

Was macht eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer aus? – Was kennzeichnet gute LehrerInnenbildung? Und was sollen Lehramtsstudierende speziell im erziehungswissenschaftlichen Studium lernen?

Rolf Göppel

*Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland
Institut für Erziehungswissenschaft*

VORBEMERKUNG: Im Folgenden sollen in drei mal zwanzig Thesen zentrale Qualitäten und Forderungen möglichst prägnant und klar benannt werden, auf die es im Lehrerberuf und im Lehramtsstudium ankommt. Dabei sind die nachfolgenden Thesen bewusst erfahrungsnah und schlicht formuliert. D.h. sie bewegen sich eng entlang dessen, was Schüler und Schülerinnen, Eltern, aber auch Lehrer und Lehrerinnen auf entsprechende Fragen hin typischerweise äußern und vermeiden weitgehend wissenschaftlichen Fachjargon und theoretische Abstraktionen. Natürlich könnte man die jeweils gemeinten Sachverhalte jeweils auch „kompetenztheoretisch“ formulieren, könnte etwa von „Beziehungskompetenz“, „Planungskompetenz“, „Motivationskompetenz“, „Strukturierungskompetenz“, „Reflexionskompetenz“, „Aktivierungskompetenz“, „Explikationskompetenz“, „Diagnosekompetenz“, „Beratungskompetenz“, „Interaktionskompetenz“, „Instruktionskompetenz“, „Stressbewältigungskompetenz“, „Inkompetenzkompensationskompetenz“ etc. sprechen. – Aber was wäre damit gewonnen? Zu jeder Qualität, Haltung, Fähigkeit, Kenntnis und Bemühung, die man sich von Lehrerinnen und Lehrern wünscht, lässt sich unschwer eine entsprechende „Kompetenz“ konstruieren. Dabei verleitet dieser aktuell gängige Sprachgebrauch, der ständig neue Kompetenzen als Kunstprodukte hervorzaubert, jedoch einerseits dazu, Dinge durch bloße Umformulierung irgendwie anspruchsvoller und progressiver klingen zu lassen. Gleichzeitig werden damit leicht Problemlösungs-Illusionen erzeugt: Wenn ein Lehrer immer wieder in Situationen kommt, wo er Schüler und Eltern beraten soll, dann braucht er eben möglichst viel „Beratungskompetenz“, dann ist die Sache „geritzt“. Aber, was das heißt, wie ein sinnvolles Beratungsgespräch bei welchem Problem, mit welchen Personen in welchem Kontext aussehen kann – all diese Fragen sind damit noch gar nicht berührt. Andererseits verleitet dieser Sprachgebrauch auch zur „Verdinglichung“, zur Vorstellung, als seien diese „Kompetenzen“ lauter „Dinge“, „Werkzeuge“, die man als wohlausgebildeter Lehrer in seinem „pädagogischen Rüstzeug“, in seinem „Lehrerhandwerkskasten“ hat und bei Bedarf „herauszieht“, um Dinge schließlich, die sich gezielt vermitteln (am besten in handlichen „Modulen“!) und exakt quantifizieren und vermessen lassen – und als ginge es nicht um jeweils spezifische Bemühungen als Person mit je konkreten Situationen und Problemen sinnvoll umzugehen und um komplexe Ansprüche und Erwartungen, denen man sich in der alltäglichen Praxis immer wieder aufs neue stellen muss. Erzeugt wird mit dieser Rede vielfach auch eine „Einheits- und Eindeutigkeitsillusion“, die den Gegebenheiten der Realität kaum entspricht. Wenn zwei Lehrerinnen etwa recht unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wie ein sinnvolles Beratungsgespräch aussehen könnte, weil sie andere Referenzkonzepte im Hinterkopf haben, vielleicht auch unterschiedliche Fortbildungen durchlaufen haben – welche hat dann mehr „Beratungskompetenz“? Oder gibt es unterschiedliche Arten von „Beratungskompetenz“?

Die grundsätzliche Frage ist also, ob das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im pädagogischen Alltag als „Anwendung diverser Kompetenzen“ angemessen beschrieben ist. Was dabei ebenfalls leicht aus dem

Blick gerät, ist, dass es beim Lehrerhandeln in vieler Hinsicht auch um den spannungsreichen Ausgleich unterschiedlicher, miteinander unvereinbarer Ansprüche, Erwartungen und Forderungen geht. Das Kompetenzmodell lässt aber solche Balancevorstellungen kaum zu. Kompetenzen lassen sich im Prinzip nur aufzählen, ergänzen, steigern und addieren, sie können aber kaum situativ miteinander in Konflikt treten. Das Spannungsreiche, Widersprüchliche, Antinomische, das das Lehrerhandeln auch kennzeichnet, wird somit im Kompetenzmodell tendenziell eliminiert. – Aber natürlich könnte man darauf erwidern, dass zu all den anderen Kompetenzen dann eben auch noch die „Ambiguitätskompetenz“ hinzutreten müsse! Des Weiteren wird in den nachfolgenden Thesen nicht explizit zwischen Grundschullehrerinnen und -lehrern und Lehrerinnen an der Sekundarstufe I unterschieden. Grundsätzlich beanspruchen die Thesen dabei durchaus Gültigkeit für beide Bereiche, gleichzeitig ist aber auch klar, dass sie im Hinblick auf das konkrete Lehrerhandeln für die unterschiedlichen Alters- und Schulstufen durchaus bisweilen Unterschiedliches bedeuten können.

Teil A: Was macht einen guten Lehrer / eine gute Lehrerin aus?

1. Ein guter Lehrer ist einer, der *Kinder und Jugendliche mag* und der einen „guten Draht“ zu ihnen hat.
2. Eine gute Lehrerin ist eine, die „*guten Unterricht*“ macht, bei der viel und nachhaltig gelernt wird und bei der möglichst wenig Langeweile aufkommt. D.h. es ist eine Lehrerin, die ihren Unterricht sorgfältig vorbereitet und gezielt auf die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Schülergruppen abstimmt, die es versteht, die zu behandelnden Themen anregend und spannend zu gestalten, die Schüler und Schülerinnen kognitiv zu aktivieren, Lebensweltbezüge herzustellen und die didaktisch und methodisch versiert und abwechslungsreich unterrichtet.
3. Ein guter Lehrer ist einer, der *wohlorganisiert, strukturiert* und *planvoll* vorgeht, der die Stoffverteilung über das Schuljahr hinweg sinnvoll organisiert und die Etappenziele im Blick hat, es ist einer, der seine Unterrichtsarbeit sorgfältig dokumentiert und der immer wieder einen Schritt vom aktuellen Geschehen zurücktritt, die *gemachten Erfahrungen reflektiert* und auf dieser Basis neue Ideen und Impulse für die pädagogische Arbeit entwickelt.
4. Eine gute Lehrerin ist eine, die sich immer wieder darum bemüht, Schüler und Schülerinnen im Unterricht zum eigenständigen Entdecken und Experimentieren, zum Nachdenken, Nachforschen, Nachprüfen zu aktivieren und die *Belehrung möglichst häufig durch Erfahrung ersetzt*.
5. Ein guter Lehrer ist einer, der *in seinen Fächern firm* ist, der sie mit einer gewissen Leidenschaftlichkeit vertritt und entsprechende Begeisterung für die damit verbundenen Fragen und Themen vermitteln kann und der schwierige Sachverhalte und komplexe Zusammenhänge durch geeignete Beispiele, Vergleiche und Veranschaulichungen *gut erklären* kann. Es ist weiterhin einer, der ein *hohes Anspruchsniveau* hat, Schüler und Schülerinnen fachlich fordert und der doch zugleich „menschlich“ bleibt und realisiert, dass bisweilen andere Dinge im Aufmerksamkeitshorizont der Heranwachsenden eine größere Bedeutung haben als die Oberflächenberechnung des Würfels oder die Feinheiten der englischen Grammatik.
6. Eine gute Lehrerin ist eine, die über *fundiertes theoretisches Wissen* verfügt, *sowohl hinsichtlich der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse als auch hinsichtlich der didaktischen Herausforderungen und Probleme*, die mit der Vermittlung bestimmter Inhalte an Kinder bestimmten Alters verbunden sind und die von daher auch um die möglichen Klippen und Schwierigkeiten, die bei deren Aneignung auftauchen können, weiß.
7. Ein guter Lehrer ist einer, der einen *genauen Blick für die Lernvoraussetzungen, für die aktuellen Lernstände und für die spezifischen Lernschwierigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler* seiner Klasse hat und der in der Lage ist, im Bedarfsfall gezielte diagnostische Informationen zu erheben und für die pädagogische Förderung zu nutzen.
8. Eine gute Lehrerin ist eine, die gemäß dem finnischen Motto „keiner darf zurückbleiben“ eine

pädagogische Sorgehaltung gegenüber jedem einzelnen Schüler / jeder einzelnen Schülerin einnimmt und die in Problem- und Krisenfällen das Gespräch mit dem Schüler/der Schülerin, mit den Eltern, mit Kollegen, mit Spezialisten sucht, um den Ursachen von Lern- und Verhaltensproblemen auf den Grund zu gehen und geeignete Förderperspektiven zu entwickeln.

9. Ein guter Lehrer ist einer, der über einen *reichhaltigen und wohlstrukturierten Fundus von Übungs- und Fördermaterialien* verfügt, (bzw. in der Lage ist, solche Materialien selbst gezielt herzustellen), die er seinen Schülern und Schülerinnen zur Verfügung stellen kann, der aber auch klar begründete Vorstellungen davon hat, welche dieser Materialien für die Übung welcher kognitiver Operationen besonders geeignet sind.
10. Eine gute Lehrerin ist eine, die es schafft, eine *positive, anregende Lernatmosphäre* in ihrer Klasse aufzubauen, zu der Leistungsfreude, Angstfreiheit und Fehlertoleranz gehören, aber auch wechselseitige Hilfsbereitschaft und Gemeinschaftsgeist sowie eine freundliche, wertschätzende Umgangskultur mit eingeübten Regeln und altersangemessenen hilfreichen Ritualen.
11. Ein guter Lehrer ist einer, den die Schüler und Schülerinnen als gerecht empfinden, d.h. der sich stets um *differenzierte und hilfreiche Leistungsrückmeldung und um faire Aufgabenstellung und transparente Bewertung* bemüht.
12. Eine gute Lehrerin ist eine, die um die *Rolle der neuen Medien* in der Lebenswelt heutiger Schüler und Schülerinnen und um die dadurch veränderten Informationszugänge und Rezeptionsgewohnheiten weiß, die solche Medien deshalb kompetent und kritisch, wohlreflektiert und wohldosiert in ihrem Unterricht integriert (z.B. individuell zugeschnittene interaktive Lernprogramme oder Kommunikationsplattformen auf denen die Schüler eigene kreative Beiträge entwickeln und präsentieren können).
13. Ein guter Lehrer ist einer, der mit der Komplexität der Unterrichtssituation gekonnt umgeht, d.h. der über ein gutes „*classroom management*“ verfügt, dessen Verlaufsplanungen durchdacht, dessen Instruktionen klar, dessen Interventionen prägnant sind und bei dem es deshalb möglichst viel aktive Lernzeit und möglichst wenig Leerlauf und Konfusion und damit zusammenhängende Unruhe, Widerstände und Störmanöver seitens der Schülerinnen und Schüler gibt.
14. Eine gute Lehrerin ist eine, die die *Heterogenität der Schülerschaft* hinsichtlich der Lernvoraussetzungen, der Lerntempi und Lernmodalitäten nicht als Bedrohung und beklagenswerten Miss-Stand wahrnimmt, sondern die in der Lage ist, durch entsprechende *Differenzierung und Individualisierung*, durch Formen der Gruppenarbeit und Partnerunterstützung *für jedes Kind in der Gruppe eine anregende und befriedigende Lernsituation* zu schaffen. Es ist eine, die insbesondere sensibel dafür ist, dass sie in der Regel Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in ihrer Klasse hat und die deshalb den Aspekt der Sprachförderung auch in den Sachfächern immer mit bedenkt.
15. Ein guter Lehrer ist einer, der in der Lage ist, *Konflikte und Spannungen zwischen Schülern und Schülerinnen in der Klasse* so zu bearbeiten, dass diese zu bedeutsamen Lernchancen für die Betroffenen werden und zu der Grunderfahrung beitragen, dass Miteinanderauskommen trotz unterschiedlicher Ansichten und Interessen, fairer Ausgleich, Kompromiss, Verzeihen und sich wieder Vertragen in einer Gemeinschaft möglich sind.
16. Eine gute Lehrerin ist eine, die die *Kinder und Jugendliche* ihrer Klasse nicht nur als Schüler und Schülerinnen mit bestimmten Noten in bestimmten Fächern sieht, sondern auch *als Persönlichkeiten in spezifischen Entwicklungsphasen und Lebenslagen*, mit je besonderen Herkunft und Lebensläufen, mit unterschiedlichen familiären Hintergründen und kulturellen Einbindungen und mit je spezifischen persönlichen Eigentümlichkeiten, Interessen, Problemen, Stärken, Schwächen, Ängsten, Hoffnungen und Zielen...
17. Ein guter Lehrer ist einer, der seinen *Schülerinnen und Schülern stets respektvoll begegnet*, Lernbemühungen und Lernerfolge anerkennt, der sich aller geringschätzenden, kränkenden, zynischen Bemerkungen enthält, es ist einer, der nicht nur als Rollenträger sondern als *authentische Person* für die Schüler und Schülerinnen präsent ist, der für humane Werte und *faire, nichtausgrenzende Umgangsformen* einsteht und diese offensiv gegen Angriffe verteidigt.

18. Eine gute Lehrerin ist eine, die sich nicht nur als „Einzelkämpferin“ in ihrem Klassenzimmer versteht, sondern die *teamfähig und kooperativ* ist und die sich dafür einsetzt, dass sie eine gute Lehrerin an einer guten Schule ist, d.h. die sich am Prozess der *Schulentwicklung* engagiert und sich gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen für die Gestaltung einer aktiven und lebendigen *Schulkultur* verantwortlich fühlt. Es ist weiterhin eine, die sich zu pädagogischen und bildungspolitischen Fragen *eigenständige Stand-Punkte* erarbeitet hat und diese in entsprechenden Gesprächen mit Eltern, Kollegen, Schulleitern und Schulräten begründet und selbstbewusst vertreten kann.
19. Ein guter Lehrer ist einer, der sich bewusst ist, dass „*Lehrersein*“ eine *berufsbiographische Aufgabe* ist, die mit dem zweiten Staatsexamen nicht abgeschlossen ist, der deshalb Lust und Bereitschaft mitbringt, *sich im Beruf weiterzuentwickeln und weiterzubilden*, der Evaluation und Supervision, also den kritischen Blick von außen auf das eigene Tun, mehr als Chance denn als Bedrohung begreift.
20. Eine gute Lehrerin ist eine, die sich von hoch aufgetürmten Idealvorstellungen und langen Forderungskatalogen wie dem hier vorliegenden, nicht verrückt machen lässt, die sich bewusst ist, dass Lehrer und Lehrerinnen auf viele unterschiedliche Arten „gut sein“ können, dass es keine Perfektion im Lehrerberuf geben kann und dass Kinder und Jugendliche bisweilen auch an den Macken und Mängeln ihrer Lehrerinnen und Lehrer fürs Leben bedeutsame Lernerfahrungen machen. Es ist also eine Person, die auch ein Stück *Gelassenheit* gegenüber den eigenen Schwächen und Unzulänglichkeiten aufbringt, die sich immer wieder die Grenzen der eigenen Belastungsfähigkeit und der eigenen Zuständigkeit klar macht, die aktive *Selbstsorge* betreibt, *auf ihre Gesundheit achtet*, sich bei Bedarf um Hilfe, Ausgleich und Entlastung kümmert und sich trotz ihres Engagements im Beruf um eine gute „*work-life-balance*“ bemüht.

Teil B: Was sollten Studierende im erziehungswissenschaftlichen Studium lernen?

1. Das Studium der Erziehungswissenschaft soll das *Verständnis für Kinder und Jugendliche*, die Sensibilität für ihre Wünsche und Bedürfnisse, ihre Sorgen und Nöte erhöhen und auch dazu beitragen, sich zu seiner eigenen Kindheit und Jugend in ein möglichst geklärtes Verhältnis zu setzen.
2. Die Studierenden sollen die Befähigung erwerben, *Unterricht differenziert und kriteriengeleitet zu beobachten und hinsichtlich begründeter Qualitätskriterien zu beurteilen*. Sie sollen didaktische Modelle kennen lernen und unter dem Aspekt der Fruchtbarkeit für die sinnvolle Planung und Inszenierung von Unterricht diskutieren und erproben. Sie sollen eine *Vorstellung von der Vielfalt der methodischen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung* entwickeln und entsprechende Entscheidungen und Präferenzen sinnvoll begründen können.
3. Die Studierenden sollten im Studium einen *Habitus* erwerben, der einerseits durch *Verantwortlichkeit und Sorgfalt* in der Planung und Durchführung der übernommenen Aufgaben gekennzeichnet ist, andererseits aber auch durch eine *reflexive Haltung*, die die eigenen Vorstellungen, Vorgehensweisen und Erfahrungen immer wieder kritisch in den Blick nimmt.
4. Die Studierenden sollten sich im Studium mit Theorien selbständigen Lernens auseinandersetzen und einschlägige Forschungsergebnisse über die Merkmale anregender Lernumgebungen und über die *Bedingungen fruchtbarer, nachhaltiger Bildungsprozesse* kennen.
5. Die Studierenden sollten im Studium einerseits in ihren Fächern eine gewisse Expertenschaft erlangen, sie sollten darüber hinaus die grundlegende *Befähigung erwerben, komplexe Sachverhalte adressatenbezogen verständlich aufzubereiten* und anregend zu präsentieren.
6. Die Studierenden sollen im Studium *differenzierte Kenntnisse* erwerben *über die Erlebnisweisen, Motivlagen, Denkstrukturen, Lernformen und Problemlösestrategien, die für Kinder und Jugendliche in bestimmten Entwicklungsphasen typisch sind* und sie sollen diese auch beziehen auf die Frage, welche Herausforderungen und Probleme sich daraus für die Vermittlung bestimmter schulischer Inhalte ergeben.
7. Die Studierenden sollen im Studium „*diagnostische Kompetenz*“ erwerben. Sie sollten ein Wissen von der „*Entwicklungslogik*“ der Lernprozesse in bestimmten Bereichen und von den typischen Klippen und

- Hürden, die die Schüler und Schülerinnen dabei bewältigen müssen, haben. Sie sollten weiterhin bestimmte diagnostische Verfahren kennen und in ihrer Brauchbarkeit für die schulische Praxis einschätzen können.
8. Die Studierenden sollten sich im Studium mit *Konzeptionen und Begründungen eines pädagogischen Berufsethos* auseinandersetzen, eine Bewusstheit von der hohen Verantwortlichkeit des Lehrerberufs entwickeln und eine *Haltung pädagogischer Sorge* gegenüber jedem einzelnen Schüler, gegenüber jeder einzelnen Schülerin entwickeln. Sie sollten sich auch mit den *Traditionen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* befassen um angesichts der zeitgeistabhängigen öffentlichen Diskussionen über pädagogische Fragen einen klar begründbaren Standpunkt hinsichtlich der grundlegenden Zielperspektiven des eigenen pädagogischen Handelns zu gewinnen.
 9. Die Studierenden sollten in ihrem Studium die Befähigung erwerben den *individuellen Förderbedarf einzelner Schüler und Schülerinnen zu erkennen* und entsprechend individuell zugeschnittene sinnvolle Übungs- und Fördermaterialien auszuwählen bzw. zu gestalten.
 10. Die Studierenden sollten im erziehungswissenschaftlichen Studium *Wissen über die kommunikativen, atmosphärischen und emotionalen Voraussetzungen gelingender Lernprozesse* erwerben und sich mit Theorien zum Verständnis der sozialen Prozesse in heterogenen Gruppen ebenso auseinandersetzen wie mit Konzepten der Förderung einer positiven Lernatmosphäre.
 11. Die Studierenden sollten im Studium Wissen über die *Prinzipien fairer und transparenter Aufgabenstellung und Leistungsbewertung* erwerben und sich mit Konzepten differenzierter und hilfreicher Leistungsrückmeldung auseinandersetzen.
 12. Die Studierenden sollten im Studium Kenntnisse über die reale *Bedeutung unterschiedlicher Medien in der Lebenswirklichkeit heutiger Kinder und Jugendlicher* erwerben, sich mit modernen Konzepten der Medienpädagogik und Mediendidaktik auseinandersetzen und dabei sowohl konkrete Fertigkeiten im Umgang mit den neuen technischen Möglichkeiten der *medialen Unterstützung von Lernprozessen* erwerben als auch ein kritisches Bewusstsein über Probleme und Grenzen.
 13. Die Studierenden sollen eine Vorstellung davon erwerben, auf welche Aspekte und Prinzipien es ganz allgemein bei der *Gestaltung von Unterricht und bei der Führung einer Klasse* in besonderer Weise ankommt. Sie sollten sich mit einschlägigen Untersuchungen zum „*classroom management*“ und mit Konzepten zum *Umgang mit Störungen und Lernwiderständen* auseinandersetzen.
 14. Die Studierenden sollen sich im Studium mit *Konzepten der interkulturellen Pädagogik* und des *Unterrichts in heterogenen Lerngruppen* auseinandersetzen, sie sollen eine Sensibilität ausbilden für die Probleme, die viele Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Muttersprache an deutschen Schulen haben und sie sollen Kenntnisse über sinnvolle Formen der Differenzierung und Individualisierung erwerben.
 15. Die Studierenden sollen sich im Studium mit einschlägigen Konzepten der Gruppenpädagogik, der *Gewaltprävention und der fairen Regulation von Konflikten* auseinandersetzen und Regeln und *Prinzipien hilfreicher Klärungsgespräche* kennen.
 16. Die Studierenden sollen sich im Studium mit den Befunden der Forschung zu unterschiedlichen Aspekten des *Wandels der Kindheit und der heutigen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen*, sowie mit exemplarischen Falldarstellungen von *Kindern und Jugendlichen mit besonderen Lebensgeschichten und Lebensproblemen* auseinandersetzen und dabei ein Bewusstsein sowohl für die Bandbreite der Herausforderungen, *Belastungen und Risiken* entwickeln, mit denen Kinder und Jugendliche bisweilen konfrontiert sind, als auch eine Sensibilität für die individuellen Ressourcen, Widerstände und Bewältigungsformen, mit denen sie diesen Schwierigkeiten begegnen.
 17. Die Studierenden sollen sich im Studium mit *normativen Anforderungen des Lehrerberufs, mit Konzepten der förderlichen pädagogischen Beziehung* und mit Ansprüchen einer humanen Schule auseinandersetzen. Sie sollten die Fähigkeit ausbilden, die typischen schulischen Erfahrungen aus der *subjektiven Perspektive der Kinder und Jugendlichen* nachzuvollziehen und ein *Bewusstsein von der besonderen Verantwortlichkeit des Lehrers / der Lehrerin* entwickeln.

18. Die Studierenden sollen sich im Studium mit Theorien der Schule und der *Schulentwicklung* auseinandersetzen. Sie sollen eine Vorstellung davon erwerben, *wie Schule als „sozialer Organismus“ funktioniert* und welche Aspekte und Prozesse für die Gestaltung einer förderlichen Schulkultur besonders bedeutsam sind. Sie sollen weiterhin in Auseinandersetzung mit klassischen und modernen Bildungstheorien eine *Vorstellung von den zentralen Anliegen und Ansprüchen entwickeln, die mit der Bildungsidee verknüpft sind* sowie ein reflektiertes Bewusstsein davon, dass die gegenwärtige Struktur des Bildungssystems und die *aktuelle Organisationsform der Schule nicht einfach „natürliche Gegebenheiten“, sondern das Ergebnis bildungspolitischer Entscheidungen* in einem Feld konkurrierender Ideen und Interessen sind.
19. Die Studierenden sollten sich mit *pädagogischen Professionalisierungstheorien*, mit Analysen der Ambivalenzen und Antinomien der Lehrerrolle, mit autobiographischen Reflexionen über die Freuden und Leiden des Lehrerseins, sowie mit einschlägigen Studien auseinandersetzen, die die typischen Entwicklungswege und Entwicklungshürden auf dem Weg vom „Novizen“ zum „Experten“ im pädagogischen Feld erforscht haben. Sie sollten sich dabei einerseits kritisch mit den aus der eigenen Schulzeit stammenden biographischen Prägungen und Leitvorstellungen im Hinblick auf Schule und Unterricht auseinandersetzen und sie sollten andererseits ein Bewusstsein entwickeln, *dass „Lehrersein“ eine komplexe berufsbiographische Aufgabe ist, innerhalb derer der Entwicklung eines „reflexiven Habitus“ eine besonders wichtige Rolle zukommt.*
20. Die Studierenden sollten im Studium *ein möglichst realistisches Bild vom Lehrerberuf* und von den Herausforderungen und Belastungen, die damit verbunden sind, gewinnen. Sie sollten dabei auch eine *Vorstellung von den notwendigen und sinnvollen Begrenzungen der eigenen Zuständigkeit* und von einer sinnvollen professionellen Balance von Nähe und Distanz entwickeln. In Auseinandersetzung mit den einschlägigen Studien zur Lehrergesundheit sollten sie weiterhin in der Lage sein, Strategien der Selbstsorge und der konstruktiven Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf zu antizipieren.

Teil C: Was kennzeichnet eine gute wissenschaftliche Lehrerbildung?

VORBEMERKUNG: Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich weniger auf Strukturfragen der Lehrerbildung: Ob insgesamt das BA/MA Modell bessere Lehrer hervorbringen wird als das traditionelle Staatsexamensmodell, ist derzeit kaum zu beantworten. Und auch hinsichtlich der unterschiedlichen Varianten von neuen Strukturmodellen für die Lehrerbildung, die in den letzten Jahren in den einzelnen Bundesländern entwickelt wurden, kann kaum mit Gewissheit gesagt werden, welche Verteilung von Fachstudiumsanteilen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen auf BA- und MA-Phase die günstigste ist, welcher Grad von „Polyvalenz“ optimal ist und welche Abfolge und Organisationsform der Praktika ideal ist. Ob nun das Bielefelder Modell günstiger ist als das Bochumer, ob das Hamburger Modell kompetentere Lehrer hervorbringt als das Rheinland-Pfälzische, oder ganz aktuell das Berliner Modell (Baumert et al., 2012), ... all dies ist zum derzeitigen Zeitpunkt empirisch begründet nicht zu entscheiden.

Es ist von daher fraglich, ob der Begriff und die Idee des „Benchmarking“, die als Leitlinie für die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Grundlinien einer guten wissenschaftlichen Lehrerbildung bisweilen gefordert wird, hier überhaupt einen Sinn macht. Denn dieser Begriff setzt ja klare, eindeutige Vergleichsgesichtspunkte voraus: Umsatzzahlen, Zuwachsraten, Lohnstückkosten, Gewinnspannen ... was könnte, was sollte dies im Hinblick auf die Lehrerbildung bedeuten? Welche Kriterien könnten im Rahmen der vergleichenden Analyse der Ausbildung von Lehrkräften an ihre Stelle treten?

Hier muss der intellektuellen Redlichkeit wegen zunächst der Mangel an eindeutigem empirischem Wissen konstatiert werden, der im Bereich des hochkomplexen Feldes der Lehrerbildung besteht. Auf diesen haben auch die hochrangig besetzten Kommissionen verwiesen, die in den letzten Jahren eingesetzt wurden, um Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung zu erarbeiten. So verweist etwa die Terhart-Kommission in ihrem Abschlussbericht auf „die Tatsache, daß zu wenig detailliertes Wissen über ihren wirklichen Zustand und die tatsächlichen Wirkungen von Lehrerbildung vorhanden ist“ (ebd., S. 44).

Diese Einschätzung hat sich auch in der jüngsten, wichtigen Expertise zur Lehrerbildung, dem Bericht der sogenannten Baumert-Kommission, der 2007 erschienen ist, kaum geändert. Auch hier heißt es:

„Insgesamt belegt die Literatur eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen normativen Aussagen und Wirkungsbehauptungen einerseits und einem eklatanten Mangel an empirischer Evidenz andererseits. Die Lehramtsausbildung gehört zu einem sträflich vernachlässigten Feld der empirischen Bildungsforschung“ (Baumert et al., 2007, S. 13).

Und der kürzlich erschienene OECD-Bericht „Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“, der die entsprechenden Ansätze und Anstrengungen in den verschiedenen OECD-Mitgliedsstaaten auswertet, kommt bezüglich der Forschungslage im Hinblick darauf, welche Organisationsformen, welche Inhalte und welche Methoden der Lehrerbildung die besten Ergebnisse bringen zu dem eher ernüchternden Fazit: „there is a lot of uncertainties and contradictions in the research on teacher effectiveness“ (OECD 2005, S. 101).

Da derzeit in Baden-Württemberg zwar ein Neuzuschnitt der Lehramtsstudiengänge auf dem Programm steht – für den gute Gründe sprechen – offensichtlich aber kein grundlegender Struktur- oder Systemwechsel was die Studienorte, -abschlüsse oder -organisationsformen anbelangt, werden sich auch die nachfolgenden Thesen auf den bisher gegebenen Rahmen des Lehramtsstudiums an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg beziehen.

Dabei kann insgesamt wohl auch gesagt werden, dass an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg insofern ganz günstige Ausgangsbedingungen für eine „gute wissenschaftliche Lehrerbildung“ vorliegen, als einige der zentralen Kritikpunkte, die in den zahlreichen kritischen Auseinandersetzungen mit der Lage der Lehrerbildung in Deutschland, die in den letzten Jahren publiziert wurden, meist an vorderer Stelle standen, auf die Situation an den Pädagogischen Hochschulen explizit nicht zutreffen. So vor allem die oftmals beklagte Marginalisierung der Fachdidaktik und die institutionelle Nichtzuständigkeit für die Belange der Lehrerbildung im Rahmen der universitären Strukturen, die dazu führt, dass die Lehramtsstudierenden an der Universität oftmals „zwischen allen Stühlen“ sitzen und die Lehrenden in den Fachwissenschaften in der Regel wenig gewillt sind, ihr Lehrangebot auf die spezifischen Interessen und Bedürfnisse von künftigen Lehrern zuzuschneiden. An den Pädagogischen Hochschulen dagegen ist der institutionelle Hauptzweck und -auftrag „Lehrerbildung“ eindeutig und unumstritten und so werden dort von vornherein alle fachlichen Inhalte und Probleme sehr viel stärker unter dem Aspekt ihrer Lehr- und Vermittelbarkeit thematisiert.

Eine zweite Vorbemerkung ist vorzuschicken: Man könnte eine solche Antwort nun „*outcome-orientiert*“ geben. Etwas zugespitzt etwa in der Art:

„Eine gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die bei möglichst allen Studierenden in möglichst knapper Zeit sämtliche wichtigen und wünschenswerten Kompetenzen in optimaler Ausprägung hervorbringt.“

Dies macht deutlich, dass solche, primär auf hervorzubringende Qualitäten und Kompetenzen abzielende Antworten zwar wohl klingen, aber niemandem nutzen, solange nur wünschbare Ziele proklamiert werden, aber keine plausiblen Antworten gegeben werden, wie diese zu erreichen sind.

Stattdessen werden die nachfolgenden Ausführungen eher „*input-orientiert*“ sein, indem sie benennen, was von Seiten der Hochschulen, „eingebracht“ werden muss bzw. „*prozessorientiert*“, indem sie beschreiben, welchen Aspekten und Prozessen die an den Hochschulen Lehrenden im Prozess der Gestaltung des Studiums besondere Beachtung schenken sollten. Aber natürlich liegt diesen Beschreibungen dessen, worauf es in der Lehrerbildung ankommt, durchaus eine Vorstellung zugrunde, was eine gute Lehrkraft ausmacht, die ihren anspruchsvollen Beruf engagiert, verantwortlich und qualifiziert ausübt und welche Qualitäten und Kompetenzen somit bei den Studierenden im Verlauf des Lehramtsstudiums besonders gefördert werden sollen (vgl. dazu die Thesen zu „Meilenstein“ 2, zum „guten Lehrer/zur guten Lehrerin“).

Die nachfolgenden Thesen basieren auch nicht auf einem in diesem Feld nur schwer realisierbaren „Benchmarking-Prozess“, auch nicht auf der Basis gesicherten empirischen Wissens darüber, was genau wie wirkt im Bereich der Lehrerbildung, sondern einerseits auf der kritischen Lektüre diverser

Kommissionsberichte und Expertisen zur Lage und zur Reform der Lehrerbildung, zum anderen aber auch auf langjährigen Erfahrungen in der Lehrerbildung an unterschiedlichen Hochschulen und damit verbunden auf der Basis vielfältiger Gespräche mit Kollegen und Studierenden, durchaus aber auch auf der Wahrnehmung von Mängeln und Unzulänglichkeiten im alltäglichen Hochschulbetrieb. Gleichzeitig soll der Versuch unternommen werden, Punkte zu benennen, an denen bei gutem Willen und gemeinsamem Engagement auch ohne grundlegende Struktur- und Systemreform konkrete Verbesserungen der alltäglichen Praxis möglich erscheinen. Es geht also eher um eine Idee des „Anders-Machen-im-Kleinen“ als darum, die Lehrerbildung in großen visionären Entwürfen „neu zu erfinden“.

1. Klassische Lehrveranstaltungen

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die den Studierenden in Vorlesungen *systematisch geordnet, theoretisch gehaltvoll und didaktisch ansprechend bedeutsame Wissensbestände vermittelt*, die es schafft, die Studierenden in Seminaren in intensive Diskussionen über unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit pädagogischen Problemen zu verwickeln und sie so *herausfordert, eigene Positionen zu formulieren, zu differenzieren und zu begründen*, der es gelingt, die *Praxiserfahrungen* der Studierenden so zu *begleiten*, dass daraus bedeutsame Beobachtungs-, Reflexions- und Lernerfahrungen werden. Wenn nach Hartmut von Hentig „die entscheidende Ausstattung der neuen Lehrerin ... die Fähigkeit (ist), zu beobachten und hinzuhören“ (Hentig, 1993, S. 253), dann müssen gerade die Praktika genutzt werden, diese Fähigkeit zu üben, zu verfeinern, zu systematisieren. Weiterhin spielen in vielen Fächern die Exkursionen, die ein Stück „Feldforschung“ und unmittelbare Begegnung mit fachlich bedeutsamen Orten, Landschaftsformationen, Biotopen, Gedenkstätten, Ausstellungen, etc. ermöglichen, eine wichtige Rolle.

2. Innovative ergänzende Lehrveranstaltungsformen

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die den Studierenden über diese Standardformen der Hochschullehre hinaus auch weitere attraktive Angebote macht: Übungen, bei denen *in trainingsorientierter Form* typische Gesprächs-, Interaktions- und Konfliktsituationen simuliert und bestimmte Handlungsformen und Lösungsvarianten ansatzweise durchgespielt und anschließend detailliert analysiert werden können, *biographisch-selbstreflexive Angebote*, bei denen eigene Erziehungs- und Unterrichtserfahrungen und die dadurch geprägten Muster des für normal, für selbstverständlich, für wünschenswert oder für bedrohlich Gehaltene genauer in den Blick genommen und geprüft werden können; *gruppendynamische Angebote*, bei denen typische Rollenkonstellationen und Prozesse in Gruppen erlebt, Wirkungen auf andere erprobt und Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bewusst gemacht werden können. Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist weiterhin eine, die den Studierenden in *konkreten Projekten*, Räume und Möglichkeiten eröffnet, länger und intensiver mit individuellen Kindern in eine *pädagogische Förderbeziehung* zu treten und die die Studierenden dabei begleitet und unterstützt, die dort gemachten Erfahrungen zu reflektieren und so *am exemplarischen Beispiel zu lernen* (vgl. Garlichs, 2000, Dietrich & Selke, 2007).

3. Qualität der Lehre, Reflexions- und Evaluationskultur

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die großen Wert auf die *Qualität der Lehre* legt. Auch wenn eine Vorlesung und ein Hochschulseminar sich natürlich von einer Unterrichtsstunde an einer Grund-, Haupt- und Realschule unterscheidet, so sollte doch ein ausgeprägtes Bewusstsein davon vorhanden sein, dass neben dem was inhaltlich in den Lehrveranstaltungen über „guten, lernwirksamen Unterricht“ kommuniziert wird, auch die *hochschuldidaktische Form*, in der dies geschieht *von großer, weil modellhafter Bedeutung* ist. Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist deshalb auch eine, die die Frage nach der Qualität, nach der Fruchtbarkeit und nach den Schwierigkeiten und Widerständen im Zusammenhang mit Lehr- und Lernprozessen immer wieder selbstreflexiv auch auf die eigene Praxis bezieht und in diesem Sinne *Evaluation, Metareflexion, Vorlesungs- und Seminarkritik* zum selbstverständlichen Teil der akademischen Lernkultur macht. Wenn es etwa in den KMK-Standards

für die Lehrerbildung heißt, „...Absolventinnen und Absolventen nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule“, dann ist ein solch selbstverständlicher Umgang mit Verfahren und Instrumenten der Evaluation am ehesten dann zu erwarten, wenn er auch schon während des Studiums praktiziert wurde.

4. Qualität der Forschung und deren Relevanz für die Lehre

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, bei der die Lehrenden *ernsthaft am Prozess der wissenschaftlichen Forschung beteiligt* und mit Tagungsbeiträgen und Publikationen in den aktuellen Diskussionen der Scientific Community präsent sind und bei der all dies auch in die jeweilige Lehre einfließt. Dabei kommt der Lehrerbildung gerade solche Forschung zugute, die sich differenziert mit Lehr-/Lernprozessen im Kontext unterschiedlicher schulischer Felder, Fächer und Altersgruppen auseinandersetzt, die praxisnah die Erfahrungen, die mit unterschiedlichen didaktischen und methodischen Konzepten im Unterricht gemacht werden, beschreibt und auswertet, die die subjektiven Wahrnehmungen, Einschätzungen und Überzeugungen, welche Lehrer und Schüler im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte des alltäglichen schulischen Kommunikations- und Konfliktgeschehens haben, systematisch erhebt und analysiert, bzw. die in Fallstudien längerfristige Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang ganz gezielter individueller Förderung nachzeichnet und damit ein subtileres Verständnis bezüglich individueller Lernprobleme und deren Überwindung ermöglicht. Besondere Relevanz hat in diesem Zusammenhang natürlich auch die Lehrerbildungsforschung, die die Lern- und Entwicklungsprozesse angehender Lehrkräfte untersucht und analysiert, wie das konkrete Lehrerhandeln mit individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, mit biographischen Erfahrungen, mit im Studium erworbenen Wissensbeständen und Kompetenzen, mit subjektiven Theorien und bedeutsamen Modellen, aber auch mit institutionellen Rahmenbedingungen und Handlungsspielräumen zusammenhängt.

5. Individuelles Profil und individuelle Verantwortlichkeit des Hochschullehrers

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die nicht verkennt, dass Lehrerbildung trotz Kerncurricula und Empirie, letztlich auch sehr *stark „personengebunden“* bleibt, d.h. in hohem Maße *mit persönlichen Positionen, Sichtweisen, Deutungen, Begründungen, Wertungen der Lehrenden verbunden ist*. Deshalb besteht eine hohe Verpflichtung für die Lehrenden, ihre persönlichen Positionen plausibel zu begründen und sie nicht als absolut darzustellen, sondern sie im Spektrum unterschiedlicher Ansätze zu verorten. Gleichzeitig bedeutet dies, sich als Lehrender an einer Pädagogischen Hochschule immer wieder bewusst zu machen, dass man für die Studierenden immer auch *mit der eigenen Persönlichkeit Programm ist*: mit dem eigenen Bemühen um Wissenschaftlichkeit, mit dem eigenen diagnostischen Blick, mit der eigenen intellektuellen Neugier, mit dem Wissen- und Verstehen-Wollen und mit den ethisch-moralischen Konflikten in der pädagogischen Arbeit. Eigene Positionen, Parteilichkeiten und Konflikte in diesem Sinne offenzulegen, bedeutet dann auch, den Studierenden ein authentisches Beispiel für ihre persönlichen Lern- und Entwicklungsprozesse zu geben.

6. Gemeinsame Verantwortlichkeit der Lehrenden

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, bei der die Lehrenden in den einzelnen Fächern nicht einfach individuell vor sich „hinwerkeln“, sondern bei der es eine *gemeinsame Verantwortung und eine entsprechende Abstimmung und Planung* der Lehrenden im jeweiligen Bereich gibt, und dies bedeutet weiterhin, dass es neben den notwendigen formalen Absprachen und Klärungen auch immer wieder *Räume inhaltlich-fachlichen Austauschs und gemeinsamer Reflexion über die Qualität des Lehrangebots* im eigenen Fach gibt sowie eine gemeinsame Aufmerksamkeit darauf, wie das Lehrangebot des Faches bei den Adressaten und Adressatinnen „ankommt“ und inwiefern die Kenntnisse und Kompetenzen, die man dort zu vermitteln beansprucht, bei den Studierenden am Ende des Studiums auch tatsächlich vorhanden sind.

7. Heterogenität als Chance

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die *Heterogenität durchaus als Chance* begreift – *auch im Hinblick auf die Lehrenden an der Hochschule*, d.h. die anerkennt, dass Hochschullehrer und

Hochschullehrerinnen auch im gleichen Fach auf der Grundlage ihres jeweiligen akademischen Werdegangs und ihrer spezifischen Forschungsinteressen dafür prädestiniert sind, diese Ausrichtung auch in ihr spezifisches Lehrangebot im Rahmen der bestehenden Prüfungsordnungen einzubringen und die dies begrüßt, solange dies nicht zu exotischen Schwerpunktsetzungen und unangemessenen „Steckenpferd-Reitereien“ führt. In diesem Sinne können Studierende bei einem Hochschullehrer oder einer Hochschullehrerin, dessen Expertise in einem bestimmten Bereich liegt, bzw. deren „Herzblut“ an einem bestimmten Thema hängt, etwas lernen, das sie so bei einem Kollegen oder einer Kollegin des gleichen Faches nicht lernen könnten.

8. Balance von gemeinsamen verbindlichen Grundlagen und der Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzung

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die sich einerseits darum bemüht, im Sinne eines „Fundamentums“, eine *gemeinsame Basis hinsichtlich der Grundfragen, Grundbegriffe und Grundprobleme eines Faches* bei den Studierenden zu sichern, die auch im Hinblick auf den weiteren Studienverlauf die Idee eines „Kerncurriculums“ zentral bedeutsamer Inhalte im Auge behält, die aber dennoch andererseits das Studium nicht komplett verschult, sondern die es den Studierenden *ermöglicht, individuellen Interessen Raum zu geben und entsprechende Schwerpunktsetzungen vorzunehmen*, ja, die die Studierenden sogar dazu auffordert und ermutigt, das *Studium bewusst auch als individuellen Bildungsgang zu gestalten*. Sie verfolgt somit auch nicht die Idee, es müssten am Ende des Studiums vollkommen gleiche „Wissensmodule“ bei allen Studierenden abrufbar sein und möglichst identische Kenntnisstände und Kompetenzausprägungen bei allen vorliegen.

9. Doppelte Fachlichkeit

Eine gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die der Fachlichkeit der künftigen Lehrerinnen und Lehrer hohen Stellenwert zumisst, die es versteht, die Studierenden so für die Phänomene, Fragen, Theorieprobleme und Lösungsansätze der jeweils studierten Fächer aufzuschließen, dass diese die Faszinationskraft, die von der Sache ausgeht – sei dies die Ordnung im Zahlenraum oder die Brechung des Lichts, sei es die Organisation der lebenden Zelle oder die Entstehung der Alpen, sei es die antike Polis oder die expressionistische Lyrik – erleben und tatsächlich ein Stück „Expertise“ empfinden, und die doch zugleich stets im Auge behält, *dass die eigentliche berufliche Herausforderung in der Vermittlung dieses Fachwissens an Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Entwicklungsstufen besteht und somit die didaktische Seite immer mit im Blick hat*: also die Fragen nach der Bedeutsamkeit der einzelnen Gegenstände und Themen im Welthorizont der Kinder, nach den Anknüpfungsmöglichkeiten an die intuitiven kindlichen Welterklärungen und Deutungsphantasien, nach den potentiellen Widerständen und Verständnishürden. Es ist also eine, die durch die Art und Weise, wie die fachlichen Themen im Studium „behandelt“, „erschlossen“, „erklärt“, „entdeckt“, „vertieft“ werden, zugleich Lust und Phantasie weckt, sie selbst zum Gegenstand eigenen Unterrichtens zu machen.

10. Klarheit bezüglich der Anforderungen, der Bewertungsmaßstäbe und bezüglich der eigentlichen Idee des Studierens

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, in der die Studierenden nicht einen großen Teil ihrer Aufmerksamkeit und ihrer Sorge darauf richten müssen, ob sie die hochkomplizierte Prüfungsordnung auch in allen Details richtig verstanden haben und ob sie im richtigen Semester beim richtigen Dozenten die richtige Veranstaltung für den Erwerb des richtigen Scheins erworben haben, eine, die deshalb den Studierenden die notwendigen studiengangsspezifischen Informationen möglichst übersichtlich und wohlgeordnet bereit stellt und bei Bedarf entsprechende Beratung organisiert. Das bedeutet auch, *dass die Kriterien und Maßstäbe für die Leistungsbeurteilungen transparent und unter den Lehrenden klar abgestimmt sein sollten*, damit als Auswahlkriterium für die besuchten Lehrveranstaltungen die Frage „wo bekomme ich mit möglichst geringem Aufwand eine möglichst gute Note“ eine möglichst geringe Rolle spielt. Es bedeutet ferner, dass die Studierenden durch die Prüfungsordnung *möglichst wenig zur „Scheinproduktion“* ermuntert werden. Etwa dadurch, dass ihnen eine Vielzahl von „Sitzscheinen“ abverlangt wird, und sie somit zu übervollen Stundenplänen und zum Besuch von übervollen

Lehrveranstaltungen gezwungen werden, bei denen dann nur ihre körperliche Präsenz, nicht aber ihre aktive und interessierte geistige Teilnahme oder gar eine häusliche Vorbereitung eingefordert werden kann. Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist somit eine, die an der „*Idee des Studierens*“ als einer *ernsthaften, primär von intrinsischen Motiven und persönlichen Interessen geleiteten subjektiv verantworteten geistigen Tätigkeit* und vom Hochschulseminar als einer „Diskursgemeinschaft“ festhält, diese Idee kultiviert und gegen die zunehmenden Tendenz des „Ableistens von Modulen“, der „Absolvierung notwendiger Pensen“, des „Absitzens von Pflichtscheinen“ verteidigt.

11. Klarheit hinsichtlich der Bedeutung der Theorie für die Praxis

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die uneinlösbare Erwartungen frühzeitig enttäuscht und den Studierenden *von Anfang an und offensiv klarmacht, dass pädagogische Praxis nicht einfach in der „Anwendung“ bzw. „Umsetzung“ von Theorien besteht*, sondern dass pädagogisches Handeln immer in komplexen Situationen entschieden und verantwortet werden muss, dass die Bedeutung der Theorie also nicht in der sicheren Handlungsanleitung und in der Entlastung von persönlicher Verantwortung liegt, sondern eher darin, die Aufmerksamkeit auszurichten, den Blick für die schulische Wirklichkeit zu schärfen, notwendige Fragen zu stellen, komplexe Zusammenhänge zu begreifen, mögliche Folgen und Nebenfolgen eigenen Handelns zu antizipieren und vor allem darin, das eigene Handeln vor dem Horizont immer gegebener möglicher Handlungsalternativen plausibel zu begründen. Sie ist weiterhin eine, die dafür sensibilisiert, dass es in pädagogischen Fragen selten die „eine wissenschaftliche Wahrheit“ gibt, sondern dass man es hier in der Regel mit *konkurrierenden Deutungsmustern und Theorieansätzen* zu tun hat, die Brillen vergleichbar, zu je unterschiedlichen Blicken auf die Wirklichkeit führen.

12. Auseinandersetzung mit den Studien- und Berufswahlmotiven und mit der Anforderungen und Verantwortlichkeiten des Lehrerberufs

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, der bewusst ist, dass die Motive für die Entscheidung, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, bei den Studierenden durchaus unterschiedlich gelagert sind, dass sie nicht bei allen Studierenden primär mit dem klaren Wunsch, als Lehrer oder Lehrerin Kinder oder Jugendliche zu unterrichten, zu tun hat, sondern dass hier vielfach auch andere, pragmatische Motive und Verlegenheitsentscheidungen mit hineinspielen (vgl. Rauin, 2007). Von daher ist es wichtig, dass den Studierenden früh die *hohe Verantwortlichkeit ihrer Berufswahlentscheidung* deutlich gemacht wird, dass sie gerade in den Anfangssemestern mittels geeigneter Instrumente (etwa dem Fragebogen „Fit für den Lehrerberuf?“) noch einmal zur sorgfältigen Gewissensprüfung hinsichtlich ihrer Entscheidung aufgefordert werden und dass auch das ganze Studium hindurch, insbesondere im Zusammenhang mit der Praktikumsbetreuung, die Hochschule nicht einfach die Augen davor verschließt, wenn es erhebliche Zweifel daran gibt, ob bestimmte Studierende aufgrund ihrer Persönlichkeit, ihres Engagements, ihres Kommunikationsverhaltens oder ihrer Belastbarkeit, im Lehrerberuf „gut aufgehoben“ sind. Zumindest sollten hier im Interesse der Studierenden selbst, aber auch im Interesse der künftigen Schülerinnen und Schüler *intensive Beratungsgespräche* erfolgen.

13. Auseinandersetzung mit den eigenen biographischen Schulerfahrungen und Bewusstheit bezüglich der Besonderheiten der deutschen Schulkultur

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die sich immer wieder bewusst macht, wie stark die „*normative Kraft des langjährig am eigenen Leib Erfahrenen*“ ist, d.h. wie intensiv die Vorstellungen der Studierenden davon, was Schule ist, wie Unterricht funktioniert, wie Lehrkräfte agieren, welche Strukturen, Abläufe, Beziehungsformen, Kommunikationsmuster, Rollenzuschreibungen und Rituale im Raum Schule für „normal“ und „selbstverständlich“, für „angemessen“ und „unvermeidlich“ gehalten werden, von den 13 und mehr Schuljahren, die die Studierenden im deutschen Regelschulsystem – und damit in einer spezifisch geprägten Schul- und Unterrichtskultur – verbracht haben, geprägt ist. Wie zählbar die entsprechenden „intuitiven Gewissheiten“ sind und wie gering die Chancen sind, hier mit „alternativen“, „progressiven“ Theoriekonzepten von Schule und Unterricht wirklich nachhaltige Gegengewichte zu setzen, (selbst wenn diese in den Semindiskussionen durchaus Faszination auslösen und große Zustimmung finden). Deshalb gilt es, einerseits, sich diese *biographischen Prägungen, sowie*

die Besonderheiten des bundesdeutschen Schulsystems und der deutschen Schul- und Unterrichtskultur immer wieder reflexiv bewusst zu machen, und andererseits, die historischen Hintergründe und die bildungspolitischen Rahmungen des Lehrerhandelns und der Schulorganisation sorgfältig zu beleuchten. Besonders bedeutsam in dieser Hinsicht, d.h. für die Erweiterung des „Möglichkeitssinns“, dürfte sicherlich auch der Blick über den Tellerrand sein, d.h. internationaler Austausch, die Chance des „Kennenlernens anderer Schul- und Unterrichtskulturen durch eigene Anschauung“ und dies sollte deshalb nach Kräften gefördert und nicht durch Prüfungs- und Studienordnungen, die die Studierenden so einspannen, dass für solchen vermeintlichen „Luxus“ kaum noch Luft und Raum bleibt, massiv erschwert werden.

14. Forschungsorientierung

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die *forschungsbasiert ist, die die Lernenden zur angemessenen Rezeption von wichtigen Forschungsergebnissen, aber auch zum kritischen Umgang mit Forschung anleitet und sie zumindest an manchen Stellen direkt in Forschungsvorhaben einbezieht* oder sie zu kleineren eigenen Studien anregt und anleitet. In diesem Sinne sollte bei allen Seminardiskussionen, z. B. zu vermeintlichen Veränderungen der Kindheit, zu angenommenen Differenzen zwischen den Geschlechtern, zu unterstellten Wirkungen bestimmter Erziehungsstile, zu behaupteten Ursachen von Verhaltensstörungen, zu angenommenen Vorzügen bestimmter Unterrichtsformen, etc. immer auch die Frage mit im Raum stehen: Was wissen wir eigentlich über diese Zusammenhänge? Wie gesichert und wie genau ist unser diesbezügliches Wissen? Wer hat darüber auf welche Art und Weise mit welchen Methoden und mit welchen Ergebnissen geforscht? Damit fördert gute wissenschaftliche Lehrerbildung also auch eine *skeptische Haltung* gegenüber ungeprüften Behauptungen und macht den *Anspruch des „Genauer-wissen-Wollens“* ebenso habituell, wie die Kompetenz, im Bedarfsfall gezielt nach einschlägigen *Informationen zu suchen und deren Güte einschätzen zu können.*

15. Blick auf individuelle Kinder und Jugendliche, Fallorientierung

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die neben den allgemeinen empirischen Befunden und Tendenzen und neben den theoretischen Abstraktionen und Generalisierungen den *Blick auf konkrete Kinder in konkreten Lebenslagen und mit konkreten Lebens- und Lernproblemen nicht aus dem Blick verliert.* Die deshalb nicht einfach pauschal von „dem Kind, dem Jugendlichen, dem Schüler“ spricht, sondern die einerseits ein großes Gewicht auf notwendige lebensalterspezifische, geschlechtsspezifische, milieuspezifische Differenzierungen legt und die andererseits der Kasuistik, dem genauen Hinschauen, der Einübung in das empathische Verstehen von Lebensgeschichten und Lebenslagen und der sorgfältigen *Hermeneutik pädagogischer Situationen in ihrer Komplexität und Dynamik*, große Bedeutung beimisst und deshalb immer wieder auch auf literarisch oder filmisch dokumentierte Fallbeispiele Bezug nimmt.

16. Aufmerksamkeit für die Subjektperspektive und die Lebenswelt der Schüler

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die sich immer wieder um den *Nachvollzug der Subjektperspektive der Schülerinnen und Schüler* bemüht, die den genauen, *ethnographischen Blick auf das, was im Klassenzimmer tatsächlich passiert*, einübt und kultiviert – an Lernprozessen, an Interaktionsprozessen, aber auch an Irritations-, Enttäuschungs-, Ausweich-, Anpassungs- und Vermeidungsprozessen und die nicht von der Illusion ausgeht, Schüler und Schülerinnen seien „Trivialmaschinen“, deren subjektive Interessen, Aufmerksamkeitsrichtungen und Lernziele immer identisch sind mit den Lehr- und Unterrichtszielen des Lehrers oder der Lehrerin. Es ist weiterhin eine, die die Welt der Schule und des Unterrichts nicht mit der Welt schlechthin verwechselt, die einen *Blick hat für das, was Kinder und Jugendliche außerhalb und jenseits der Schule bewegt, begeistert und besorgt* (und somit auch bildet!), in der Familie, in der Peer-Group, in den Medien und die deshalb offen und kooperationsfähig ist für die Bereiche der Jugendhilfe und der außerschulischen Jugendbildung.

17. Historisches Bewusstsein

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die ein *Bewusstsein von der historischen Wandelbarkeit dessen hat, was in den letzten Jahrzehnten als Leitbild des „guten Lehrers“ und guter Lehrerbildung galt* – der

Lehrer als Verkörperung des „wahrhaft Gebildeten“, der Lehrer als „Kinderfreund“ und „Jugendführer“, der Lehrer als Aufklärer und Emanzipationshelfer, der Lehrer als perfekter Instrukteur und als Arrangeur von optimalen Lernumwelten, der Lehrer als Coach der heranwachsenden Persönlichkeit ... – und die insofern nicht einfach unkritisch aktuellen Trends, die derzeit in Sachen Lehrerbildung als progressiv und fortschrittlich gelten (Outcome-Orientierung, Kompetenzorientierung, u.ä.), „hinterherläuft“.

18. Aktives Hochschulleben

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die ein *intensives*, „Hochschulleben“ pflegt, die nicht unterschätzt, welche „bildende Bedeutung“ für die Studierenden, und gerade für künftige Lehrerinnen und Lehrer, die Mitwirkung an größeren gemeinsamen Projekten neben den „normalen Lehrveranstaltungen“ haben kann – etwa die Erarbeitung, Einübung, Inszenierung eines Theaterstückes, die Planung einer Ausstellung, die Durchführung einer Podiumsdiskussion oder die Organisation eines Hofkulturfestes – und die deshalb solche *studentischen kulturellen und hochschulpolitischen Aktivitäten an der Hochschule anregt und unterstützt*. Mehr als theoretische Auseinandersetzungen mit Konzepten von Schulleben und Schulkultur sind es vermutlich solche konkreten positiven Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und des Studiums, die die Studierenden ermutigen, sich später an den Schulen, an denen sie dann tätig sein werden, in diesem Sinne für entsprechende Aktivitäten und Projekte zu engagieren.

19. Lehrerbildung als berufsbiographischer Prozess und Klarheit bezüglich der spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten der ersten Phase

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die ein Bewusstsein davon hat, dass „*Lehrerwerden*“ bzw. „*Lehrerinwerden*“ ein *langwieriger berufsbiographischer Prozess* ist, und die somit einen realistischen und *nüchternen Blick* behält, für das, was im Rahmen der ersten Phase der Lehramtsausbildung und d.h. für das, was im Rahmen eines Hochschulstudiums machbar ist und was nicht, welche Kompetenzen dort erwerbbar sind und welche nicht. Es sollten nicht falsche Erwartungen geweckt und falsche Versprechungen gemacht werden, die dann unvermeidliche Enttäuschungen und Unzufriedenheiten nach sich ziehen. So ist die *Hochschule primär Ort der Theorie. Praktische Handlungssicherheit im Umgang mit Kindern, im Führen von Klassen, im Lösen von Konflikten, im Beraten von Eltern kann dort* (trotz der weiter oben genannten Forderung, trainingsorientierte Elemente mit in die Hochschullehre aufzunehmen) *nur sehr begrenzt erworben werden* – einerseits deshalb, weil es für diese Situationen prinzipiell keine standardisierten Handlungsroutrinen gibt, und andererseits deshalb, weil solche Situationen im Rahmen der Hochschule nicht wirklich simuliert werden können. Sie können damit also auch nicht einfach so trainiert werden, wie etwa die „stabile Seitenlagerung“ im Rahmen des Erste-Hilfe-Kurses. Und selbst im Hinblick auf das „Unterrichten“ geht es in den Praktika im Rahmen des Studiums mehr um die Selbsterprobung in der Lehrerrolle und um die sorgfältige Konzeption, Begründung, Beobachtung und Analyse von Unterrichtsversuchen, als um die Gewinnung von Handlungsroutrine.

20. Realistischer Blick, Vermeidung von Machbarkeitsillusionen und Pseudoinnovationen

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die *nicht der Illusion anhängt, dass der gute Lehrer/die gute Lehrerin im Studium mit Präzision und Sicherheit „herstellbar“ wäre*, wenn dieses Studium nur anders, d. h. je nach Position: wissenschaftlicher, philosophischer, praxisorientierter, projektorientierter, forschungsorientierter, fallorientierter, biographieorientierter, freier, angeleiteter, strukturierter, modularisierter, etc. wäre. Dieser Vorstellung hat u. a. Jürgen Oelkers eine ziemlich prinzipielle Skepsis entgegengesetzt:

„Den Beruf des Lehrers und der Lehrerin lernt man, indem und soweit man ihn ausübt. Zur Lehrerin und zum Lehrer wird man nicht durch geheimnisvolle Kräfte der Ausbildung ‚gemacht‘, vielmehr muss das Berufsfeld erschlossen werden durch eigenes Tun und unter Bedingungen des täglichen Ernstfalls. Der Beruf wird im Umgang mit realen Kindern, echten Eltern und tatsächlich existierenden Kollegien oder Schulleitungen gelernt. Die Ausübung des Berufs kann wohl verbessert, aber nur sehr begrenzt vorher simuliert werden. Das ist misslich für die Ausbildung, weil sie voraussetzt, was fehlt, nämlich der Transfer des Ausbildungswissens in gestandene eigene Erfahrungen“ (Oelkers, 2006, S. 1).

Von daher sollte man sich auch vor der Vorstellung hüten, dass allein die Aufstellung langer und fein

ausdifferenzierter „Kompetenzlisten“ mit wünschenswerten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man sich als „Outcome“ eines Studiums erhofft, schon automatisch dazu führen, dass diese bei den Absolventen auch vorhanden sind und man sollte sich außerdem Rechenschaft darüber ablegen, welche subtilen Verschiebungen stattfinden, wenn im Kontext von Schule und Hochschule zunehmend das „Sprachspiel Bildung“ durch das „Sprachspiel Kompetenzen“ ersetzt wird.

Literatur:

- Baumert, J. et al. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur ersten Phase*. Düsseldorf
- Baumert, J. et al (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung*. Herausgegeben von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. http://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/2012-09-26-bericht_kommission.pdf
- Dietrich, I. & Selke, S. (2007). *Begleiten statt ausgrenzen. Lernbegleitung von russlanddeutschen Spätaussiedler-Jugendlichen an Hauptschulen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Garlichs, A. (2000). *Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerausbildung*. Donauwörth: Auer
- Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser Verlag.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Verlag.
- Oelkers, J. (2006). Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. Vortrag anlässlich der Fachtagung „Berufseingangsphase – Professionalisierung mit Nachhaltigkeit“ am 7. Nov. 2006 im Landesinstitut für Schule Hamburg. http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/247b_Hamburg.pdf
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert, im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?
In: *Forschung Frankfurt* 3/2007, S. 60-65.
- Terhardt et al. (1999). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Zusammenfassung des Abschlußberichts der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.
In: *Erziehungswissenschaft*, 10. Jg, Heft 20, S. 39-46.