

THEMENSCHWERPUNKT
„UNIVERSITÄRE LEHRKRÄFTEBILDUNG –
HERAUSFORDERUNGEN UND PROFILBILDUNG“

Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft

Wolfgang Böttcher

Auch wenn ich im Folgenden die Lehrkräftebildung und die Rolle der Erziehungswissenschaft offensiv kritisieren werde, darf ich doch meine eigene Defensive nicht vernachlässigen. Zur Stärkung der Verteidigung und zum weitgehenden Ausschluss von vermeidbaren Kontern, schließe ich ausdrücklich das Grundschullehramt aus den Betrachtungen aus. Nicht aus grundsätzlichen Überlegungen, sondern lediglich wegen einiger seiner Besonderheiten, vor allem der Tatsache, dass es den spezifischen Bildungsauftrag hat, den man mit Parsons (1964) als die Schaffung des Übergangs aus dem Partikularismus der Familie in den Universalismus des Weltwissens kennzeichnen kann.¹ In der kritischen Auseinandersetzung mit meinem Thema werde ich mich zudem auf wenige ausgewählte Problembereiche konzentrieren müssen. Ich werde auch strategisch argumentieren, also die „großen“ Fragen adressieren, die ein soziales System bearbeiten muss.

Zunächst werde ich einige Hinweise darauf geben, weshalb die Erziehungswissenschaft im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung bescheiden sein sollte. Ausführlicher werde ich zu belegen versuchen, dass sowohl Bildungspolitik als auch Erziehungswissenschaft, wenn auch ungewollt, massiv zur Deprofessionalisierung des Lehrerberufes beitragen. Im dritten Punkt werde ich eine Neustrukturierung der Lehrkräftebildung vorschlagen, die verschiedene Probleme zu beheben vermag und ihre Qualität steigern und den Beruf professionalisieren könnte. Sie würde auch den Schülerinnen und Schülern nutzen. Schließlich werde ich kurz auf die andauernden Versuche der Verbesserung der Lehrkräftebildung zu sprechen kommen und einige Ideen vortragen, die erklären könnten, weshalb sie ins Leere gelaufen sind und laufen müssen.

1 Ich könnte auch sagen, dass es mit vor allem um der Lehramtstyp 3 (vgl. KMK 2013) geht: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I.

Ein bisschen mehr Bescheidenheit

In seinem Beitrag für die Neuausgabe des Handbuchs Lehrerinnen- und Lehrerbildung liefert Ewald Terhart (2020) ein paar nüchtern Fakten, die den Kontext für die Beantwortung der Frage liefern, welche Rolle die Erziehungswissenschaft in der Lehrkräftebildung spielt. Zwar mag es den Vertreterinnen und Vertretern des Faches so vorkommen, als sei ihr Fach von großer Bedeutung, was aber schlicht daran liegen dürfte, dass jede zukünftige Lehrkraft erziehungswissenschaftliche Seminare oder Vorlesungen besuchen muss und insgesamt die Zahl der Lehramtsstudierenden an den Universitäten groß ist. Auch wenn die von ihm addierten Daten nicht aktuell sind, sollten die von Terhart ermittelten bildungswissenschaftlichen Anteile am Studium der zukünftigen Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer zu viel Hybris verhindern: knapp 13 Prozent. Und die Erziehungswissenschaft kann darüber nicht alleine verfügen, sie muss Anteile an Soziologie oder Psychologie abtreten. Innerhalb der Bildungswissenschaften gibt es nur wenige Pflichtelemente, die aber auch nicht inhaltlich und curricular verbindlich ausgestaltet sind. Diese Situation und die Dominanz von Wahlelementen führt zu individualisierten, mithin zufälligen Studienverläufen. Während die Erziehungswissenschaft im Kontext der Debatten um Bildungsstandards die Frage diskutiert, was Schülerinnen und Schüler wissen und können sollten, scheint diese Frage für die Lehrkräftebildung mehr oder weniger irrelevant: Die Lehrenden der Hochschulen lassen sich nicht vorschreiben, was genau zu unterrichten ist. Man möchte ihnen auch empfehlen, ihre Lehramtsstudierenden zu befragen, weshalb sie gerade ihr Seminar ausgewählt haben: Ist es inhaltlich interessant und relevant oder liegt es günstig im Stundenplan?

Man kann es freundlich Vielfalt nennen – oder unfreundlich Tohuwabohu. Wenn jede bzw. jeder Studierende andere Inhalte aus dem Universum der Erziehungswissenschaft belegt, um Lehrerin oder Lehrer zu werden, lässt sich auch die Frage nicht beantworten, wie eine qualitätsvolle pädagogische Ausbildung aussehen soll. Denn eine systematische Wirkungsevaluation ist unter diesen Bedingungen nicht möglich. Prozess- und Wirkungsevaluationen benötigen logisch konstruierte und treu umgesetzte Maßnahmen (*logical models*). Das ist in der Forschung zur Lehrkräftebildung wohl bekannt. Mehr als an einer Stelle weist Terhart darauf hin, dass aufgrund fehlender Einheitlichkeit und fehlender Präzision der Programmlogik Wirkungsanalysen zur Lehrkräftebildung nicht möglich sind: „Es gibt insofern *nichts Bestimmtes*, das wirken könnte“ (2012, S. 55, Hervorhebung im Original). Aber das ist doch ein Befund von enormer Tragweite, den eine empirische Wissenschaft nicht ohne Konsequenzen zu ziehen aussprechen kann. Hier zu handeln wäre umso nötiger, je mehr man den Eindruck gewinnt, dass unter den Überschriften, die kleinere oder größere Reformen der Lehrkräftebildung bezeichnen, jedes Institut für

Erziehungswissenschaft (oder sogar jede bzw. jeder dort Lehrende) ohne klare Spielregeln agiert und individuelle Entscheidungen hinsichtlich Programmtheorie und Umsetzungen trifft.

Zwar erleben wir aktuell die rhetorische Renaissance einer gut 15 Jahre alten Programmatik der OECD (2007), wissenschaftliche „Evidenz“ als Basis für die pädagogische Praxis zu liefern (zur Kritik: Böttcher 2018). Offenbar fehlt aber das überzeugende Wissen, das der zukünftigen Lehrerschaft auf keinen Fall vorenthalten werden darf. Es müsste sich in verbindlichen Kerncurricula finden lassen. Und ein Vergleich mit arbeitswissenschaftlichen und organisationspsychologischen Studien zur Klärung von beruflichen Anforderungsprofilen und der Bestimmung von personalen und fachlichen Kompetenzen oder Potenzialen würde vermutlich zeigen, dass unsere Disziplin auch vergleichsweise wenig dazu beizutragen vermag, die Passung zwischen Person und Arbeitsplatz durch Maßnahmen in Aus- und Weiterbildung zu verbessern.

Das bisher Gesagte ist vorwiegend als Erinnerung an einschlägige Befunde aus der Lehrkräftebildungsforschung zu verstehen.² Irritierend ist jedoch das Missverhältnis zwischen Text und Tat und Selbstbild. Wenn die Erziehungswissenschaft fragt, welche Bedeutung sie für den Lehrerberuf und das Studium zukünftiger Lehrkräfte hat, sollte sie wenig erwarten, denn sie hat wenig Zeit, wenig geordnete Ausbildungsgänge, wenig Präzises, wenig robustes Wissen über die Berufspraxis und die Lehrperson.

Professionalisierung: unintendierte Konsequenzen absichtsvollen Handelns

Die Erziehungswissenschaft, soweit sie sich mit dem Lehrerberuf befasst, sieht es offenbar als einen wichtigen Auftrag an, seine Professionalisierung voranzutreiben. Mit Professionalisierung ist zweifelsfrei nicht nur der Wunsch verbunden, ‚gute‘ Lehrkräfte auszubilden. In der Regel wird sich an einem eher klassischen soziologischen Professionsbegriff orientiert, der neben der wissenschaftlichen Ausbildung – und damit der Universität als dem einzig legitimen Ort der Ausbildung – die gesellschaftlich bedeutende Funktion, den Fallbezug und die Autonomie des Berufs versteht. So kann dem Lehrerberuf ein besonderer Status verliehen werden. Ich möchte in vier Skizzen einige Indizien dafür liefern, dass tatsächlich das Gegenteil passiert: Deprofessionalisierung gegen alle guten Absichten.

2 Man muss nicht lange suchen, um riesige Listen von Literatur zur Lehrkräftebildung zu finden. Insofern ist es wahrscheinlich, dass alles schon gesagt ist.

Autonomie

Im neuen Denken in der Schulentwicklung seit den 1990er Jahren sollen den Einzelschulen „Spielräume“ eröffnet werden. Die Idee der erhöhten Eigenständigkeit der Schulen, das betriebswirtschaftliche Prinzip der Dezentralisierung, hat sich schrittweise (jedenfalls rhetorisch) in schulischer Praxis, Wissenschaft und Politik durchgesetzt. Die größere Freiheit wird durch Maßnahmen der Re-Zentralisierung (z. B. Einführung von Bildungsstandards und Leistungsüberprüfungen) austariert. Helmut Fend bringt es „auf den Punkt“:

„Einmal geht es um eine Vergrößerung der *Autonomie* der einzelnen Schule, die gewissermaßen als ‚Betrieb‘ konzipiert wird, und zum anderen um *eine neue Form von Controlling*, von Rechenschaftslegung und der Dokumentation der erbrachten Leistungen.“ (Fend 2008, S. 109; Hervorhebungen im Original)

Interessant ist, dass die „rechenschaftliche“ Seite der Steuerung (Monitoring) aus pädagogischer Sicht häufig kritisiert wurde, weil sie die professionelle Autonomie der Lehrkräfte bedrohe: Deprofessionalisierung durch Neue Steuerung. In dieser Argumentation wird allerdings eine verfehltete Idee von Autonomie als Professionselement vermittelt, und es werden damit – bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung – bedeutende Probleme erzeugt, nämlich ein Verständnis der individuellen Verfügung über zentrale Entscheidungen im Klassenzimmer durch die einzelne Lehrkraft. Professionen sind aber nicht durch ein individuelles Autonomieverständnis definiert. Auch wenn Professionelle relativ hoch in organisationaler Hierarchie angesiedelt sind, geht es nicht um die individuelle Freiheit. Es geht um die Autonomie der Profession.³ Die Profession ist gegenüber externen Eingriffen (relativ) autonom. Das wird beim kurzen Blick auf die klassischen Professionen deutlich. Denken wir an Rechtsanwälte, die auch gerichtlich deutlich machen, dass Rechtsberatung allein durch sie geleistet werden darf. Ohne Approbation als ärztlich kontrolliertes Zulassungsverfahren kann keine Ärztin tätig werden. Dabei ist das professionelle Handeln in hohem Maße standardisiert, weil es sich an Regeln, wie bei Juristinnen und Juristen, oder an wissenschaftliche Erkenntnisse halten muss, wie bei den medizinischen Behandlungspfaden. Und das berufliche Handeln der Akteure ist durch die anderen Professionellen stark kontrolliert. Im Lehrerberuf fehlen beide Aspekte: Es wird zu wenig anerkannt, dass eine verlässlich hohe Qualität anspruchsvoller Tätigkeiten durch Standardisierung gewährleistet werden muss und dass Autonomie die Souveränität der Profession gegenüber der externen Einmischung meint und nicht die Freiheit des einzelnen Professionellen, nach eigenem Belieben zu agieren. Der

3 Unbestritten trifft diese Kritik nicht pauschal zu. Aber insbesondere aus den Reihen der Kritiker der politischen Entwicklung findet sich diese individualisierte Interpretation.

Verweis auf individuelle Freiheit ist mit einem Professionsverständnis nicht zu vereinen, er gibt lediglich ein falsches Signal, das Professionalität suggeriert. Für die Disziplin wäre es nun wichtig, die Profession zu schützen. Und das auch ganz bewusst zuungunsten der individuellen Freiheit der Lehrkraft.

Professionelle Vielkötter?

Es wäre aus der Sicht eine Professionalisierung zwingend, stärkere Standardisierungen im System einzuziehen. Forschungsgestützte Modellbildungen in der Organisationssoziologie haben schon früh formuliert, dass Unternehmen, die verlässliche Leistungen auf hohem Niveau liefern wollen, in verschiedenen Hinsichten – Personal, Prozesse, Ergebnisse – Standardisierungen erarbeiten müssen (vgl. z. B. Mintzberg 1992). Nun scheint diese Ansicht ja auch in der Bildung insofern angekommen zu sein, als – für unser Thema zentral – Standards der Lehrkräftebildung für die Bildungswissenschaften konzipiert wurden. Aber diese Standards sind ein weiteres Indiz für gut gemeinte Professionalisierung, die den gegenteiligen Effekt erzeugt. Der Katalog umfasst große Kompetenzbereiche, die als zwingend angesehen werden: Unterrichten, Beraten, Bewerten, Innovieren (KMK 2004). Ein großes Paket! Wie soll das in den wenigen Lerneinheiten im Studium mit Können und Wissen gefüllt werden? Es kann hier gar nicht diskutiert werden, ob die Standards hinreichend konkret sind, um in Curricula übersetzt zu werden. Allerdings kann bereits ein schlichtes Brainstorming unterhalb der jeweiligen Überschriften eine gute Vorstellung darüber vermitteln, dass hier angelegt ist, von einer Lehrkraft zu viel zu erwarten, an dem sie nur scheitern kann.

Zwei Beispiele: Wenn wir Beratung auf den Spezialfall der Berufsberatung reduzieren, müsste ein Realschullehrer seine (wenn er Glück hatte) 150 Schülerinnen oder Schüler mit Blick auf mehrere Hundert Berufe (oder ggf. die gymnasiale Oberstufe und ihre Angebote) informieren, und das mit Blick auf Potenzial und Motivation der jungen Menschen. Im Kompetenzfeld Innovation geht es u. a. um den Einsatz für die Entwicklung der Organisation Schule. Lehrkräften mutet man hier Managementaufgaben für den „Betrieb“ (wie z. B. Evaluation, Projektmanagement, Personalführung) zu. Die Organisationssoziologin Veronika Tacke hat schon vor Jahren auf verschiedene problematische Aspekte dieser Verpflichtung aufmerksam gemacht. Das Konzept des in der pädagogischen Schulforschung und Teilen der Lehrerschaft so populären Organisationsentwicklung als Aufgabe für Lehrkräfte schade der Profession, denn es übersehe, dass Organisationslernen wenig mit der Profession einer Lehrkraft, also mit Bildung und Erziehung, „viel dagegen mit Organisation und Management zu tun“ (Tacke 2004, S. 33) hat. Die „Lernende Schule“ erwartet vom pädagogischen Personal, dass es sich auch als (Teilzeit-)Manager versteht, indem es nunmehr für die Organisation Verantwortung übernehmen soll. Das dürfte in doppeltem Sinne problematisch sein: Abzug

von der eigentlichen professionellen Arbeit und laienhafte Durchführung des professionsfremden Managens.

Dabei ist die Klage über die Überlastung der Lehrkräfte nicht neu. Während Professionalisierung Spezialisierung erzeugt, sollen Lehrkräfte Vielkünstler sein. Wenn Lehrkräfte Ernährungs- und Gesundheitsfragen bearbeiten, psychologische Assistenz anbieten, sonderpädagogische und polizeiliche Aufgaben übernehmen sollen, wären sie sogar invasiv in andere Berufe. Unverständlich, dass solche Anmaßungen häufig von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern selbst formuliert werden, weil sie ihre eigenen pädagogischen oder fachlichen Inhalte in der Schule platziert sehen wollen, ohne eine realistische Idee, wie modische Forderungen – zeitlich und inhaltlich – umgesetzt werden können. Eine Interpretation des Berufs mit gegenteiligem Vorzeichen aber gleichem deprofessionalisierenden Effekt ist die „moderne“ Lehrkraft als Mentorin, Lernbegleiter oder Moderatorin.

Praxis über Theorie?

Eine Dauerkritik an der universitären Lehrkräftebildung kommt aus der Schulpraxis, von den Akteurinnen sowie Akteuren der zweiten Phase und auch von den Lehramtsstudierenden selbst. Es geht um die angebliche Theorielastigkeit und also Praxisferne der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Obwohl die Klagen nicht verdeutlichen, woran sie die Defizite genau festmachen, reagiert die Wissenschaft nachhaltig verunsichert.⁴ Statt die Bedeutung der Wissenschaft aktiv nachzuweisen, werden verschiedene, nunmehr sogar zeitlich umfangreiche Praxisphasen eingebaut. Dass die Universität die Theorie nicht verteidigt, steht auf der einen Seite des Blattes, die Tatsache, dass die praktischen Elemente nicht nachgewiesen haben, dass sie nützlich sind, steht auf einem anderen Blatt. Aber wie sollte das auch funktionieren, sind die Praxiselemente doch ebenso wenig einheitlich und präzise formiert wie die gesamte Ausbildung – und damit, wie oben skizziert, gar nicht evaluierbar. Mit der Ausweitung der Praxis verzweigt sich die Universität als Institution der Wissenschaft und weist – wohl auch ohne es in voller Konsequenz zu erkennen – auf eine alternative Version der Lehrkräftebildung hin: die „School of Education“ an pädagogischen (Fach-)Hochschulen als Orte einer (wissenschaftsbasierten) berufspraktischen Ausbildung.

Eine These, die die Verbeugung vor der Praxis rechtfertigt, behauptet, dass die erlebte Praxis der Studierenden an der Universität Gegenstand wissenschaftlicher Analyse werde. Aber sie ist doppelt brüchig. Erstens

4 Wir haben es hier sicherlich mit einer extern getriebenen Entwicklung zu tun – was aber die obige These stärkt, wonach die Erziehungswissenschaft die Autonomie der Lehrprofession nicht effektiv zu schützen vermag.

könnte auch eine nicht selbst erlebte Praxis wissenschaftlich und lernrelevant analysiert werden. Zweitens dürfte der Eindruck nicht ganz falsch sein, dass die wissenschaftliche Praxisanalyse selten von den Professorinnen und Professoren durchgeführt wird. So wichtig scheint sie den wissenschaftlichen Spitzenkräften nicht zu sein.

Die offensichtliche Deprofessionalisierung durch mangelhafte Personalrekrutierung

Aufgrund der bisherigen Skizzen würde ich von einem Abwärtstrend zur Deprofessionalisierung reden, obwohl es sicherlich nötig wäre, die Güte der Ausbildung und damit die Kompetenzen der Lehrkräfte zu steigern.⁵ Als Resultat eines schlechten Personalmanagements, für das in erster Linie die Schulministerien der Länder verantwortlich sind, wird dem Beruf offensichtlicher Schaden zugefügt. Der aktuelle erhebliche Mangel an Lehrkräften (und Schulleitungen) ist aber nicht ausschließlich auf Planungsfehler zurückzuführen. Die konjunkturellen Phasen von Unter- und der Überproduktion sind auch zukünftig kaum zu vermeiden (Terhart 2020).

Wenn wir diese Konjunkturen akzeptieren, müssen wir aber nicht die un-systematischen Hilfsprogramme der Personaleinstellung von Quer- und Seiteneinsteigern gutheißen. Es sei denn, wir akzeptierten gleichzeitig, dass es nicht das aufwendige Lehramtsstudium braucht, um eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer zu werden. Die Botschaft der gegenüber der Normalkarriere reduzierten Ad-hoc-Alternativen signalisiert der Öffentlichkeit und der – hierdurch womöglich demotivierten – aktuellen Lehrerschaft gleichermaßen, dass man es mit den professionellen – insbesondere didaktischen und bildungswissenschaftlichen – Anteilen in der Ausbildung nicht zu verkniffen sehen sollte. Bei den verschiedenen Konferenzen, die ich seit der Krise des Lehrermangels besucht habe, höre ich regelmäßig, dass es auch Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger gebe, die gute Pädagoginnen bzw. Pädagogen sind und einen guten Unterricht abhalten, und dass es auch Lehrerinnen und Lehrer gebe, bei denen die akademische und zweiphasige Ausbildung nicht sehr fruchtbar war. Wenn solche Sätze nicht lediglich Anomalien ansprechen wollen, halte ich sie für schädlich für die Profession. Wenn sie quantitativ mehr als Sonderfälle meinen, werfen sie die Frage nach Effektivität und Effizienz der universitären Lehrkräftebildung auf. Und das dahinterliegende Problem wurde oben bereits angesprochen: So wie sie aufgebaut und inhaltlich gefüllt ist, können ihre Wirkungen gar nicht gemessen werden.

5 Es wird vermutlich auch niemanden geben, der die Qualität der früheren Lehrergenerationen als Ideal ausmacht.

Auswege?

Terhart (2014) verdanken wir die Metapher der „Dauerbaustelle“ Lehrkräftebildung. Sie kann so verstanden werden, dass alle bisherigen Anstrengungen der Reformen augenscheinlich wenig erfolgreich waren. Manche wurden einfach „unmodern“, wie die Maßnahmen zu Eignungsabklärung oder das Eignungspraktikum in NRW. Wo gebaut wird, ist auch Stau.⁶ Allerdings haben die meisten dieser Renovierungsmaßnahmen eher den Charakter von oberflächlicher Verschönerung. Im Transformationsmanagement wird hier vom Wandel erster Ordnung gesprochen. Solcher inkrementale Wandel ist deutlich unterschieden vom Wandel zweiter Ordnung, mit dem echte Umbrüche, Wechsel von Grundannahmen verbunden sind. Wenigstens zwei politisch initiierte Change-Projekte könnten als Versuche paradigmatischen Wandels begriffen werden. Leider kann aber, soweit wir wissen, das Projekt, mittels Zentren oder „Schools“ der Lehrkräftebildung an den Universitäten eine „Heimat“ zu geben und Querstrukturen aufzubauen, kein Erfolg attestiert werden. Sie arbeiten fleißig, können aber strategische Veränderungen nicht durchsetzen (Böttcher/Blasberg 2015a; 2015b). Auch die aufwendigen Projekte im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dürften allein wegen der Vielfalt der Programme keine durchgreifenden systematischen Veränderungen erzeugen können (vgl. Gehrman 2018). Auch hier wiederum taucht das von Terhart in Bezug auf die Lehrkräftebildung adressierte Problem auf, dass Unterschiedliches und Unpräzises nicht evaluiert werden kann.

Ich schlage zwei Transformationsprojekte zweiter Ordnung vor, die wesentliche der oben angesprochenen Probleme konstruktiv bearbeiten könnten. Das erste Modell erfordert eine Neuformation des Schulsystems, eine politische Aufgabe. Ansätze wurden gemacht. Die notwendigen Veränderungen im Ausbildungsbereich der Universitäten (oder Pädagogischen Hochschulen) wären weniger aufwendig. Die zweite Idee ist ebenfalls nicht neu, aber, wenn ich recht sehe, wird sie wenig ernst genommen. Obwohl sie im Prinzip lediglich administrativen Aufwand bei großen Wirkungen erfordern würde, ist sie bislang Opfer passiven Widerstandes.

Schule als kohärentes System

Immer wieder und aus verschiedenen Richtungen wird der Schule vorgeworfen, sie müsse gesellschaftliche Probleme bearbeiten und pädagogische Herausforderungen annehmen, die die Schülerinnen und Schüler mit in die Schulen transportieren. Das sei in der überkommenen fachlichen

6 Das ist eine sehr vorsichtige Kritik. Heinz-Elmar Tenorth ist kritischer: „Es werden inkompetente Lehrer erzeugt“ (2017).

Struktur, die zudem lebenswichtige Themen ausklammert, nicht zu bearbeiten. Ein Problem ist, dass diese Kritik keinen klar benannten Adressaten hat. Deshalb, und durch die Neue Steuerung forciert, fällt sie letztlich auf die Einzelschulen und die dort tätigen Lehrkräfte zurück. Der monoprofessionelle „Betrieb“ Schule ist hiermit überfordert, und auch wenn an manchen größeren Schulen mittlerweile einzelne Kräfte aus anderer als schulpädagogischer Provenienz zu finden sind, kann hier noch kaum von multiprofessionellen Teams gesprochen werden. Die notwendige Multiprofessionalität wäre aber dann zu bewerkstelligen, wenn systemisch gedacht würde: ein Schulsystem nicht als Ansammlung unverbundener Einzelbetriebe, sondern als sozialräumlich oder kommunal definierte Organisation. Das betriebliche Modell, das Fend identifiziert hat, könnte dann für diese größere und intern arbeitsteilig strukturierte Organisation gelten. Diese größeren Einheiten würden über „Abteilungen“ verfügen, die die „Filialen“, also die Einzelschulen, mit spezifischen Kompetenzen bedienen. Diese Idee ist nicht völlig entfernt von Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit. Stichworte sind hier Bildungslandschaften, Bildungsbüros oder Netzwerke. Konsequenterweise wird ein solches System aber nicht aufgebaut. Konsequenz würde u. a. auch bedeuten, dass nicht im Sinne von schulexternen Unterstützungsangeboten gedacht wird, sondern es geht um organisationsinterne Kompetenz. Neben unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven wie Sonderpädagogik oder Kinder- und Jugendhilfe werden auch Fachkräfte aus anderen Bereichen nötig sein. Es ist empirisch zu ermitteln, welche und wie viel Expertise im Hinblick auf Ernährung, Gesundheit, Motivation, Sozialkompetenz, Konfliktmanagement, Elternarbeit, Netzwerkmanagement, Evaluation oder Schulleitung nötig ist.

Solange man sich die Einzelschulen als (relativ kleine) „Betriebe“ vorstellt, ist das eben Skizzierte nicht umsetzbar. Der Perspektivenwechsel erfordert den strategischen Aufbau von neuer Organisation. Ein nicht leicht zu überwindendes Hindernis dürfte die Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheit sein. Aber auch in dieser Frage hat die reale Schulentwicklung bereits erste Grenzüberschreitungen ermöglicht. Die notwendigen professionellen Kompetenzen für die schulspezifischen Herausforderungen dürften in der Schulaufsicht und sicher in den Universitäten und Fachhochschulen vorhanden sein, und angesichts der Geschwindigkeit, mit der hier in der jüngeren Vergangenheit neue Studiengänge in die Welt gesetzt wurden, könnte man optimistisch sein, dass es auch gelänge, vorhandene Ausbildungen auf schulische Anforderungen hin auszurichten. Aber die Politik müsste hier Führung übernehmen. Das skizzierte Projekt würde in nur wenigen Jahren Umbauzeit das Arbeitsleben aller 800.000 Lehrkräfte positiv verändern. Sie würden nicht mehr im „Betrieb“ Einzelschule mit großen Kompetenzdefiziten arbeiten, die sie ausgleichen müssten, sie würden dann in einer Organisation mit „echtem“ und bedarfsgerechtem multiprofessionellem Aufbau arbeiten. Für die

Lehrkräftebildung selbst wären Veränderungen überschaubar. Die Profession wäre entlastet und klarer definiert.

Einfachere Struktur der Lehrkräftebildung

In der Regel kombiniert die deutsche Lehrkräftebildung sechs Elemente, die allerdings nicht gleichwertig verteilt sind. Das sind zunächst die später zu unterrichtenden zwei Fächer, dazu die fachspezifischen Didaktiken, dann die bildungswissenschaftlichen Fragestellungen und außerdem die Praxisphasen. Und das mit Bachelor- und Masterabschluss (oder Staatsexamen). Den zukünftigen Lehrkräften wird in dieser ersten Phase ihrer Ausbildung ein großes Programm zugemutet. Erschwert wird das Studium durch Probleme, einen sinnvollen Semesterplan zu konstruieren, dadurch, dass die Fächer die Schule nicht im Blick und „Lehrämter“ dort nicht besonders geschätzt werden.

Argumente dafür, diese Situation zu „entkomplizieren“, sollen sich im Folgenden allein auf den Tatbestand der zyklischen Einstellungsnotwendigkeit von Quer- und Seiteneinsteigerinnen bzw. Quer- und Seiteneinsteigern stützen. Der strukturelle Ausweg aus dieser unendlichen Geschichte kann aber auch weitere Chancen bieten.

Für eine alternative Struktur der Lehrkräftebildung, wie sie hier skizziert wird, müsste die deutsche Idee aufgegeben werden, dass eine Lehrkraft zwei Fächer studieren muss, und dies bis zum Master bzw. Staatsexamen begleitet von, wie oben gezeigt, weiteren unverzichtbaren Elementen. Ich plädiere für die systematische Einführung des Ein-Fach-Lehrers für die Sekundarstufen.

Die Ein-Fach-Lehrkraft studiert ein Fach bis zum Bachelor-Abschluss.⁷ Für die Studierenden, die das Berufsziel Lehrerin bzw. Lehrer fest im Blick haben, ist der Raum für begleitende Fachdidaktik groß. Das gleiche gilt für – möglicherweise standardisierte – bildungswissenschaftliche Anteile. Deutlich wird, dass diese Struktur den auch formal akzeptablen Quereinstieg für diejenigen ermöglicht, die ein Fach ohne die Absicht studiert hatten, Lehrkraft zu werden. Denn überschaubaren fehlenden Anteile lassen sich in zeitlich überschaubaren Maßen – oder berufs begleitend – nacharbeiten, ohne die grundständigen Lehramtsstudierenden zu benachteiligen. Man könnte hier womöglich von einem Konvergenzmodell sprechen: die Annäherung zwischen der bisher überkomplexen und mit hohem Anspruch unterlegten grundständigen Lehrkräftebildung und dem Quer- oder Seiteneinstieg, der aufgrund des Fehlens einer formalen Struktur das Ansehen des Lehrerberufs gefährdet.

Es ist offensichtlich, dass auf dieser Basis eine echte Karriere im Lehrerberuf eröffnet wird, die Anreize fürs Weiterlernen schafft. Wer Schülerinnen

7 Obwohl Studierende in der Regel bereits im ersten Semester wissen, ob sie Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen, ist hier selbstverständlich der weitere Weg im Fachstudium offen.

und Schüler in der Sekundarstufe II unterrichten will, müsste das Masterstudium im Fach absolvieren, wer mit der Fixierung auf ein Fach unzufrieden ist, kann selbstverständlich ein zweites Fach studieren. Solche Aufbau- oder Weiterbildungsstudien werden vom System z. B. durch Deputatsreduzierungen unterstützt und durch Gehaltserhöhungen belohnt. Die Universitäten könnten nunmehr vermehrt bildungswissenschaftliche Fortbildungen durch berufsbegleitende (auch zweisemestrige) Masterstudiengänge oder Zertifikatskurse aufbauen. Bisher gab es an den Universitäten relativ wenig Interesse daran, sich in der Lehrerfortbildung zu engagieren. Sie könnten so zur Rettung eines desolaten Fortbildungssystems (vgl. Daschner/Hanisch 2019; Priebe et al. 2019) beitragen. Auch mit Blick auf einen geregelten und professionell angemessenen Quereinstieg müsste hierin eine wichtige Aufgabe gesehen werden.

Ich will hier nur zwei Gegenargumente aufnehmen. Es könnte kritisiert werden, dass diese – selbstverständlich detailoffene – Modellskizze vorsieht, BA-Absolventinnen und BA-Absolventen dürfen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I unterrichten. Dieser Aspekt ist nicht konstitutiv für das Modell und steht gegen den Trend der Akademisierung auch anderer pädagogischer Berufe. Dennoch will ich ihn gegen ein starkes Argument verteidigen: Es könnte ein Angriff auf die notwendige Fachlichkeit von Lehrkräften unterstellt werden. Wer das tut, muss sich fragen lassen, ob eine Masterausbildung in zwei Fächern mehr und tiefere (schulisch relevante) Fachkenntnis vermittelt als ein BA-Studium in einem Fach. Aber es wäre eine gar nicht allzu komplexe empirische Forschung nötig, um diese Frage zu beantworten.⁸ Man kann den Eindruck haben, dass unsere Universitäten die ihnen aufgezwungene neue angloamerikanische Studienstruktur noch nicht akzeptiert haben: Das BA-Studium endet mit einem akademischen Abschluss – es handelt sich nicht um eine Zwischenprüfung. Und wer die zu geringe Wissensdifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und einem Bachelor kritisiert, müsste auch begründen können, warum an der Universität MA-Absolventinnen bzw. -absolventen BA-Studierende und sogar auch MA-Studierende unterrichten.

Ein zweites Argument allerdings ist grundsätzlicher Art. Es formuliert seinen Einwand aus Sicht eines fürs Stundenplanmanagement Verantwortlichen. Nur mit Lehrkräften, die zwei Fächer bedienen können, ließe sich Schule organisieren. Auch das ist eine empirische Frage. In einer durchschnittlich großen Schule dürfte es kein unüberbrückbares Problem sein, wenn es Englischlehrer gäbe, die nicht mit Politik, Geographie oder Sport ein zweites Fach bedienen können. Wo diese Probleme tatsächlich nicht marginal wären, müssten Lehrerinnen und Lehrer an mehr als einer Schule arbeiten

8 Durchaus einschlägige Befunde aus dem Bildungstrend werde ich aus Platzgründen nicht diskutieren können.

(auch das ist ja bereits aktuell durchaus nicht völlig unüblich). Auch müsste z. B. einer Lehrerin, die (zunächst) nur ein Nebenfach studiert, klar sein, dass sie damit rechnen muss, zwei oder mehrere Einsatzorte zu haben. Auf keinen Fall sollte ein schwaches organisatorisches Argument so aufgeblasen werden, dass inhaltliche und strukturelle Vorteile weggewischt werden. Gerade für die bildungswissenschaftlichen Elemente würde ein solches Modell deutlich mehr Chancen eröffnen. Die Verteidigung der Fachlichkeit wäre doch eher Angelegenheit der Fächer. Sie würde sich aber auch sicher in einen Disput einmischen, da einige von ihnen dann realisieren würden, wie sehr ihr Überleben vom Lehramt abhängt.

Auch wenn hier nicht der systematische Platz für ein weiteres Argument ist, das den Lehrberuf flexibilisieren und auch professionalisieren sowie Systemfehler überwinden würde, möchte ich die fast schon penetrant geäußerte wie penetrant unbeantwortete Frage nach der Notwendigkeit andeuten, warum Lehrkräfte als Beamte zu beschäftigen sind: Ein heute verbeamteter (womöglich sogar schlechter) 30-jähriger Geografie- und Lateinlehrer kann (und wird gegebenenfalls) 37 Jahre unbehelligt im System bleiben.

Die hier skizzierte Neustruktur der ersten Phase, die auch Auswirkungen auf die dritte Phase hätte, ist im Prinzip leicht umzusetzen. Wir hätten es mit einer im doppelten Sinne „ein-fachen“ Struktur zu tun. Das aktuelle System wäre kaum berührt, an die heutige Lehrerschaft werden keine Wandlungszumutungen gestellt. Das neue System wäre schrittweise zu etablieren und könnte in kürzester Zeit aktuelle Probleme lösen. Universitäten und Fachhochschulen müssten eigentlich in der Lage sein, die Bildungswissenschaften inhaltlich (womöglich mit verpflichtenden Elementen eines Kerncurriculums) und strukturell (grundständige und weiterbildende Angebote) neu zu strukturieren, wenn sie durch den Umbau „mehr Luft“ haben.

Warten auf Vorschläge, die weniger konservativ sind

Obwohl hier zwei Skizzen vorgestellt wurden, die einen Wandel mit mehr als lediglich inkrementaler Reichweite erfordern, sind sie doch aus der Perspektive kompetenter Unternehmensführung nicht unrealistisch – also umsetzbar. Aber im Hinblick auf die deutsche Schule sind sie konservativ. Sie versuchen, reale Probleme zu lösen, lassen aber die traditionelle Idee von Schule völlig unangetastet. Womöglich wäre es die eigentlich wichtige Aufgabe einer kritisch-empirischen Erziehungswissenschaft, starke Alternativen zu einem Modell zu entwickeln, in dem Menschen in ausgewählten fachlichen Inhalten scheinbarweise unterrichtet, sie in hierarchische Bewertungsmodelle eingeordnet und vielen von ihnen Motive zum Weiterlernen genommen werden. Schule und Schulsystem der

Gegenwart scheinen doch eher das Zeitalters des Fließbandes zu perpetuieren, als dass sie aufgestellt wären, die aktuellen Probleme der Welt konstruktiv zu bearbeiten.

Damit ist nicht an ein romantisches Modell von Schule gedacht, sondern im Gegenteil an ein anspruchsvolles Lern- und Arbeitsmodell. Wieder könnte die OECD eine stimulierende Rolle spielen. In „Trends Shaping Education“ (zuletzt 2019) werden regelmäßig globale Entwicklungen beschrieben, die auf systematische Art und Weise in der Schule aufgenommen werden sollten: wachsende soziale Ungleichheit, Globalisierung, Digitalisierung, ausbeutende Arbeitsmärkte, Kriege oder Bedrohungen der Demokratiefähigkeit. Von den Problemen der Welt aus gedacht benötigen wir den Geist einer anderen Schule. Vielleicht kann eine Anmerkung der amerikanischen Bildungsforscherin Diane Ravitch einen Anlass fürs Nachdenken liefern:

„The great challenge to our generation is to create a renaissance in education [...] that seeks to teach the best that has been thought and known and done in every field of endeavor.“ (Ravitch 2010, S. 12)

Wolfgang Böttcher, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitätsentwicklung/Evaluierung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Literatur

- Böttcher, Wolfgang (2018): Relevante Fragen und belegbare Antworten. In: Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (Hrsg.): Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Münster, New York: Waxmann, S. 71-84.
- Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015a): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. https://www.hrk.de/uploads/media/Studie_Querstrukturen.pdf [Zugriff: 20. Februar 2020].
- Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015b): Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33, 3, S. 356-365.
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland, Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen – und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB). Weinheim: Beltz Juventa.

- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Weinheim, München: Juventa. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>.
- Gehrmann, Axel (2018): Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: Journal für Lehrerbildung 18, 3, S. 9-22.
- Mintzberg, Henry (1992): Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.
- OECD (2007): Evidence in Education. Paris.
- OECD (2019): Trends Shaping Education. Paris.
- Parsons, Talcott (1964): The school class as a social system: some of its functions in American society. In: Halsey, Albert Henry (Hrsg.): Education, Economy, and Society: a Reader in the Sociology of Education. New York: Free Press of Glencoe, S.434-455.
- Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Ravitch, Diane (2010): In need of a renaissance: real reform will renew, not abandon, our neighborhood schools. In: American Educator 34, 2, S. 10-22.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 24. März 2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Berlin, Bonn.
- Tacke, Veronika (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der „lernenden Organisation“ In: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-42. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80609-3_2.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2017): Es werden inkompetente Lehrer erzeugt. Interview mit Heike Schmoll. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Nr. 300 vom 28. Dezember 2017, S. 6.
- Terhart, Ewald (2012): Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Themen und Trends. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30, 1, S. 49-61.

- Terhart, Ewald (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre*. Bonn, S. 8-9.
- Terhart, Ewald (2020): Erziehungswissenschaft. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.