel in Form eines Zweifach-Bachelors angeboten, in dem die Studierenden die Fächer studieren, die sie in der späteren Lehrtätigkeit unterrichten.

Als Ziel erscheint diese Umstellung als „wesentlicher Schritt auf dem Weg zur Errichtung“ eines „europäischen Hochschulraumes“ (KMK, 2009, S. 1): Basierend auf der Möglichkeit flexibler Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands und Europas (Auslandssemester) durch gleichwertige „Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse“ (ebd.).

Bezogen auf Lehramtsstudiengänge verspricht die neue Regelung zudem eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis durch ein integriertes Praxissemester bei gleichzeitiger Verkürzung des Referendariats: ab August 2011 wird der Vorbereitungsdienst auf 18 Monate verkürzt und ggf. ab 2015 auf 12 Monate. Dies ist jedoch davon abhängig, wie die Evaluation über den 18-monatigen Vorbereitungsdienst ausfällt (vgl. Schulministerium NRW).

---

<sup>1</sup> Diese stellt für uns u.a. die Einführung des „Portfolio Praxiselemente“ dar, durch das „die Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxisphasen der Ausbildung“ dokumentieren (LZV § 13). Dabei ist das Portfolio als Instrument zu verstehen, das die „Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiografischen Prozess dokumentiert“ (ebd.). „Das Lehrerausbildungsgesetz misst dem berufsbiografischen Aufbau der Lehrerkompetenzen zentrale Bedeutung bei“ (ebd.).

Ein weiterer Vorteil dieses zweistufigen Studiums soll die Mobilität darstellen: Lehramtsstudierende, die sich später noch für einen anderen Beruf entscheiden, könnten mit ihrem Bachelorabschluss als „Regelabschluss eines Hochschulstudiums“ (KMK, 2009, S. 2) in gestuften Studienabschlüssen bereits in das Berufsleben treten oder in einem anderen Bereich ein Masterstudium absolvieren.

Zusammengefasst lässt die Bachelor-Master-Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf eine flexible und mobile Ausbildung, mit erhöhter Theorie-Praxis-Verzahnung, schließen.

Doch sind die Eckdaten für diese Reform ausreichend für eine Professionalisierung der Lehramtsstudiengänge? Wir wollen drei wesentliche Problemstellen aus einem Vergleich mit internationalen Entwicklungen hervorheben:

## **1. Fachstudium und Grundlagenstudium**

Zunächst fällt im internationalen Vergleich auf, dass das Verhältnis von Fachstudien (= die später unterrichteten Schulfächer) und Grundlagenstudien (= die grundlegenden Kompetenzen des Lehrer/innenberufes) in Deutschland eindeutig fachorientiert ist, wohingegen in den erfolgreichen Pisa-Ländern umgekehrt die Grundlagenausbildung dominant ist. Der Grund hierfür findet sich in der Besonderheit, dass in Deutschland die Lehramtsausbildung trotz der Etablierung von Fachdidaktiken an die wissenschaftlichen Fächer der Universitäten gebunden ist, um besonders hohe wissenschaftliche Standards für die Schulfächer zu setzen. Diese Standards jedoch erscheinen oft als übertrieben gegenüber der späteren Tätigkeit. Wenn nämlich im wissenschaftlichen Studium die Lehramtsstudierenden mit den Studierenden der wissenschaftlichen Fächer aus Kapazitätsgründen, wie es durchgehend der Fall ist, zusammensitzen, dann führt dies dazu, dass sie zwar den Nachabiturstoff grundlegend und umfassend kennenlernen, aber sich viel zu wenig mit dem eigentlichen Schulstoff auseinandersetzen. Fach-Mathematiker z.B. brüsten sich gegenüber Lehramtsstudierenden gerne damit, dass sie keinen Schulstoff behandeln, weil dies weit unter den wissenschaftlichen Normen liegt. Das macht für das wissenschaftliche Fach sicherlich Sinn, bringt aber die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in die Schwierigkeit, ein sehr hohes eigenes Fachniveau zu erlernen, das sie so gar nicht an die späteren Schülerinnen und Schüler vermitteln können und auch nicht sollen. In der Schule müssen sie damit ihren Kenntnisstand elementarisieren, was vielen von ihnen schwer fällt.

International gesehen hat man hier die Konsequenz gezogen, die Ausbildungsgänge der Lehramtsstudierenden von den wissenschaftlichen Fächern deutlicher zu entkoppeln und stärker auf den späteren Beruf zu beziehen. Dies mag wissenschaftlich gesehen durchaus zu bedauern sein, aber es ist im Blick auf die zu erwerbenden Kompetenzen offenbar effektiver, um bessere Lehrerinnen und Lehrer kompetenzorientiert zu qualifizieren. Der Erfolg der Länder, die so vorgehen, gibt ihnen zumindest mehr Recht als dem deutschen Weg, der es vielen Lehrerinnen und Lehrern erschwert, hinreichende Kompetenzen für die didaktische Vermittlung, insbesondere aber auch für erzieherische, beratende und diagnostisch-fördernde Tätigkeiten aufzubauen.

Dies hat einen wesentlichen Grund schon in der Stundenzahl der Ausbildung. In Deutschland sind 4/5 der ECTS-Credits Fachstudien und nur 1/5 Grundlagen, international gesehen ist diese Relation in der Regel genau umgekehrt. Dies liegt daran, dass die Grundlagen des Lehrberufes heute sehr viel komplexer geworden sind:

- Lehrende sind immer auch Erziehende und müssen grundlegende Entwicklungen und Haltungen in der Erzieher/innen/rolle studieren.
- Kommunikative und kooperative Kompetenzen sind stark in den Vordergrund getreten und müssen umfassend erarbeitet und trainiert werden.
- Lehrende können die Lernenden nur hinreichend fördern, wenn sie diagnostische Kompetenzen in professionalisierter Form erwerben und durchführen können.
- Lehrende sind als Didaktiker zugleich Unterrichtsforscher, die für ihren Unterricht je lokale und gruppenbezogene Lösungen möglichst hoher Förderung bei leistungsheterogenen Gruppen finden müssen.
- Inklusive Erziehung ist eine weltweite Norm, die dazu führt, dass alle Lehrenden auch sonderpädagogische Felder in ihrer Breite und Tiefe bearbeiten und anwenden müssen.

Damit haben wir nur besonders wichtige Punkte im Rollenverständnis und den notwendigen Kompetenzen von Lehrenden angesprochen, die aber schon aus unserer Sicht deutlich machen, dass dies nicht in einem 1/5-Studium geschehen kann. Gleichwohl zeigen die gegenwärtigen Umsetzungen in der Umstellung auf BA/MA-Lehramtsstudiengänge, dass dies auch in den Hochschulen strittig ist, weil nunmehr alle genannten Inhalte in das 1/5-Studium

gepackt werden, was aber angesichts der Zeitknappheit in der Workload nicht effektiv geschehen kann. Da die Eckdaten praktiziert und wenig hinterfragt werden, steht für uns zu befürchten, dass wir trotz weitreichender Anstrengungen nach wie vor nicht mit internationalen Standards konkurrieren können, weil die Fachstudien in den wissenschaftlichen Fächern/Schulfächern nicht hinreichende Effekte auf die notwendige Breite der Qualifikation zukünftiger Lehrer/innen haben. Dabei bleibt die Gegenseite der Fachdominanz in der Ausbildung jeglichen Beweis für den angeblichen Erfolg des überwiegenden Fachstudiums schuldig. Zwar halten auch wir ein sehr gutes Studium der Fächer für wichtig, aber es muss seine Dominanz verlieren, auf den tatsächlichen Lehrstoff der Schulen hin besser zugeschnitten werden und gemeinsam mit den Grundlagen abgestimmt werden, um bessere Lehrerinnen und Lehrer nicht nur nach dem Zufallsprinzip (= die oder der holen sich schon noch, was ihnen fehlt) auszubilden.

## **2. Heterogene Kompetenzorientierung**

In der deutschen Lehrer/innenbildung besteht hinsichtlich der konkreten Kompetenzen eine große Diversität der Ansichten. In jeder Hochschule finden sich eigene Profile, Strömungen und Interessen, die mittlerweile einen Standortwechsel im Studium fast unmöglich machen. Jede Hochschule setzt auf ein selbstgestricktes Lehramtsausbildungsprofil, in dem zwar gute und wichtige Bestandteile enthalten sein mögen, die aber sehr wenig auf die Bedürfnisse einer bundesweit einheitlichen Entwicklung abgestimmt sind. Der Föderalismus in Deutschland schädigt hier nachhaltig die Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehrer/innenbildung, weil zu wenig einheitlich orientierende und nachhaltig evaluierte Ausbildungsformen entstanden sind, die man durchweg als einen in den BA-MA-Studiengängen akkreditierten Wildwuchs bezeichnen kann. Damit hat der Bologna-Prozess zum genauen Gegenteil dessen beigetragen, was sich die Politik ursprünglich versprochen hatte, für den sie aber auch weder hinreichende Ressourcen noch Prozeduren bereitgestellt hat. Vergleichen wir dies wieder mit den Pisa-Siegerländern, dann fällt auf, dass in diesen eine deutlich andere Normierung vorherrscht:

- Es gibt ein gemeinsames Leitbild und eine theoretische Ausrichtung der Lehrer/innenbildung, die sich an gemeinsamen Standards bis hin zu einer mindestens verlangten Fachliteratur (internationale Lehrwerke auf dem Stand der Zeit) orientiert.

- Es gibt eine Orientierung am späteren Berufsfeld, dessen verschiedene und komplexe Aspekte schon in die Ausbildung einbezogen werden.
- Es gibt ein klares Profil für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die in der Lehramtsausbildung tätig werden, wobei eigene Praxiserfahrungen neben sehr guten wissenschaftlichen Leistungen maßgeblich sind.
- Es gibt Lehramtsausbildungshochschulen oder Zweige der Universität für die Lehramtsausbildung, um eine zu starke Vermengung mit dem engeren wissenschaftlichen Fach zu vermeiden.
- Es gibt eine durchgehend bessere Betreuungsrelation und Ausstattung als in Deutschland, um an den persönlichen Kompetenzen intensiv und begleitet während des Studiums arbeiten zu können.

### **3. Theorie und Praxis**

International gesehen findet die Lehramtsausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums fast durchgehend in einer Phase statt, wobei in den erfolgreichen Ländern vom ersten Tag Theorie und Praxis miteinander verbunden sind. Hier müssen die Studierenden mit der Einschreibung ins Studium zugleich eine Schule besuchen, in der sie kontinuierlich während des Studiums Praxiserfahrungen begleitend machen und Studien durchführen können. Der Abschluss des Studiums zeigt dann in Theorie und Praxis in einer Prüfung ihre Eignung als Lehrerin oder Lehrer.

Wie gehen wir in Deutschland dagegen vor?

In der Betrachtung des Theorie-Praxisbezugs ist anzumerken, dass innerhalb der gestuften Lehramtsausbildung in das Bachelor-Studium z. B. in Nordrhein-Westfalen ein Eignungs-, ein Orientierungs- und ein Berufsfeldpraktikum integriert sind. In der Masterphase haben die Studierenden durch das Praxissemester die Möglichkeit, umfassende Erfahrungen im Bereich Schule mit gewissen Handlungskompetenzen zu erhalten. Dies ist zwar eine Verbesserung zu früher, wo dies meist erst im Referendariat geschah, aber die Konstruktion des Praxissemesters ist nicht ohne Tücken.

In NRW gibt es zumindest zwei offensichtliche Problemstellen:

- Das so genannte Eignungspraktikum stellt gar keine Eignung vor dem Studium fest, sondern überlässt diese Reflexion nach vier Wochen Praxis dem zukünftigen Studierenden in Eigenarbeit. Zwar können Ausbildungslehrer/innen hier Tipps geben, aber die gesamte Veranstaltung endet unverbindlich.
- Nach dem Eignungspraktikum gibt es ein Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum vor einem Praxissemester. Zwar soll ein Portfolio alle Praxiselemente verbinden, aber die Zuständigkeiten der Betreuer/innen wechseln ständig zwischen Schule, Hochschule und Studienseminar. Hier wäre eine gemeinsame Organisationsform mit einheitlicher Zuständigkeit, wie sie international üblich ist, sicherlich sinnvoller und effektiver.

Die Idee hinter dem „Eignungspraktikum“ lautet, dass man besonders geeignete Studierende für das Lehramt auswählen will, wie es auch in PISA-Siegerländern der Fall ist.<sup>2</sup> Doch in Nordrhein-Westfalen lässt das sogenannte „Eignungspraktikum“ den Gedanken aufkommen, dass dieser Begriff gewählt wurde, weil er bildungspolitisch gerade „on vogue“ ist: In der Realität ist das so geplante „Eignungspraktikum“ ein Praktikum, in dem die Studierenden nur bedingt eine Rückmeldung darüber erhalten, ob sie für den Lehrberuf geeignet sind bzw. in welchen Bereichen sie ihre Kompetenzen noch erweitern müssten.<sup>3</sup> Dazu kommt, dass das vierwöchige „Eignungspraktikum“ nicht als Zugangsbedingung in die Bachelorphase absolviert werden muss: Nur zur Zulassung in den „(nach-universitären) Vorbereitungsdienst ist das Ableisten des Eignungspraktikums nachzuweisen“ (MSW: Lust aufs Lehramt!, S. 13)..

Um eine gute Einbettung vor allem eines Praxissemesters zu erreichen, müsste gewährleistet sein, dass die Studierenden während der Praxiszeit individuell umfassend betreut und begleitet werden. Die Zuständigkeit des Praxissemesters liegt auf Seiten der Studienseminare und der Universitäten. Um eine wirkliche Zusammenarbeit bzw. Verknüpfung von Theorie und Praxis zu fördern, müsste eine direkte Regelung getroffen werden, wie diese Kooperation konkret aussehen kann. Ansonsten läuft man hier Gefahr, dass Inhalte doppelt gelehrt werden und sowohl im universitären Rahmen als auch auf Seiten der Studienseminarausbildung Zeitdruck entsteht. Eine klare Regelung ist an vielen Standorten in Nordrhein-Westfalen noch nicht erkennbar und wird sich auch sehr schwierig gestalten, da beide Institutionen Wert auf

---

<sup>2</sup> In Finnland werden beispielsweise jährlich nur 10% aller Bewerber/innen für den Studiengang des allgemeinen Lehramts zugelassen (vgl. Hakala, 2009, S. 193).

<sup>3</sup> Ein Beispiel wäre das Beratungsangebot der Universität Kassel nach Dauber (2008). Alle Lehramtsstudierenden sind innerhalb der ersten zwei Semester verpflichtet, das Seminar „Psychosoziale Grundkompetenzen im Lehrberuf“ zu belegen, in dem sie sich nach einer Selbstreflexion mit ihrer Selbstkompetenz, Handlungskompetenz, Sozialkompetenz und Systemkompetenz auseinandersetzen.

ihre Autonomie legen werden. Hier wäre eine integrierte Ausbildung in einer einphasigen Lehramtsausbildung deutlich im Vorteil.

Schwierig ist auch der Verhältnis der Grundlagenfächer zu den Fachdidaktiken. Auch hier gäbe es großen Abstimmungsbedarf, der jedoch oft schon an den unterschiedlichen Zuordnungen zu Fakultäten oder Fachgruppen scheitert. Eine hinreichend aufeinander abgestimmte Lehramtsausbildung könnte aus unserer Sicht allenfalls dann erreicht werden, wenn Zentren für Lehrer/innenbildung nicht nur organisatorisch, sondern auch konzeptionell arbeiten würden.

Eine Möglichkeit bestünde in der Errichtung von Praxisschulen, die an die Universitäten angegliedert wären. In solchen könnten die Studierenden nicht nur im Praxissemester Erfahrungen im Schulalltag sammeln, sondern sie würden eine Verbindung von Praxis und Studium erleben. Auch dieses Vorgehen ist international erprobt und erfolgreich, aber in Deutschland bisher völlig unüblich.

In Praxisschulen, wie sie z.B. in der finnischen Lehrer/innenbildung üblich sind,<sup>4</sup> wird besonders die Kooperation zwischen Lehrenden an Schulen und Universitäten betont: Beide Seiten profitieren voneinander, planen gemeinsam und sehen sich gleichermaßen für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden verantwortlich. Ein Mentoring-Programm garantiert zusätzlich eine individuelle Betreuung der Lehramtsstudierenden – von Beginn des Studiums an. Die Mentorenteams setzen sich häufig aus Lehrenden der Praxisschule und der Universität zusammen: So entsteht eine sinnvolle Verzahnung von Theorie und Praxis!

Erfahrungen anderer Studiengänge in der Umstellung auf Bachelor und Master zeigen in Deutschland, dass oft eine „Verschulung“ im Sinne einer starren Zeitstruktur im Rahmen von vorgegebenen Semesteranzahlen stattgefunden hat. Obwohl es Akkreditierungsvorgaben gibt, die das eigentlich verhindern sollen, zeigt sich zudem, dass sich die zielgerichtete Mobilität zum Wechsel an andere Hochschulen häufig als schwierig herausstellt, da „mittlerweile jede Hochschule ihre eigenen abweichenden Vorstellungen sinnvoller Studiengänge und Studieninhalte entwickelt hat“ und so der „Bologna-Prozess zu noch mehr Unübersichtlichkeit führt“ (Reich, 2009, S. 41). So scheint sich das Ziel eines „europäischen Hochschulraums“ (KMK, 2009, S. 1) neben der gleichen Verteilung von Modulen und

---

<sup>4</sup> An jeder Universität, an der in Finnland Lehrer und Lehrerinnen ausgebildet werden, gibt es eine angegliederte Praxisschule (normaalikoulu).

Creditpoints ansonsten auf viel „Wildwuchs und Durcheinander“ (Reich, 2009, S. 42) zu beschränken.

Durch Sparmaßnahmen an Hochschulen verlagern sich die Bedingungen für Lehramtsstudierende in oft noch ungünstigere Ausgangssituationen: An vielen Instituten zählen besonders Drittmittel als Kriterium für weitere umverteilte Gelder bei ohnehin oft sehr knappen Ressourcen. Studierende, die durch ihre fachliche Ausbildung an Forschungsprojekten der „reicheren Fächer“ teilnehmen, werden daher besonders gefördert. Aber solche Drittmittel fehlen nun gerade in der Lehrer/innenbildung, da diese Ausbildung sich wenig mit wirtschaftlichen Interessen und Sponsoren (Drittmitteln von außen) verbinden lässt. Durch die zugleich eher verschulte Ausbildung in der Bachelorphase verlieren viele Lehramtsstudierende auch die Möglichkeit, intensiv an Forschungsprojekten mitzuarbeiten und erfahren zusätzlich benachteiligte Studienbedingungen durch fehlende Gelder.

Dies sind alles Beispiele für den „Hauptmangel der Reform in Deutschland“ (Reich, 2009, S. 43): „Man will nicht grundsätzlich in die Bildung mehr investieren, sondern hofft offenbar, ohne größeren Einsatz immer größere Effekte zu erzielen“ (ebd).

#### **4. Reformbedarf**

Wesentlich erscheint es uns zu sein, dass Lehramtsstudierende die realistische Chance erhalten, nach dem Bachelor tatsächlich in die Masterphase zu wechseln. Hierzu muss es ausreichend Studienplätze geben. Es macht wenig Sinn, das Lehramtsstudium schon nach der Bachelorphase abzubrechen, da es viel zu spezifisch auf den Lehrberuf ausgerichtet ist und erst in der Masterphase entscheidende Lehrqualifikationen erworben werden. International gesehen wird hier durchgehend eine einphasige Lehramtsausbildung favorisiert, und es scheint uns kaum Gründe zu geben, die Vorteile einer solchen Ausbildung in Deutschland weiter zu verweigern, nur weil die alten Strukturen nicht aufgebrochen werden sollen. Wenn nach einer Anlaufphase die neue Lehramtsausbildung evaluiert wird, dann müsste insbesondere noch einmal die Option auf eine einphasige Ausbildung überprüft werden.

Die Kultusministerkonferenz hat am 10.12.2009 Eckpunkte zur Korrektur der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ und der „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung“ herausgegeben. Diese enthalten als Änderungsvorgaben:

1. Studierbarkeit verbessern und Mobilitätsfenster integrieren
2. Individuelle Studienverläufe sichern
3. Breite wissenschaftliche Qualifizierung sichern
4. Master-Zugang flexibilisieren
5. Transparenz des gestuften Studiensystems erhöhen
6. Studierbarkeit in Akkreditierung prüfen
7. Kompetenz benennen
8. Prüfungsleistung reduzieren
9. Anerkennung verbessern
10. Arbeitsbelastung flexibilisieren

Eine Umsetzung der von der KMK vorgeschlagenen Änderungseckpunkte würde sicherlich in einen ersten Schritt zur Verbesserung eines Teils der in diesem Text kritisierten Punkte beitragen. Es bleibt zu hoffen, dass dies in gemeinsamer Verantwortung und gegenseitigem Dialog aller an Bildung Beteiligten tatsächlich hinreichend geschehen kann. Aber zu einer grundlegenden Verbesserung käme es aus unserer Sicht nur, wenn die Eckkritikpunkte aus unserer Argumentation auch Berücksichtigung finden würden.

#### Quellen:

Hakala, Juha T.: Lehrerbildung und Bildungsforschung. In: Matthies, Aila-Leena, Skiera, Ehrenhard (Hrsg.): Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009.

Kultusministerkonferenz: Eckpunkte zur Korrektur der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ und der „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung“ (Beschluss vom 10.12.2009).

Reich, Kersten (Hrsg.): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim und Basel: Beltz, 2009.

Universität Kassel, Zentrum für Lehrerbildung: Trainingsmodul Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. Beobachtung, Beratung, Training. Gekürzte (pdf-)Version, 2008.

Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) (2009).

Internetquellen:

- Schulministerium Nordrhein-Westfalen:  
<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/FAQ/index.html> (Stand: 27.02.2011).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lust aufs Lehramt! Informationen zum Eignungspraktikum in Nordrhein-Westfalen, 12/2010.  
<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Eignungspraktikum/index.html> (27.02.2011).