

Berkemeyer, Nils

Institutionalisierung der Lehrkräftebildung – warum so zaghaft? Ein Diskussionsbeitrag zum "Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung" aus dem Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Die Deutsche Schule 115 (2023) 2, S. 162-171



Quellenangabe/ Reference:

Berkemeyer, Nils: Institutionalisierung der Lehrkräftebildung – warum so zaghaft? Ein Diskussionsbeitrag zum "Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung" aus dem Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung - In: Die Deutsche Schule 115 (2023) 2, S. 162-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269916 - DOI: 10.25656/01:26991; 10.31244/dds.2023.02.11

<https://doi.org/10.25656/01:26991>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Nils Berkemeyer

Institutionalisierung der Lehrkräftebildung – warum so zaghaft?

Ein Diskussionsbeitrag zum „Eckpunktepapier Institutionalisation der Lehrkräftebildung“ aus dem Kontext der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung

Zusammenfassung

Ausgehend von der Beobachtung, dass die Reform der Lehrkräftebildung ein Dauerthema der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Debatte der letzten Jahrzehnte darstellt, wird das „Eckpunktepapier Institutionalisation der Lehrkräftebildung“ aus dem Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung“ kritisch eingeordnet. Anhand von fünf Thesen werden weitergehende Reformüberlegungen zur Lehrkräftebildung angestellt, welche sowohl strukturell-inhaltliche Problembereiche in den Blick nehmen als auch die Bedeutung bzw. Bedeutungslosigkeit der wissenschaftlichen Ausbildung diskutieren.

Schlüsselwörter: Governance, Lehrkräftebildung, Reform, Professionalisierung, Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung, Theorie-Praxis-Beziehung, Wirksamkeit der Lehrkräftebildung

Institutionalization of Teacher Education – Why So Hesitant?

A Contribution to the Discussion on the “Eckpunktepapier Institutionalisation der Lehrkräftebildung” [Key Issues Paper on Institutionalization of Teacher Education] in the Context of the “Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung” [Quality Initiative for Teacher Education]

Abstract

Starting with the observation that the reform of teacher education has been a continuous topic in the debate of educational science in recent decades, the “Eckpunktepapier Institutionalisation der Lehrkräftebildung” [Key Issues Paper on Institutionalization of Teacher Education] resulting from the “Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung” [Quality Initiative

for Teacher Education] is critically discussed. Based on five theses, further reform considerations for teacher education are presented, which look at structural-content-related problems as well as the significance or insignificance of a science-based teacher education.

Keywords: governance, teacher education, reform, professionalization, quality initiative for teacher education, theory-practice relationship, effectiveness of teacher education

1 Lehrkräftereform als Dauerthema – Kontextuierung des Eckpunktepapiers

Die Lehrkräftebildung ist im Grunde immer Gegenstand der einen oder anderen Reformdiskussion. So recht zufrieden war man wohl noch nie, es sei denn, man verantwortet die Lehrkräftebildung als Prorektor oder Vizepräsidentin einer lehrkräftebildenden Universität. Nach gut 200 Jahren institutioneller Lehrkräftebildung (zugegebenermaßen eine etwas optimistische Beschreibung, zu den Anfängen vgl. Herrmann, 2002, S. 251 ff.; Vogt & Scholz, 2020) könnte man meinen, dass man hinlänglich Erfahrung sammeln konnte, um ein sinnvolles akademisches Studium an den Universitäten zu etablieren, von dem auch eine gewisse Wirksamkeit in Bezug auf die Fähigkeiten der Absolvent*innen erwartet werden darf. Hierzu liegt mittlerweile ein recht stattliches Handbuch (aber eben kein Manual) vor, dem immerhin wesentliche Themenbereiche, die es bei der Beschäftigung mit der Lehrkräftebildung zu klären und zu berücksichtigen gilt, zu entnehmen sind (Cramer et al., 2020), wie die folgenden exemplarischen Bereichsüberschriften des Handbuchs verdeutlichen: Zielperspektiven und grundlegende und spezifische Aufgaben des Berufs, Ansätze, Entwicklung und Struktur, Komponenten, Konzepte und schließlich die Personen (Studierende wie Auszubildende). Wesentliche Aspekte des Handbuchs wurden bereits in dem die Diskussion strukturierenden Sammelband von Bayer et al. (2000) zusammengetragen.

Betrachtet man diese Diskurse und Themenbereiche, ist es vielleicht nicht übertrieben zu sagen, dass der einzige relativ unumstrittene Konsens der Lehrkräftebildner und -forscherinnen darin besteht, dass der Ort der 1. Phase der Ausbildung die Universität sein sollte. Dieser Konsens mag neben manch gutem Argument aber auch einer nicht unerheblichen Eigennützigkeit geschuldet sein, sichert doch die universitäre Lehrkräftebildung das eigene akademische Dasein, welches nicht selten unterhalb der sonstigen aktuellen akademischen Standards möglich ist. Die wesentlichen Themen des Reformdiskurses Lehrkräftebildung der letzten rund 30 Jahre bestehen aus Fragen nach dem Ort der Lehrkräftebildung, also Pädagogische Hochschule oder Universität, und hiermit verbunden der Frage nach Möglichkeiten und Grenzen des Berufsfeldbezugs (exemplarisch: Kiper, 2002; Terhart, 2002; Vogel, 2002), der Frage nach einphasiger oder zweiphasiger Lehrkräftebildung respektive einem „Kontinuum Lehrerbildung“ (Berkemeyer & Schneider, 2004); es geht um die Frage BA/MA (Habel & Wildt, 2004) oder Staatsexamen, oder ob Praxis substanzieller Bestandteil der

Ausbildung ist oder doch lieber studiert werden sollte, wie es jüngst Neuweg (2021) in einem beachtenswerten Beitrag gefordert hat.

Einig ist man nur im Streit über die Lehrkräftebildung (Terhart, 2013). Hinzu kommen Diskurse, die eher endogen entstehende Reformimpulse verarbeiten, wie beispielsweise den „Shift from Teaching to Learning“ (Welbers & Gaus, 2005) oder die Entwicklung von den Schulpraktika zum Praxissemester (K.-H. Arnold et al., 2014) als Ausdruck der Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems. Dieser Strauß an Ansätzen der Reform wird entsprechend in einer kaum überschaubaren Anzahl an Modellen der Lehrkräftebildung beobachtbar, beispielsweise was die Struktur und Verteilung von Modulen und Leistungspunkten anbelangt; ganz zu schweigen von den programmatischen Differenzen zwischen den und innerhalb der Standorte. Daher weist Merckens (2004; vgl. auch Berkemeyer, 2019; Heinrich et al., 2019) mit Recht darauf hin, dass Lehrkräftebildung den Nimbus der Gleichheit nicht beanspruchen dürfe, sondern von unterschiedlichen Leistungen ausgegangen werden müsse. Gleich ist nur die Leidenschaft, mit der die grundsätzlichen Vorzüge des eigenen Studiensystems und/oder der eigenen Überzeugung gegenüber anderen verteidigt werden (zumeist jedenfalls).

Ganz gleich welche Reform dabei in den Blick gerät, die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrkräftebildung scheint von den Reformbemühungen weitgehend unberührt bzw., milder formuliert, nur schwer zu beantworten (Terhart, 2013). Wirkungsmodelle und deren konsequente Erprobung im Sinne von standortbezogenen Modellversuchen scheinen bislang jedenfalls noch nicht reformstiftend zu sein. Die Lehrkräftebildung verändert sich also langsam, evolutionär oder im Sinne eines kulturellen Wandels, auch weil viele, zu viele Interessen bei der Gestaltung der Lehrkräftebildung eine Rolle spielen (ebd., S. 219).

Historisch besehen ist schon immer eine kaum hinreichende Kopplung zwischen schulischen Anforderungen und den daraus sich ergebenden Notwendigkeiten für die Professionalisierung von Lehrkräften zu beobachten. Selten nur stimmen Ausbildungsstrukturen, Schulstrukturen, geförderte und benötigte Kompetenzen überein. Unklar dabei ist auch die Verbindung, die zwischen Berufsfeld und universitärer Ausbildung besteht und bestehen sollte (s. o.), da bereits der Konnex von Berufsfeld (welche Praxis darf aus welchen Gründen orientierend für das Studium sein) einerseits und Studium andererseits klärungsbedürftig erscheint (vgl. hierzu Heinrich et al., 2019 und die daran anschließende Diskussion von Berkemeyer, 2019, Cramer, 2019 und Schlömerkemper, 2019 in der DDS). Auf eine „Schule der Vielfalt“ als orientierendes Moment der Ausbildung, wie von der KMK formuliert, können sich längst nicht alle universitären Akteur*innen verständigen. Dennoch bleiben die Versuche nicht aus, universitäre Lehrkräftebildung weiterzuentwickeln und in gewisser und bescheidener Weise auch zu normieren, wie das nachfolgende Zitat nochmals am Beispiel der „Schule der Vielfalt“ verdeutlicht:

„HRK und KMK fordern alle an der Lehrerbildung Beteiligten auf, ihrer Verantwortung für die notwendige institutionelle, konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung für eine *Schule der Vielfalt* (Titel des Papiers, Anm. und Hervorheb. N.B.) nachzukommen. Sie vereinbaren, in geeigneten Zeitabständen den Stand der Umsetzung zu erfassen und zu reflektieren“ (KMK, 2015, S. 5).¹

Der jüngste, groß angelegte Versuch, die Lehrkräftebildung zu modernisieren und Ordnung in Dodge City herzustellen (für diesen Vergleich, der besagt, dass die Lehrkräftebildung unregierbar und in Unordnung wie die sagenumwobene Westernstadt Dodge City ist, vgl. Levine, 2006, zitiert nach Rauin, 2011), wird im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung unternommen, auch mit dem Ziel, Strukturen zu reformieren.

Grundlage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist die Bund-Länder-Vereinbarung vom 12. April 2013, die von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) beschlossen wurde.² Das bislang kostspieligste Unterfangen, die Lehrkräftebildung, die nun ins Zentrum der Universitäten rücken soll, zu reformieren, scheint allerdings auch an institutionelle Grenzen zu kommen. So heißt es im Zwischenbericht des Evaluationsteams:

„Wie im Umfeldbericht 2017 angeführt, nehmen trotz der grundsätzlich föderalen Struktur des Bildungswesens mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Kultusministerkonferenz mit der Kommission Lehrkräfteausbildung, dem Wissenschaftsrat, der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz übergreifende Akteure in unterschiedlichem Maße Einfluss auf die Lehrkräftebildung (Ramboll 2017: 6 ff.)“ (Ramboll Management Consulting, 2022, S. 20).

Und weiter heißt es:

„Wie unter Punkt 2.1.3 angeführt fehlen neben diesen inhaltlichen und qualifikationsbezogenen Standards bisher übergeordnete Empfehlungen oder Vorgaben zur konkreten organisatorischen Ausgestaltung und Ausstattung der Querstrukturen (Blömeke 2009b: 5; Bohl & Beck 2020: 282; Böttcher & Blasberg 2015b: 22)“ (ebd.).

1 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

2 https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/grundlagen/grundlagen_node.html

2 Das „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung“

Vielleicht nicht gerade als Antwort hierauf, aber keineswegs ganz überraschend ist nun quasi als Nebenprodukt der Reforminitiative ein Eckpunktepapier (E. Arnold et al., 2021) entstanden, das zumindest als Antwort verstanden werden könnte, aber diskussionswürdig erscheint. Zum einen kann das hier vorgelegte Eckpunktepapier als Beleg für den nach wie vor schwierigen Stand der Lehrkräftebildung an deutschen Hochschulen gelesen werden, zum anderen aber auch als Ausdruck einer der Ursachen für diesen Zustand, nämlich Zaghaftheit und Bescheidenheit in den Ansprüchen der Akteure in der Lehrkräftebildung bei gleichzeitiger Vermeidung klarer, auch inhaltlicher Forderungen. Das Papier ist insofern begrüßenswert, als es überhaupt einmal versucht, standortübergreifend Forderungen zur Reform und institutionellen Absicherung der Lehrkräftebildung zu formulieren. Zugleich erscheint es aber auch ergänzungsbedürftig. Lehrkräftebildung und ihre Reform werden hier doch allzu brav in den Bahnen des als politisch möglich Gedachten erörtert. Dies mag strategisch klug sein, der Sache nach aber nicht ausreichend. Darum sollen hier einige weitergehende Überlegungen vor- und zur Diskussion gestellt werden. Zuvor sollen aber wesentliche Forderungen des Papiers referiert und kommentiert werden.

Das Papier beginnt mit einer Vorstellung der beträchtlichen Heterogenität der lehrkräftebildenden Standorte (vgl. nochmals Merkens, 2004) und folgert daraus die Notwendigkeit einer Standardisierung, also eine Governancestrategie, die von manch einem Autor des Papiers in Bezug auf eine beispielsweise schulische Governance durchaus kritisch gesehen wird. Der Grund für die Standardisierung scheint die Heterogenität der institutionellen Strukturen selbst (also die Inputbedingungen), nicht die Prozesse und nicht der Outcome, zu sein. Über Prozess- und Ergebnisqualitäten (differenzielle Wirkungen von Standorten wurden bislang systematisch noch gar nicht nachgewiesen, soweit mir dies bekannt ist) wird nicht gesprochen, was ja durchaus relevant sein könnte, aber offensichtlich nicht gewollt ist; denn im Talk der Lehrkräftebildung erzeugt ja doch jeder Standort beachtliche Ergebnisse und so geht es nur um Optimierung, nie um Neuausrichtung oder Umsteuerung. Warum soll man also eine Strategie der Standardisierung verfolgen, wäre zunächst einmal zu fragen. Die Antwort der Autor*innen lautet, dass sich nur so eine „kohärent(e), nachhaltig(e), stabil(e) sowie handlungs- und wirkungsstark(e) Lehrkräftebildung verankern ließe“ (E. Arnold et al., 2021, S. 3). Dies würde aber bedeuten, dass all dies noch nicht erreicht ist und es tatsächlich auch Kausalitäten zwischen den Forderungen, die aus acht Vorschlägen bestehen, und den angenommenen Wirkungen geben muss. Gefordert werden eine gesetzliche Verankerung in den Landeshochschulgesetzen und den Hochschulordnungen (1), Erweiterung des Aufgabenspektrums zur Realisierung der „Third Mission“ der Hochschulen (2), Stärkung der Forschungsfähigkeit durch Ressourcenzuweisung (3), Stärkung der Nachwuchsförderung (4), Sicherstellung einer adäquaten Ausstattung (5), Mitsprache bei Personalentscheidungen und Berufungen

(6), geeignete Governancestrukturen (z. B. VP bzw. Prorektorat Lehrkräftebildung) (7) sowie regelmäßige Evaluation (8).

All diese Maßnahmen sind sicherlich nicht falsch, vielleicht sogar notwendig in Bezug auf moderne Organisationsformen des Studiums an Hochschulen, aber zu viel erwarten darf man von ihnen wohl auch nicht. An der FSU Jena beispielsweise sind viele der angesprochenen Standards bereits implementiert und es erscheint völlig unklar, ob dies tatsächlich zur Qualitätssicherung beiträgt. Solche verwaltungstechnischen Reformen, so nötig sie für einen reibungslosen Ablauf und klare Zuständigkeiten auch sein mögen, berühren die eigentlichen Problembereiche der Lehrkräftebildung kaum, auch weil die Standards im engeren Sinne keine sind, da sie eher Handlungsfelder und zum Teil nur Regelungen betreffen, die aber letztlich noch viel Spielraum lassen. Beispielsweise dürfte es nicht reichen, Evaluation als Standard einzufordern, denn diese muss entwicklungsförderlich gestaltet und kommunikativ verbindlich in die Lehrkräftebildung eingepasst werden.

3 Problem- und Reformbereiche der Lehrkräftebildung – weitergehende Überlegungen

Nachfolgend sollen daher thesenartig einige Problembereiche und mögliche Reformbausteine benannt werden.

Problembereich I: Strukturen und inhaltliche Ausrichtung

Erste These: Das Studium sozialisiert und professionalisiert vor allem im Bereich der Sekundarschullehrkräftebildung nicht für die Breite des Lehrkräfteberufs, wie sie in den Standards der KMK abgebildet wird.

Dies liegt vor allem an einer letztlich historisch gewachsenen und nicht sich aus den Anforderungen des Berufsfelds ergebenden Überbetonung der zu studierenden Unterrichtsfächer, bei gleichzeitiger Marginalisierung der Erziehungswissenschaft (vgl. Flitner, 1957), die in Form der Pädagogik zu verschwinden droht. Doch einzig aus dem Zusammenspiel der in den Bildungswissenschaften gruppierten Fächer mit einem Fokus auf Erziehungswissenschaft und vor allem auf Pädagogik, als die den Beruf grundsätzlich orientierende Disziplin, sowie gestärkten Fachdidaktiken, die sich an einer breit gefassten Bildungsforschung orientieren, lassen sich positive berufssozialisatorische Effekte erwarten.

Um diesem Problem zu begegnen, sollte das Lehramtsstudium (Sek. I und Sek. II) drei Fächer umfassen, wobei die Bildungswissenschaften mit mindestens 60 Leistungspunkten (LP) zu berücksichtigen sind. Zugleich wird es so möglich, eine Fach-

schaft Lehramt zu bilden, die mit allen Rechten von Fachschaften ausgestattet ist. Identitätsstiftend ist dann eher der Beruf als Ganzes und weniger einzelne Fächer.

Zweite These: Wer Kompetenzen ausbilden will, der muss auch geeignete Formate dafür bereitstellen.

Wenngleich bundesweit besehen unzählige hochschuldidaktische Formate beobachtbar sind, so haben viele doch nur den Charakter von vorübergehenden, personen gebunden Versuchen der Lehrinnovation. Fixe Bausteine zum Kompetenzerwerb als eine Standardisierung der Lehre sind nicht erkennbar.

Der Lehrberuf erfordert spezifische Fähigkeiten, die neben vielen anderen vor allem im kommunikativen, didaktischen und organisationalen Bereich liegen (vgl. Bauer et al., 1996). Solche Fähigkeiten werden üblicherweise eher in Trainings, denn in Seminarformaten erworben. Wenigstens 15 LP sollten auf solche Schlüsselkompetenzen entfallen.

Dritte These: Spezifische Formate des Kompetenzerwerbs sind im Bereich der Bildungswissenschaften nicht unter den aktuellen Berechnungsgrundlagen des Curriculurnormwerts (CNW) möglich.

Wer eine verbesserte Lehrkräftebildung fordert, der muss auch über die Kosten nachdenken. Die Billigbude Lehrkräftebildung sollte hier endlich klar Position beziehen. Es ist doch wenig nachvollziehbar, warum Psycholog*innen beispielsweise deutlich teurer in der Ausbildung veranschlagt sind als Lehrkräfte. Eine Anpassung des CNW wäre eine zwingende Reform in der Lehrkräftebildung, ohne die es kaum zu substantiellen Effekten in Bezug auf Professionalisierungserfolge kommen kann.

Problembereich II: Die Bedeutungslosigkeit der Wissenschaft für die Lehrkräftebildung

Vierte These: Die Wissenschaft ist für die Profession in Bezug auf die Praxis weitgehend unbedeutend. Der akademische Abschluss ist vor allem beamtenrechtlich für die Eingruppierung, nicht aber für das Können relevant.

Betrachtet man den Lehrkräfteberuf ist es frappierend, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und die Praxis des Forschens eine nur untergeordnete Rolle haben. Lehrkräfte begegnen im Studium kaum, jedenfalls nicht systematisch, Forschungsprojekten und in der weiteren Karriere sind wissenschaftliche Bezüge eher zufällig. Das Studium des Lehramts erscheint mitunter wie die wittgensteinsche Leiter, die man nach Erklimmen getrost wegwerfen kann.

Zur Stärkung der Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Befunde und wissenschaftlichen Arbeitens in der Profession der Lehrkräfte sollte beispielsweise eine verbindliche klei-

ne wissenschaftliche Abschlussarbeit auch im Referendariat vorgesehen werden (dies ist bundesweit unterschiedlich, soweit ich das übersehe). Zudem könnte ein verlängertes Referendariat mit der Möglichkeit zur Promotion sinnvoll sein. Zugleich müsste geprüft werden, ob bestehende oder neue Funktionsstellen an eine Promotion geknüpft werden können; beispielsweise für Professionalisierungsprozesse im System Schule bei der Begleitung von Studierenden und Referendar*innen oder auch im Bereich der schulischen Fort- und Weiterbildung sowie der Beratung von Schulentwicklungsprozessen. Dringend erforderlich wäre zudem die Einrichtung einer Förderlinie zur Forschungsförderung für Lehrkräftebildner*innen. So könnte ausbildungsrelevante Forschung eine deutlich größere Bedeutung bekommen.

Fünfte These: Das Narrativ von Theorie und Praxis verstellt den Blick auf professionsgemäße Formen der Relationierung unterschiedlicher Praktiken.

Die Forderungen nach mehr Praxis im Studium überraschen angesichts der flächendeckend gesehen schwierigen Qualitätslage an deutschen Schulen. Doch nicht nur die Unterrichts- und Schulqualität lassen Fragen aufkommen, auch die Fähigkeit des Schulsystems, an der Professionalisierung des Personals sinnvoll mitzuwirken (zwei Entlastungsstunden für die Begleitung von Studierenden oder Referendar*innen sind jedenfalls kein Indikator für eine professionelle Begleitung). Gleichzeitig bemerkt man aber auch eine zunehmende Distanz der Hochschullehrkräfte, die immer häufiger kaum bis keinen Kontakt zum schulischen Feld pflegen. Die Vorstellungen von Schule sind darum nicht selten noch von eigenen Schulerfahrungen und den jeweiligen persönlichen ideologischen Bezugnahmen geprägt.

Erforderlich wäre die Etablierung professioneller Lerngemeinschaften über die Phasen hinweg, um die Relationierung der je spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten vorzunehmen. So könnte auch eine mitunter problematische Distanz zum schulischen Feld überwunden werden. Positiv dürfte zugleich die Tatsache sein, dass die vielen jungen Lehrkräftefortbildner*innen eine (Lern-)Gelegenheit zum Coaching erhalten. Dies erscheint dringend notwendig, aber über Standards für das lehrkräftebildende Personal wird insgesamt leider wenig gesagt.

4 Schluss

Solche Forderungen werden kaum auf pure Begeisterung stoßen. Sie sind mitunter teuer, betreffen die eigenen Arbeitsroutinen und greifen in lang gepflegte Bestände an den Universitäten ein. Man kann diese Forderungen darum als unrealistisch zurückweisen. Mag sein, doch unrealistisch und unanständig ist es auch, innerhalb des Gegebenen immer mehr zu wollen und Optimierungsregime zu etablieren. Beginnen wir mit den im Eckpunktepapier geforderten Mindeststandards, aber machen wir uns gleichzeitig auch stark für eine echte Reform der Lehrkräftebildung, die dann dazu

beitragen kann, Lehrkräfte nachhaltig zu professionalisieren. Gelingt dies alles nicht, muss man vielleicht doch auch Positionen wie von Vogel (2002) und Neuweg (2021) stärker in Betracht ziehen. Dann würde es heißen: erst einmal studieren.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streb-
low, L., & van Ackeren, I. (2021). *Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbil-
dung – Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbil-
dung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen*. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbil-
dung*. Waxmann.
- Bauer, K.-O., Kopka, A., & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit:
eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Juventa.
- Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B., & Wildt, J. (Hrsg.). (2000). *Lehrerinnen und Leh-
rer werden ohne Kompetenz?* Klinkhardt.
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforde-
rung oder Rückschritt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Berkemeyer, N., & Schneider, R. (2004). Professionalisierung im Kontinuum Lehrerbildung.
In A. Grimm (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung* (S. 63–94). Loccummer Proto-
koll.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2015). *Qualitätsinitiative Lehrer-
bildung*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/grundlagen/grundlagen_node.html
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. *DDS – Die
Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen-
und Lehrerbildung*. Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Quel-
le & Meyer.
- Habel, W., & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). *Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrer-
bildungsreform*. Klinkhardt.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streb-
low, L. (2019). Multi-
paradigmatische Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 244–259.
<https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Herrmann, U. (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf?* Beltz.
- Kiper, H. (2002). Pädagogisches Wissen – orientiert an der Disziplin oder an der Professi-
on? In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.), *Die
Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 25–42). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_3
- KMK (Kultusminister*innenkonferenz). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt.
Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*.
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/
2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)

- Merkens, H. (2004). Was müssen die Hochschulen leisten, um Professionalisierung zu ermöglichen? In A. Grimm (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung* (S. 299–308). Loccummer Protokolle.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Ramboll Management Consulting. (Hrsg.). (2022). *Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland – Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/qlb_umfeldbericht_2022_neu.pdf?la=de
- Rauin, U. (2011). Forschung zur Lehrerbildung aus nationaler und internationaler Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 441–450). Waxmann.
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- Terhart, E. (2002). Was müssen Lehrer wissen und können? In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 17–24). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_2
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Vogel, P. (2002). Die Grenzen der Berufsorientierung im Lehramtsstudium. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 61–66). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_6
- Vogt, M., & Scholz, J. (2020). Entwicklung und Strukturen der Lehrerbildung in Deutschland. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 217–226). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-025>
- Welbers, U., & Gaus, O. (Hrsg.). (2005). *The shift from teaching to learning*. wbv.

Nils Berkemeyer, Professor für Schulsystementwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

E-Mail: nils.berkemeyer@uni-jena.de

Korrespondenzadresse: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena