

## Stenografischer Bericht

– öffentlich –

18. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

11. März 2016, 9:30 bis 14:00 Uhr

### Anwesend

Vorsitzende Abg. Sabine Bächle-Scholz (CDU)

*ordentliche Mitglieder:*

*stellvertretende Mitglieder:*

#### CDU

Abg. Petra Müller-Klepper  
Abg. Armin Schwarz  
Abg. Ismail Tipi  
Abg. Bettina Wiesmann

Abg. Joachim Veyhelmann

#### SPD

Abg. Christoph Degen  
Abg. Kerstin Geis  
Abg. Karin Hartmann  
Abg. Gerhard Merz

#### BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

#### DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

#### FDP

Abg. Wolfgang Greilich

FraktAss Florian Ringer (Fraktion der SPD)  
FraktAss Achim Kertscher (Fraktion der FDP)

### Landesregierung/Landtagskanzlei:

ROR Andreas Schmelz StK  
StR Jochen Kleinschmidt HKM  
MinR Rainer Welteke HLT

### Anzuhörende:

Herr Prof. Dr. Uwe Hericks (SV-LINKE)  
Frau Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing (SV-CDU) (auf Publikation wird verzichtet)  
Frau Prof. Dr. Dorit Bosse (SV-SPD und FDP)  
Herr Prof. Dr. Holger Horz (SV-GRÜNE)

### Ständige Sachverständige:

Josef Kraus  
Prof. Dr. Wolfgang Böttcher  
Dr. Katharina Gerarts  
Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke  
Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

### Ständige Beratende Mitglieder:

Institution	Name
Hessisches Statistisches Landesamt	Andreas Büdinger
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen	Jochen Nagel
Hessischer Philologenverband e. V.	Andreas Lotz Stellv. Vorsitzender
Landeselternbeirat von Hessen (LEB) - Geschäftsstelle -	Tanja Pfenning
Landesschülervertretung Hessen	Erik Thiel André Ponzi
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Hessen e. V. (VBE)	Stefan Wesselmann
Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. (GLB)	Heidi Hagelücken
Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM	Angela Scheffels

Protokollierung: Sonja Samulowitz  
Anja Geißler

**Punkt 1:****Anhörung zu**

**Themenblock 10:** „Im Bereich Lehrerausbildung untersuchen, welche Schlussfolgerungen aus den vorher beschriebenen veränderten Anforderungen und Reformnotwendigkeiten für die Auswahl von Lehramtsstudierenden, für das Verhältnis von fachlich-stofflichen und allgemein-pädagogischen Anteilen der Ausbildung sowie für das Verhältnis von theoretisch-wissenschaftlichem und praktischem pädagogisch-gesellschaftlichem Lernen zu ziehen sind. Dabei sind die jeweiligen fachlichen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer zu bestimmen und klar definierte Standards festzulegen. Darüber hinaus sind die Attraktivität des Lehrerberufs im Hinblick auf Arbeitsbedingungen und Anreizsysteme im bundesweiten Vergleich zu analysieren und Vorschläge zu entwickeln, um den Bedarf an kompetenten und geeigneten Persönlichkeiten in diesem Bereich langfristig zu sichern.“

**Vorsitzende:** Meine Damen und Herren, werte Kolleginnen und Kollegen! Ich begrüße Sie alle zu der heutigen Sitzung der Enquetekommission. Die Plenartage, die auf die Nachricht folgten, die wir am Mittwochmorgen erhalten haben, waren nicht einfach: Unser Kollege Günter Schork ist verstorben.

Günter Schork war auch Mitglied dieser Enquetekommission. Ich bitte Sie daher, sich kurz zu erheben.

(Die Anwesenden erheben sich von ihren Plätzen.)

Günter Schork wird uns als Freund und Kollege fehlen. Seine fachlichen, prägnanten Beiträge waren, auch in der Enquetekommission, immer am Thema orientiert. Sie haben die Arbeit der Enquetekommission vorangebracht. Günter Schork war über die Fraktionen hinweg geschätzt, und seine Beiträge wurden gehört.

Unsere Gedanken sind heute bei seiner Mutter, seiner Frau Kirsten und bei seiner übrigen Familie. Ich bitte Sie nun um eine kurze Gedenkminute und ein stilles Gebet sowie darum, einen stillen Gruß an den Kollegen und an seine Familie zu richten. – Vielen Dank für Ihre Anteilnahme.

(Die Anwesenden nehmen ihre Plätze wieder ein.)

Ich begrüße in unserer Mitte die Anzuhörenden: Herrn Prof. Dr. Uwe Hericks, Frau Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing, Frau Prof. Dr. Dorit Bosse und Herrn Prof. Dr. Holger Horz.

Wir steigen nun zügig in die Anhörung ein. Als Ersten bitte ich Prof. Dr. Hericks um seinen Beitrag.

Herr Prof. **Dr. Hericks**: Meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich danke Ihnen herzlich für die Einladung. Ein kurzer Satz zu meiner Person: Ich bin Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie an der Universität Marburg. Meine Schwerpunkte sind Professionsforschung, Lehrerbildung und Bildungsforschung. So ist auch mein Statement angelegt, das ich Ihnen Anfang der Woche schon schriftlich geschickt habe. Ich werde dieses Statement jetzt nicht verlesen, sondern es nur in relativ knapper Form noch einmal vorstellen und zusätzlich etwas zu dem Stufen- und Schulformbezug der Lehrerbildung sowie zum Staatsexamen auf der einen und zum Bachelor/Master auf der anderen Seite sagen.

In meinem Statement orientiere ich mich an einer Leitidee von Professionalisierung und Professionalität im Lehrerberuf und werde dann von diesem Leitgedanken ausgehend insbesondere auf die Frage 1 Ihres Fragenkatalogs eingehen und auch etwas zu dem Verhältnis zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sowie zu den Praxisphasen sagen.

Ich gehe von der Überzeugung aus, dass der Lehrerberuf eine Profession darstellt und in dieser Hinsicht mit den klassischen Professionen der Mediziner und Juristen vergleichbar ist – und auch mit den klassischen Professionen verglichen werden sollte. Die Lehrerbildung über alle drei Phasen hinweg ist infolgedessen als ein Professionalisierungsprozess zu verstehen. Für Professionen sind drei Kennzeichen charakteristisch:

Das erste Kennzeichen ist, dass es einen klar definierten Kernauftrag des beruflichen Handelns gibt und von diesem Kernauftrag her alle anderen Aufgaben der Professionellen ihre Legitimation und Funktion erhalten. Für Lehrerinnen und Lehrer besteht dieser Kernauftrag im Unterrichten. Ich habe versucht, es genauer auszudrücken: Es geht um die Vermittlung bedeutungsvoller fachlicher Inhalte, die so in den Horizont von Kindern und Jugendlichen gerückt werden, dass diese mit eigenen Bedeutungszuschreibungen und Sinngebungen daran anknüpfen können. Das ist eine pädagogische Definition dieses Kernauftrags, die den Aspekt der Vermittlung von Person und Sache betont.

Das zweite Merkmal: Im Lehrerberuf kann wie in jeder anderen Profession von der Person des Professionellen in seinem beruflichen Handeln nicht abstrahiert werden. Die Person des Professionellen ist in diesem Sinne Ressource und Begrenzung in einem. Zugleich agieren Professionelle in ihrem beruflichen Umfeld nicht als Individuen, sondern immer rollenförmig und in kollegiale Wirkungszusammenhänge eingebunden. Sie verkörpern sozusagen immer auch die Organisation oder Institution, für die sie tätig sind.

Dritter Aspekt: Zentraler Bezugspunkt des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern ist die Bildung und Entwicklung jedes einzelnen Kindes und jedes einzelnen Jugendlichen. Daraus folgen ein spezieller Klientenbezug und zugleich ein spezifischer Inhaltsbezug. Lehrerinnen und Lehrer stehen an der Seite ihrer Schülerinnen und Schüler, und sie fungieren zugleich als Anwälte – man könnte auch sagen: als Botschafter – bedeutungsvoller sachlicher Inhalte und Ansprüche, die unter der Bedingung eines Großgruppenunterrichts zu realisieren sind.

Das sind die drei Merkmale von Professionen. Infolgedessen geht es darum, Lehrerinnen und Lehrer diese drei Merkmale nahezubringen. Das würde ich als „Professionalisierungsprozess“ bezeichnen. Das hat drei Konsequenzen, die man diesen Merkmalen zuordnen kann:

Die erste Konsequenz ist, dass dieser beschriebene Kernauftrag von Lehrerinnen und Lehrern, anders als etwa das berufliche Handeln eines Ingenieurs, prinzipiell durch Un-

gewissheit und Unsteuerbarkeit gekennzeichnet ist. Dieses berufliche Handeln lässt sich nicht technologisch abarbeiten, weil Lehrerinnen und Lehrer das Ziel ihres beruflichen Handelns – das Lernen, die Bildung der Schülerinnen und Schüler – prinzipiell nur über eine kommunikative Beziehungspraxis erreichen können. Diese prinzipielle Ungewissheit und Unsteuerbarkeit im Kernbereich des beruflichen Handelns ist wiederum Merkmal jeder Profession, und damit umgehen zu lernen ist eine wesentliche Herausforderung der Professionalisierung.

Zweite Konsequenz: Die Unhintergebarkeit des/der Professionellen in seinem/ihren beruflichen Handeln verweist auf die Bedeutung der Berufsbiografie. Ewald Terhart hat das sinngemäß so ausgedrückt – das steht auch in meinem Papier –: Professionalisierung stellt ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem dar. – Für die Lehrerbildung bedeutet dies, ihre vertikale Gliederung in drei aufeinanderfolgende Phasen – Lehrerbildung an der Uni, Referendariat und Lernen im Beruf – mit jeweils differierenden Aufgaben als Struktur gebendes Merkmal ernst zu nehmen.

Dritter Aspekt: Der Zusammenhang von Person und Sache, um den es in diesem Kerngeschäft geht, spiegelt sich in der universitären Lehrerbildung im Zusammenspiel von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sowie in der Organisation von Praxisphasen wider.

Das waren die Vorbemerkungen. Nun wende ich mich der ersten Frage Ihres Fragenkatalogs zu. Sie haben die Frage gestellt, wie die traditionellen Aufgaben eines Lehramtsstudiums mit den sich stellenden neuen Herausforderungen curricular und organisatorisch verknüpft werden können. Ich möchte hierauf drei Antworten formulieren:

Erstens. Es geht um die Irritation von Angemessenheitsvorstellungen. Meines Erachtens wäre schon sehr viel gewonnen, wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer die in Ihrer Frage 1 genannten neuen Herausforderungen – unter anderem Inklusion, kulturelle, ethnische und soziale Heterogenität, diagnostische Orientierung – bereits im Studium als Herausforderungen an die eigene Person, d. h. an die eigene Professionalisierung, erkennen und anerkennen würden.

In diesem Sinne hat universitäre Lehrerbildung zuallererst darauf abzielen, die aus der eigenen Schulzeit der Studierenden herrührenden, zumeist an einem vordergründigen Gelingen orientierten Angemessenheitsvorstellungen vom Lehrerberuf frühzeitig und konsequent zu irritieren. Ich merke das in meiner eigenen Praxis als Hochschullehrer. Wenn ich in einer Vorlesung das Thema Heterogenität behandle – das ist natürlich regelmäßig ein Thema –, kommt von Studierenden, die mich in der Pause ansprechen, die Frage: Was haben wir als Gymnasiallehrer damit zu tun? Ethnische und sonstige Heterogenität oder Inklusion sind doch gar nicht unsere Themen. – Überhaupt ein Gespür dafür zu wecken, dass das eine Herausforderung für die eigene Person und die eigene Professionalisierung ist, wäre eine erste wichtige Funktion der Universität.

Hier spielt die Wissenschaft eine wichtige Rolle. Wissenschaft als distanzierende Beobachtungsinstanz von Wirklichkeit hat die Funktion, eine vorgefundene, scheinbar wohlvertraute Praxis fremd zu machen und damit als veränderbar erkennbar werden zu lassen. Seitens der Studierenden bedürfte es der Bereitschaft, sich auf die zunächst ungewohnte Kultur wissenschaftlicher Reflexion einzulassen und ihr neugierig zu begegnen. Aus universitärer Sicht wäre das das Grundmoment von Eignung, das wir von Studierenden erwarten: die Bereitschaft, sich auf die ungewohnte Kultur wissenschaftlicher Reflexion einzulassen. Nur dann haben sie nämlich etwas von ihrem Studium.

Der zweite Punkt sind das Ernstnehmen des Phasenmodells und die Bedeutung der Lehrerfortbildung. Die universitäre Lehrerbildung ist auf die sich anschließende zweite Phase der gezielten Erarbeitung, Einübung und Reflexion unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenzen angewiesen. Wir müssen uns in der Uni darauf verlassen können, dass es diese zweite Phase und die dritte Phase des Lernens im Beruf gibt. Wir können die Kernaufgabe der Uni – handlungsentlastete wissenschaftliche Reflexion von Praxis – nur dann gelassen wahrnehmen, wenn wir wissen, dass anschließend noch etwas kommt.

Zu dieser dritten Phase möchte ich hinzufügen – auch wenn ich das als Vertreter der ersten Phase vielleicht gar nicht so laut sagen sollte –: Ich bin zutiefst davon überzeugt, dass das Lernen im Beruf eine deutlich wichtigere Phase ist, als es häufig wahrgenommen wird. Wir können die Anforderungen, mit denen es Lehrerinnen und Lehrer im Verlauf ihres Berufslebens zu tun bekommen, in der Ausbildung inhaltlich nicht vollständig vorwegnehmen. Man könnte sagen: Die neuen Herausforderungen von heute sind immer schon die alten von morgen.

Von daher spricht viel dafür, die Antwort auf die erste Frage Ihres Katalogs nicht allein in der universitären Lehrerbildung zu suchen, sondern auch die Lehrerfortbildungen zu stärken. Lehrerfortbildungen können bedarfsgerechter, flexibler und kerngeschäftsnäher auf aktuelle Herausforderungen reagieren, als es die universitäre Lehrerbildung kann. Daher würde ich dafür plädieren, eine mögliche Reform der ersten Phase der Lehrerbildung konzeptionell mit einer konsequenten Stärkung der dritten Phase zu verknüpfen.

Dritter Punkt: Fokus auf den Kernauftrag sowie die Spannung zwischen Klienten- und Sachbezug. Die in der ersten Frage angesprochenen neuen Herausforderungen würden meiner Ansicht nach tatsächlich zu einer Überfrachtung und zu Dilettantismus führen, wenn man sie – wie das fett gedruckte „und“ in Ihrer Frage allerdings nahelegt – additiv verstünde. Es kommt meines Erachtens vor allem darauf an, sie aus dem einleitend beschriebenen Kernauftrag heraus zu entwickeln und zu verstehen.

Die neuen Anforderungen – Heterogenität, Diagnoseorientierung, Inklusion usw. – erweisen sich dann gar nicht mehr als so neu, sondern vielmehr als aktueller Ausdruck einer Grundspannung, mit der es das Lehrerhandeln schon immer zu tun hatte. Der Umgang mit Heterogenität ist so gesehen keine neue, besondere, additiv hinzutretende Aufgabe. Mit Heterogenität umgehen zu können ist vielmehr essenziell, wenn Lehrpersonen ihrem Kernauftrag angemessen nachkommen wollen und sollen. Wenn man sie allerdings isoliert und als Lösung von allerlei Problemen betrachtet, wird man vermutlich nichts gewinnen, wohl aber Erwartungen an das Ausbildungssystem und an künftige Lehrerinnen und Lehrer schüren, die nicht zu erfüllen sind.

Mit dieser Perspektive ist noch keine Handlungsstrategie für die Organisation eines Lehramtsstudiums verbunden. Sie klärt jedoch den Stellenwert der neuen Herausforderungen, verschärft das Problem und verschafft zugleich Entlastung. Entlastung verschafft sie, weil es eben nicht um die Organisation eines Additums geht. Wir können und sollten nicht permanent neue Themen in das Studium packen. Sie bedeutet aber auch eine Verschärfung, weil der Umgang mit Heterogenität in der Schule nicht isoliert betrachtet werden darf, sondern immer in einem Zusammenhang mit fachlichem Lehren und Lernen. Das sollte sich auch in der Ausbildung zeigen. Das vergrößert die inhaltliche Komplexität des Problems, trägt zugleich aber zu dessen Strukturierung und Pointierung bei.

Damit komme ich zum nächsten Punkt: zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft in der universitären Lehrerbildung. Ich schicke voraus,

dass für dieses Verhältnis die genaue Verteilung von ECTS-Punkten aus meiner Sicht nicht wirklich entscheidend ist. Terhart hat schon 2000 geschrieben, dass man eher an der Gestaltung der vorhandenen Strukturen etwas ändern sollte. Ich plädiere dafür, an der aktuellen Verteilung festzuhalten. ECTS-Punkte sind aus der Perspektive jedes Teilbereichs und jedes Faches immer zu knapp bemessen. Aber die jetzige Verteilung hat sich pragmatisch bewährt.

Wichtiger erscheint mir, dass das Zusammenspiel der drei Bereiche unter die gemeinsame Leitidee der Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer gestellt wird. Nicht ein Mehr an Punkten in dem einen oder anderen Bereich ist entscheidend, sondern ein Mehr an professionsbezogenen Veranstaltungen, in denen wissenschaftliches Wissen auf das spannungsvolle Zusammenspiel von Sachansprüchen, Vermittlung und Aneignung hin – Sach- und Klientenbezug – durchgearbeitet und als funktional erfahren wird. Daraus lassen sich Aufgaben für alle drei Bereiche formulieren:

Erstens. Dass man mittels der Fachwissenschaften Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern anregen und begleiten kann, setzt zuallererst ein inhaltlich anspruchsvolles und herausforderndes fachliches Angebot voraus, das Lehrerinnen und Lehrer machen können müssen. Die den Lernenden angebotenen Lerngelegenheiten müssen in fachlicher Hinsicht einen bedeutenden Kern enthalten, um lernwirksam zu werden. Das wird von der empirischen Bildungsforschung klar bestätigt; insbesondere für das Fach Mathematik kann man das gut zeigen. Das setzt also ausgeprägte fachliche Kompetenzen der Lehrenden voraus. Genau daher rührt der Stellenwert der Fachwissenschaften in der universitären Lehrerbildung, den auch ein Bildungswissenschaftler nicht infrage stellt, sondern, im Gegenteil, sogar verstärkt.

Die Aufgabe der universitären Fachwissenschaften unter der Leitidee der Professionalisierung wäre es, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer als Studierende mit eigenen professionellen Ansprüchen anzuerkennen, anstatt sie, wie das an den Universitäten bis heute leider immer geschieht, lediglich als halbe oder verhinderte Fachwissenschaftler zu verstehen. Lehrveranstaltungen, die z. B. die Genese fachwissenschaftlichen Wissens – also das Werden fachwissenschaftlichen Wissens – und weniger das fertige fachwissenschaftliche Wissen betonen und dieses Werden des Wissens auf seine erkenntnistheoretischen Ursprünge hin befragen, erscheinen mir hierfür als ein gutes Beispiel.

Gerade in diesem Bereich benötigen Fachlehrerinnen und Fachlehrer explizit zusätzliche Expertise gegenüber reinen Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern. Ein Beispiel ist die TIMS-Studie aus den Neunzigerjahren: Dort hat man schon vor über 15 Jahren einen engen Zusammenhang zwischen den erkenntnistheoretischen Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer und den Lernwirkungen des Unterrichts belegt. Es geht nicht um irgendwelche Luxusangebote, sondern man kann da empirisch einen klaren Zusammenhang zeigen. Universitäre Fachkulturen hierfür zu sensibilisieren und eine Reform der Lehrerbildung entsprechend zu steuern bedürfte angesichts der eher schwachen strukturellen Lehrerbildung in den universitären Fachbereichen eines wohlüberlegten Mixes aus Anreiz- und Anforderungsstrukturen.

Zweitens: Fachdidaktik. Fragen der Vermittlung unter der Voraussetzung heterogener Aneignungsweisen und Aneignungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu klären und zu bearbeiten – sodass die neuen Herausforderungen eben nicht als Additum erscheinen – verweist auf die originäre Aufgabe der Fachdidaktiken. Eine typische Frage in diesem Zusammenhang wäre z. B., wie aus der fachwissenschaftlichen Problemstruktur heraus didaktische Aufgaben für Schülerinnen und Schüler mit im Einzelnen höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entstehen können. Die Fähigkeit zur Re-

flexion der Fachinhalte und der methodischen Zugänge im Hinblick auf Vermittelbarkeit und Aneignung gehört zum Kernbereich der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Dieses setzt in allen Lehrer bildenden Fachbereichen eigenständig forschende Fachdidaktiken mit entsprechenden Ausstattungen voraus.

Drittens. Die Aufgabe der Bildungswissenschaften schließlich ist es, ein Professionswissen zur Reflexion fachlicher und überfachlicher Lernprozesse und der pädagogischen Gestaltung von Unterricht und Schule bereitzustellen. Dass es dabei auch um die Irritation mitgebrachter, teils tief verwurzelter Angemessenheitsvorstellungen der Studierenden zu gehen hat, hatte ich schon gesagt. Meine eigenen Studien zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern belegen, dass die Komplexität der zu bewältigenden beruflichen Anforderungen in der Ausbildung nicht angemessen vorweggenommen oder erfahrbar gemacht werden kann.

Es kommt für die individuelle Professionalisierung alles darauf an, die Bereitschaft zum kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf zu kultivieren und zu fördern, und dafür stellt die Entwicklung von Unterricht den zentralen Ort dar. Die Neigung und Fähigkeit zur Unterrichtsentwicklung setzt reflexive Auseinandersetzungen mit bildungswissenschaftlichen Theorien, Erfahrungen und Überzeugungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen voraus, seien sie lernpsychologischer, sozialisatorischer, biografischer, institutioneller oder gesellschaftlicher Art. Der systematische Ort hierfür ist der obligatorische bildungswissenschaftliche Teilstudiengang.

Vierter Punkt: Praktika in der Lehrerbildung. Alle mir bekannten empirischen Forschungen weisen darauf hin, dass Anzahl, Dauer und Gestalt von Schulpraktika in der universitären Lehrerbildung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern weit weniger entscheidend sind als der Umstand, ob und wie solche Phasen vorbereitet, begleitet und nachbereitet sowie mit dem übrigen Lehrangebot verknüpft werden.

Ich gehe jetzt noch darauf ein, warum es mir wichtig ist, dass eine längere, zusammenhängende Praxisphase nicht zu früh im Studium stattfinden soll. Darüber hat es im Land Hessen eine richtige Auseinandersetzung gegeben. Wir sind in Marburg in der glücklichen Lage – ich sage das ganz ehrlich und offen –, nicht das hessische Praxissemester mitmachen zu müssen. Wir haben ein eigenes Modell entwickelt, bei dem das Praktikum im fünften Semester verortet ist, und versuchen jetzt, damit Erfahrungen zu sammeln. Wir sind zutiefst überzeugt, dass wir damit auf dem richtigen Weg sind.

Wenn eine längere, zusammenhängende Praxisphase – ein Praxissemester – favorisiert wird, empfehle ich, dass diese im Hauptstudium liegt: fünftes Semester oder später. Warum? Ein Praxissemester einzig unter dem Gesichtspunkt einer frühen Eignungsprüfung zu konzeptualisieren wäre kontraproduktiv und hieße, Potenzial zu verschenken. Es wäre kontraproduktiv, die Studierenden zu einem Zeitpunkt aus der Universität herauszunehmen, zu dem sich der notwendige Perspektivenwechsel vom Schüler zum Studierenden gerade erst zu konsolidieren beginnt und die Studierenden in die Abläufe und Logik der Universität hineingefunden haben. Es hieße, Potenzial zu verschenken, weil die Studierenden den attraktiven Mehrwert einer solchen Phase in einem frühen Stadium der eigenen Kompetenzentwicklung nicht umfassend nutzen können.

Letzter Punkt. Man nehme nur einmal das Beispiel Inklusion – das auch in Ihrer Frage 1 genannt wird –: Einen sogenannten gemeinsamen Unterricht zu planen, in dem, auch am Gymnasium, lernbehinderte neben nicht lernbehinderten Schülerinnen und Schülern sitzen, kann man nicht dadurch erlernen, dass man der heutigen Lehrergeneration über die Schulter guckt, denn diese Praxis eines gemeinsamen Unterrichts existiert heutzuta-

ge in den meisten Schulen noch gar nicht. Das heißt, es bedarf notwendigerweise einer reflexiven Annäherung an dieses Thema. Man kann dann von Praxisphasen profitieren, wenn man diese Reflexionskompetenzen im Studium erworben hat. Deswegen plädiere ich also dafür, längere zusammenhängende Praxisphasen nicht zu früh im Studium zu platzieren.

**Vorsitzende:** Vielen Dank für Ihre Ausführungen. – Sie können Herrn Prof. Hericks nun gern Fragen stellen. – Herr Abg. May, bitte schön.

Abg. **Daniel May:** Sehr geehrter Herr Hericks, vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich möchte zu dem Punkt, an dem Sie gestoppt haben, eine Frage stellen. Sie haben gerade ausgeführt – was mir nicht ganz klar geworden ist –, wieso ein frühzeitig im Studium stattfindendes Praktikum den Perspektivenwechsel vom Schüler zum Studierenden, d. h. zum Anwärter für den Beruf des Lehrenden, Ihrer Meinung nach behindert.

Ich selbst habe an der Universität Kassel ein Lehramtsstudium absolviert. Seinerzeit wurde nach dem Ende des zweiten Semesters ein Blockpraktikum durchgeführt, das genau diesen Perspektivenwechsel zum Ziel hatte: sich nicht mehr als Schülerin bzw. Schüler, sondern als Auszubildende bzw. Auszubildender für den Beruf des Lehrers zu sehen. Das war in diesem Praktikum ein entscheidender Punkt. Von daher bin ich über Ihre Aussage gestolpert, dass ein früh im Studium stattfindendes Studium diesen Perspektivenwechsel behindert.

Des Weiteren haben Sie beschrieben, was Sie in Marburg machen. Dort geht dem längeren, zusammenhängenden Praktikum ein zweiwöchiges Hospitationspraktikum im dritten Semester voraus. Mich würde interessieren, warum Sie es auf ein Hospitationspraktikum beschränken. An der Uni Kassel waren damals, damit die Studierenden aus der reinen Beobachterrolle herauskommen und sich selbst ausprobieren können, eigene Unterrichtsversuche auch im Blockpraktikum vorgesehen, das sehr früh im Studium angesetzt war. Warum ist das in Ihrem Modell nicht vorgesehen?

Herr Prof. **Dr. Hericks:** Erster Punkt. Ich habe gesagt: Wenn eine einzige längere, zusammenhängende Praxisphase geplant wird – so sah das hessische Praxissemestermodell aus –, werden die Ressourcen nicht richtig genutzt, und es könnte sich als kontraproduktiv erweisen, eine einzige längere, zusammenhängende Praxisphase zu früh im Studium zu platzieren. Bei dem jetzigen, offiziell noch gültigen Modell ist dagegen ein Blockpraktikum enthalten. So sieht auch unser Marburger Modell aus: Wir haben ein Blockpraktikum im zweiten oder dritten Semester, das von uns Schulpädagogen betreut wird. Es gibt ein zweites Schulpraktikum im fünften oder sechsten Semester, das von den Fachdidaktikern betreut wird.

Wenn man dagegen, auch in den Praxisphasen, einen kumulativen Kompetenzaufbau hätte, würde ich ein frühes Praktikum nicht für schädlich halten. Wenn aber alle Ressourcen auf eine einzige Praxisphase fokussiert werden und diese früh im Studium platziert wird, halte ich das für kontraproduktiv und für einen nicht schonenden Umgang mit Ressourcen: Man kann schließlich seine eigenen Kompetenzen fachlicher und fachdidaktischer Art viel besser einsetzen, erproben und reflektieren, wenn man im Studium schon welche erworben hat.

Der zweite Punkt sind die Angemessenheitsvorstellungen. Ich denke, dass wir die wirklich nicht unterschätzen dürfen. Hermann Lange, der frühere Staatsrat in Hamburg, hat einmal gesagt, Studierende hätten, wenn sie an die Uni kommen, 13.000 Stunden Unterricht hinter sich. Die waren 13.000 Stunden lang in der Schule; sie wissen, wie Schule geht. Das sagen die Studierenden in Gesprächen auch: Eigentlich weiß ich, was zu tun ist.

(Abg. Daniel May: Die wissen in der Regel, wie Gymnasium geht!)

– Natürlich, sie wissen, wie das Gymnasium geht. – Vielleicht könnte man auch sagen, wir haben unterschiedliche Vorstellungen, weil wir implizit unterschiedliche Lehrämter im Kopf haben. Wenn Sie sagen würden, Sie wollten ein kumulatives Praktikumsmodell haben, d. h. eine Phase im zweiten oder dritten Semester und eine weitere im fünften oder sechsten Semester, wäre ich völlig bei Ihnen, denn dann könnten wir diesen Phasen unterschiedliche Funktionen sinnvoll zuordnen. Aber wenn wir alle Ressourcen in ein einziges Praktikum stecken und dieses in einem frühen Stadium des Studiums verorten, bleibe ich dabei: Das ist eine nicht angemessene Nutzung von Ressourcen.

Warum haben wir ein Hospitationspraktikum? Das liegt daran – ich habe das auch in meinem Papier beschrieben –, dass wir sogenannte Professionalisierungswerkstätten haben, die, als Vorbereitung auf das Praktikum, von Fachdidaktiken und Fachwissenschaften geleitet werden. Dort geht es genau um das Problem, das ich angedeutet habe: die Reflexion fachlicher Vermittlungsprozesse unter der Bedingung heterogener Aneignungsformen. Das wird in diesen Professionalisierungswerkstätten an der Uni vorbereitet.

Dazu sollen die Studierenden gewissermaßen authentisches Beobachtungsmaterial aus der Schule verfügbar haben. Deswegen haben wir bewusst gesagt: Das Beobachten von Unterricht unter diesem Aspekt ist ein wichtiger Baustein. Er wird durch ein eigenes Seminar vorbereitet. Wenn wir den Studierenden sagen: „Ihr könnt da auch unterrichten“ – was Einzelne im Übrigen machen –, lenken wir den Fokus von diesem fachdidaktischen Anspruch weg und richten ihn auf die eigenen Handlungskompetenzen. Dorthin wollen wir sie in dem Moment aber noch gar nicht führen. Das ist der Grund, warum wir ein Hospitationspraktikum machen.

SV **Josef Kraus:** Herr Prof. Hericks, ich habe eine grundsätzliche Frage, die ich auch an die drei anderen Experten richten könnte. Vielleicht gehen Sie darauf ein. Sie haben den Begriff „Angemessenheitsvorstellungen“ verwendet – oder vielleicht sogar selbst geprägt –, ein komplizierter, aber durchaus sehr nachdenkenswerter Begriff.

Mein Eindruck ist, dass die Angemessenheitsvorstellungen, was die Lehrerbildung und das Lehrerbild betrifft, mittlerweile ziemlich grenzenlos und hypertrophiert geworden sind. Das Ergebnis dieser hypertrophen, omnipotenten Vorstellungen vom Lehrerberuf ist die stehende Redewendung „Auf den Lehrer kommt es an“ – als ob es keine anderen Rahmenbedingungen gäbe, auf die es auch noch ankommt –, die mittlerweile auch als Schlagzeile unter Namensbeiträgen in Fachzeitschriften und Publikumszeitschriften auftaucht. Aus meiner Sicht spiegelt sich in der Absolutheit dieser Aussage der Glaube von Teilen der Politik und der Öffentlichkeit sowie mancher Eltern an die Machbarkeit eines jeden Lehrerbildes und einer jeden Lehrerbildung wider.

Meine Frage an Sie ist: Kann die Lehrerbildung diesem omnipotenten Anspruch an das Lehrerbild gerecht werden? Wo sehen Sie real, strukturell, institutionell und rekrutie-

rungsmäßig die Grenzen der Lehrerbildung zur Prägung von designierten späteren Lehrern? Vielleicht noch ein bisschen brutaler formuliert: Was können wir tun, damit wir die Lehrer nicht in die Schule bekommen, die wir nicht unbedingt brauchen und nicht haben wollen?

Herr Prof. **Dr. Hericks:** Es freut mich, dass Sie meinem Begriff „Angemessenheitsvorstellungen“ das ebenso schöne Fremdwort „hypertroph“ gegenüberstellen. Das gefällt mir gut. Ich sammle nämlich tolle Fremdwörter, und das ist ein richtig gutes.

Was ich dazu sagen möchte: Ich gebe Ihnen recht, und das tatsächlich, ohne ein Aber folgen zu lassen. Ich habe in meinem Vortrag zum Ausdruck gebracht – dazu stehe ich –, dass wir die Lehrerbildung auf das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern beziehen müssen. Dieses Kerngeschäft müssen wir aber sorgfältig definieren. Ich habe heute versucht, es sozusagen pädagogisch zu definieren: Es geht um die Vermittlung anspruchsvoller fachlicher Inhalte, also darum, sie in den Horizont von Kindern und Jugendlichen zu rücken, sodass diese mit eigenen Sinngebungen und Bedeutungszuschreibungen daran anknüpfen können.

Das ist nicht hypertroph, sondern das ist das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern. Das gilt für das Gymnasium ebenso wie für eine Hauptschule oder eine Förderschule. Ich bin „Klafkianer“ – Anhänger von Wolfgang Klafki – genug, um zu sagen: Jeder Mensch hat das Recht, in die Dinge dieser Welt eingeführt zu werden, weil er in dieser Welt lebt. – Bildung ist in diesem Sinne – ein bisschen pathetisch gesprochen – ein Menschenrecht. Dafür sind Lehrerinnen und Lehrer in erster Linie zuständig.

Wenn ich mit Studierenden arbeite, versuche ich immer, genau diese hypertrophierenden Vorstellungen aufzunehmen und zu sagen: Sie sind nicht für die Beziehungsgestaltung über den Unterricht hinaus zuständig. Sie sind keine Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. Wenn Sie Beziehungsgestaltung betreiben und sozialarbeiterisch tätig sind – was Sie in Ihrem Beruf vielleicht machen müssen –, dient das vielmehr dazu, dem Kernauftrag Ihres Berufs gerecht zu werden. Es steht im Dienst der Vermittlung anspruchsvoller fachlicher Inhalte. – Von daher bin ich an dem Punkt wirklich mit ihnen d'accord: Wir können den Lehrerinnen und Lehrern nicht immer mehr aufhalsen, sondern wir müssen vom Kerngeschäft her denken.

Sie haben im Grunde die Eignung für den Beruf angesprochen: Wie können wir sicherstellen, dass nicht die falschen Leute Lehrer werden? – Wenn ich ehrlich bin: Ich habe darauf keine Antwort. Ich habe aber die Befürchtung, dass das, was momentan unter Eignungsprüfungen, Eignungsfeststellungen, Assessments usw. firmiert, dazu führt, dass wir nicht die richtigen Lehrer bekommen, sondern genau die falschen. Wer setzt sich denn in einem Assessment möglicherweise durch? Jemand, der sich gut verkaufen, der sich sozusagen gut präsentieren kann.

Aber wir brauchen Leute, die nachdenklich genug sind, um sich auf die heterogenen Aneignungsweisen von Schülerinnen und Schülern einzulassen; denn nur dann können wir Aufgaben wie die Einführung von Inklusion an allen Schulformen und den entsprechenden Umgang mit kultureller und sprachlicher Migration tatsächlich schultern. Wir brauchen keine Lehrer, die etwas präsentieren können – schon gar nicht sich selbst –, sondern solche, die bereit sind, sich auf einen Weg einzulassen, von dem sie heute noch nicht wissen, wohin er sie führt. Deswegen gilt auch hier der Satz: Das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern ist durch Ungewissheitsrisiken gekennzeichnet, die wir nicht technologisch in den Griff bekommen können.

Ich gebe offen zu, ich weiß nicht, wie wir das schaffen können. Aber ich habe die Sorge, dass das, was manchmal unter Eignungsprüfungen firmiert, eher dazu führt, dass wir uns nicht auf das Kerngeschäft, sondern auf irgendwelche Persönlichkeitseigenschaften fokussieren, über die jemand im Alter von 20 Jahren verfügt. Aber jeder, der mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu tun hat, weiß, dass man mit 25 oder 26 Jahren nicht so ist wie mit 18 oder 20 Jahren. Deswegen bieten wir ein Studium an, und deswegen gibt es eine Ausbildung: damit die Leute sich entwickeln und sich sozusagen in diesen Beruf hineinprofessionalisieren können.

Wenn sie all das schon am Anfang hätten, bräuchten sie diesen Beruf gar nicht zu erlernen, sondern müssten lediglich ihre Fächer studieren, und dann könnten sie in die Schulen gehen. Aber so funktioniert die Ausbildung in keiner Profession. Wir würden nie Ärzte ausbilden wollen, indem wir uns den Betreffenden anschauen, uns fragen: „Was ist das für ein Typ? Den kann ich mir gut in weiß vorstellen; den nehme ich“, und dabei völlig davon abstrahieren, dass sich eine Ausbildung anschließt.

Ich bin eher skeptisch, was die Frage betrifft, ob wir uns bei einem 18- oder 20-jährigen Jugendlichen vorstellen können, wie er später einmal wird: ob er ein guter Lehrer wird und das Lernen und die Bildung von Schülern fördert. Das Setting von empirischer Forschung würde ich gern sehen, das es ermöglicht, so etwas im Längsschnitt zu beforschen. Ich hätte großen Respekt davor, wenn jemand ein solches Modell vorstellen würde.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe kurz einen Schreck bekommen, weil ich dachte, die Pointe von Herrn Kraus laufe darauf hinaus, dass es auf den Lehrer nicht ankomme. Aber das ist jetzt geklärt. Herr Kraus, wenn ich kurz antworten darf: Eine Antwort auf die Frage, wie man verhindert, dass die falschen Leute Lehrer werden, setzt voraus, dass man eine Vereinbarung darüber hat, wer die Falschen sind. Ich glaube, auch davon sind wir noch etwas entfernt.

Aber ich möchte jetzt zwei Fragen an Herrn Hericks stellen. Erstens. Sie haben darauf hingewiesen, dass es wenig nutzt, Studierende über die Schulter von Leuten gucken zu lassen – noch dazu in einem frühen Stadium des Studiums –, die das, was in der Zukunft eigentlich erforderlich ist, in der Praxis noch nicht, um es vorsichtig auszudrücken, in vollem Umfang haben umsetzen können. Welche Möglichkeiten gäbe es, Studierende, in welcher Phase auch immer, stärker an eine zukunftsorientierte pädagogische Praxis oder eine Best Practice heranzuführen?

Die zweite Frage stelle ich vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen aus 18 Semestern Lehrerausbildung in den sozialwissenschaftlichen Grundfächern. Dort sind mir sehr viele Studierende des Lehramts an Grund-, Haupt- und Realschulen begegnet. Von denen hatte ich immer den Eindruck, dass sie sozusagen aus der Schule in eine andere Schule kommen, dann in die richtige Schule zurückgehen und sich dabei die Schule immer nach dem Bild vorstellen, das sie sich aus ihrer mehr oder weniger soliden Mittelschichtperspektive gemacht haben. Zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, die sie später zu unterrichten haben, hatten sie keine große Beziehung. Das wäre aber eine Voraussetzung dafür, eine Vorstellung von der Komplexität späteren pädagogischen Handelns zu bekommen.

Jetzt komme ich zu meiner Frage: Welchen Beitrag könnten aus Ihrer Perspektive Praxiserfahrungen in lebensweltorientierten Situationen – außerschulische Jugendarbeit, Gemeinwesenarbeit, Behindertenarbeit, Arbeit mit Flüchtlingen – spielen?

Herr Prof. **Dr. Hericks:** Über die Möglichkeiten zur Präsentation von Best-Practice-Beispielen müsste man sehr gut nachdenken. Möglichkeiten würde ich z. B. darin sehen – wenn man auf der Ebene von Praktika denkt –, dass die Uni eine intensive Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren pflegt: Man schickt die angehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht zu irgendwelchen Mentoren, sondern arbeitet mit den Mentoren in den Schulen daran, was in diesen Praktikumsphasen eigentlich geschehen soll: Wo gibt es an eurer Schule Best-Practice – wenn auch nur in einzelnen Jahrgangsstufen oder in einzelnen Klassen? Wohin könnten wir die angehenden Lehrerinnen und Lehrer schicken?

Die Zusammenarbeit mit Mentoren und ihre Schulung sind also gefragt. Mir ist klar, dass dies aufgrund der Breite eines Universitätsstudiums mit vielen Studierenden nicht einfach zu organisieren ist: Wenn man Schulen hat, die intensiv mit der Uni zusammenarbeiten, sogenannte Ausbildungsschulen, von denen man weiß, dass dort bestimmte Konzepte erprobt werden, kann man Studierende dorthin schicken. Ich weiß aber auch, dass das begrenzt ist, weil es in der Breite noch nicht immer funktioniert.

Ich plädiere immer auch für Fallarbeit: dass man Best-Practice-Beispiele über Unterrichtstranskripte, über Videos, über Erfahrungsberichte oder über Interviews quasi in den Seminarraum holt und auch Gäste einlädt. Man braucht nicht immer zu denken: „Ich gehe in die Schule“, sondern man kann die Schule auch über Transkripte, Videos und Personen sozusagen in das Seminar holen. Das erleichtert vieles.

Was die Mittelschichtperspektive betrifft, stimme ich Ihnen völlig zu. Das ist eine klare Hypothese, die letztlich auf Bourdieu zurückgeht: Lehrerinnen und Lehrer kommen in der Regel aus einem bestimmten bildungsbürgerlichen Milieu. Sie müssen das Abitur haben, aber sie werden hinterher in Schulen eingesetzt, in denen sich ganz andere Gruppen von Jugendlichen finden. Das ist ein Problem, völlig klar.

Für Praktika, wie Sie sie angesprochen haben, hätte ich – das kann ich sofort sagen – viel Sympathie übrig. Ich weiß, dass es in Hamburg – wo ich Hochschulassistent war – solche Modelle gab: Man hat Studierende z. B. mit der Lernbegleitung eines Hauptschülers oder eines Flüchtlings betraut. Der Studierende hatte die verbindliche Aufgabe, einen solchen Jugendlichen über eine gewisse Zeit zu begleiten und ihm ein inhaltliches Angebot zu machen. Das hat den Vorteil, dass es für die angehenden Lehrer häufig eine sehr verbindliche Form des Praktikums ist, denn sie fühlen sich dem betreffenden Jugendlichen gegenüber verantwortlich.

Aber auch hier gilt: Diese Idee allein macht es nicht, sondern sie bedarf der Vor- und Nachbereitung und der Begleitung in der Uni, denn das, was einem von einem Jugendlichen entgegengebracht wird, muss reflektiert werden – da kommt diese Beziehungsproblematik hinein –: Wie nah lasse ich den Jugendlichen an mich heran? Wo ist eine professionelle Distanz erforderlich, um z. B. die Probleme eines solchen Jugendlichen in den Blick zu bekommen? So etwas kann man nicht naturwüchsig, sondern der Umgang mit einem solchen Jugendlichen muss von Lehrenden begleitet werden. Aber ich bin überzeugt, wenn man es so macht, ist es ein guter Weg, um diese Mittelschichtorientierung ein Stück weit abzumildern.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher**: Die Begriffe „hypertroph“ und „hypotroph“ hört man, wenn man zu seinem Kardiologen geht. Die Nachricht, in der der erste Begriff fällt, ist nicht unbedingt eine erfreuliche.

Herr Hericks, ich danke Ihnen für diesen sehr pointierten Vortrag. Ich fand es auch sehr wichtig, dass Sie noch einmal auf die Rolle des Praktikums und des Praktikumssemesters hingewiesen und nicht nur über die zeitliche Verortung im Studium gesprochen, sondern auch etwas über die Inhalte gesagt haben. Herr May hat das ein bisschen kritisch gesehen. Er hat, als Sie Hermann Lange zitiert haben, gewissermaßen selbst eine Antwort gegeben, die eigentlich Ihre Argumentation unterstützt. Er hat gesagt, die Studierenden, die frisch an die Uni kämen, würden nur einen Typus von Unterricht kennen, nämlich den gymnasialen. Dass das eine Ressource ist, wage auch ich zu bezweifeln. Ich danke Ihnen für die pointierte Ausführung dazu.

Was die Eignung für den Beruf betrifft, habe ich eine ganz andere Meinung. Aber wenn ich die Papiere, die eingereicht worden sind, richtig verstanden habe, wird das nachher noch einmal ein Thema werden. Deshalb werde ich diesen Punkt auslassen. Ich möchte drei Fragen stellen.

Erste Frage. Die Lehrerfortbildung wird das Thema der nächsten Sitzung der Enquete-Kommission sein. Dennoch haben Sie, indem Sie das Thema aufgegriffen haben, einen wichtigen Hinweis auf die erste Phase der Lehrerbildung gegeben. Sie haben gesagt, wenn wir hier Konzepte hätten, die aufeinander abgestimmt sind, könnten wir – jetzt kommt wieder ein Begriff von Ihnen – die erste Phase entlasten. Das hätte ich gern ein bisschen konkreter vorgestellt, möglicherweise auch mit der Perspektive, dass man dadurch so etwas wie eine Lehrerkarriere erzeugen kann. Das ist in vielen Ländern der Welt ein aktuelles Thema: Wie kann man Karrieremöglichkeiten in den sich ansonsten sehr homogen darstellenden Lehrerberuf einbauen?

Meine zweite Frage bezieht sich auf drei oder sogar vier knapp gefasste Stellen in Ihrem Papier, die Sie aber selbst als zentral wichtig beschrieben haben – Seiten 1, 4 und 5 –: fachliche Inhalte. Das ist tatsächlich ein extrem virulentes Thema, leider aber auch – aus meiner Sicht jedenfalls – ein stark unterbelichtetes. Was genau sind eigentlich fachliche Inhalte? Inwieweit ist es gesichert, dass die fachlichen Inhalte der Schule auch tatsächlich Gegenstand der ersten Phase der universitären Lehrerbildung sind? Sie haben auch – ich glaube, die meisten werden das heute machen – über die Bildungswissenschaften gesprochen. Was die fachliche Debatte betrifft – ich wiederhole das –: Meines Erachtens ist das Thema unterbelichtet.

Dritte Frage. Sie haben, wie es alle Bildungswissenschaftler machen, seitdem sich Luhmann mit Bildung beschäftigt hat, vom Technologiedefizit des Unterrichts gesprochen. Aber tatsächlich ist der Unterricht, nur weil wir immer von Unsicherheit begleitet arbeiten, nicht technologiefrei. Selbst der – wie ich meine – von uns beiden hoch geschätzte Marburger Kollege Berg, der von „Unterrichtskunst“ spricht, macht deutlich, man muss Technik und Handwerk lernen. Das ist das Prinzip der Didaktik. Inwieweit muss eine Universität dafür sorgen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer – wissenschaftsbasiertes – Wissen über Handwerk und Technik erwerben? Ganz provokativ gefragt: Wer von uns, die wir an Universitäten unterrichten, kann ihnen das überhaupt beibringen?

Abg. **Barbara Cárdenas**: Ich habe nur eine Frage; sie schließt sich sehr gut an die erste Frage von Herrn Böttcher an. Auch ich möchte noch einmal Ihre Forderung aufgreifen,

dass es eine konzeptionelle Verknüpfung der ersten und der dritten Phase gibt. Ich finde das sehr gut, auch weil es eine Aufwertung des Lernens im Beruf bedeutet, die dringend erforderlich ist und eigentlich das Sahnehäubchen auf allem darstellt.

Aber die Frage ist, wie Sie sich das vorstellen. Zum einen: Wie stellen Sie sich – gerade aus Ihrer Sicht als Universitätsprofessor – die konzeptionelle Verknüpfung vor? Zum anderen: Wie muss die dritte Phase, also die Fort- und Weiterbildung, organisiert sein? Sollen da auch Pflichtveranstaltungen stattfinden? In dem Zusammenhang wird immer wieder die Frage nach der Unterrichtszeit gestellt. Ich weiß nicht, ob Sie sich überhaupt dazu äußern möchten. Wer bestimmt über die Inhalte? Entscheiden das allein diejenigen, die die Fortbildungen wahrnehmen, oder müssten – wofür ich wäre – die schulinternen Lehrerfortbildungen verstärkt werden? Mich würde interessieren, was Sie sich unter einer solchen konzeptionellen Verbindung vorstellen, die im Interesse einer Professionalisierung über die ganze Berufszeit hinweg wirksam wäre.

Herr Prof. **Dr. Hericks:** Das Thema Lehrerfortbildung haben Sie beide angesprochen. Als Sie beide das gerade gesagt haben, habe ich gedacht: Genau so sehe ich das. – Ich habe mich fast nicht getraut, das in meinem Papier so klar zum Ausdruck zu bringen. Aber so sehe ich das: Die dritte Phase ist für die erste Phase wichtiger als die zweite – um es pointiert zu sagen. Das liegt einfach daran, dass unsere Studierenden ihr Referendariat irgendwo machen. Wir können vonseiten der Uni Marburg mit dem Studienseminar Marburg einen tollen Diskurs führen und eine gute Zusammenarbeit pflegen – das machen wir auch –, aber das können wir nicht auf der Ebene der Studierenden abbilden; denn nicht alle machen ihr Referendariat in Marburg. Sie gehen zum Teil in andere Bundesländer, und umgekehrt kommen Leute aus anderen Bundesländern nach Hessen, um hier ihr Referendariat zu machen.

Das bedeutet, was eine Organisation des Übergangs von der ersten in die zweite Phase betrifft, bei der, z. B. über ein Portfolio, eine längsschnittliche Entwicklung dokumentiert wird, habe ich keine Ideen. Ich sehe da keine Lösung, sondern eher die Schwierigkeiten. Aber es mag Menschen geben, die da bessere Ideen haben.

Aber an die dritte Phase können wir vonseiten der Universität sehr gut anknüpfen, und zwar dadurch – das hört sich für Sie jetzt vielleicht langweilig an –, dass wir in dieser Phase forschen. Wir sind als Bildungsforscher selbstverständlich in der dritten Phase der Lehrerbildung beteiligt: Wir arbeiten in Schulen, wir arbeiten mit Lehrern. Ich z. B. führe ein Forschungsprojekt mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern durch. Meine Erfahrung ist, dass über diese Forschung in der dritten Phase Fallmaterial zur Verfügung steht, das ich sehr gut in der ersten Phase einsetzen kann. Ich kann mir sehr gut vorstellen – das passiert auch –, dass mich die in der dritten Phase Tätigen fragen, ob ich ihnen das einmal präsentieren könnte. Über die Professionsforschung ist sozusagen eine Verknüpfung vorhanden.

Wie ich mir die dritte Phase vorstelle: Dazu möchte ich mich nicht äußern, weil ich mich als Wissenschaftler da nicht für kompetent halte. Sollen das Pflichtveranstaltungen sein? Soll das über Unterricht finanziert werden? Das ist eine politische Frage.

Aber ich stelle mir vor – das habe ich auch vorhin gesagt –, dass Veranstaltungen der dritten Phase kerngeschäftsnäher organisiert werden und schneller auf aktuelle Entwicklungen reagieren können, als wir an der Uni dazu in der Lage sind. Bevor in der Uni ein Modul „Inklusion“ installiert ist und wir den richtigen Menschen an der richtigen Stelle haben, der so etwas kompetent vermitteln kann, ist die Inklusion vielleicht schon wieder

vergessen oder längst umgesetzt – was auch immer. Die Uni ist ein relativ langfristig wirkendes System, während man in der dritten Phase der Lehrerausbildung sehr flexibel auf aktuelle Herausforderungen reagieren kann. Ich plädiere immer dafür, in solchen Veranstaltungen die Lehrerinnen und Lehrer nicht als zu Beschulende, sondern als Akteure der Fortbildung zu begreifen: als Leute, die an diesen Fortbildungen mit ihren professionellen Anliegen beteiligt sind.

Zum Technologiedefizit sage ich aus Zeitgründen nur ganz kurz: Natürlich müssen Lehrerinnen und Lehrer das Handwerk des Unterrichtens beherrschen, genauso wie ein Arzt, die Blutabnahme, das Operieren oder die Sonographie beherrschen muss. Trotzdem wird auch im Zusammenhang mit der ärztlichen Behandlung gesagt: Der Heilungsprozess ist letztlich unverfügbar. Die Ärzte können ihn lediglich fördern. – Aber in dem Sinne müssen Lehrerinnen und Lehrer natürlich über didaktische und methodische Kompetenzen verfügen. Abgeordnete Lehrer, die wir in der Uni haben, können, wenn man sie in solchen Zusammenhängen richtig einsetzt, der universitären Lehrerbildung große Dienste leisten – besser als ein Professor.

Der nächste Punkt – die fachlichen Inhalte – ist mir am wichtigsten. Herr Böttcher, Sie haben das angesprochen. Ich glaube, hinter diesem einfachen Wort verbirgt sich viel mehr, als ich in so kurzer Zeit verdeutlichen kann. Für mich ist ein Zitat des Erziehungswissenschaftlers Tenorth sehr wichtig. Tenorth hat gesagt, der eigenständige Kern der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern sei die kompetente Handhabung der Differenz von Fachwissenschaft und Schulfach sowie des reflektierten Wissens und des Alltagswissens.

Er betont also eine doppelte Differenz. Das bedeutet, als Lehrerinnen und Lehrer, die wir fachwissenschaftlich ausbilden, müssen wir lernen, dass das Schulfach etwas anderes ist als die Fachwissenschaft und dass sich dieses Verhältnis nicht als didaktische Reduktion darstellt. Vielmehr geht es um eine Elementarisierung, wie ich in meinem Papier auch beschrieben habe. Das ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, die höchste Fachkompetenzen erfordert. Das könnte man auch an einem Fall zeigen. Ich selbst war Mathe- und Physiklehrer. Ich würde sagen, etwas physikalisch zu elementarisieren, ohne es zu trivialisieren, ist eine hoch komplexe fachliche Aufgabe.

Die zweite Differenz ist die zwischen Fachwissenschaft und Alltagswissen. Das ist genau die Differenz, die Ihr Thema Heterogenität berührt; denn unsere Schülerinnen und Schüler kommen aus der Alltagswelt, und vor der Alltagswelt ist das wissenschaftliche Wissen begründungspflichtig. Es muss sich sozusagen bewähren und behaupten. Das betrachte ich als eine wichtige Aufgabe der Fachdidaktiken, aber auch als eine wichtige Aufgabe der Schulpädagogik; denn in der Schulpädagogik haben wir den Vorteil, Studierende aller Fächer versammelt zu haben. Wir können die Kontraste zwischen dem, was einen Englisch-, einen Physik- und einen Geschichtslehrer erwartet, gerade im Seminargespräch sehr deutlich machen. Das sind Seminarformen, mit denen ich gern operiere. Es sind also die Schulpädagogik und selbstverständlich auch die Fachdidaktiken daran beteiligt.

**Vorsitzende:** Wir haben ein kleines Problem: Weitere Sachverständige warten darauf, angehört zu werden, und zwei dieser Sachverständigen haben Anschlusstermine. Allerdings stehen noch einige Namen auf der Rednerliste. Ich schlage Ihnen daher vor – und bitte um Ihr Verständnis dafür –, dass wir Ihnen die weiteren Fragen im Anschluss an die Vorträge der nächsten beiden Sachverständigen stellen.

(Herr Prof. Dr. Hericks: Ich kann bis 13 Uhr bleiben; dann habe auch ich einen Anstusstermin!)

– Wir werden versuchen, alles unter einen Hut zu bekommen. Wir werden Ihr Angebot im Hinterkopf behalten – vielen Dank dafür – und die Fragen an Sie nachholen.

Wir werden nun den Vortrag von Frau Prof. Dr. Lin-Klitzing, die schon vor 13 Uhr aufbrechen muss, vorziehen. Damit auch Frau Prof. Bosse die Möglichkeit hat, ihren Vortrag zu halten, bitte ich die Fragesteller, ihre Fragen zu komprimieren. – Frau Prof. Lin-Klitzing, Sie haben nun das Wort.

Frau Prof. **Dr. Lin-Klitzing**: Frau Vorsitzende, liebe Kommissionsmitglieder, liebe Kollegen, liebe Kolleginnen, meine Herren und Damen! Ich bin froh, heute hier sein und zu dem Thema Lehrerbildung vortragen zu können; denn das ist ein Thema, das mich in meiner Biografie und in meiner Profession stark beschäftigt und mir sehr wichtig ist. Deshalb möchte ich versuchen, zu Beginn bestimmte Dinge anschaulich zu machen, die ich nachher theoretisch ausführen werde: Ich habe meine eigene Berufsbiografie noch einmal vor dem Hintergrund der Forschung reflektiert, die wir zur Lehrerbildung haben. Damit möchte ich beginnen.

Ich habe in Marburg ein Studium des Lehramts an Gymnasien mit den Unterrichtsfächern Deutsch, evangelische Religion und Pädagogik begonnen und abgeschlossen. Anschließend habe ich in Baden-Württemberg mein Referendariat absolviert. Danach habe ich sechs Jahre an verschiedenen Gymnasien in Baden-Württemberg gearbeitet und war außerdem in einem Studienseminar Ausbilderin in der zweiten Phase. Dann war ich abgeordnete Lehrkraft an der Universität in Stuttgart, bevor ich den Ruf auf meine Professur in Marburg erhielt. In diesen Phasen habe ich interessante Erfahrungen gemacht, die ich im Nachhinein vor dem Hintergrund dessen reflektiert habe, was man in dieser Profession weiß und lehrt.

Zum Beginn des Studiums: Ich habe drei Schulpraktika absolviert – eines davon freiwillig nach dem zweiten Semester, weil ich immer gern Lehrerin werden und so bald wie möglich in die Praxis einsteigen wollte. Ein zweites Schulpraktikum habe ich nach dem vierten Semester absolviert. Dabei handelte es sich um ein sogenanntes allgemeindidaktisches Praktikum. Ein drittes Schulpraktikum – ein sogenanntes fachdidaktisches Praktikum – habe ich nach dem achten Semester absolviert. Insgesamt berufe ich mich auf zehn Wochen Praktikum.

Aufgrund meiner – allerdings reflektierten – Privatempirie muss ich im Nachhinein sagen: Die ersten vier Wochen Praktikum nach dem zweiten Semester waren für mich wichtig, um dieses Schulumfeld kennenzulernen. Ich habe aber genau das erfahren, was man häufig in der Literatur liest: Die Bewältigung der Differenz zwischen Schüler- und Lehrerrolle habe ich in diesen vier Wochen nicht hinbekommen. Ich ging damals davon aus, die sitzen alle da und wollen etwas lernen, und ich unterstütze sie nur dabei. Ich habe also diesen Perspektivenswitch in der Steuerungsfunktion des Lehrergeschäfts – bei aller Unterstützung der Schülerinnen und Schüler – damals noch nicht begriffen.

Nach dem vierten Semester habe ich das allgemeindidaktische Praktikum gemacht. Ich würde sagen, das hat nicht geschadet; es war in Ordnung.

Das für meine Berufstätigkeit relevante Praktikum war, im Nachhinein gesehen, tatsächlich das sogenannte fachdidaktische Praktikum, das auf eine bestimmte Art und Weise

aufgebaut war. Wir haben in der Gruppe von Lernenden gemeinsam mit einem pädagogischen Ausbilder und einem Fachdidaktiker den Unterricht vorbereitet, ihn an der Schule gehalten, angeschaut und anschließend reflektiert. Im Wesentlichen ging es um die fachlich solide, reflektierte Planung von Unterricht, das Durchführen von Unterricht – aber nur in bestimmten Sequenzen – und die gemeinsame Reflexion, um die Planung mit der Durchführung vergleichen zu können. Von daher hat dieses Praktikum in Bezug auf handlungsleitende Überzeugungen oder Einstellungen die nachdrücklichste Wirkung gehabt.

Das Referendariat, das ich nach meinem Staatsexamen in Marburg in Baden-Württemberg absolvierte, dauerte zwei Jahre. Obwohl ich jemand war, der sehr viel Jugendarbeit gemacht hatte, also einen sehr engen Kontakt mit den Kindern hatte, die ich später unterrichten wollte, habe ich in diesem Referendariat ungefähr ein halbes Jahr gebraucht, um in der Schule vernünftig anzukommen; denn mit der Komplexität der Aufgaben ist das aus der Lehrendenperspektive einfach eine ganz andere Institution. Ein weiteres halbes Jahr habe ich in einem begleiteten Unterricht – den Unterricht habe ich wiederum selbst entworfen – probegehandelt, um im zweiten Jahr an einer anderen Schule mit den gemachten Erfahrungen des ersten Jahres zunehmend mehr Verantwortung übernehmen zu können.

Im Anschluss an das Referendariat habe ich im Rahmen meiner Berufstätigkeit von Beginn an – bei vollem Deputatumfang – freiwillig über das hinaus, was angegeben war, Lehrerfortbildungen besucht, und zwar solche, die darauf ausgerichtet waren, über einen längeren Zeitraum Unterrichtsangebote zu machen, durchzuführen und anschließend zu reflektieren.

Im Referendariat und auch in meiner späteren Berufstätigkeit habe ich festgestellt, dass ich neben dem hohen Maß an fachlicher und fachdidaktischer Eignung, die ich haben musste, auch so etwas wie Widerstandsfähigkeit gegen Resignationstendenzen und Distanzierungsfähigkeit entwickeln musste, damit die Anforderungen des Berufs mich nicht auffressen würden, sodass ich, wie viele andere Kolleginnen und Kollegen auch, hoffentlich ein Leben lang eine gute Lehrerin bleiben könnte – in meinem Fall: hätte bleiben können. Ich glaube nämlich, auch das sind Fragen, die für Schülerinnen und Schüler sowie für deren Eltern relevant sind. Es geht nicht nur darum, bestimmte Kandidaten in das Lehramt zu holen, sondern sie müssen auch für die Dauer ihrer beruflichen Lebensspanne gute Lehrerinnen und Lehrer bleiben können, und dazu bedarf es so etwas wie dieser Widerstandsfähigkeit und natürlich auch ganz bestimmter Rahmenbedingungen.

Wichtig war – als letzter Anschauungspunkt, zu dem man theoretische Parallelen ziehen kann –: Ich habe diese Lehrerfortbildungen damals – weil schulinterne Lehrerfortbildungen noch nicht in waren – im Wesentlichen als teilnehmeroffene, freie Lehrerfortbildungen erlebt. Ich habe im Rahmen meiner Habilitation über schulinterne Lehrerfortbildungen im Vergleich zu teilnehmeroffenen Lehrerfortbildungen geforscht und bestimmte Vor- und Nachteile der jeweiligen Typen festgestellt. Darüber können wir nachher vielleicht noch einmal ins Gespräch kommen. Es wurde klar – das war eine Erkenntnis –, dass die Verpflichtung, an Lehrerfortbildungen teilzunehmen, nicht den guten Lehrer bzw. die gute Lehrerin macht. Mit verpflichtender Lehrerfortbildung allein ist es also nicht getan.

Zu Ihren Fragen: Das war ein Konglomerat von vielen verschiedenen Aspekten. Vermutlich können weder meine Kolleginnen und Kollegen noch ich die einzelnen Fragen umfassend beantworten. Ich habe die Fragen für mich gegliedert, sie unter bestimmten

Punkten zusammengefasst und hinterher die Nummern der Fragen hinzugeschrieben, auf die sich das bezieht.

Vorab kann ich sagen: Insgesamt würde ich die Lehrerbildung als etwas beschreiben, bei dem es um die Ausstattung für das Kerngeschäft des Lehrers und der Lehrerin – das Unterrichten – und um die Ermöglichung von Flexibilität über das ganze Leben hinweg geht, um sich auf immer neue Anforderungen einstellen zu können.

Ihre Fragen habe ich unter folgenden Punkten zusammengefasst: „Ausgangslage ... in Hessen“, die ich in Ihrem Antrag sehr gut ausformuliert fand, „Kernaufgaben des Lehrerberufs“ – mit dem Fokus auf das Unterrichten als Kerngeschäft des Lehrers und der Lehrerin – und „Der Lehrerberuf als Profession“. Hier würde ich im Prinzip an das anknüpfen, was mein Kollege Uwe Hericks gesagt hat. Ich kann mich ihm übrigens in fast allen Punkten anschließen. Er beschreibt die Professionalität des Lehrers und der Lehrerin in dem Maße als positiv, wie diese sich die Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler zu eigen machen. Dazu gehört eine entsprechende fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Kompetenz.

Was – nächster Punkt – den „Dauerhaften, guten Verbleib im Beruf“ betrifft, den ich eben angesprochen habe: Ich glaube, es ist wesentlich, dass man nicht nur die Eingangssituation von Lehrerinnen und Lehrern im Blick hat, sondern vor allen Dingen auch die Rahmenbedingungen und die Unterstützungsfaktoren für das lebenslange Lernen.

„1./2. und 3. Phase des Lehrerberufs“: Daher kommen wir auch zu der – aus meiner Sicht – notwendigen, sinnvollen Gliederung in die erste, die zweite und die dritte Phase der Lehrerbildung, zu der ich, kurz gefasst, jetzt schon sagen kann: Ich stimme in vielem mit meinem Kollegen Uwe Hericks überein und glaube, dass die dritte Phase eine sehr wesentliche ist, die mit bestimmten Konzepten gestärkt werden und in Korrespondenz zur ersten und zur zweiten Phase stehen sollte.

Der letzte Punkt „Quer durch alle Phasen und Institutionen“ bezieht sich auf Ihre Fragen zur Digitalisierung. Da ich nicht weiß, ob wir darauf überhaupt noch zu sprechen kommen, möchte ich einfach den markigen Satz zu diesem Thema in den Raum stellen: Quer durch alle Phasen und Institutionen muss es tatsächlich um einen adäquaten Anteil der Medienbildung in der Lehrerbildung gehen. Für mich muss das aber unter dem Oberbegriff „Kein E-Teaching ohne Didaktik“ stehen. Das Ziel muss also die didaktische Kompetenz des Lehrers und der Lehrerin sein, unterstützt durch entsprechende mediale Angebote.

Zu dem ersten Punkt. Wichtig ist aus meiner Perspektive: Das, was die Lehrerbildung leisten soll, muss sich auf die konkrete Aufgabenbestimmung von Schule beziehen. Das sind die vier Faktoren – klassisch vom alten Fend –, die inzwischen weiterentwickelt worden sind: Qualifikation, Allokation, Integration und Legitimation.

Wichtig ist mir, für die Politik und auch für die Lehrerbildung muss es relevant bleiben, dass diese wesentlichen Faktoren zu jeder Zeit erhalten sind, notwendigerweise aber immer in einem bestimmten Spannungsverhältnis zueinander stehen. Wir brauchen die gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen von Schule, aber auch die persönlichkeitsbildenden für das Individuum. Es gibt auch Phasen, in denen die Qualifikation möglicherweise stärker betont wird als die Integration. Das wird durch gesellschaftliche Umstände provoziert.

Gleichwohl muss man im Blick haben, dass es immer um die Gemeinsamkeit dieser vier Aufgaben geht, die die Schule insgesamt erfüllen muss, nämlich Qualifikation, Allokation, Integration und Legitimation. Hinzu kommt noch die Kulturvermittlung, die mein Doktorvater Wolfgang Klafki damals angeführt hat. Bei der Lehrerbildung muss man sehen, dass man einerseits Lehrerinnen und Lehrer und andererseits das Gesamtsystem Schule dafür ausrüstet, dass diese Funktionen erfüllt werden können.

Das wiederum bringt mich dazu, zu sagen, dass wir uns das Kerngeschäft des Lehrers bzw. der Lehrerin anschauen müssen. Hessen befindet sich da aus meiner Sicht insgesamt auf einem guten Weg. Die KMK beschreibt die relevanten Kompetenzen der Lehrkräfte mit folgenden Begriffen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten sowie Innovieren. Das sind eigentlich relativ alte Kompetenzen, die bereits 1970 fast genauso vom Deutschen Bildungsrat beschrieben wurden. Das Innovieren mit seiner Tendenz zur Weiterentwicklung von Schule ist mittlerweile stärker prononciert worden. Von der KMK wie auch in den hessischen Vorschriften ist formuliert worden, was Lehrerinnen und Lehrer als Fachleute für das Lehren und Lernen beherrschen sollten.

Wichtig für die Kernaufgaben des Lehrerberufs und für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer – das fokussiert auf Ihre erste Frage, auf die auch mein Kollege Hericks abgehoben hat – ist aus meiner Sicht die Klärung dessen, um was es beim Umgang mit Heterogenität für den Lehrer und die Lehrerin schwerpunktmäßig eigentlich geht. Klar ist, dass die Schule insgesamt Aufgaben hat. Als die Hauptaufgabe der Lehrkräfte im Unterricht würde ich das Unterrichten betrachten. Das heißt, in diesem Rahmen geht es vorrangig um die Bearbeitung von Leistungsheterogenität. Das bedeutet nicht, dass andere Heterogenitäten keine Rolle spielen, aber das Geschäft des Lehrers und der Lehrerin ist das Unterrichten und damit der professionelle Umgang mit Leistungsheterogenität. Weitere, unterstützende Maßnahmen müssen natürlich auch vom Lehrer, aber im Rahmen von Schule durchgeführt werden, damit der Unterricht entsprechend dieser Auffassung vom Kerngeschäft für die Schülerinnen und Schüler tatsächlich funktionieren und umgesetzt werden kann.

Sie haben gefragt, was das in Bezug auf mögliche Änderungen an der Lehrerbildung bedeutet. Auch da stimme ich mit meinem Kollegen Hericks darin überein, dass wir zwar nicht alle möglichen Aufgaben hinzunehmen können, aber sozusagen mit dem Blick auf Heterogenität – was bedeutet das eigentlich? – an Unterricht und Schule herangehen sollten. Für den Lehrer bedeutet das den Umgang mit Leistungsheterogenität.

Für die Lehrerbildung bedeutet es sicherlich so etwas wie eine Implementierung eines Moduls oder bestimmter Leitfragen, die Perspektiven auf Heterogenität in Schule und Unterricht entwickeln, sodass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sozusagen in bestimmter Weise vorgebildet werden können. Das heißt aber nicht, dass das ausreicht, sondern da spielt die dritte Phase mit ihrer Möglichkeit, viel aktueller auf bestimmte Bedürfnisse einzugehen, eine große Rolle.

Das Hauptplädoyer lautet hier also – noch einmal bezogen auf Ihre erste Frage –: Unterricht als Kerngeschäft, Umgang mit Leistungsheterogenität plus weitere notwendige unterstützende Maßnahmen in der Schule, damit für alle Schülerinnen und Schüler die Aufgabe der Schule in Bezug auf ihre Qualifizierung, ihre Zuführung zu bestimmten Berufen, ihre Integration, aber auch ihre Verwurzelung in unserem Rechtsstaat erfüllt werden kann. Das kann über den Unterricht hinaus auch von den Schülerinnen und Schülern, z. B. im Rahmen ihrer Schülerselbstverantwortung, mit übernommen werden. Das ist also ein Faktor, der in der Schule eine Rolle spielt, aber nicht direkt im Unterricht platziert ist.

Kernaufgaben des Lehrerberufs im Rahmen seiner Profession: Der Lehrerberuf ist eine Profession, wie mein Kollege ausführte, ähnlich wie der Beruf des Arztes oder des Juristen. Deshalb ist die Ausbildung zum Lehrer sinnvollerweise in einem Studiengang untergebracht, an dessen Ende ein Staatsexamen steht. Dadurch trägt der Staat die Verantwortung für die Lehrerbildung und kann Einfluss nehmen. Das ist eine bildungspolitische Frage, die wir letzten Endes nicht wissenschaftlich entscheiden können. Man muss dabei nur bedenken, dass die komplexen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern tatsächlich in einem durchgängigen Studium absolviert werden können.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass in einem Bachelor/Master-System für das Lehramtsstudium der Bachelor bereits ein berufsqualifizierender Abschluss ist. Das ist aus meiner Perspektive eine viel zu frühe Möglichkeit, in den Beruf einzusteigen – sofern man das je so wollte. Instrumentell wäre damit jedenfalls ein Weg gegeben. Ich glaube, in Hessen sind die Strukturen momentan gut, sodass ich hier keinen Veränderungsbedarf sehen würde.

Über den Bologna-Prozess brauchen wir uns nicht explizit weiter zu unterhalten. Nur ein Hinweis zur Gesamteinordnung der Profession des Lehrers: In Bezug auf die Frage, ob es für die Bundesrepublik beim Staatsexamen bleibt oder ob alle Abschlüsse, auch die der Studiengänge für ein Lehramt, auf Bachelor und Master umgestellt werden sollten, hat es einen ersten Hype gegeben: Eigentlich wollten alle Länder beim Lehramtsstudium auf das Bachelor/Master-System umstellen. Die KMK hat zunächst festgelegt, dass dies bis zum Jahr 2010 umgesetzt wird. Diese Vorschriften haben sich wieder gelockert. Es gibt auch einige Bundesländer, die zum Staatsexamen zurückgekehrt sind. Daher haben wir mittlerweile im Prinzip eine Halb-halb-Situation. Die Abschlüsse werden untereinander anerkannt, was für die Lehramtsstudierenden relevant ist.

In Ihrer Frage 14 geht es – so habe ich sie jedenfalls interpretiert; Sie können mich korrigieren – um die Professionalität der Lehrerbildenden. Die Lehrerbildenden sind Leute, die man auch den unterschiedlichen Phasen zuordnen kann: die Lehrerbildner in der Hochschule, die Lehrerbildner in der zweiten Phase – im Referendariat – und die Lehrerbildner in der dritten Phase, nämlich in der Fortbildung.

Es gibt noch zu wenige empirische Studien, um etwas über die tatsächliche Wirksamkeit der Lehrerbildung in der zweiten Phase sagen zu können. Ich glaube, aufgrund der Erfahrungen lässt sich dahin gehend argumentieren, dass Lehrerbildner in der zweiten Phase mehr sein müssten als ausschließlich besonders erfahrene Lehrer, die ihr Geschäft richtig gut verstehen. Da fehlt möglicherweise ein reflektierter, distanzierter, pädagogischer, pädagogisch-psychologischer, allgemeindidaktischer Blick, der, erworben in einem Aufbaustudium, die Aufgaben, die die Lehrerbildner in der zweiten Phase wahrzunehmen haben, besser gelingen lassen könnte.

Es gibt alte Beispiele dafür, aber die sind kostenintensiv, und deswegen wird das in der Regel nicht gemacht bzw. wieder abgeschafft. Es gab in Baden-Württemberg die Tradition, dass jeder Lehrerbildner für die zweite Phase neben dem Nachweis guter Lehre in seinem Unterricht ein Zusatzstudium in pädagogischer Psychologie absolvieren musste und anschließend Fachleiter für die Pädagogik, aber auch für die Unterrichtsfächer werden konnte.

Das ist in Hessen nicht der Fall. In Baden-Württemberg ist das nur noch für die Pädagogen und die Psychologen notwendig. Meine Idealvorstellung ist, dass dies für jeden Ausbilder in der zweiten Phase gilt; denn ansonsten fehlen dem Lehrpersonal möglicherweise die professionelle Distanz und die Reflexion dessen, was sie in den letzten

Jahren gemacht haben. Dies könnte durch ein entsprechendes Aufbaustudium unterstützt werden.

Sie haben nach der Professionalität für schulpädagogische und fachdidaktische Professuren gefragt. Es gibt die Regelung, dass die Professoren, die auf solche Stellen berufen werden, drei Jahre Schulpraxis haben oder an schul- und unterrichtsnaher Forschung beteiligt sein sollten, um eine entsprechende Feldnähe und eine bestimmte Praxiserfahrung zu haben. Diese Regelung halte ich grundsätzlich für gut. Sie wird an der einen oder anderen Stelle sicherlich aufgeweicht; aber in Hessen ist sie existent. Von daher glaube ich, dass es gute Grundlagen für die Professionalität der Lehrerbildner in den verschiedenen Phasen gibt.

Was Eignung und dauerhaften Verbleib im Beruf betrifft, möchte ich eher auf den Punkt „Dauerhafter, guter Verbleib im Beruf“ fokussieren; denn ich gehe davon aus, dass Frau Bosse vor dem Hintergrund der Kasseler Erfahrungen mehr zur Eignung sagen wird, als wir Marburger es könnten. Für Nachfragen stehe ich natürlich gern zur Verfügung. Ich glaube aber, in dem Fall ist die Redezeit besser bei Frau Bosse investiert.

Aus meiner Sicht hat das Rekrutieren guter Lehrerinnen und Lehrer, aber auch ihr Überleben im Beruf sehr viel mit einer soliden fachlichen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Ausbildung im Referendariat zu tun. Aber in der Schule hängt es natürlich sehr stark mit den gegebenen Rahmenbedingungen zusammen. Das, was in Bezug auf die Belastung von Lehrerinnen und Lehrern empirisch erhoben wurde, weist darauf hin, dass diese in der Regel als besonders belastend ein zu hohes Unterrichtsdeputat, schwierige Schüler – so schreiben die das, was auch immer das ist; das muss man sich dann konkreter anschauen – und zu große Klassen empfinden.

Hier ist immer wieder die Politik gefragt. Es geht darum, zu überlegen, was gemacht werden kann, um einen möglichst guten Umgang der Lehrer mit ihren Schülern zu gewährleisten und auch sozusagen die Dauerprofessionalität der Lehrerinnen und Lehrer aufrechtzuerhalten: zu vermeiden, dass sie überbelastet werden und eventuell vorzeitig in den Ruhestand gehen.

Dazu gehört aus meiner Sicht – ich glaube, das habe ich schon deutlich gemacht – eine gute Ausbildung im Referendariat. Dazu muss man ehrlicherweise sagen: Es gibt noch keine empirischen Untersuchungen, die eindeutig belegen, dass ein 24-monatiges Referendariat auf jeden Fall besser ist als ein zwölfmonatiges. Sie wissen, das streut über die Bundesländer. Hier könnte man aufgrund der Aufgabenanforderungen logisch-argumentativ sagen, dass angesichts neuer Forderungen an Lehrerinnen und Lehrer, beispielsweise Innovieren und Schulentwicklung, ein längeres Referendariat die größere Wahrscheinlichkeit bietet, dass Lehrerinnen und Lehrer adäquat ausgebildet und vorbereitet werden – wobei das keine Garantie ist.

Ich plädiere für die Beibehaltung eines 24-monatigen Referendariats. Die Hessen haben das 21-monatige Referendariat und befinden sich damit hinter Bayern auf Platz 2. Ich finde, das ist eine sehr gute Position.

In Bezug auf Fachlichkeit und Fachdidaktik an der Universität ist nach meiner Meinung für Hessen zu sehen, dass die Universitäten in der Regel zu gering mit fachdidaktischen Professuren ausgestattet sind. Aus den empirischen Studien, die wir haben – beispielsweise TEDS-M, in der es um einen internationalen Vergleich von Mathematiklehrkräften über die verschiedenen Schulformen und Schulstufen hinweg geht –, geht hervor, dass die Fachlichkeit und die Fachdidaktik die entscheidenden Faktoren sind, die ein gutes

Unterrichten mit einer hohen Lernwirksamkeit für Schülerinnen und Schüler gewährleisten. Die Fachdidaktik ist wichtig. Sie ist in der Regel unterrepräsentiert. Von daher ist eine Erhöhung der Zahl der fachdidaktischen Professuren zwar kein Garant für eine bessere Bildung, aber eine naheliegende Konsequenz aus dem, was wir aus Studien wie TEDS-M oder COACTIV wissen.

Ich kann an dieser Stelle auf das eingehen, wozu mein Kollege Hericks befragt wurde: Sicherlich ist, etwa durch zeitweise Abordnungen des Personals, eine gelebte Verknüpfung von erster, zweiter und dritter Phase sinnvoll – insbesondere eine Verknüpfung von erster und zweiter Phase –, um grundlegende Erkenntnisse von Wissenschaft und Forschung mit aktuellen Bedürfnissen zu verbinden. Das kann über Professionalisierungswerkstätten und über Fortbildungen an der Universität oder an einer Schule geschehen, wo es um die Modellierung von Unterricht angesichts der realen Verhältnisse geht, mit denen Lehrerinnen und Lehrer es im Unterricht zu tun haben.

Letzter Punkt zur Lehrerfortbildung. Ich habe zur Lehrerfortbildung geforscht. Ich habe schulintern verpflichtende Lehrerfortbildungen mit teilnehmeroffenen freiwilligen Lehrerfortbildungen verglichen. Die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer sind dahin gehend zu interpretieren, dass die Vorstellung, dass, wenn man die Lehrerfortbildung komplett verpflichtend macht, automatisch bessere Lehrer generiert werden, nicht bestätigt werden kann. Das gilt zumindest für meine Untersuchungen. Vielmehr zeigt sich etwas, was möglicherweise wir alle kennen: Das, was mit Zwang institutionalisiert wird, wird mit weniger Lust und Motivation wahrgenommen und führt vielleicht auch zu schlechteren Ergebnissen. Was aus eigener Motivation wahrgenommen wird, führt dagegen zu besseren Ergebnissen.

Grundsätzlich kann man zur Lehrerfortbildungsforschung sagen, dass sich wiederholende Angebote – Angebote, die auf Dauer angelegt sind und sich nicht nur über einen Vormittag, einen Nachmittag oder über einen Wochenendtag erstrecken – wirksamer sind und dass die Evaluation, die wir zur Lehrerfortbildung haben, noch nicht sehr umfangreich ist, sodass wir da weiterer Forschung bedürfen. Wir haben aber Ergebnisse von Lehrerfortbildungen, die insbesondere von Lehrenden aus der ersten Phase angeleitet wurden, entsprechend dem Konzept, dass es sich um eine mehrtägige Veranstaltung handelt, die nicht unbedingt am Stück durchgeführt werden muss, sondern weitere Phasen haben kann.

Seit Terhart wissen wir – das wurde durch verschiedene empirische Untersuchungen bestätigt –, dass insbesondere die ersten drei bis fünf Berufsjahre wichtig sind. Von daher wäre eine verpflichtende Lehrerfortbildung sinnvoll, die Wahlmodule anbietet, die sich die Lehrkräfte ihren spezifischen Bedürfnissen entsprechend aussuchen dürfen. Häufig wird – möglicherweise könnte das auch durch Hattie bestätigt werden – insbesondere in den ersten zwei bis drei Jahren ein Mentoring durch eine Kollegin oder einen Kollegen praktiziert, die oder der sich den Unterricht anschaut und die Lehrkraft entsprechend coacht. Das kann auch durch Personal aus der zweiten Phase implementiert werden. Grundsätzlich ist das der alte Gedanke, der für alles Personal in sozialpädagogischen oder psychologischen Berufen gilt: so etwas wie eine Supervision zu institutionalisieren, diese aber auf den Unterricht bezogen zu implementieren.

Ich komme nun zu der Frage, die sich auf die Digitalisierung in der Lehrerbildung bezieht. Grundsätzlich glaube ich, dass man zwischen einer Digitalisierung der Institutionen – also eine Digitalisierung der Schule und der Hochschule in Bezug auf viele informative Abläufe – und einer Bildung bzw. Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zur Verbesserung ihres Unterrichts unterscheiden muss. Die „Verbesserung“ der Lehrerbildung, was

die Digitalisierung betrifft, würde ich nüchtern und realistisch folgendermaßen beurteilen: In Modulen zur Didaktik oder zur Fachdidaktik – also zum Unterricht – müssen moderne Medien eine relevante Rolle als Instrumente spielen, die einen Mehrwert aufweisen, wenn es darum geht, möglichst gut bestimmte unterrichtsrelevante Ziele zu erreichen.

Das bedeutet, dass Lehrende an Hochschulen eine entsprechende Kompetenz besitzen müssen, um dies vorleben und eigene Veranstaltungen so durchführen zu können. Es würde auch bedeuten, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur über Kenntnisse verfügen, sondern auch Fertigkeiten im Umgang mit den modernen Medien haben. Das ist aber kein Plädoyer für den Einsatz von möglichst vielen Medien an sich. Vielmehr ginge es darum – ich zeige es an einem Beispiel –, in Lehramtsveranstaltungen Module anzubieten, in denen etwa gefragt wird: Was ist möglicherweise der Mehrwert eines Smartboards? Was sind die Vor- und Nachteile in Bezug auf die Unterrichtsformen, in denen es eingesetzt werden kann? Was stärkt es? Man hat z. B. sofort alle Informationen zur Verfügung. Auf der anderen Seite hat es in der Regel eine Stärkung des Frontalunterrichts zur Folge; denn es ist eine moderne Tafel, die vorne steht.

Das heißt, es geht um bestimmte moderne Medien, die von den Lehrenden beherrscht werden müssten und mit denen die Studierenden eigene Erfahrungen machen und den Umgang mit Lernplattformen – wie es an Schulen häufig schon der Fall ist, auch an der Universität – einüben. Aber sie sollen auch reflektiert dazu Stellung beziehen, inwieweit soziale Netzwerke tatsächlich etwas mit ihrem Lernen zu tun haben oder ob sie möglicherweise nur der eigenen Organisation, der Kommunikation und dem Austausch dienen. Das ist wichtig, müsste aber eigentlich nicht verbindlich für Lehr- und Lernprozesse etabliert werden.

Gut ausgebildetes Personal kann nur dann agieren, wenn die entsprechenden institutionellen Gegebenheiten vorhanden sind. Das würde für mich in der Tendenz – für Sie mit Ihrem Anliegen möglicherweise stärker – darauf verweisen, dass wir an allen lehrerbildenden Institutionen tatsächlich so etwas wie eine Infrastruktur benötigen, die sowohl an den Schulen als auch an den Universitäten funktioniert. Man kann dabei von WLAN ausgehen und möglicherweise auch – Bring Your Own Device – eigene Endgeräte verwenden. In Bezug auf die Chancengleichheit würde das aber bedeuten, dass zumindest an Schulen für eine absehbare Zeit immer noch bestimmte Endgeräte zur Verfügung gestellt werden müssten, da nicht alle Schülerinnen und Schüler sie haben können.

Noch viel wichtiger ist aber, dass diese Infrastruktur gewartet wird. Durch wen? Das ist in der Regel nicht gewährleistet. Ich glaube, das ist ein Punkt, der strukturell bedacht werden muss. In diesem Zusammenhang habe ich die Begriffe „Medienschouts“ und „digitale Hausmeister“ verwendet. So, wie es früher einen normalen Hausmeister gab, müsste es jetzt, zumindest für die Schulen, so etwas wie einen digitalen Hausmeister geben, der der professionelle Ansprechpartner ist, wenn es darum geht, dass die Geräte funktionieren. Er ist zudem den ganzen Tag über Ansprechpartner, im Unterschied zu einem Lehrer, der mit einem besonderen Deputat dafür abgeordnet wäre.

Ich kann mir vorstellen, dass an der Universität neu ankommenden Kolleginnen und Kolleginnen so etwas wie ein Benefit für das erste Jahr oder für die ersten eineinhalb Jahre gegeben wird, indem ihnen ein sogenannter Medienschout, also Hilfskräfte mit Abschluss, zur Seite gestellt werden kann, um im Gespräch mit ihnen ihre Veranstaltungen mediendidaktisch zu überprüfen und das auch in den Lehrveranstaltungen immer wieder zu aktualisieren. Die Lehrenden werden darin eingeübt und können anschließend

allein weiterlaufen – quer durch alle Phasen und Institutionen. – Damit schließe ich zunächst.

**Vorsitzende:** Vielen Dank für Ihre Ausführungen. – Wir steigen direkt in die Fragerunde ein. – Herr Prof. Dr. Böttcher.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher:** Ich habe zwei Fragen. Erstens, Ich habe den Eindruck, so etwas wie einen Widerspruch entdeckt zu haben. Sie fangen mit der Ausgangslage an: die Aufgaben der Lehrerbildung. Sie sagen, die Aufgaben der Lehrerbildung würden durch die Aufgaben der Schule bestimmt, die sehr vielfältig sind. Sie addieren zu den Aufgaben dann die aus dem Strukturfunktionalismus bekannten Funktionen von Schule – noch ein Batzen mehr. Später sagen Sie, es geht um die Kernaufgabe, nämlich um das Unterrichten des Lehrers, die der Fokus der Lehrerbildung sein soll. Welche der beiden Aussagen gilt nun?

Möglicherweise sehen Sie eine Lösung des Widerspruchs in dem Hinzuziehen anderer Professionen: Sozialpädagogen, Schulsozialarbeiter, Psychologen usw. Aber da würde ich gern von Ihnen wissen, wie Sie sich das konkret vorstellen. Kommt hier und da mal ein Psychologe, kommt hier und da mal ein Gesundheitswissenschaftler, oder müssen daraus nicht grundlegende konzeptionelle Überlegungen zur Neuorganisation von Schule folgen?

Meine zweite Frage bezieht sich auf das Thema Praktikum, das wir eben ausführlich besprochen haben. Sie haben von Ihrer „Privatempirie“ gesprochen. Wenn ich es richtig verstanden habe, unterstützt Ihre Privatempirie im Wesentlichen das, was die empirische Bildungsforschung nachgewiesen hat, nämlich dass Praktika nur dann gut wirken, wenn sie sehr strukturiert angegangen werden und zu einem Zeitpunkt erfolgen, der nicht so früh im Studium liegt wie in Hessen. Deshalb ist meine Frage: Wie bewerten Sie ganz konkret – das habe ich nicht gehört – das hessische Modell im Unterschied zu Ihrem Marburger Modell?

Frau Prof. **Dr. Lin-Klitzing:** Qualifizieren, allozieren, integrieren – das sind in dem Fall tatsächlich die Funktionen von Schule. Die Schule muss mehr leisten als das, was der Lehrer und die Lehrerin im Unterricht bringen müssen. Das Kerngeschäft des Lehrers und der Lehrerin ist das Unterrichten. Von daher gibt es da keinen Widerspruch. Es zeigt nur die Komplexität dessen, was Schule insgesamt leistet. Das würde bedeuten – da würde ich völlig mit Ihnen übereinstimmen –, dass Schule in größeren Zusammenhängen gedacht werden muss, nicht nur bezogen auf das, was Lehrerinnen und Lehrer, vor allem mit dem Anspruch, dass der Unterricht das Kerngeschäft ist, leisten können.

Aus meiner Sicht würde das in der Tat idealtypisch bedeuten, dass es multiprofessionelle Teams gibt, die bei bestimmten Aufgaben unterstützen. Ich kann das an einem Beispiel deutlich machen: Es sollte so etwas wie einen Schulpsychologen an jeder Schule geben, der Lehrerinnen und Lehrer entlastet, berät und bestimmte Diagnosen stellt, um Fördermaßnahmen einleiten zu können.

Was die zweite Frage betrifft, habe ich eine ganz klare Position: Nicht die Länge der Praktika ist entscheidend – sprich: Ein Praxissemester ist besser als zwei Praktika, die möglicherweise in der vorlesungsfreien Zeit absolviert werden können. Das hessische Praxissemester, das auf Kosten von Fachlichkeit und Fachdidaktik in der ersten Phase

des Studiums untergebracht wird, hat nach dem, was wir wissen, empirisch betrachtet keinen Mehrwert. Wir können aber auch noch keinen Schaden erkennen.

Wenn wir aber darauf fokussieren, dass der Unterricht das Kerngeschäft des Lehrers bzw. der Lehrerin ist und dass es vor allen auch auf Fachlichkeit und Fachdidaktik ankommt, müssen wir sagen: Die Platzierung eines längeren Praktikums im Hauptstudium bedeutet den Verlust von Fachlichkeit und Fachdidaktik. Von daher unterstütze ich die Auffassung, dass ein gut begleitetes Praktikum ausreicht. Es bedarf keines langen Praxissemesters auf Kosten von Fachlichkeit und Fachdidaktik.

Sinnvoll ist aber – das wird in Hessen so praktiziert –, dass wir bestimmte Experimentiermöglichkeiten haben. In Marburg liegt unser Fokus darauf, dass Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker mit ihren Studierenden an der Professionalisierung und Modellierung von Unterricht arbeiten.

Von daher sage ich: Möglicherweise kann mit einem Praxissemester etwas Gutes bewirkt werden. Es gibt dabei aber, wie gesagt, keinen empirischen Beleg, der sich auf die Länge des Praktikums – in diesem Fall des Praxissemesters – bezieht. Mein Plädoyer ist in dem Fall, dass man gut begleitete Praktika favorisiert und Fachlichkeit und Fachdidaktik unterstützt – zumal die Regelstudienzeit in Hessen ohnehin nicht so lang ist –, statt ein ganzes Fachsemester für ein Praxissemester aufzugeben.

SV **Josef Kraus:** Frau Lin-Klitzing, ich möchte zwei Punkte ansprechen, die über den Fragenkatalog und auch über Ihre Ausführungen hinausgehen. Erster Punkt. Es gab Jahrzehnte – die liegen gar nicht so lang zurück –, da wären manche Universitäten ohne die Lehrerbildung implodiert. Trotzdem habe ich immer noch den Eindruck, dass die Lehrerbildung an manchen Universitäten das Dasein eines fünften Rades am Wagen führt. Trügt mich dieser Eindruck? Ist es besser geworden? Ich möchte ein Symptom benennen: In der Exzellenzinitiative hat die Lehrerbildung in den Hochschulen, die ausgezeichnet wurden, überhaupt keine oder fast keine Rolle gespielt. Das ist für mich ein Symptom dafür, dass die Lehrerbildung unterbelichtet wahrgenommen wird.

Der zweite Punkt betrifft das Verhältnis zwischen Lehrerausbildung in der ersten und Lehrerausbildung in der zweiten Phase. Im günstigsten Fall habe ich den Eindruck, es ist ein Nichtverhältnis. Im ungünstigeren Fall – und im ungünstigsten Fall bei einer Nichtkommunikation – habe ich den Eindruck, dass die Ausbilder der ersten Phase auf die der zweiten Phase etwas hochnäsiger herabschauen: Das ist alles unwissenschaftlich, was ihr da macht. – Umgekehrt habe ich in den Schulen oft genug erlebt, dass die Ausbilder der zweiten Phase ihre Lehramtsanwärter, Referendare usw. am ersten Tag empfangen, indem sie ihnen sagen: Jetzt vergesst erst einmal alles, was ihr an der Uni gelernt habt. – Was kann man hier verbessern? Oder haben Sie bessere Erfahrungen gemacht?

Frau Prof. **Dr. Lin-Klitzing:** Ich antworte gern direkt darauf. Randdasein der Lehrerbildung an den Universitäten: Mittlerweile sind fast überall Zentren für Lehrerbildung etabliert. Ich glaube, es gibt einen kleinen Fortschritt. Ich glaube auch, dass es einen kleinen Erkenntnisfortschritt bei den Präsidiolen und den Professoren dahin gehend gibt, dass manche Fächer ohne die Lehrerbildung überhaupt nicht existieren könnten. Es geht da um den Kostenfaktor: Dass die Lehramtsstudierenden für die kleinen Fächer einen Gewinn bedeuten, hat sich, glaube ich, mittlerweile im Bewusstsein durchgesetzt. Von daher würde ich sagen, es gibt kleine Fortschritte.

Groß genug sind die Fortschritte nicht. Dass es genügend Fortschritte gibt, würde man allein daran erkennen, dass an den Universitäten neben den fachwissenschaftlichen Professuren auch eine ausreichende Zahl an fachdidaktischen Professuren etabliert wird – zusätzlich, nicht auf Kosten der Fachwissenschaft. Mittlerweile sieht das Spiel nämlich so aus: Wenn ihr Fachdidaktik wollt, nehmt eine Professur, die bisher für die Fachwissenschaften reserviert ist. – Es gibt da also keinen Mehrwert für die Ausbildung für das Lehramt, sondern nur ein internes Gezänke.

Von daher sage ich: Einerseits gibt es kleine Fortschritte. Andererseits sind die Fortschritte in Bezug auf das spezifische Lehrerhandeln, das, so, wie Kollege Hericks es sagte, den Unterschied zwischen Fachwissenschaft und Schulfach reflektieren muss – was durch die Implementation von fachdidaktischen Professuren unterstützt würde –, immer noch zu gering.

Zu dem Verhältnis zwischen erster und zweiter Phase: Ich habe positive Erfahrungen gemacht, allerdings nicht ausschließlich. Die Erfahrungen waren unterschiedlich. Das spricht aus meiner Sicht für zwei Dinge – zusammen mit den Erfahrungen nach dem Motto „Vergesst alles, was ihr in der ersten Phase gelernt habt“, die Sie beschrieben haben –: Bei dem einen Punkt geht es um das Ernstnehmen der Bedingungen für den Erwerb einer Professur, nämlich drei Jahre Schulpraxis oder eine entsprechende Forschung in einem schulnahen Feld.

Der zweite Punkt ist, dass die Ausbilder an den Studienseminaren selbst wieder stärker in Kontakt mit der Hochschule treten bzw. zu einem distanzierten und reflektierten Umgang mit ihrem eigenen Unterricht kommen. Das würde für ein Aufbaustudium sprechen, das es, wie ich Ihnen geschildert habe, über lange Jahre hinweg in Baden-Württemberg gab. Das wäre ein Studium von drei Jahren, das auch begleitend absolviert werden könnte – dort wurde es so absolviert –, sodass Theorie und Praxis von den Lehrerausbildnern in der zweiten Phase noch einmal adäquat reflektiert werden könnten, um das an die Referendare weiterzugeben.

Abg. **Kerstin Geis**: Ich möchte auf Ihre Ausführungen zu dem Thema mediendidaktische Bildung eingehen. Die Kultusministerkonferenz hat schon im Jahr 2012 eine Erklärung zu dem Thema „Medienbildung in der Schule“ verabschiedet hat, in der es heißt:

In diesem Sinne ist Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern. Diese grundlegende Ausbildung für Lehrkräfte muss fortgeführt und ergänzt werden durch entsprechende bedarfsgerechte Qualifizierungen und Fortbildungsangebote, in denen Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenzen für bestimmte Anwendungssituationen und Aufgabenstellungen im Zusammenhang von Schule und Unterricht vermittelt und erworben werden können.

Ich habe die subjektive Wahrnehmung – das ist sozusagen auch Privatempirie –, dass viele Schulen schon sehr viel weiter sind, als nur das Smartboard zu benutzen, und dass die Medienbildung in den Unterrichtsinhalten noch nicht in dem Umfang angekommen ist, wie es möglich wäre. Vor diesem Hintergrund möchte ich fragen, ob die Reduzierung des Themas auf die notwendige Infrastruktur die richtige Vorgehensweise an der Stelle ist und an welchem Punkt wir diese Maßgabe der Kultusministerkonferenz zu dem Thema „Medienbildung in der Schule“ in unseren Lehrerausbildungen ankommen sehen werden.

Frau Prof. **Dr. Lin-Klitzing**: Ein ganz klares Ja zu Modulen, Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachwissenschaften bzw. in der Fachdidaktik. Wir haben sie beispielsweise bei uns implementiert, und ich selber halte solche Veranstaltungen.

Aber man muss natürlich mit nüchternem Blick auch sagen, die Hochschullehrenden sind nicht auf dem Stand, auf dem die Studierenden sind, und die Studierenden sind nicht auf dem Stand, auf dem die Kinder und Jugendlichen sind. Ich glaube, Herr Prof. Horz kann dazu nachher noch mehr sagen, weil dies eines seiner Schwerpunktgebiete ist. Von daher lautet mein Plädoyer: Es muss letzten Endes sichergestellt werden, dass in personaler Hinsicht jeder Erstlehrende, der an die Universität kommt, im Prinzip eine Unterstützungsmaßnahme an die Seite gestellt bekommt, wie beispielsweise eine Hilfskraft mit Abschluss, die sich um die Gestaltung von Lehrveranstaltungen der neuen Erstlehrenden kümmert, und zwar völlig unabhängig davon, dass wir natürlich hochschuldidaktische Maßnahmen, die auch mediendidaktische Angebote umfassen, in der Qualifizierung und in der Weiterqualifizierung der Lehrenden an Hochschulen haben.

Mein Plädoyer war nicht so zu verstehen, dass es nur auf die infrastrukturellen Maßnahmen ankommt, sondern es kommt, genau wie Sie gesagt haben, auf beides an: Wir brauchen Lehrende sowohl an den Universitäten als auch an den Schulen, die das können, und wir brauchen die Infrastrukturen, die das dauerhaft ermöglichen. Wenn allerdings für Lehrende die Erfahrung besteht – und ich glaube, das sind Erfahrungen sowohl an Schule als auch an Hochschule –, dass bestimmte Dinge immer wieder nicht funktionieren, dann ist der dauerhafte Lustfaktor von Lehrenden eingeschränkt, sich immer neu mit den Dingen auseinandersetzen zu müssen. Das finde ich gut, aber es beschreibt sozusagen das Problemfeld in dem Fall.

Mein Beispiel mit dem Smartboard war nicht der Hinweis darauf, dass es sich im Unterricht nur um Smartboards drehen sollte, sondern es war ein Beispiel dafür, dass das Ziel von Unterricht bedacht werden soll hinsichtlich der Mittel, die dieses Ziel sozusagen besser erreichen lassen. Wenn ich bestimmte gruppenunterrichtliche Ziele habe, dann lohnt es sich beispielsweise nicht unbedingt, das Smartboard zu fokussieren. Das ist sozusagen der Reflexionsteil daran. Ansonsten geht es um eine aus meiner Sicht starke Auseinandersetzung bei der Gestaltung von Lehre und Unterricht mit mobilen Endgeräten, Bring Your Own Device, was aber eben aus Chancengerechtigkeitsgesichtspunkten möglicherweise nicht jedem Schüler/jeder Schülerin oder auch jedem Studierenden abverlangt werden kann. Dann wiederum stellt sich die infrastrukturelle Frage: Haben wir einen bestimmten Rahmen von iPads, von Tablets oder ähnlichen Dingen mehr, die zur Verfügung gestellt werden können für Studierende oder für Schülerinnen und Schüler, die das nicht haben?

Also, es kann nur um das Ineinander von bildenden Maßnahmen für Lehrende an Hochschulen und Schulen und eine Unterstützung im täglichen Geschäft durch Personal – sei es der digitale Hausmeister auf der einen Seite oder Medienscouts an der Universität auf der anderen Seite – inklusive der infrastrukturellen Maßnahmen gehen. Es muss ein Miteinander sein.

SV Prof. **Dr. Niegemann**: Frau Prof. Lin-Klitzing, die Frage Nr. 9 ist von Ihnen nur gestreift worden. Es geht um die Frage nach den Zentren für Lehrerbildung, die Sie bei der Beantwortung einer Frage am Rande angesprochen hatten. Die Zentren für Lehrerbildung sind eigentlich dafür gedacht, eine ganze Reihe von Problemen bei der Lehrerbildung, die bereits angesprochen wurden, zu thematisieren. Die Fachausbildung ist ohne Frage

sehr wichtig, es geht aber auch um die Inhalte, die vermittelt wurden, also z. B., dass es durchaus vorkommt, dass selbst bei Handelslehrern das Fach Stochastik in der Mathematik nicht vorkommt, weil es für die Lehrer nicht angeboten wird, und dass die Veranstaltungen zeitlich zueinander passen usw.

Dies hängt davon ab, welche Funktionen und Kompetenzen den Zentren für Lehrerbildung in der Universität zugestanden werden, ob sie also mehr dafür gedacht sind, dass sie andere Menschen von bestimmten Problemen entlasten, also eher administrativ, oder, wie an der TU München, an der School of Education, sogar ausgestattet sind mit Professorenstellen – teilweise kann das überlappen mit der Fakultätszugehörigkeit – und einen sehr starken Einfluss darauf haben, wie die Lehrerbildung tatsächlich erfolgt und dass sie vor allem koordiniert erfolgt. Deswegen lautet meine Frage, ob Sie Empfehlungen haben für die Ausstattung und für die Funktion solcher Zentren für Lehrerbildung oder Schools of Education – wie auch immer sie heißen – in Hessen.

SV Prof. **Dr. Radtke**: Frau Lin-Klitzing, vielen Dank für Ihren interessanten Vortrag. Ich möchte nur auf Ihre Antwort auf die Frage Nr. 11 eingehen. Dort geben Sie, unterstrichen, die Empfehlung: Pro Schulformbezug. Sie sagen selbst, dass eine solide empirische Beantwortung schwer möglich ist. Aber damit basiert Ihre Empfehlung sozusagen nur auf der Macht des Faktischen.

Sie sagen, da die Schulabschlüsse in Hessen abschlussbezogen erfolgen, sollten auch die Lehrkräfte abschluss- und bildungsgangbezogen ausgebildet werden. Sprechen Sie als Verbandsvertreterin, oder gibt es dazu mehr zu sagen, wie man das plausibler machen kann?

Ich denke, wir haben heute Morgen sehr viel über die Professionstheorie und die Professionalisierungsaufgaben gehört. Daher ist meine Frage: Kann man nicht noch etwas mehr dazu sagen?

Frau Prof. **Dr. Lin-Klitzing**: Zu der ersten Frage möchte ich sagen, die Empirie, inwieweit Schools of Education erfolgreicher sein werden in Bezug auf die Lernwirksamkeit der Studierenden gegenüber den Zentren für Lehrerbildung – den ZfL –, die mittlerweile an jeder Universität existieren, steht noch aus. Was ihnen aber zusteht und was aus meiner Sicht auch den Zentren für Lehrerbildung noch stärker zugestanden werden muss als nur ihre koordinierende Aufgabe, wäre tatsächlich ein Mehr an Ressourcenvergabe. Daran ist sozusagen der Machtfaktor angesiedelt, und dieser Faktor ist bei den Schools of Education momentan stärker angesiedelt als bei den realiter implementierten Zentren für Lehrerbildung, und das ist an den Universitäten auch unterschiedlich stark ausgeprägt. Daher würde ich sagen, es kommt darauf an, dass sowohl in der School of Education als auch in den Zentren für Lehrerbildung eben nicht nur koordinierende Aufgaben angesiedelt werden, sondern tatsächlich der Umgang mit Ressourcen ein wesentlicher Faktor ist, der den Zentren für Lehrerbildung zugestanden werden muss, und das ist eher noch unterdurchschnittlich repräsentiert.

Herr Prof. Dr. Radtke, natürlich gibt es dazu viel mehr zu sagen, wobei es im Wesentlichen eine bildungspolitische Entscheidung ist, das ist keine Frage. – Schulstufenbezug versus Schulformbezug: Man weiß, dass insbesondere der Umgang mit Leistungsheterogenität, mit Differenzierung notwendig ist, der aber gemäß aller empirischen Untersuchungen, die wir haben – wie häufig werden bestimmte differenzierende Unterrichtsformen im real life tatsächlich praktiziert? Wie hoch ist sozusagen das Lern-Outcome

von Schülerinnen und Schülern durch binnendifferenzierende Maßnahmen? –, nicht dem entspricht, was wir uns vorgestellt haben. Also, die Auftretenshäufigkeit und -wahrscheinlichkeit von binnendifferenzierenden Maßnahmen ist nach wie vor relativ gering, und ein Nachweis über die höhere Lernwirksamkeit durch binnendifferenzierende Maßnahmen, beispielsweise bezogen auf Faktenwissen, ist nicht nachgewiesen. Von daher könnte man jetzt nur in die Richtung denken, dass vermutlich ein Schulstufenbezug versus ein Schulformbezug voraussetzen würde, dass ein differenzierender Umgang mit Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlichen Leistungsniveaus im Schulstufenbezug stärker ausgeprägt sein muss als im Schulformbezug, aber genau dort liegt das praktische Problem, von dem wir bisher empirisch nur wissen, dass es nicht so häufig und nicht so erfolgreich praktiziert wird, wie wir es uns vorstellen. Daher möchte ich neben möglicher Standesargumentationen den Blick auf diese Problematik richten, insbesondere was gelebte und wirksame Differenzierungsmaßnahmen anbelangt.

Herr **Lotz**: Es fiel schon einmal das Stichwort der multiprofessionellen Teams, und wir haben auch schon in der Vergangenheit darüber gesprochen. Wir als Lehrkräfte freuen uns sicherlich, wenn der Blick wieder eher auf Kernaufgaben und Herausforderungen gerichtet ist und weniger in die Breite gehen muss, wenn wir also unterstützt werden.

Was bedeutet das Thema multiprofessionelle Teams für die Situation an den Universitäten? Wie könnte das praktisch umgesetzt werden?

Abg. **Bettina Wiesmann**: Ich möchte mich zunächst für den Vortrag bedanken und gern noch etwas vertiefend nachfragen. Ich habe, wie auch Herr Prof. Radtke, die Frage Nr. 11 ins Visier genommen. Ist es nicht tatsächlich auch ein Aspekt, dass Heterogenität auch innerhalb der Schulformen durchaus wachsend ist? – Das heißt – so habe ich zumindest Ihre Ausführungen interpretiert –, wenn wir die Aufgabe haben, damit umzugehen, dann ist natürlich die Größe dieser Herausforderung ohnehin gegeben und kann möglicherweise einfach nicht sinnvoll dadurch beantwortet werden, dass man sie zunächst einmal noch größer macht, nur um dann festzustellen, dass es damit noch schwieriger wird, um es einmal in nicht wissenschaftlichen Worten auszudrücken.

Eine schulstufenbezogene Lehramtsausbildung würde auch die Oberstufe einfach abkoppeln, d. h., es gäbe dann, zumindest nach meiner Wahrnehmung, nicht mehr die Voraussetzungen, um beispielsweise insbesondere die gymnasiale Bildung, angefangen schon mit der 5. Klasse, anders zu gestalten, als die Schulbildung in anderen Bildungsgängen – aus meiner Sicht ganz zu Recht – sein muss. Das heißt, dies wäre noch einmal ein zweiter Aspekt, und dazu würde ich Sie um Ihre Einschätzung bitten. Vielleicht sehe ich das auch falsch. – Liegt nicht sozusagen in dem notwendigen und auch fachlichen Zusammenhang von Unterweisung, auch über verschiedene Schulstufen hinweg, ein weiterer Grund dafür, für das gymnasiale Lehramt zusammenhängend auszubilden?

Frau Prof. **Dr. Lin-Klitzing**: Die multiprofessionellen Teams sind für uns alle noch Neuland. Mein Blick darauf ist zweigeteilt: Der eine Teil bezieht sich darauf, dass an den Schulen gewährleistet werden müsste, dass entsprechende multiprofessionelle Teams tatsächlich bestehen. Darauf können wir noch nicht in der Weise vorbereiten, wie wir uns das wünschen würden, konkret gibt es aber natürlich schon Möglichkeiten, dies tatsächlich in der ersten Phase probeweise zu etablieren. Ich sage für unsere Universität an dieser Stelle, das tun wir eigentlich auch schon in bestimmter Weise für bestimmte Veranstaltungen.

Das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studium besteht aus vier verschiedenen Feldern: Neben der Pädagogik gibt es noch die Philosophie und die Soziologie, aber auch die Psychologie. Das heißt, der gemeinsame Blick des Pädagogen und des Psychologen, wie er auch jetzt schon in Lehrveranstaltungen stattfindet, auf ADHS, Legasthenie und ähnliche Dinge ist einer, der an Universitäten vorbereitend für Lehramtsstudierende praktiziert werden kann, wenn es Lehrveranstaltungen gibt, die kooperativ durchgeführt werden, wo sozusagen unterschiedliche Professionsvertreter – der echte Psychologe und der echte Pädagoge – mit Blick auf eine Sache miteinander Lehrveranstaltungen anbieten und angehende Lehrerinnen und Lehrer die jeweiligen Sichtweisen vermittelt bekommen, die integrativ gesehen werden müssen und eben nicht konkurrierend und die in dem Sinne auch als hilfreich und erweiternd bei der Unterstützung für entsprechende Schwächen anzusehen sind.

Frau Wiesmann, zu Ihrer Frage kann ich sagen, ich würde dem eigentlich genauso zustimmen, wie Sie es gesagt haben. Wir brauchen einen professionellen Umgang mit Heterogenität und auch einen professionellen Umgang mit Leistungsheterogenität. Er wird aber nachdem, was wir aus Untersuchungen wissen, in dem Maße besser praktiziert werden können, wie häufig er praktiziert wird und mit welchem Erfolg er praktiziert wird, wenn in der Tat die Heterogenität in gewisser Weise eingeschränkt ist, sofern dies überhaupt möglich ist. In diese Richtung waren meine Ausführungen zu verstehen.

Zu Ihrer zweiten Frage: Ich glaube in der Tat, was den Schulformenbezug anbelangt, dass die Chance eines differenzierten Schulwesens darin besteht, dass sich in diesem Rahmen Schulen selber profilieren können, und zwar in ihrem gesamten Bildungsgang. Das würde bedeuten, dass sich Gymnasien – ich selbst komme aus der gymnasialen Lehrerbildung – natürlich ein ganz bestimmtes Profil zulegen können in Bezug auf beispielsweise selbstständiges Arbeiten mit Blick auf die Studierfähigkeit, Wissenschaftspropädeutik, das Herangehen an die den Fächern zugrundeliegenden Fragestellungen, mit der die Wirklichkeit betrachtet wird, die man bereits in frühen Jahren beginnen kann.

Dieser zusammenhängende Bildungsgang leistet für das abschlussbezogene Ziel den jeweiligen Wert, und das wiederum würde bedeuten, dass sämtliche Schulen sich natürlich entsprechend profilieren können und auch von ihrem Abschlussziel und von ihren Anforderungen, mit welchen Fähigkeiten und Fertigkeiten Schülerinnen und Schüler ausgestattet werden müssen, dieses quasi vom Abschlussziel herunterdenken und auch entsprechend implementieren, was auf der anderen Seite aber auch bedeuten würde, dass natürlich die Durchlässigkeit gewährleistet werden muss.

Abg. **Wolfgang Greilich:** Vielen Dank, Frau Prof. Lin-Klitzing. Ich habe zwei Fragen. Ich habe vorhin mit Interesse Ihren Hinweis auf die Lehrerbildner in der zweiten Phase und mehr Professionalität gehört. Sie sagen, es braucht mehr als nur Erfahrung, es bedarf auch eines entsprechenden Hintergrundes, Reflexion usw. Dem würde ich ohne Weiteres zustimmen.

Aber die Frage, die sich für mich daran anschließt und die ich ansonsten häufiger höre, wenn ich Schulen besuche und wenn ich mit Lehrern, mit den berühmten Praktikern, spreche, lautet, ob nicht auf der anderen Seite neben mehr Reflexion auch mehr Praxisbezug bei den Lehrerbildnern erforderlich sei, sprich, eine stärkere Einbindung in den Unterricht selbst sowie eigene Unterrichtserfahrung, nachdem man sich dafür entschieden hat, überwiegend Lehrerbildung zu betreiben. Das ist der eine Punkt.

Sie haben dafür plädiert, den Vorbereitungsdienst wieder auf 24 Monate zu verlängern. Ich höre von Lehrern im Vorbereitungsdienst, dass sie die 24 Monate oder auch sogar die 21 Monate als deutlich zu lang empfinden, während dem es andere gibt, die es offensichtlich in dieser Zeit nicht schaffen, das aufzunehmen, was erforderlich ist. Dies ist also die Heterogenität, die wir bei den Schülern haben, aber offensichtlich auch bei den Lehrern im Vorbereitungsdienst. – Könnte es daher nicht für diejenigen, die jetzt schon meinen, die 21 Monate seien für sie zu lang, und die darauf brennen, endlich in die Schule zu dürfen, kontraproduktiv sein, wenn man den Vorbereitungsdienst wieder auf 24 Monate verlängert?

Frau Prof. **Dr. Lin-Klitzing**: Ihre Aussage, die Lehrerbildner brauchen mehr Praxiserfahrung, also nicht nur Reflexion, würde ich so verstehen, dass sie sich auf die Kolleginnen und Kollegen an den Studienseminaren bezieht, für deren Professionalisierung ich darum geworben habe, dass sie außer der Erfahrung im Unterricht noch ein Zusatzstudium bräuchten. Sie sind aber in der Regel mit einer halben Stelle normal an der Schule und mit der anderen halben Stelle am Studienseminar. Von daher ist dieses Verhältnis zwischen Theorie und Praxis eigentlich relativ ausgewogen, es sei denn, dieses Verhältnis würde in irgendeiner Weise verändert, d. h., eine höhere Anzahl an Referendaren würde bedeuten, sie machen weniger Unterricht und dafür mehr am Studienseminar,

(Abg. Wolfgang Greilich: So ist das!)

sodass dieser Praxisanteil in der Tat geringer würde, was aber eigentlich nur bedeuten müsste – dies möchte ich aber jetzt als Forderung gar nicht aufstellen –, dass im Prinzip mehr Personen in der Studienseminarphase eingestellt werden müssten, damit diejenigen, die bereits im Studienseminar sind, auch ein ausreichendes Maß an Praxis behalten können.

Prinzipiell lautet aber mein Plädoyer genau in Ihrer Sache: eine halbe Stelle an der Schule, eine halbe Stelle an einem Studienseminar. – Ich glaube, dies ist eine hervorragende Mischung, um diesen Praxiskontakt zu bewahren und auch gleichzeitig in der Ausbildung tätig zu sein mit einer entsprechenden Distanz zum eigenen Unterricht, der gleichwohl vorhanden sein muss und der dann auch die Möglichkeit bietet, Referendare mit in den eigenen Unterricht zu nehmen, um nicht nur reflektiert über den Unterricht sprechen zu können, sondern tatsächlich am eigenen Unterricht auch beobachtbar und erfahrbar zu machen, was aus welchen Gründen didaktisch gut geplant und gut gelaufen ist oder didaktisch gut geplant, aber schlecht gelaufen ist. Von daher erteile ich Ihnen die volle Zustimmung in diesem Fall, wenn es in dieser Konstellation bleiben könnte, dass ausreichend Personal zur Verfügung steht. Somit haben die Studierenden eine halbe Stelle an der Schule und eine halbe Stelle am Studienseminar, und damit gibt es ausreichend Praxiskontakt.

Was das Referendariat anbelangt, habe ich Bayern mit 24 Monaten als Idealzustand beschrieben. Ich glaube, dass die Hessen mit 21 Monaten recht glücklich sind, um es einmal so zu formulieren. Ich selber finde eine Flexibilisierung letzten Endes nicht schlecht, wenn man tatsächlich gewährleisten würde, dass zum einen den individuellen Bedürfnissen und zum anderen auch den objektiven Anforderungen Rechnung getragen werden könnte.

Wie kriegen wir das hin? – Da ich dazu noch kein Modell habe, dieses Ziel aber sinnvoll wäre, würde ich zunächst eher für ein gemeinsames großes Becken von 21 Monaten

plädieren, eher als sozusagen für ein verkürztes Becken für alle. Sinnvolle Flexibilisierungsmöglichkeiten finde ich sehr positiv bedenkenswert und wäre auch gern dabei, so etwas mit zu bedenken; allerdings habe ich noch kein vernünftiges Modell vor Augen, welches diesen beiden Bedürfnissen – objektive Anforderungen und individuelle Bedürfnisse – entsprechen würde.

**Vorsitzende:** Ich sehe keine weiteren Wortmeldungen. Frau Prof. Lin-Klitzing, vielen Dank für Ihre Ausführungen. Ich wünsche Ihnen einen guten Nachhauseweg ohne Stau.

(Beifall)

Frau Prof. **Dr. Lin-Klitzing:** Herzlichen Dank für diese, wie ich finde, sehr sachorientierte Arbeit in dieser Kommission. Das ist schon von Anfang an deutlich geworden.

**Vorsitzende:** Ich möchte Ihnen, wie vorhin besprochen, nun gern noch die Möglichkeit geben, Fragen an Herrn Prof. Dr. Hericks zu stellen. Dies ist mit den weiteren Referenten auch abgesprochen.

SV Prof. **Dr. Radtke:** Wir haben heute Morgen sehr ausführlich einerseits über das Praktikum gesprochen und andererseits über das Verhältnis der drei Phasen der Ausbildung zueinander. Ich will nur noch einmal daran erinnern, dass die wissenschaftliche Lehrerbildung oder ihre Akademisierung und ihre Ansiedlung an der Universität historisch ein relativ junges Phänomen ist. Die Entscheidung, die in den Siebzigerjahren in Hessen getroffen worden ist, war eine Entscheidung, die ausdrücklich zum Ziel hatte, wegzukommen von der Meisterlehre und wegzukommen von der Situation, dass man in einer Organisation in die Praktiken dieser Organisation eingeübt wird. – Frau Lin-Klitzing, damals hieß im Übrigen das Wort „Innovation“, weil wir der Wissenschaft zutrauen, dass sie die Innovation in die Schule bringt.

Herr Prof. Dr. Hericks, nun haben Sie heute Morgen interessanterweise gesagt, die Bedeutung der Wissenschaft gerade in der ersten Phase ist die Irritation. Ich würde Sie bitten, diesen Punkt noch einmal darzustellen und zu sagen, welche Rolle spielt eigentlich ausdrücklich die Wissenschaft sowohl im Sinne der Vermittlung von Fachwissenschaft, aber vor allen Dingen – wie ich glaube – auch im Sinne des Sich-Auseinandersetzens mit einem besonderen Zugang zur Welt, der sich vom Alltagswissen unterscheidet, der sich aber auch von religiösem oder von ansonsten weltanschaulichem Wissen unterscheidet. Ich möchte Sie bitten, diese Bedeutung der Wissenschaft in der ersten Phase der Ausbildung zu erläutern; denn in der zweiten Phase steht das Einüben in die Organisationsmuster, in die Organisationskultur im Vordergrund. Das ist das, was die Referendare dann erleben. Sie werden zugerichtet auf die Organisation.

Dann gibt es wiederum die dritte Möglichkeit in der Lehrerfortbildung, sich wiederum reflexiv zu der eigenen Praxis zu verhalten, und dabei kommt wiederum die Wissenschaft ins Spiel. Daher lautet meine zweite Frage: Welche Rolle spielt die Wissenschaft in der Lehrerfortbildung?

Frau **Hagelüken:** Das passt sehr gut, weil wir uns mit Aufgaben und Rollen der Phasen beschäftigen. Herr Prof. Hericks, ich habe vorhin vermisst – aber vielleicht war das auch

gewollt, abgeleitet aus Ihren Prioritäten, die Sie gesetzt haben –, welche Rolle und welche Aufgabe die zweite Phase der Lehrerbildung spielen soll, und zwar sowohl institutionell – denn wenn man zurichtet, ist das möglicherweise eine Frage der Institution – als auch vor allen Dingen quantitativ. Zusammengefasst: Welche Rolle, welche Aufgabe haben die Studienseminare und damit der Vorbereitungsdienst, also die zweite Phase der Lehrerbildung?

Herr Prof. **Dr. Hericks**: Ich möchte vielleicht einen einzigen biografischen Satz voranschicken. Ich war selber Lehrer für Mathematik und Physik, bin danach an die Universität zurückgekommen und habe als Hochschulassistent habilitiert. Eine biografische Erfahrung, die mir sehr wichtig ist, lautet: Ich selber habe der Wissenschaft zuerst einmal trauen lernen müssen. Das war für mich selbst ein Lernprozess. – Was haben wir eigentlich davon, wenn wir wissenschaftlich Lehrer ausbilden? – Das hat sich mir selber biografisch erst mehr und mehr erschlossen.

Welche Rolle hat die Wissenschaft? – Sie hatten den Gedanken der Innovation angesprochen aus den Siebzigerjahren. Herr Prof. Radtke, Sie selber haben über die Wissensverwendungsforschung und den Gedanken, dass man über Wissenschaft sozusagen nahtlos Innovation in ein Praxisfeld bekommen kann, nachhaltig irritiert in Ihrem akademischen Wirken.

Die Idee, dass man sozusagen Wissenschaft einfach veräußern könnte in Praxis, hat sich tatsächlich empirisch nicht bewährt. Der Gedanke, der heute sozusagen leitend ist, ist der, dass die Professionellen selber in einem Praxisfeld tätig sind und die Vermittlung zwischen Praxis und Theorie gewissermaßen leisten. Also, die Professionellen selber entscheiden in ihrem praktischen Handeln darüber, in welcher Weise sie auf wissenschaftliche Wissensbestände, einen wissenschaftlichen Habitus Bezug nehmen oder nicht.

Zur Rolle der Irritation. Wenn man z. B. Fallarbeit macht, wenn man also Unterrichtstranskripte oder Lehrerinterviews, Videos oder was immer man als authentisches Material aus der Praxis auch einspielt und benutzt – – Wissenschaft leistet zunächst einmal – man könnte fast sagen – eine Verlangsamung, eine Zeitlupe. Man schaut sich ein Transkript oder einzelne Transkriptstellen sehr genau an. Man analysiert sie methodisch kontrolliert, und dabei werden Dinge deutlich, die sozusagen im Handlungsvollzug, wenn ich selber als Praktiker handle, gewissermaßen hinter meinem Rücken bleiben.

Ich nehme z. B. wahr, wie ein fachlicher Aushandlungsprozess zwischen der Lehrerin und einer Schülerin oder einem Schüler funktioniert, welche Bedeutungskonstruktion eine Schülerin zur Sache bildet und wie die Lehrerin auf diese Bedeutungskonstruktion der Schülerin eingeht oder eben auch nicht eingeht.

Es ist wirklich wie im Fußball: Wenn ich ein Tor sehe, was sozusagen in Sekundenbruchteilen vorbei ist, brauche ich die Zeitlupe, um genau sehen zu können, ob der Ball nun über der Linie ist oder nicht. Ähnlich kann man sich gewissermaßen die Rolle von Wissenschaft gerade in der Lehrerbildung vorstellen, dass es nämlich darum geht, sehr genau auf das zu schauen, was in der Praxis eigentlich geschieht, und man entdeckt dabei Hintergründe, die sich aber in der Kommunikation, in der Schulklasse letztlich auswirken, und kann genau sehen, wo es eigentlich entsteht oder wo es nicht entsteht.

Ich habe bewusst ein fachliches Beispiel gewählt. Wenn ich einen fachlichen Bildungsprozess in der Bildungswissenschaft mit Studierenden reflektiere in dieser Weise, ist die fachliche Kompetenz der Studierenden erforderlich, weil wir über die Sache des Unter-

richts und über die Inhalte sprechen. – Vielleicht wäre das eine, wenn auch sicherlich noch nicht umfassende, Antwort der Rolle von Wissenschaft. Aber ich würde diesen Gedanken der methodisch kontrollierten Annäherung an Praxis mit dieser Verlangsamungsfunktion beibehalten wollen, weil wir dadurch entdecken, was im Klassenzimmer wirklich passiert, was aber beim praktischen Handeln einfach durchflutscht. Das wäre für mich eine der Hauptfunktionen von Wissenschaft in der Bildungswissenschaft.

Ich komme zu der Rolle der Studienseminare. Ich habe mich vorhin in meinem Vortrag ein wenig dazu hinreißen lassen, etwas flapsig zu sagen, für die erste Phase ist die dritte Phase wichtiger, weil wir dort den Forschungsbezug haben. Dies hatte aber natürlich überhaupt nicht zum Ziel, die Studienseminare abzuwerten, sondern ganz im Gegenteil. Die Rolle der Studienseminare ist in der Tat, wenn man dieser Logik folgt, tatsächlich ein Vermitteln praktischer Handlungskompetenzen für das Unterrichten und für das Agieren in der Schule, also genau das, was Herr Prof. Böttcher angesprochen hat.

Unterricht ist eben auch ein Handwerk, und wir verfügen auch über handwerkliche Dinge, um Unterricht zu gestalten. Es ist genau die Rolle der Studienseminare, dieses zu vermitteln, aber eben nicht im Sinne einer Meisterlehre zu sagen, seht euch einmal an, wie man es macht, wie der Kollege das macht oder wie es im Buch steht, und so macht ihr das dann, sondern es geht im Grunde genommen darum, diesen Modus des Reflektierens, der aus der Universität kommt, fortzusetzen. Darin sehe ich die Rolle der Studienseminare, also in einer Vermittlung unterrichtspraktischer Kompetenzen, wie baue ich eine Stunde auf, wie kann ich Methoden zielgerichtet einsetzen, wie bekomme ich einen Blick für Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Problemen im Unterricht.

Gleichzeitig ist es aber wichtig – und darum ist es gut, dass es diese Seminare gibt –, immer wieder herauszutreten aus dem eigenen praktischen Handeln und in eine Reflexion dessen zu gehen. Ich würde also die Studienseminare in dieser Doppelfunktion sehen, aber natürlich mit dem Schwerpunkt der Vermittlung auch „handwerklicher“ Kompetenzen zur Gestaltung von Unterricht und Schule. – Sie sind aber noch nicht zufrieden, habe ich den Eindruck.

(Zuruf: Wie so oft!)

Wenn ich jetzt am Schreibtisch säße, würde ich mir diese Antwort sehr genau überlegen. Dann würden mir noch andere Punkte und andere Gewichtigungen einfallen. Ich möchte aber die Differenz klarmachen: Die Universität hat eine Kernkompetenz, nämlich die Reflexion von Praxis – vornehm ausgedrückt – im Modus handlungsentlasteter Settings. Wir sind nicht selber praktisch tätig, wenn wir über die Praxis reflektieren, und das ist gut so; denn nur dadurch können wir diese Analysehaltung herstellen.

Das Referendariat hat demgegenüber, pointiert gesagt, die Aufgabe, tatsächlich Praxis zu erzeugen und den Referendaren, den LiV, Ansatzpunkte zu geben, wie sie es machen können. Deswegen geht es im Referendariat auch gar nicht darum, alles zu vergessen, was man in der Universität gelernt hat, weil die beiden Funktionen auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen. Eine handlungsentlastete Reflexion ist etwas anderes als das praktische Tun, und idealerweise nutzt das Referendariat die in der Universität grundlegende Fähigkeit zur Reflexion, um die eigene Praxisreflexion voranzutreiben.

**Vorsitzende:** Herr Prof. Dr. Hericks, vielen Dank, dass Sie diesen etwas unkonventionellen Weg mitgegangen sind, aber auch vielen Dank an die Kollegen und an die Sachverständigen.

Wir kommen nun zu dem Vortrag von Herrn Prof. Dr. Holger Horz, dem ich direkt das Wort erteile.

Herr Prof. **Dr. Horz:** Danke schön und einen schönen guten Tag, meine Damen und Herren! Ich bin hier unter anderem in meiner Funktion als Geschäftsführender Direktor der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung in Frankfurt. Dieser wunderschön blumige Name steht andernorts für „Zentrum für Lehrerbildung“ oder „School of Education“; in unserer Verfasstheit ähneln wir eher einer School of Education.

Weiterhin bin ich Psychologe, ich bin kein Lehrer – das ist im Vorfeld schon thematisiert worden –, und ich möchte Ihnen etwas präsentieren aus Frankfurter Sicht, was die Perspektiven der Lehrerbildung in Hessen betrifft. Dies ist kein Elaborat meiner persönlichen Natur, sondern aus einem Kollektiv heraus entstanden, weswegen ich noch kurzfristig die anderen Beteiligten einführen und kurz hervorheben möchte. Es handelt sich dabei um Bildungswissenschaftler und Bildungswissenschaftlerinnen wie auch um Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen wie z. B. Frau Mareike Kunter, die gerade ihren Ruf nach Cambridge abgelehnt hat, um bei uns in Frankfurt für teuer Geld zu bleiben, die aber eine ausgewiesene Expertin im Bereich der Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist und die eine Reihe von Daten in Zusammenarbeit vor allen Dingen mit Jürgen Baumert, Herrn Trautwein und Olaf Köller – um einmal ein paar bekannte Namen zu nennen – erarbeitet hat, ebenso Ilonca Hardy, die vor allen Dingen im Privatschulbereich tätig ist, ebenso die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Daniela Elsner, Tim Engartner und Roger Erb sowie unsere Vizepräsidentin: Sie alle sind mit den Kernaussagen dieses Beitrags nachfolgend befasst gewesen und tragen diese so mit, sodass ich Ihnen eine kollektive Sicht vorstellen darf.

Was möchte ich in meinem Vortrag ansprechen? – Im Unterschied zu dem, was ich bereits schriftlich kurzfristig vorgelegt habe und Sie schon in den Händen haben, möchte ich heute in meinem Vortrag eher auf Desiderata zu sprechen kommen. Diese möchte ich ableiten zunächst über die Frage: Welches sind relevante Themen, die aus unserer Sicht in der Lehrerbildung eingebracht werden müssen?

Dazu möchte ich drei Beispiele ansprechen: die Inklusion, die Akademisierung der Gesellschaft und die fortschreitende Digitalisierung.

Weiterhin möchte ich die Frage ansprechen: Was macht Lehrkräfte im Unterricht erfolgreich? – Es geht darum – das ist sehr wichtig zu verstehen –, dass niemand auf der ganzen Welt in der Lage ist vorherzusehen, was die jungen Menschen, die wir heute ausbilden, zukünftig in ihrer Lehrprofession in den nächsten – sagen wir einmal – 35 Jahren Berufstätigkeit – bei der derzeitigen Demografie ist eher von 40 oder 45 Jahren auszugehen – zu leisten haben.

Themen wie Inklusion, fortschreitende Akademisierung und Digitalisierung wären vor 30 Jahren keine Themen gewesen. Die OECD, wo ich in diversen Runden an der Prognostik von Arbeitsplätzen beteiligt bin, sagt nicht zu Unrecht voraus, dass bis zum Jahr 2030 rund drei Viertel der akademischen Berufe sich derart grundlegend verwandelt haben werden, dass wir heute noch keine geeignete Beschreibung dieser Berufe leisten können in Form ihrer Ausführung, allein oft sogar schon in Form ihrer Berufsbezeichnung. Das wird am Lehramtsberuf in Teilen nicht spurlos vorübergehen. Daraus möchte ich im Weiteren einige Ableitungen treffen, die darüber Aufschluss geben sollen, wie das Lehramtsstudium zukunftsfähig aufgebaut und auch geprüft werden kann.

Ich möchte beginnen mit dem Thema Inklusion. Wie aus der Quelle Lehramtsmonitor sehr schön zu sehen ist, gibt es in Deutschland eine große Heterogenität, wie z. B. dieses Thema im Lehramtsstudium eingebracht wird. Eine Reihe von Ländern wie Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg sowie im Nordosten der Republik haben dies verpflichtend, manche haben es semi-verpflichtend, also nur für einzelne Spezifikationen. Die Nordostschiene, die Sie auf der Folie grau unterlegt sehen, macht einfach keine Angaben dazu; dort weiß man noch nicht, was man hat.

In Hessen wissen wir eines ganz klar: Wir haben bisher keine Pflichtveranstaltung dazu in der Lehramtsausbildung. Das ist sicherlich problematisch, weil wir natürlich Schülerinnen und Schüler haben, die einen Inklusionsbedarf haben, selbst im engen Maße. Vielleicht kann man L3 auch in vielen Bereichen ausnehmen, aber im breiten Inklusionsbegriff, wenn es darum geht, auch Heterogenität durch Migration und andere Faktoren zu adressieren, betrifft es alle Bereiche der Lehramtsausbildung, in denen Kenntnisse zur Inklusion breiterer Schülerschaften getätigt und auch angewandt werden müssen im erfolgreichen Sinne.

Dies führt dazu, wir müssen irgendwie dieses Thema in die Lehrerbildung einbringen. Nun ist aber die Lehrerbildung zeitlich nicht beliebig dehnbar. Es ist alles eine Ressourcenfrage: Was unterrichte ich zu wessen Lasten? – Die derzeitige Sicht, die beispielsweise im HKM kommuniziert wird, dass man sicherlich bei den Fachwissenschaften noch ein bisschen hobeln könne, wird von uns nicht geteilt. Wir plädieren deutlich dagegen, das hat unter anderem etwas mit den bildungswissenschaftlichen Forschungen zu tun. Wir sagen, Fachwissenschaft ist für jede Lehrkraft essenziell, nicht nur für L3, sondern auch für L2 und L1 im besonderen Maße. Fachwissenschaft ist ein hervorragender Prädiktor für Erfolg im Unterricht.

Es gibt einen zweiten Trend, der zu beobachten ist. Es gibt, wie Sie wissen, eine zunehmende Akademisierung dieser Gesellschaft. Wir haben inzwischen nach einem internationalen Vergleich bisher etwa 28 % – im Jahr 2015 sind es knapp über 30 % gewesen – eines Jahrgangs mit einem tertiären Bildungsabschluss, wenn man sie vergleicht. Das ist im internationalen Vergleich der hoch entwickelten Staaten vergleichsweise wenig.

Was aber neu ist und was auch sehr kritisch gesehen wird, ist, dass wir inzwischen seit 2013 mehr als 50 % eines Jahrgangs mit einer Hochschulzugangsberechtigung ausbilden. Man muss deutlich sagen, der Regelfall ist das Gymnasium und wird es auch bleiben, und es wird sogar noch stärker werden. – Aber sind wir darauf vorbereitet? – Die Kinder werden ja nicht alle sprunghaft klüger. Nicht jeder, der ans Gymnasium kommt, ist in derselben Art und Weise schon vorher qualifiziert. Es ist ein gesellschaftliches Streben, breitere Schichten anzusprechen; dies wird jedoch sehr kontrovers diskutiert, z. B. durch den Kollegen Nida-Rümelin, und sehr pointiert sogar als neue deutsche Bildungskatastrophe und Akademisierungswahn tituliert – was empirisch Quatsch ist, aber das ist ein anderes Problem.

(Zuruf: Das stimmt!)

Wir haben nämlich in Deutschland im Vergleich zu allen anderen Nationen weiterhin den niedrigsten Stand an Akademikern. Also wenn, dann erwischt es alle anderen vor uns, bevor wir an der Reihe sind. Wenn das ein Irrweg ist, können wir gegensteuern. So einfach ist da die Logik zu sehen.

Der zweite Punkt ist, es hat nichts mit Akademisierungswahn zu tun, sondern wir haben seit den Sechzigerjahren eine kontinuierliche Steigerung der Akademisierungsquote von 7 % in den Sechzigerjahren bis auf inzwischen über 50 %. Der beste Prädiktor in allen Studien weltweit zur gelingenden gesellschaftlichen Teilhabe ist ein möglichst hoher Bildungsabschluss. Diese Leute sind weniger arbeitslos, diese Leute sind methodisch besser ausgebildet, auch adaptiv in ihrem Blick auf zukünftige Entwicklungen.

Es ist bisher niemandem, auch mir nicht, bekannt, wo ein Optimalpunkt der Akademisierungsquote liegt. Für die Lehrerbildung bedeutet dies aber, wir sollten gesellschaftlich, soweit wir nicht glauben, dass sich die ganze Welt auf einem Irrweg befände, dafür sorgen und Möglichkeiten schaffen, breitere Schichten besser zu qualifizieren. Das ist eine Investition in die Zukunft, und es ist eine Investition, die wir treffen in der Überzeugung, dass Bildung es wahrscheinlicher macht, eine gelingende, gesellschaftlich gerechte soziale Teilhabe im erfolgreichen Sinne zu leisten.

Ein weiteres Thema ist die fortschreitende Digitalisierung. Dazu müssen Sie mir bitte einen kleinen Exkurs von ein paar Minuten erlauben. Ich habe einmal die Bullets meines Fast-Namensvetters Matthias Horx aus Frankfurt benutzt, des sogenannten Zukunfts- und Trendforschers, der manchmal sehr schön auf den Punkt bringt, was Dinge bedeuten.

Digitalisierung bedeutet nicht nur, dass wir irgendwelche Smartboards in Schulen einsetzen oder irgendwelche lustigen Lernplattformen machen. Digitalisierung geht viel weiter. Digitalisierung trifft die Lehrerbildung zentral. Es sind Probleme, die heißen: Wie verändert sich das Lernen dadurch?

Wir müssen sagen, die Digitalisierung hat schon Spuren hinterlassen in den Gehirnen der nachwachsenden Generationen; denn sie unterscheiden sich neurologisch messbar von den unseren. Menschen zukünftiger Generationen sind schneller in der Lage, verschiedene Topics zu erfassen, haben aber dafür weniger Qualitäten in tiefenelaborierendem Denken. Sie tun sich schwerer, lange tief über ein Topos nachzudenken, sind aber viel flexibler als wir, um es einmal einfach zu sagen.

Das liegt daran: Das, was man tut, prägt auch die Physiologie unseres Gehirns wie auch alles andere. Wenn Sie joggen gehen, werden Sie körperlich fitter und schneller, und wenn Sie mehrere verschiedene Topics bearbeiten, können Sie es besser. Wenn Sie weniger dicke Bücher lesen, lesen Sie halt weniger dicke Bücher weniger effizient. – Aber die Frage ist: Was bedeutet das? – Es bedeutet für die Lehrerbildung: Wir müssen diese Menschen darauf bilden, den gesellschaftlichen Anforderungen unter diesen Voraussetzungen möglichst effizient zu begegnen. Das betrifft deren zukünftige Arbeit, aber auch die Arbeit der Lehrkräfte, die sich natürlich unter diesen Prämissen verändert, und es betrifft auch Fragen wie: Was bedeutet es, mit zurzeit etwa 3 Milliarden Menschen potenziell kollektiv zu sein innerhalb kürzester Zeit? – Dabei gibt es eine Menge Probleme, aber auch eine Menge Potenziale, die vielfach im schulischen Kontext noch nicht angekommen sind.

Last, but not least, das CIA hat es einmal genannt „Massifizierung und Individualisierung“. – Ja, wir bewegen uns in immer größeren Kontexten, in immer größerer Zahl. Wir sehen z. B. heute an einem Tag durch unsere Art und Weise der Kommunikation mehr Menschen, als wir noch vor 100 Jahren in einem ganzen Leben gesehen haben. Wir sind nicht unbedingt darauf disponiert, sondern es sind erzieherische Aufgaben, die daraus resultieren, wie wir damit umgehen, und darauf haben wir in der Lehrerbildung noch nicht ausreichend Antworten.

Gleichzeitig findet ein immer spezifischerer Zuschnitt der Lebenswege statt hinsichtlich Beruf, hinsichtlich Art und Weise des Lebens, also eine Individualisierung, die wir auch noch nicht in allen Konsequenzen, insbesondere was die technischen Möglichkeiten angeht, durchblicken.

Ich möchte Ihnen einmal kurz verdeutlichen, wie weit das geht. Sie sehen ein Bild von der Aufbahrung des polnischen Papstes Johannes Paul II. von vor zehn Jahren. Was Sie dort sehen – darin werden Sie mir schnell folgen können – sind wahrscheinlich – ich weiß es nicht persönlich, es ist nicht erhoben worden – Katholiken. – Katholiken sind jetzt nicht bekannt dafür geworden, dass sie morgens um 3 Uhr vor dem Apple Store stehen, wenn ein neues iPhone herauskommt. Es dürften eher Menschen sein, die durchschnittlich technologisch an Innovation interessiert sind, eine relativ homogene Verhaltensweise im Vergleich zur Querschnittspopulation. Aber auch hier sehen Sie schon – erste Smartphones aus dieser Zeit –, wie denn diesem Ereignis beigewohnt wurde.

Nun möchte ich Ihnen verdeutlichen, was Digitalisierung heißt, ganz konkret im Verhalten. Wir sehen dieselbe Gruppe, nämlich Katholiken in Buenos Aires im Jahr 2013, nachdem dort Franziskus I. auftrat. – Verstehen Sie, was ich meine? – Hier geht es darum, dass das Verhalten eines jeden einzelnen Menschen in substanzieller Weise verändert worden ist, und was die Leute hier tun, ist extrem dämlich: Sie machen ein Bild, das man Sekunden später im Internet in professioneller Qualität viel besser bekommen könnte. – Warum tun die das? – Die schlichte psychologische Antwort heißt: Weil sie es können. Es geht um Potenzialität und um Potenzial. Sie tun es nicht, weil es Sinn macht. Wir tun viele Dinge, weil wir es können, und nicht, weil es Sinn macht. – Hier fehlt Menschen die sinnvolle kognitive rationale Entscheidungsebene; stattdessen halte ich ein eigenes Gerät hoch, weil es meines ist und weil ich es kann. Es gibt ansonsten wirklich keinen rationalen Grund dahinter. Die Menschen sind ja noch nicht einmal selbst auf dem Bild, das wäre vielleicht noch etwas.

(Zuruf: Da sind bestimmt auch welche mit Selfie-Sticks dabei!)

Inzwischen gibt es Selfie-Sticks, die schon verboten werden in den Museen, weil wir so viele Schäden damit anrichten.

(Zuruf: So gehen die Journalistenberufe kaputt!)

– Ja, so gehen die Journalistenberufe kaputt. Journalisten mit einer Festanstellung müssen Sie inzwischen mit der Lupe suchen. Sehr viele leben in prekären gesellschaftlichen Verhältnissen, weil dort tatsächlich eine immer stärkere Differenzierung stattfindet.

Ich möchte Ihnen nur verdeutlichen, worum es in der Lehrerbildung geht. Die ICEF-Studie hat ergeben, dass wir im internationalen Vergleich in der formellen Ausbildung dieser Kompetenzen ziemlich weit hinten liegen, weil unsere Lehrkräfte in der Schule diese Medien nicht nutzen.

(Zuruf: Weil sie nicht vorhanden sind!)

Sie sind in Teilen nicht vorhanden. Aber im internationalen Vergleich – das können Sie in der Studie von Prof. Wilfried Bos nachlesen – liegen wir im Mittelfeld, was die Ausstattung betrifft. Was wichtig ist, wir haben die falsche Ausstattung an den Schulen, nämlich Pools.

Wer von Ihnen geht noch ins Internetcafé? – Das tut hier keiner. Sie haben alle Mobile Computing, und das spielt vor allen Dingen in Hessen eine große Rolle. Das können Sie aus der zweiten von mir erwähnten Studie, die jüngst vor 14 Tagen herausgekommen ist und die auch von Wilfried Bos und Kollegen am IFS in Dortmund erstellt wurde, nachlesen. Wir sind weltweit in Deutschland schon sehr gering in dieser Aktivität, aber deutschlandweit liegen wir in Hessen an einem sicheren vorletzten Platz. Das ist natürlich nicht hinzunehmen, und es zeigt sich auch in den weiteren Ergebnissen, die ich jetzt nicht lange ausführen möchte, dass unsere Lehrkräfte sich unsicher fühlen und dass sie das Gefühl haben, die falsche Technik in ihren Schulen vorzufinden. Das sind zwei Hauptpunkte.

Sie werden aber auch andere Orte finden, z. B. Bayern, wo nach meinem Empfinden eine sehr gute technische Ausstattung herrscht, wo aber die Lehrkräfte didaktisch unsicher sind. Sie geben an: Ich bin mir unsicher im sinnvollen Gebrauch dieser Medien. – Darin stimme ich vor allen Dingen mit meiner Vorrednerin stark überein: keine Medien ohne Didaktik. Das macht keinen Sinn. Nur weil es bunt ist, ist es nicht besser, im Gegenteil, vielfach sogar problematisch.

Aus diesen drei Themen, die ich angerissen habe, möchte ich nun auf die Frage eingehen: Was macht Lehrkräfte erfolgreich? – Das wurde schon heute Morgen interessanterweise sehr pointiert angesprochen. Sie kennen alle diese „Lehrkräfte-sind-wichtig-Nummer“. – Worauf geht das zurück? – Man darf das nicht zu vereinfachend darstellen.

Hattie, der eine – ich nenne es nicht mehr Meta-, sondern Mega-Analyse – betrieben hat, hat herausgearbeitet, die Lehrkraft ist richtigerweise der wichtigste Faktor im Geschehen von Unterrichtserfolg, aber nur einer der sehr wichtigen Faktoren, nicht der alleinige. Wenn Sie die Studie differenziert betrachten, stellen Sie fest, es ist nur noch marginal zu Fragen der Schülerschaft, zu Fragen der Art und Weise des Unterrichts; es ist aber ein zentraler Faktor, das ist nicht wegzudiskutieren. Daher müssen wir uns natürlich überlegen, wie wir den Menschen Lehrkraft, der in das System hineinkommt, so ausbilden, dass er möglichst erfolgreich ist.

Mein Doktorvater Manfred Hofer hat als Erster in Deutschland Lehrerpersönlichkeiten Ende der Sechziger-, Anfang der Siebzigerjahre erforscht. Damals war man ganz optimistisch, den optimalen Lehrer finden zu können. Die optimale Lehrerin/der optimale Lehrer ist – zumindest, wenn man den einschlägigen Meta-Analysen traut – nur darauf zurückzuführen, dass manche Studien das ganz oft untersucht haben; es gibt ihn nicht.

Man kann es noch deutlicher und drastischer sagen: Talent ist sekundär. Es ist keine Frage eines wie auch immer gegebenen, biologisch bedingten oder metaphysisch bedingten Talents, sondern es ist eine Frage im Wesentlichen von Gelerntem. Es gibt Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden des Lehramtes, die sich von anderen Studierenden unterscheiden; und man stellt fest, die Unterschiede sind weder sozioökonomisch, noch sind sie intellektuell, zumindest im Hinblick auf Intelligenz. Die Unterschiede sind: Es sind viel mehr Frauen als in anderen Fächern. Sie sind idealistischer – so möchte ich es einmal nennen –, es gibt niedrigere Realismus-Interessen als z. B. im Maschinenbau. Dort geht es eher um ideelle Werte.

Des Weiteren geht es auch darum, dass die sozialen Interessen deutlich höher sind. Lehramtsstudierende sind sozial interessierte Menschen, und ich finde, das ist zumindest für das Ziel, das wir verfolgen, eine ganz gute Botschaft, sprich, wir haben gar nicht so sehr die falschen Studierenden.

Dann ist zu überlegen: Ist vielleicht noch etwas anderes zu ändern? – Dafür muss man wissen, was eigentlich eine gute Lehrkraft ausmacht. – Dazu gibt es eine ganze Reihe von Arbeiten der letzten Dekade, und dabei möchte ich vor allen Dingen meine Zimmernachbarin und Kollegin Mareike Kunter ganz deutlich nennen, die sehr international renommiert ein Modell vorstellt, welches die zentralen Kompetenzaspekte sind. Diese sind nämlich Wissen – das wurde auch schon mehrfach angesprochen –, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen. Das ist nicht kompensierbar. Ich kann nicht durch ein Mehr an A ein Weniger in B rechtfertigen; deswegen sind die Ideen des Umschichtens, z. B. zu Inklusion, dringend abzulehnen. Wir können nicht die Fachwissenschaft reduzieren und genauso gute Lehrkräfte haben, wenn wir dafür ein bisschen mehr Fachdidaktik oder pädagogisches Wissen hineinbringen.

Der zweite Punkt ist die Überzeugung. Es geht nicht nur um Technologie, es geht auch um Haltungen. Es geht um die Frage: Wie sind meine Erwartungen an Schülerinnen und Schüler? Wie sind meine lerntheoretischen Überzeugungen? Sind sie situations- und zeitangemessen, sind sie kulturell angemessen?

Des Weiteren geht es um Motivation. Wir wissen, dass Lehrkräfte, die intrinsisch motiviert sind, die von sich im Unterricht eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung haben und die klar an Bildungszielen orientiert sind, weitaus effizienter und weitaus nachhaltig erfolgreicher unterrichten als Personen, die – sagen wir einmal – in einer inneren Immigration im Lehramt sich befinden.

Last, but not least möchte ich einen Faktor erwähnen, der empirisch bisher noch nicht gut gezeigt ist; das ist die Selbstregulationsfähigkeit. Das ist das, was heute auch schon angeschnitten worden ist unter dem Stichwort Resilienz, also die Resistenz gegen Stressinflussfaktoren.

Der Stressfaktor ist empirisch gar nicht so gut gezeigt, wird aber immer noch postuliert als eines der zentralen Merkmale, die wir als Anforderungen an den Lehramtsberuf stellen müssen. Richtig ist er dann – das ist auch empirisch belegt –, wenn es sich um Lehrkräfte mit hohem Engagement handelt. Menschen mit hohem Engagement sind diejenigen, die in der Tat dann langfristig erfolgreicher sind, wenn sie eine hohe Resilienz, also Stressbewältigungsfähigkeit, aufweisen.

Aber diese Lehrkräfte sind auch diejenigen, die gefährdeter sind hinsichtlich vor allem gesundheitsschädlicher Einflüsse des Berufs als andere, wobei das Gesamtrisiko entgegen früheren Jahren für Lehrkräfte, z. B. an Burn-out zu erkranken, gar nicht wesentlich höher ist als in der Durchschnittspopulation. Justizvollzugsbeamte sind gefährdet, Pflegekräfte sind gefährdet. Lehrerinnen und Lehrer – dies zeigen unter anderem Arbeiten von Möller – haben kein wesentlich erhöhtes Risiko, es sei denn, sie sind in besonderer Weise sozial engagiert. Besonders engagierte junge Frauen sind in der Tat eine Risikogruppe, und dabei kommt es auf die Selbstregulationsfähigkeit an.

Ich komme nun zum Resümee. Wie sollte das Lehramtsstudium aus unserer Sicht aufgebaut sein? – Klar ist, es wird bei dieser in Deutschland typischen Grundstruktur bleiben: am Anfang eine fachdidaktische, fachliche, bildungswissenschaftliche, mit Praktika verknüpfte Ausbildung, danach muss irgendwo eine zweite Phase beginnen, der Vorbereitungsdienst, zu dem ich nachher auch noch einen Satz sagen werde, bevor es in den Beruf geht. – Daran wird niemand ernsthaft rütteln.

Was man jedoch hinterfragen muss, sind z. B. Dinge wie unser Praxissemester, das teilweise sehr gescholten wurde. Ich bin in Frankfurt bzw. in Hessen auch zuständig für die

Evaluation dieses Praxissemesters, die Koordinationsstelle. Es findet an allen drei beteiligten Universitäten statt, und auch die Evaluation liegt in meiner Abteilung.

Man muss von vornherein sehen, das Praxissemester soll zwei Dinge leisten, nämlich Assessment und Praxiserfahrung. Diese sind nicht per se kompatibel. Assessment heißt auf Personen bezogen, ich soll eine Prognose wagen, wer geeignet ist. Aus der A&O-Psychologie kann ich Ihnen sagen, es gibt Prädiktoren, die eine gewisse Wahrscheinlichkeit für Berufserfolg vorhersagen; sie sind aber so unspezifischer Art bezogen auf den einzelnen Beruf, dass es niemanden gibt, der das über eine Lebensprognose ernsthaft vermag. Wir können nicht vorhersagen, wer über ein Leben lang erfolgreich sein wird. Reichweiten von drei bis fünf Jahren gelten als Maximum der prädiktorischen Validität jenseits des Zufalls auf das Individuum bezogen. Bezogen auf Gruppen sieht es wieder anders aus.

Wir müssen uns darüber im Klaren werden, dass wir nicht auf der einen Seite Studierende formativ und summativ bewerten können und auf der anderen Seite sagen können, dass er dann auch noch praktische Erfahrung machen soll. Auch die Mentoren befinden sich in einer Zwickmühle der Doppelrollen: auf der einen Seite die Enkulturation der Studierenden zu leisten, auf der anderen Seite die Persönlichkeitsdiagnostik zu betreiben, für die sie nicht geschult sind. – Das machen wir zum Teil.

Ich finde, das Praxissemester ist aus wissenschaftlicher Sicht als Modellversuch sehr geeignet. Im Gegensatz zu Thüringen, wo einfach der Schalter umgelegt wurde und wo man gesagt hat: Jetzt machen wir einmal ein Praxissemester, findet hier eine wissenschaftlich objektivierende Begleitung statt längsschnittlicher Art, und ich glaube, dass wir in der Lage sind, nach fünf Jahren tatsächlich substanziell etwas zu sagen. Mein Vorgänger in Frankfurt in der Lehrerbildung, der auch als Sprecher weiterhin aktiv ist in diesem Bereich, wird gern im Sommer erstmals ausführlich darüber berichten.

Was nicht vergessen werden darf ist, dass dieser Praxisversuch und daher auch die zeitliche Allokation noch eine unschädliche Ausstiegsoption zulässt. Studierende, die danach ihr Studium abbrechen, sind weiterhin BAföG-fähig, weil es nicht als Erststudium zählt. Das spricht dafür.

Weiterhin zu bedenken ist, die Phasen L1 und L2 können wir nicht später machen in der derzeitigen Verfasstheit; denn das Studium ist nach sechs Semestern vorbei. Dazu müssen wir uns etwas überlegen. Daher möchte ich Ihnen – allerdings ohne Bezug zu den Evaluationsergebnissen, das muss ich explizit sagen – gern die Empfehlung geben: Doppelfunktionen, die teilweise widersprüchlich sind, sind keine gute Intervention. Vielleicht sollte man die Doppelfunktionen trennen, also Assessment oder Praxiserfahrung, und daran entscheidet sich auch die Allokation.

Zur Theorie- und Praxisdebatte möchte ich sagen, Ziel ist es, dass Lehrkräfte in der Lage sind, das Chaos im Klassenraum – um es einmal ein bisschen ironisch zu formulieren – zu managen. Gott sei Dank ist meistens der Unterricht relativ normal geordnet. Es gibt natürlich Problembereiche, und dort gibt es sehr viel mehr schwierige Interaktionen, als sie in diesem Comic dargestellt sind, aber das Wichtige ist doch zu verstehen, dass ohne Theorie die Praxis immer aus Einzelfällen besteht, die in der Regel anhand von Plausibilitäten oder Stereotypen – der schlimmere Fall – erklärt werden. Wichtig wäre aber, es professionell und auch zeitnah zu tun, und das ist das, was Classroom Management bedeutet, Klassenraumführung.

Ich muss professionelle Konzepte, Theorienmodelle so verinnerlicht haben, dass ich prompt reagieren kann und dabei auch noch unterrichten kann. Es ist schließlich auch ein anspruchsvoller Job. Mehrere Dinge kognitiv gleichzeitig zu tun, das geht nur, wenn sie automatisiert vorliegen, das bedeutet, Theoriewissen und Praxiswissen widersprechen sich nicht, sondern sind im Einklang. Sie müssen auch eng verzahnt unterrichtet werden. Da ist die Forschung in der Lernpsychologie eindeutig: Dinge, die zusammengehören, müssen auch zusammen gelernt werden – das gilt sowohl in der Schule, als auch in der Hochschule – und müssen last, but not least danach eingeübt werden.

Zu dieser Frage gibt es sehr wenig empirisch belastbares Material. Es gibt aus NRW eine etwas umfassendere Studie über die Frage, wie lange der Vorbereitungsdienst sein soll. Ich würde sagen, es gibt eine Untergrenze, die ungefähr bei 18 Monaten liegen dürfte. Komprimierbarer wird es nicht. Aber ich würde sagen, 18 Monate auch nur dann, wenn man parallel eine Professionalisierung der Mentoren herbeiführt. Das ist zwingend.

Es darf nicht so sein, dass die Lehrkraft in der Schule diejenige ist, die als Letztes nein sagen kann oder einfach noch ein bisschen engagiert ist und die dann eben noch die Mentoren-Dienste machen muss, sondern es sind Menschen, die eine Anerkennung brauchen in Form von Zeit und Geltung, und sie brauchen eine Professionalisierung in Form von curricular dauerhafter Weiterbildung. Das war heute schon mehrfach Thema. Die Phase L3, also die dritte Phase, ist wichtig, jeweils wegzukommen von den Einzelfallelementen und einen schönen Vortrag zu hören und hinzukommen zu einer längsschnittlichen, curricular geordneten Weiterbildung, die mit meinen Funktionen und Karrierechancen im Lehrerberuf einhergeht.

In der Diskussion über die Frage, Schulformenbezug oder Schulstufenbezug, stimme ich in der Tat mit meiner Vorrednerin überein. In der Tat muss man sagen, empirisch ist die Lage dünn. Es gibt wenige Dinge, die zeigen, dass das eine oder das andere besser sei. Daher ist es aus meiner Sicht als Bildungswissenschaftler keine dogmatische Entscheidung pro Einheitslehrer versus differenzierter Lehrkraft. Wir stellen einfach in der Praxis verdammt wenig Unterschiede fest hinsichtlich der Ausgebildetheit, und auch die Bindendifferenzierung als Maßnahme ist bestenfalls als bedingt nützlich zu bezeichnen; sie schadet aber auch nicht.

Das heißt im Umkehrschluss, eine altersspezifische Adaption in einer Jahrgangsstufe scheint so oder so relativ gut zu gelingen. Was schlechter gelingt und viel schwieriger ist, ist die entwicklungspsychologische Differenz zwischen den Altersstufen. Zwischen dem 3. und dem 6. Schuljahr liegen Welten, was Kinder kognitiv können. Jeder, der einmal etwas von Piaget gelesen hat, weiß, dass zwischen konkret-formalem Denken und abstraktem Denken eine große Entwicklung liegt, die vollzogen werden muss. Ich muss also klar berücksichtigen den Primar- versus den Sekundarbereich. Das sind große Unterschiede, die ich ungern zusammengefasst sehen würde.

Hingegen möchte ich zu der Stufendifferenzierung Herrn Kretschmann zitieren mit den Worten: Die Deutschen lieben ihr Gymnasium. – Ich glaube nicht, dass man das los wird; andererseits könnten wir auch alle aufs Gymnasium lassen. – Aber dies nur einmal am Rande als ketzerische These.

Ernsthaft gesprochen, der sekundäre Faktor ist der Schulformenbezug hinsichtlich der Differenzierung, der primäre Faktor ist der Stufenbezug. Ich will es nicht weiter differenzieren, aber das ist eine Diskussion, die man führen muss, wie weit man eine Differenzierung der Lehrkraftausbildung führen will. Sicherlich wird es nicht eine Einheitslehrerausbildung geben, das halte ich für unangemessen und für nicht zeitgemäß.

Zum Staatsexamen versus Bachelor/Master möchte ich sagen, an dieser Stelle muss ich meinen Vorrednern widersprechen. Ich hatte aber auch unfairerweise die Chance, über das Internet meine Informationen noch einmal zu validieren. Nur Hessen und Bayern haben ausschließlich das Staatsexamen mit L1 und L2. Andere Bundesländer wie Baden-Württemberg seit dem vergangenen Wintersemester, Rheinland-Pfalz schon länger sind inzwischen bei Bachelor und Master angekommen. In Mecklenburg-Vorpommern heißt das Ergebnis „Staatsexamen“, das Studium ist aber über neun Semester nach Bachelor und Master aufgebaut.

Man muss ganz ehrlich sagen, in der Bildungswissenschaft ist der Name, den man am Ende der Prüfung nennt, nur sehr sekundär. Zentral ist, was geprüft wird. Hat es etwas mit dem Studium zu tun? – Dazu nenne ich die Theorien von Constructive Alignment von Biggs, die bestens empirisch bewährt sind. Studium, Geprüftwerden und Kompetenzen müssen so eng verzahnt wie möglich gedacht werden. Welches der Name ist und welche Institution prüft, ist aus meiner Sicht geschenkt.

Wichtiger ist weiterhin, dass die hoheitliche Prüfung durch Staatsexamen gewährleistet ist. Man muss sich aber fragen: Ist das vom Zeitgeist her sinnvoll? – Es ist zumindest in der Kompatibilität zu den Hochschulstudiengängen problematisch, weil sie sehr viel weniger erfolgen. An dieser Stelle muss ich das schlichte Beispiel nennen, wir prüfen z. B. in den Staatsexamen immer noch nach den Grundwissenschaften, die inzwischen seit mehreren Jahren in Frankfurt abgewickelt sind. Wir haben dort ein Studium Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und andere. Aber wir können Bildungswissenschaften nicht prüfen, weil das nicht ohne Weiteres nachgeführt werden kann. – Brauchen wir hier die hoheitliche Funktion, oder vertrauen wir auf die zivilgesellschaftlichen Strukturen, die uns in fast allen Studiengängen jenseits von Jura und Medizin auch ausreichen? – Dies ist eine politische Frage, für die ich als Bildungswissenschaftler keine zusätzliche Empfehlung geben möchte, außer der Aussage, wir können es in den Hochschulen ganz gut mit dem Prüfen. – Ich habe nur ein Beispiel ausgesucht, das dies verdeutlicht.

Wie könnten wir jetzt all diesen Forderungen nachkommen? Ich habe ein Beispiel aus Münster herausgesucht, einer sehr etablierten Hochschule im Rahmen der Bildung, die das zeigt. Eine Bachelor-Master-Struktur hat die Funktion, dass wir endlich auch Gelegenheit haben, Themen wie Inklusion und Digitalisierung angemessen darzustellen. Wir können eine engere Verzahnung zwischen Praxis und Theorie herbeiführen durch verschiedene Phasen der Praxis. Dazu zählt z. B., am Anfang vielleicht Assessment-Phasen zu haben, wo wir testen: Ist das der richtige Job für Dich? – Nicht jeder ist geeignet, und ich kann Ihnen, ohne allzu viel vorwegzugreifen, sagen, im Praxissemester gibt es schon jetzt einige Studierende, die sagen: Gott sei Dank ist jetzt Schluss, weil ich weiß, diesen Beruf werde ich nie ergreifen. Das sind einige, aber die Großzahl der Studierenden ist das nicht.

Es gibt aber die Möglichkeit, das einzustudieren. Die eigentliche Praxisphase erfordert natürlich Kenntnisse und sollte sicherlich im Master angelegt sein, wenn es darum geht, berufliche Enkulturation zu betreiben. Das ist mit Sicherheit etwas, was auch andere Studien in Baden-Württemberg und in NRW zeigen. Es ist keine dogmatische Frage, sondern schlicht und ergreifend eine Frage: Wie viele Ressourcen habe ich?

Die wesentliche Forderung aus unserer Sicht in Frankfurt besteht darin, herunterzukommen von den zu kurzen L1- und L2-Studiengängen, eine Professionalisierung herbeizuführen, eine Akademisierung von Lehrkräften auch im wissenschaftlichen Sinne nicht als Nice to have zu sehen. Stattdessen zitiere ich an dieser Stelle abschließend Gerd

Gigerenzer, ehemaliger Direktor am Max-Planck-Institut in München, der gesagt hat: Die Ressource des 21. Jahrhunderts ist Methodenwissen, die uns zukunftsfähig macht. Wir können mit unserem Methodenwissen zukünftige Anforderungen, die an uns gestellt werden und die wir noch nicht kennen, dann erfolgreicher beantworten. Es wird viel wahrscheinlicher, wenn wir einen Werkzeugkasten haben, in dem viele Werkzeuge liegen; denn wer nur einen Hammer hat, der sieht in jedem Problem einen Nagel. – Vielen Dank.

(Beifall)

**Vorsitzende:** Vielen Dank, Herr Prof. Dr. Horz. Das war eine Punktlandung, und es war ein sehr engagiert gehaltener Vortrag. Noch einmal vielen Dank dafür. Bevor ich die Fragerunde eröffne, möchte ich Sie bitten, ihren Powerpoint-Vortrag zu Protokoll zu geben.

Herr Prof. **Dr. Horz:** Das kann ich gerne tun.

**Vorsitzende:** Vielen Dank. – Gibt es Fragen Ihrerseits?

Abg. **Daniel May:** Sehr geehrte Frau Vorsitzende, sehr geehrter Herr Prof. Horz! Vielen Dank für Ihren Vortrag, der sehr anregend und auch sehr unterhaltsam war, wenn ich das hinzufügen darf.

Ich möchte zwei Punkte herausgreifen und Sie fragen, was dazu die richtige Schlussfolgerung Ihrerseits ist. Sie haben den Punkt der Digitalisierung aufgeführt und auch beschrieben, dass die Digitalisierung auch schon Folgen bei der nachwachsenden Generation hat. Ich habe mir aufgeschrieben, mehr Topics, weniger dicke Bücher. Für mich ist das zunächst einmal nach meinem ersten Eindruck keine unbedingt wünschenswerte Entwicklung. Daher ist meine Frage: Wieso sollte die Schule dies in den Unterricht einbauen? Könnte man nicht stattdessen auch zu der Schlussfolgerung kommen, dass die Schule das abwehren müsste und in Schule als einem geschützten Raum noch eher das Lesen dicker Bücher vorkommt, anstatt auf immer mehr Topics zu kommen?

Der andere Punkt ist Ihre Folie zur Theorie-Praxis-Debatte. Sie hatten als Punkt aufgeführt, Theorie und Praxis müssen eng verzahnt werden, und hatten beim Praxissemester die Trennung der Funktionen angemahnt. Wie kann ich es erreichen, dass beide Funktionen stattfinden können? Ist daraus die Schlussfolgerung zu ziehen, dass man eigentlich zwei Praxisphasen braucht, und wo müssten sie lokalisiert sein?

Herr Prof. **Dr. Horz:** Zu Ihrer ersten Frage kann ich sagen, ja, Schule sollte in Teilen auch als geschützter Raum betrachtet werden, die Kompetenzen, die man privat nicht erlernt, mit zu vermitteln, wenn sie gesellschaftlich wichtig sind. Ich nenne ein konkretes Beispiel. Wir wissen aus Studien, dass etwa 40 % unserer Schüler Multitasking betreiben. – Das ist für mich als einem lernpsychologisch orientierten Wissenschaftler eines der schlimmsten Dinge: Es ist Unfug. Unser Gehirn, vor allen Dingen unser Arbeitsgedächtnis, ist nicht ausgelegt auf die Verarbeitung paralleler Prozesse, sondern es sollte fokussiert werden, um effizient eingesetzt werden zu können.

Sie können das selbst sofort testen. Versuchen Sie einmal, während ich weiterrede, von 103 immer in Siebenerschritten rückwärts zu zählen und mich noch zu verstehen. – Wenn Sie es versuchen, merken Sie sofort, dass Ihr Arbeitsgedächtnis überlastet ist, das funktioniert nicht. Deswegen funktioniert auch nicht Bildschirm 1 und second Screen. Das kennen Sie alle auch schon aus dem Fernsehen. Wenn Sie Untertitel lesen, sehen Sie weniger vom Film.

Unser Gehirn hat nur ein relativ enges Arbeitsgedächtnis. In der Psychologie nennt sich das „Bottleneck of Information Processing“, und solche Dinge muss die Schule unterrichten. Den Schülerinnen und Schülern muss klar werden, wenn ich ein komplexes Thema verstehen muss, muss ich mich so strukturieren, dass ich es fokussiert bearbeiten kann. Dazu muss man ihnen Meta-Lerntechiken beibringen, beispielsweise: wie trainiere ich mich, Informationen aktiv verfügbar zu machen, auch wenn es viele sind? Wie lerne ich es, alleine zu lernen?

Das ist eine Anforderung, die verstärkt in den Hochschulen gestellt wird, die wir aber auch in der Gesellschaft und im Beruf mehr stellen. Allein lernen zu können ist etwas, das in unseren Schulen bisher wie Yoga unterrichtet wird. Aber es ist eine wichtige Zukunftsexpertise. Projektbezogen zu lernen ist etwas, das wir gar nicht können, das kennen wir aus den amerikanischen Filmen, als Beispiel nenne ich immer gern die Simpsons. Dort haben Sie alle drei Monate irgendeine Projektaufgabe, die langfristig zu bearbeiten ist; aber das ist an deutschen Schulen noch sehr selten verbreitet.

Aber sicher ist, dass ab dem Jahr 2025 72 % der akademischen Berufe in Projekten stattfinden werden. Es gab einen Spruch allein in der letzten Dekade von knapp 120 %. In allen höherwertigen Berufen ist es gang und gäbe, dass Projektteams die Zukunft sein werden, und darauf müssen wir uns ausrichten.

Zu Ihrer zweiten Frage, dem Verhältnis von Theorie und Praxis, kann ich sagen, es gibt keine Praxisphase, die alles leistet. Das ist einfach zu viel, es sind zu viele Ziele in einer Phase. Ich halte das Praxissemester aus der bisherigen Sicht von der Dauer her für sehr wünschenswert. Mit Blick auf die Allokation wäre die Frage: Was ist die Hauptaufgabe? – Daher würde ich mindestens für zwei Praxisphasen plädieren.

Sie haben gesehen, ich tendiere ganz klar zu einem Bachelor-Master-System. Im Bachelor kommt es sehr stark auf das Assessment an, und zwar relativ früh. Im Master kommt es auf die Enkulturation und das Anwenden in der Praxis an, und dafür braucht man Zeit. Sie hören aus meiner Rede schon heraus, dass ich glaube, dass längere Praktika stattfinden sollten, wobei ich mir auch ein langes Praktikum in der Eingangsphase vorstellen könnte; ich halte aber die Assessment-Funktionen nicht für so dringend geboten, dass dies über ein ganzes Semester laufen muss.

**SV Dr. Katharina Gerarts:** Ich habe eine Nachfrage zu Ihrem Vortrag. Sie haben die verschiedenen Kompetenzaspekte in dem Modell Ihrer Kollegin dargestellt. Ich habe mich während dieser Vorstellung gefragt, welche dieser verschiedenen Kompetenzaspekte tatsächlich in der Lehrerbildung gelehrt werden können. Für mich kam es zunächst einmal so an, dass natürlich vor allem der Bereich Wissen derjenige ist, der vermittelt wird in den feststehenden Bereichen, die Sie dabei erwähnt haben. Alle anderen Aspekte waren zunächst einmal vor allem Persönlichkeitsaspekte, so habe ich es zumindest verstanden. Wie können diese Aspekte in einer Lehrerbildung tatsächlich beeinflusst werden? – Das interessiert mich sehr, vor allen Dingen aus Ihrer Sicht als Psychologe.

Herr Prof. **Dr. Horz**: Ein wesentliches Problem des Bologna-Prozesses ist, dass wir als Hochschulen die Persönlichkeitsentwicklung ein bisschen aus dem Blick verloren haben. Es wird sehr stark soziotechnisches Wissen vermittelt, aber die Frage von Werterhaltung, die Frage der Auseinandersetzung mit meiner eigenen Person, was ist eine akademische Persönlichkeit, kommt zu kurz. Darin sehe ich eine sehr starke Aufgabe insbesondere durch Praxiserfahrung. An dieser Stelle ist so etwas wie das Praxissemester sehr positiv zu erwähnen, die Auseinandersetzung mit den Praktikern, die Auseinandersetzung mit den Menschen, die diesen Beruf leben, das Wahrnehmen, das Reflektieren von verschiedenen Seiten. Darin stimme ich völlig mit meinen Vorrednern überein, das ist eine ganz wichtige und zentrale Funktion, die wir stärker nutzen. Dort findet es einerseits statt.

Andererseits ist es auch Teil im übergreifenden Sinne der bildungswissenschaftlichen Ausbildung, weshalb unter anderem auch Psychologie ein Teil sein kann. Es geht dabei nicht immer nur um die Psychologie der Schülerinnen und Schüler, es geht auch darum, das Verstehen meiner selbst zu schulen, mich systematisch auch selbst verstehen zu können.

SV Prof. **Dr. Radtke**: Herr Prof. Horz, vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich würde gern auf Ihre Präferenz für die Bachelor-Master-Lösung eingehen.

Zunächst einmal muss man sagen, das Staatsexamen ist immer bezogen auf eine Profession – Herr Prof. Hericks hat das heute Morgen schon gesagt –, wobei ich sagen würde, es sind gemeinwohlorientierte Berufe, altruistische Berufe, soziale Berufe, die auf eine bestimmte Weise politisch normativ gesteuert werden und für den Integrationsbestand der Gesellschaft stehen. Insofern ist das Modell Bachelor und Master zunächst einmal ein Modell, das dem – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht entgegenkommt, weil es ein Modell ist, das sehr stark an Effizienz- und Effektivitätskriterien orientiert ist und das jedenfalls nicht zuletzt auch unter dem Gesichtspunkt eingeführt worden ist, die Zahl der Studierenden bzw. die Dauer des Aufenthalts an der Universität zu reduzieren. Die Studienzeitverkürzung war das eigentliche Motiv der Bologna-Reform, das möchte ich ganz klar festhalten. Das hat sich zwar so nicht realisiert, aber es war das ursprüngliche Ziel.

Herr Prof. Horz, ich habe Sie so verstanden, dass Sie sozusagen den Charme einer Bachelor-Master-Lösung der Lehrerbildung darin sehen, dass man auf zehn Semester für alle kommt, dass man sozusagen die Differenzierung in diesen Lehrämtern aufheben würde und es darauf hinausliefe, dass zehn Semester für alle plus X gegeben wären. Ich würde gern wissen, ob das Ihr Punkt ist, weil man sich davon vielleicht einen kleinen Vorteil in der bildungspolitischen Auseinandersetzung verschafft. Aber man holt sich doch auch eine Menge Probleme mit hinein, z. B. das Problem, dass nach sechs Semestern Bachelor-Phase die Auffassung vertreten wird, das ist eigentlich etwas Berufsvorbereitendes bzw. eine erste Berufseinstiegsmöglichkeit. – Was soll das sein in der Lehrerbildung? Das kann unter Professionsgesichtspunkten überhaupt nicht passieren.

Das Zweite, worauf ich aufmerksam machen möchte, ist, Sie haben in Ihrem Vortrag das Lehramtsexamen etwas kritisiert. Aber wir haben doch immerhin die Situation, dass wir nicht dieses System der studienbegleitenden Prüfung haben, wo einem sozusagen schon im ersten Semester eine schlechte Note oder eine schlechte Punktzahl auf das Gesamtkonto schlagen kann. Dieser Mechanismus, dass man nicht lernen kann und Fehler machen kann und dann dazulernen kann und am Ende abgerechnet wird, das ist doch eigentlich das Problem, und ich glaube, das handeln Sie sich damit ein. Ich würde gern wissen, wie Sie damit umgehen.

Ich möchte im Weiteren auf Ihr Beispiel mit dem Technologieschub unter den Katholiken Bezug nehmen. Sie haben gesagt, es werden Technologien eingeführt, und Sie haben sich ausgedrückt nach dem Motto: Wir machen es, weil wir es können, aber es ist sinnlos. – Auf Ihrer letzten Folie haben Sie uns aber die Nutzungshäufigkeit von Computern an den Schulen gezeigt, und auch dazu würde ich sagen: Wir machen es, aber es kann sinnlos sein. Daher wäre doch die Frage, ob das, was die Bundesrepublik Deutschland an zweitletzter Stelle sein lässt, im Grunde nicht doch eine ganz gute Entwicklung, eine positiv zu bewertende Entwicklung ist, wenn man weiß, dass nicht zuletzt Bertelsmann daran arbeitet, dass Erziehung als neues Geschäftsfeld entwickelt wird. – Denn das geht genau über die Hard- und Software und über sonst nichts.

Wenn das nun mit Macht in die Schulen gedrückt wird, unter anderem auch mit dem Argument, wir sind hintendran, das Ausland ist uns weit voraus, meine Damen und Herren, dann muss ich sagen, in England hat die Firma Pearson, die früher einmal die Financial Times und den Economist herausgebracht hat, völlig umgestellt auf den Bildungssektor. Die Firma heißt jetzt Pearson Education, sie haben die PISA-Studie übernommen und drücken an Hard- und Software in den Markt hinein, was nur geht. Mark Zuckerberg hat sein Vermögen gespendet, weil er in den Erziehungsbereich investieren will. Man muss doch einmal sehen, was man sich dabei alles einhandelt. Herr Prof. Horz, ich glaube, Sie haben sehr schön beschrieben, was hier los ist, aber man muss es vielleicht an einer anderen Stelle noch einmal bewerten, und ich hatte bei Ihnen ein bisschen den Eindruck, Sie sind sehr begeistert davon, was in diesem Bereich vor sich geht.

Herr Prof. **Dr. Horz:** Begeistert bin ich als Wissenschaftler, weil es tatsächlich so viele Probleme gibt, mit denen man sich beschäftigen kann. Aber ich versuche, meine Antwort ein bisschen ohne Ironie zu formulieren.

Die Ökonomisierung der Bildung ist in der Tat ein Fakt, der in vielen Bereichen höchst problematisch zu sehen ist, weil sich die Frage stellt: Was kaufen wir uns damit ein? Das betrifft z. B. auch die Debatte um die Lernmaterialien, die im vergangenen Jahr sehr heftig geführt worden ist, dass immer mehr private Unternehmen Lernmaterialien in die Schulen drücken, weil sie gut aussehen, weil sie der Lehrkraft die Vorbereitung erleichtern und weil es toll aussieht.

Aber ist es das, was wir wollen? – Man muss bedenken, dass damit natürlich auch Inhalte transportiert werden. Das ist schwierig, und das trifft auch in hohem Maße auf die Technologiedebatte zu. Dahinter stehen oft knallharte kommerzielle Interessen.

Die Frage ist: Was macht unsere Schülerinnen und Schüler von heute und morgen zukunftsfähig? – Dabei setze ich an Ihrer Frage an, ob die Schule nicht vielleicht doch eher ein bisschen Abstinenz lernen sollte, in dem Sinne, wie Herr Spitzer das immer propagiert hat, vor 18 Jahren am besten keinen Kontakt mit dem Computer.

Ich würde dazu grundsätzlich sagen, Abstinenz führt nicht zu Kompetenz. Kompetenz führt aber nur zu einer aktiven Auseinandersetzung. Das heißt, ich muss lernen, was ist ein sinnvoller Umgang mit Computern, mit digitalisierten Elementen, und was ist ein sinnloser Umgang? – Das gilt es zu vermitteln und die Menschen eigenständig dahingehend zu machen.

Schauen wir uns einmal die Berufspraxis an. Wenn Sie in einem Betrieb im administrativen Bereich wirklich einmal Panik verbreiten wollen, kündigen Sie einfach eine Umstel-

lung Ihres Computersystems an. Ich kann Ihnen das aus vielen Evaluationserfahrungen heraus sagen. Ich habe das in der Schweiz jahrelang unter anderem mit IBM und anderen großen Global Playern gemacht, die wissen wollten, weshalb Innovationen oftmals so lange brauchen. – Sie brauchen deswegen so lange, weil sich Menschen unvorbereitet fühlen für Veränderungen, wo sie nicht wissen, ob sie danach immer weniger selbstbestimmt sind.

Das ist auch ein Problem beispielsweise von Bologna. Eine Studienzeiterkürzung hat es nicht gegeben. Wir wissen, dass das so nicht stattgefunden hat. Was aber stattgefunden hat, ist ein Unterschied in der Selbst- und Fremdbestimmtheit. Studierende fühlen sich heute in erster Linie zu fremdbestimmt, wo sie sich früher interessensgeleitet gefühlt haben. Das ist z. B. ein Problem, das adressiert werden müsste.

Ich möchte weiterhin sagen, ich sehe die Chancen der Digitalisierung darin, zu einer informierteren, gebildeteren, selbstständigeren Gesellschaft zu kommen. Aber die Wahrheit ist auch immer – was wahrscheinlich jeder in diesem Raum weiß –, dass neue Instrumente und neue Möglichkeiten in erster Linie zum Matthäus-Effekt führen. – Die Bibelfesten wissen, was gemeint ist: wer hat, dem wird gegeben. – Es profitieren in erster Linie die Kompetenten von der Digitalisierung, und die innergesellschaftliche Schere wie auch die Schere zwischen Gesellschaften wird dadurch immer größer. Das ist langfristig ein Problem, wenn es uns nicht gelingt, sowohl ökonomisch als auch im individuellen Erleben Menschen eine gerechte soziale Teilhabe mit dem Umgang von Information, Computer und technologiebezogenen Medien zu ermöglichen, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Das halte ich für essenziell, und die Schule muss zentral daran arbeiten, dass das gelingt, und es gelingt nicht allen. Man kann Herrn Spitzer in seiner These nur recht geben, wenn er zu den sozial prekären Verhältnissen sagt, Ballerspiele machen nicht schlau. Das ist sicherlich der Fall.

In der Medienpsychologie gibt es den Satz: Kluge Menschen werden durch Medien klüger, dumme Menschen dümmer. Daran muss Schule arbeiten. Wir sehen nämlich, dass der Haupterwerb der Medienkompetenz oder ähnlicher Konstrukte im privaten Bereich stattfindet, und deswegen ist der niedrige Anteil in der Schule bedenklich. Wir dürfen es nicht den sozioökonomischen und bildungsökonomischen Voraussetzungen zu Hause allein überlassen, wie sich die Medienkompetenz entwickelt.

Schule muss ein gewichtiger Player sein in der Frage, wie viel Medienkompetenz ich beim Eintritt ins Erwerbsleben, in ein eigenständiges Leben erworben habe. Dieser Verantwortung darf sich Schule nicht entziehen, das dürfen wir nicht abwälzen. Wir müssen versuchen, die Fehlentwicklungen zu minimieren, und wir müssen versuchen, die Potenziale zu vertiefen und zu verbreitern. Ich finde es auch bedenklich, dass kognitive Veränderungen eher zu oberflächlichem Denken führen. Ich bin darüber nicht glücklich.

Aber das sind keine unwiederbringlichen Verluste. Es gibt Verluste, die gut hinzunehmen sind. Ein Beispiel, das immer zitiert wird, ist, wir würden die Fähigkeit zum Kartenlesen verlieren. Das ist eines von Spitzers schönen Argumenten, das er immer vorbringt. Das stimmt, und ich fahre mit dem Navigationssystem sehr viel sicherer durch die Stadt als früher mit dem Faltplan, den ich parallel entblättert. Ich habe auch die Fähigkeit zum Weben verloren und kaufe meine Kleidung.

Ja, wir verlieren Fähigkeiten, aber wir erwerben dafür neue. Unser Gehirn ist nicht marode und fault an der Stelle ab, sondern wir entwickeln andere Fähigkeiten. An diesem Punkt muss Schule angreifen. Welche anderen Fähigkeiten sind für uns essenziell? – Dabei sehe ich z. B. das Training im tiefenelaborierenden Denken.

Zur Bachelor- oder Master-Präferenz, die Sie ansprachen, möchte ich sagen, ich sehe darin eine wirklich sehr zentrale politische Frage. Deswegen möchte ich mich als Bildungswissenschaftler zurückhalten in der Frage, wie viel hoheitliche Regelung ein Lehramtsstudium wirklich braucht und wie viel zivilgesellschaftliche Eigenregulation wir zulassen. – Das ist eine Abwägungsfrage. Wie viel Vertrauen wir der Zivilgesellschaft, dass sie ein hoch verantwortliches und berufsqualifizierendes Studium wie das Lehramt zivilgesellschaftlicher Selbstorganisation überlässt, in Frankfurt z. B. – auf die Spitze getrieben – mit einem eigenen Akkreditierungssystem? Wie weit lassen wir das zu?

Als Wissenschaftler würde ich sagen, das ist eine empirisch zu stellende Frage. Dabei ist die Schulorganisation doch dann oft im Erfolg ein vergleichsweise geringer Faktor. Der Einfluss davon scheint mir bestenfalls moderat zu sein. Daher würde ich es eher an die Politik zurückspielen wollen. Ich glaube aber, dass die Anpassbarkeit im Bachelor-Master-System besser läuft. Es gibt einen sehr schönen Satz dazu: Die Universität ist oft zu langsam. Ja, gerade in den Staatsexamen sind wir oft zu langsam, um auf Anpassungen zu reagieren, weil dort immer auch der Gesetzgeber beteiligt werden muss. Daher würde ich in dieser Frage eher auf ein schärferes Monitoring vertrauen, gerade um die ökonomischen Nebenwirkungen zu regulieren, als vielleicht in anderen Studiengängen, was die Ausbildungsformen angeht. Damit sollte man sich vielleicht intensiver beschäftigen als mit den rein am Markt orientierten ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, um einmal ein Beispiel zu nennen.

SV Prof. **Dr. Niegemann:** Vielen Dank für den empirisch gut fundierten Vortrag. Ich habe eine Frage zu Medien in der Lehrerbildung. Im Zusammenhang mit Theorie und Praxis sind bisher nur Praktika angesprochen worden. Es gibt auf der einen Seite den Ansatz, dass wir Videoaufzeichnungen von Unterricht in die Lehrerbildung einbringen, dabei gibt es aber zum Teil rechtliche Probleme. Wir wissen, in Zürich gibt es eine sehr große Sammlung, aber man kommt nur an sehr wenige Sammlungen in der Lehrerbildung heran. Gleiches gilt aber auch für deutsche Sammlungen. Gibt es einen Bedarf, rechtlich daran etwas zu ändern?

Eine Methode, die sich eigentlich immer als sehr wirksam erwiesen hat und die Sie auch aus Mannheim kennen, ist so etwas Ähnliches wie Microteaching, sodass die Studierenden sehr früh vor anderen Studierenden kleine Unterrichtsaufgaben bekommen, die dann reflektiert werden können, was auch viele davon abgebracht hat, in die Schule gehen zu wollen, ohne dass sie direkt mit Schülern in Kontakt kamen. Das setzt aber eine entsprechende Ausstattung voraus. Sehen Sie diesbezüglich einen Veränderungsbedarf oder Verbesserungsbedarf?

Herr Prof. **Dr. Horz:** Vielen Dank, Herr Prof. Niegemann. Da ich in meiner Funktion als Autor an der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zusammen mit Tim Engartner beteiligt war und wir insbesondere Professional Vision als zentrales Thema behandelt hatten, also die Ausbildung anhand von Videos aus dem Klassenraum in der Lehrerbildung als Möglichkeit zur Selektierung, als Möglichkeit, mehr Praxisnähe vorzusehen bei der Vermittlung der rein theoretischen Aspekte der Universitätsausbildung als eine der Maßnahmen, gibt es in der Tat eine Reihe rechtlicher Bedarfe. Wir hoffen im Moment in Hessen bei allen Projekten aus der Lehrerqualitätsoffensive sehr auf die Unterstützung des HKM, die auch zugesagt worden ist, die rechtlichen Bedingungen zu schaffen, dass wir solche Videos produzieren und nutzen können. Das ist schwierig und sehr aufwendig, wenn man das macht, und die bisherigen Datenbanken sind nur bedingt nutzbar.

Wenn Sie die Schweizer Datenbank nehmen, reden dort alle schwiizerdütsch. Darüber amüsieren sich unsere Studierenden königlich, sie verstehen nur nichts. Damit sind diese Videos für uns zu Ausbildungszwecken nur sehr bescheiden nutzbar.

Wir haben den Bedarf, möglichst nahe an dem auszubilden, was in der Praxis erwartet wird; dementsprechend sollten wir natürlich auch Schulen dort operationalisieren, die möglichst dem entsprechen, was wir in Hessen vorfinden. Wir müssen lokal vernetzt arbeiten, und das bietet auch eine Möglichkeit, gerade im Rahmen von Microteaching-Erfahrung, zu vermitteln, nicht nur die erste Phase zu adressieren, sondern auch die zweite und vor allen Dingen auch die dritte Phase. Hier gibt es große Potenziale mit vergleichsweise geringen Kosten, um nachhaltig solche Dinge zu nutzen.

Viele Lehrkräfte müssen nicht immer eine Woche lang ins Seminar irgendwohin fahren und substanziell fortgebildet werden. Auch sie können wir dazu bringen, anhand praxisnaher Materialien diese Ausbildungsschritte zur Aktualisierung und Fortschreibung ihres Wissens zu leisten. Es ist immer ein sehr zähes Geschäft, technologisch die entsprechende Ausstattung in den Hochschulen herzustellen, und es hängt davon ab, an welchen Standorten man gerade ist und wie das technische Equipment dort vorher schon ist, das zu implementieren. Dies ist aber eine Aufgabe, die nicht in zwei Jahren abgeschlossen sein wird. Wir wären sehr froh, wenn wir sie nach acht Jahren Qualitätspakt Lehre im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung substanziell und dauerhaft gelöst hätten. Das ist aber die Zeit, die ich adressiere, und ich hoffe, noch viele Drittmitteltöpfe zu finden, die mir dabei helfen.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich habe eine kurze Frage, von der ich glaube, dass Sie sie in Ihrem Vortrag nicht so ausführlich angesprochen haben. Es geht um die Professionalität und den Praxisbezug von Lehrern, die Lehrerbildung betreiben, also von den Lehrerbildnern. Dazu haben Sie in Ihren dankenswerterweise vorab verteilten Ausführungen zu den Fragen sehr stark auf die Mentorenprofessionalisierung abgehoben, und dem kann ich auch folgen; aber das sind nicht die Einzigen, für die man diese Frage stellen könnte. Deshalb würde mich interessieren: Haben Sie auch noch eine Antwort zu den anderen Lehrerbildnern und den anderen Funktionen, die es dabei gibt, insbesondere in der zweiten Phase?

Herr Prof. **Dr. Horz:** In der zweiten Phase lässt sich sicherlich eine Verbesserung von Professionalisierung vorstellen zwischen den Studienseminaren, der Hochschule und den Schulen. Sie sind in den meisten Teilen in ihren Interaktionen zu weit voneinander entfernt. Die Studierenden hören in den Studienseminaren sehr schnell den Satz: Vergesst, was ihr in der Uni gehört habt; jetzt zeigen wir euch einmal, wie es richtig läuft. – Davon müssen wir herunterkommen. Das hat auch etwas damit zu tun, dass man nicht zusammen arbeitet, also mit der Unverzahntheit.

Wir machen derzeit, ohne es vorweggreifen zu wollen, sehr positive Erfahrungen und erhalten sehr positive Rückmeldungen im Praxissemester mit der gemeinsamen Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren, der Studienseminarbegleiter und der Praktikumsbegleiter aus den Hochschulen. Sie erfahren im Moment alle dieselbe Fortbildung und reden miteinander. Es ist ein Wunder, was dies bewirkt in der Wahrnehmung untereinander.

Wir hatten kürzlich in der letzten Woche in Frankfurt eine Sitzung mit den unserer Universität angehörigen Schulämtern gerade zu diesem Punkt, und sie sind alle sehr positiv davon angetan, dass man auf Augenhöhe gemeinsam miteinander plant, was relevante Rückmeldungen an die Auszubildenden sind gerade in der zweiten Phase. Daher würde ich ganz deutlich die engere Verzahnung befördern. Es muss aufhören, in Kästen zu denken.

Das Zweite für die erste Phase ist die Multiprofessionalität. Darin ist auch ein inherentes Argument pro Bachelor und Master zu sehen. Wir müssen mehr dazu kommen, dass die Studierenden nicht mit drei Sichten parallel – einer fachwissenschaftlichen, einer fachdidaktischen und einer bildungswissenschaftlichen Sicht – ihr Studium begehen müssen, und am Ende dürfen sie dann losen, wem sie folgen. Das ist nicht gut. Wir müssen diesbezüglich zu einer einheitlichen, zu einer vernetzten Ausbildung kommen. Vernetzt heißt, Fachdidaktiker, Bildungswissenschaftler und Fachwissenschaftler planen gemeinsam die Inhalte und einigen sich ein bisschen darauf, wer was zu welchem Zeitpunkt unterrichtet, und versuchen, Querbezüge herzustellen.

Wir versuchen es aktuell in einem Projekt, in dem wir Coteaching unterstützen, d. h. wir planen zunächst Veranstaltungen zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, die über ein Semester hinausgehen und gemeinsam veranstaltet werden von Lehrenden der unterschiedlichen Bereiche, um auf diese Weise dafür zu sorgen, dass die Message, die ankommen soll, also das, was gelernt werden soll, nicht mehr von dem Studenten selbst zu integrieren ist, sodass er sich nicht mehr nur selber fragen muss, wie er das unter einen Hut bringen kann, sondern dass wir ihm ein Angebot machen, wie wir versuchen, das zu integrieren.

Es ist im Prinzip dieselbe Logik, die wir auch suchen zwischen den Auszubildenden in den Studienseminaren, den Auszubildenden in den Schulen und in den Universitäten. Wir müssen als Lehrende miteinander interagieren, wir müssen miteinander reden und planen, um den Studierenden professionelle Sichten anzubieten, die aus einem Guss sind. Das heißt aber nicht, unterschiedliche Sichten zu nivellieren, sondern sie zu erklären. Das heißt nicht, nur eine Wahrheit zu propagieren, sondern wir müssen sie fähig machen, die verschiedenen fachlichen und fachdidaktischen Standpunkte einordnen und verstehen zu können. Das ist sicherlich eine Aufgabe, mit der sich viele Studierende lange Zeit sehr schwer tun und die wir damit adressieren müssen.

Ich glaube nicht, dass wir in erster Linie ein Problem damit haben, dass an der Lehrerbildung zu wenige beteiligt werden, aber ich glaube, dass zu viele Sichten existieren, die unverbunden existieren. Das sehe ich als Problem an.

**Vorsitzende:** Ich sehe nun niemanden mehr auf der Rednerliste. Gibt es aus Ihrem Kreis noch weitere Fragen an Herrn Prof. Horz? – Andernfalls würde ich die Fragerunde gern beenden und bedanke mich bei Ihnen für den sehr lebendigen und engagierten Vortrag.

Ich möchte nun Frau Prof. Dr. Bosse bitten, uns ihre Ausführungen vorzutragen.

Frau Prof. **Dr. Bosse:** Sehr geehrte Frau Vorsitzende, sehr geehrte Damen und Herren! Ich habe jetzt die wunderbare Aufgabe, zum Schluss als Sachverständige sprechen zu dürfen. Ich bedanke mich noch einmal für die Einladung, ich habe mich sehr darüber gefreut, und vielleicht kann ich mit meinen Ausführungen auch ein wenig bündeln oder

resümieren; das wäre vielleicht für das, was Sie anschließend mit dieser Anhörung machen möchten, hilfreich. Vielleicht gelingt es mir, versuchen wir es.

Ich habe die Fragen, die Sie uns im Vorfeld vorgelegt haben, versucht zu clustern und bin zu vier Punkten gekommen: zum einen zu den Inhalten, zur Struktur, zur Eignungsfrage und zum Schluss zur institutionellen Organisation der Lehrerbildung. Mit diesen vier Gliederungspunkten möchte ich versuchen, durch die Fragen, die Sie vorgelegt haben, hindurchzugehen. Ich werde nicht auf alle Fragen eingehen, aber das werden Sie schon merken.

Fangen wir also mit den Inhalten der universitären Lehrerbildung an. Es ist unter anderem immer wieder von der Theorie-Praxis-Verzahnung gesprochen worden. Es geht, wenn man so will, in der Lehrerbildung auf der einen Seite sowohl um Wissen, auf der anderen Seite aber auch um Können, was erworben wird, und um das, was wir Berufsfeldbezug nennen. Ich schließe mich also einigen meiner Vorrednern nicht an, dass wir in der Universität nur die Reflexion und die pure Theorie vermitteln, sondern selbstverständlich wird auch schon Werkzeug mit auf den Weg gegeben, wobei sich Praxiskompetenz anbahnen soll.

Wie sieht dieser Praxisbezug während des Studiums aus? Wie kann er aussehen? – Ich habe Ihnen dazu einmal Beispiele aus meiner eigenen Praxis mitgebracht.

Ich halte auf der einen Seite Vorlesungen mit 300 Studierenden, wie Sie sehen, übrigens auch mit mobilen Endgeräten. Wir versuchen, als didaktischer Doppeldecker den Lehramtsstudenten auch schon zu zeigen, wie man digital sinnvoll lernen kann. Kooperatives Lernen mit 300 Studenten in einem Hörsaal ist möglich, wenn man ein gutes didaktisches Arrangement hinbekommt; man gelangt aber auch an seine Grenzen, aber es ist technisch inzwischen alles möglich.

Auf der anderen Seite gibt es bei uns an der Universität wie an vielen anderen Hochschulen auch sogenannte Lehrforschungsprojekte, in denen projektorientiert gearbeitet wird. Ich habe beispielsweise ein Projekt gehabt in enger Kooperation mit einem Oberstufengymnasium. Ich habe eine Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt gymnasiale Oberstufe. Dieses Oberstufenzentrum fragt immer wieder an, ob wir nicht einmal dieses oder jenes evaluieren könnten. – In diesem Fall ging es darum, dass zwei Schüler mit Autismus, wie es in den vergangenen 20, 30 Jahren sehr häufig der Fall war, bei uns in Deutschland Abitur machen. Das heißt, Inklusion gibt es selbstverständlich auch in der gymnasialen Oberstufe.

Es war die Frage: Wie kommt es eigentlich bei den MitschülerInnen an, wenn im Jahrgang und in den Kursen immer zwei Schüler sitzen, für die – wenn man so will – extra didaktische Überlegungen angestellt werden müssen? – Sie wissen, die SchülerInnen können nicht metaphorisch denken, sie haben Schwierigkeiten mit fiktionalen Texten. Sie sind in der Gruppenarbeitsphase etwas schwierig einzusetzen usw.

Ich gehe mit meinen 15 Lehramtsstudenten an diese Schule und führe mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern Interviews durch. Zuvor habe ich mit den Studenten die Frage diskutiert: Was ist eigentlich der Stand zur Inklusion in Deutschland und weltweit, also international, speziell auch zu dem Thema Inklusion in der gymnasialen Oberstufe?

Danach schauen wir uns die Interviews an, werten sie methodisch sauber aus und schauen danach, wie eigentlich das, was wir erfragt haben, mit dem Forschungsstand zusammenpasst. – Dies wäre ein Beispiel für den Praxisbezug während des Studiums.

Das ist eines von vielen Beispielen. Meine Vorredner haben zum Teil auch etwas zur Biografie gesagt. Ich habe das mit Blick auf die Uhr nicht vorweggeschickt, aber werde es ein wenig einfließen lassen. Ich bin ausgebildete Lehrerin für die Sekundarstufen I und II und habe sechs Jahre lang als Lehrerin gearbeitet und auch das Referendariat absolviert. Es ist vielleicht nachher bei Rückfragen ganz wichtig, wo mein Erfahrungshorizont liegt.

Ganz wichtig ist in der Enquetekommission die Frage: Wie gehen wir eigentlich mit allen Kindern und mit allen Heranwachsenden um? – Ich habe es einfach einmal bezeichnet mit dem Ausdruck: eine Lehrerbildung des Kein-Kind-Zurücklassens. – Wie könnte eine solche Lehrerbildung aussehen? Wie könnte eine Lehrerbildung aussehen, in der jedes Kind wichtig ist?

Es ist wichtig, dass wir frühzeitig die Studierenden darauf hinweisen – Stichwort „Mittelschichtsozialisation“ –, dass das kulturelle Kapital, das unsere Lehramtsstudenten mit in die Hochschule bringen, den Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern in ihren Schulklassen dann zur Verfügung steht. Aber wie können wir frühzeitig unsere Lehramtsstudenten daraufhin vorbereiten? – Frühzeitig müssten sie daraufhin ausgerichtet sein, dass das ein Problem ist. Man kann diesbezüglich auf Studien verweisen wie PISA, man kann aber auch aus pädagogischer, fachlicher oder fachdidaktischer und sozialpädagogischer Sicht sich überlegen, wie Fördermöglichkeiten aussehen können.

Die multiprofessionellen Teams sind genannt worden, darauf brauche ich nicht weiter einzugehen. Aber auch wir, wir an der Hochschule, müssen vielleicht auch multiprofessionelle Teams werden. Herr Prof. Horz hat das soeben ganz klar gesagt. Er hat gesagt, dass Schulpädagogen mit Psychologen zusammenarbeiten. Wir haben an unserer Hochschule keine Förderpädagogik, aber wir haben die soziale Arbeit. Dort gibt es inzwischen Synergien, die es vorher nur punktuell gab. Aber durch die Herausforderung der Inklusion arbeiten wir zwischen den Schulpädagogen, Psychologen und den Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich soziale Arbeit sehr eng zusammen, und ich würde sagen, das ist sehr wirksam. Die Zusammenarbeit muss aber auch irgendwann zu Forschung führen. Das wären multiprofessionelle Teams, die es auch an der Hochschule gibt und mit denen wir unseren Lehramtsstudenten vorleben können, wie viele Synergien sich ergeben, wenn verschiedene Professionen zusammenkommen mit dem Ziel, jedes Kind individuell zu fördern und jedem Kind die optimale schulische Ausbildung zu gewährleisten.

Ich habe ein weiteres Beispiel mitgebracht, erneut aus der eigenen Praxis, weil es immer schön ist, über das zu sprechen, was gefordert wurde; aber man muss sich auch immer wieder einmal an die eigene Nase fassen, und das tue ich eigentlich immer. Ich habe seit einigen Jahren angefangen, mich mit Inklusion zu beschäftigen, obwohl das weder zu meiner Ausbildung gehörte noch in irgendeiner Weise durch Förderpädagogen bei uns an der Universität flankiert wurde.

Es gibt es an vielen deutschen Hochschulen – Herr Prof. Hericks hat es beispielsweise über Hamburg berichtet –, dass man z. B. im Rahmen von schulpraktischen Studien eine Einzelbetreuung von Schülerinnen und Schülern als Student übernimmt. Das habe ich jahrelang an einer der vier hessischen Versuchsschulen durchgeführt. Die Schule hatte darum gebeten: Wir haben als Schwerpunkt selbstgesteuertes selbstständiges Lernen, stellen aber fest, dass viele unserer Schülerinnen und Schüler noch gar nicht so weit sind.

Daraufhin haben wir Folgendes durchgeführt: Wir haben im Rahmen von Schulpraktika, die ganz regulär an dieser Schule stattfanden, einen Schüler aus der Klasse herausgenommen auf Anraten der Klassenlehrerin und haben ihn während der Unterrichtszeit mit einem Studenten zusammen gesetzt zu ganz bestimmten Fragen, die eng mit der Lehrerin abgesprochen wurden, um danach herauszufinden, wie man diesem Schüler beispielsweise im Bereich Lernstrategien oder in anderen habituellen Kompetenzen weiterhelfen kann. Um es einmal ganz platt zu sagen, das fängt mit dem Aufräumen der Schultasche an – ist eigentlich alles da? Was fehlt noch? Was muss man eigentlich pro Tag in die Schule mitbringen, damit man ordentlich arbeiten kann? –, und es hört auf nach dem halben Jahr mit der Hoffnung, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersstufen dann lernstrategisch mehr Rüstzeug mit auf den Weg bekommen haben, um wirklich selbstständiger zu arbeiten.

Das habe ich noch lange vor Inklusionszeiten gemacht; es ist aber ein Modell, welches sich sehr gut eignet für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen oder mit Besonderheiten, die eine Förderung brauchen, und das ist etwas, was jederzeit machbar ist und was auch außerordentlich wichtig ist. Wenn Lehramtsstudenten einmal fokussiert sind auf die Lernschwierigkeiten eines Schülers, werden sie vielleicht eher in der Lage sein, differenziert zu arbeiten und die Förderbedürftigkeit eines einzelnen Kindes als Teil einer gesamten Gruppe zu sehen. – So war immer die Logik, als ich dieses sogenannte Lerntraining im Rahmen von schulpraktischen Studien durchgeführt und auch evaluiert habe.

Zu Praxisprojekten und schulpraktischen Studien ist vieles gesagt worden. Ich denke, wichtig ist, wir müssen schauen, wer betreut die Praktiker? – Sie haben in Ihrem Fragenkatalog darauf hingewiesen, und auch Herr Prof. Horz hat noch einmal darauf rekurriert: Wie sieht es eigentlich mit der Qualifikation der Lehrerbildner aus? – Wir sind Lehrerbildner. Es gibt Hochschulen – unter anderem die, an der ich lehre –, in denen Professorinnen und Professoren Schulpraktiker betreuen und in die Schulen gehen. Das muss nicht überall so sein, es macht aber viel Sinn, weil man dadurch sehr gut mitbekommt, was eigentlich in den Schulen gerade passiert. Wenn man ohnehin Schulforschung betreibt, muss ich sagen, unser bekanntester Empiriker freut sich sehr darüber, diese schulpraktischen Studien betreuen zu können und dadurch auch engen Kontakt für sein nächstes Forschungsprojekt entwickeln zu können.

Es sollte nicht in alleiniger Verantwortung der pädagogischen Mitarbeiter liegen. Sie machen sehr gute Arbeit, sie sind aber nicht immer in der Lage, im Rahmen ihrer fünfjährigen Abordnung – meist mit halber Stelle – auch in die Forschung einzusteigen. Begleitung und wissenschaftliche Betreuung heißt aber immer, dass es forschungsbasiert ist.

Die Qualität der Betreuung in Schulpraktika ist hinreichend evaluiert, unter anderem von Fritz Staub und Kathrin Futter aus Zürich. Die Qualität der Betreuung hat nachweislich Auswirkungen für den Lernerfolg im Praktikum. Fritz Staub hat das fachspezifische Coaching entwickelt und dabei sehr viel Forschung betrieben, um zu sagen: Wenn man gut Unterricht vorbereitet, und wenn man nachher auch gut Unterricht auswertet, dann ist dies sowohl flankierend an der Universität als auch vor und nach den Schulpraktika außerordentlich wichtig und führt zu sehr guten Lernerfolgen. Das heißt, da müssen wir Lehrerbildner noch ordentlich nachlegen, um zu guten Ausbildern zu werden, die auch gut die Praxis betreuen und sich darüber noch informieren können.

Es wurde einiges zu Praktika gesagt, es wurde gesagt, dass nicht jeder Praxiskontakt auch gleich zu Kompetenz führt. Ich habe noch einmal einen wichtigen Befund von

Tina Hascher, inzwischen Universität Bern, mitgebracht, die festgestellt hat, dass Praktika auch zum Einsozialisieren der vorgefundenen Unterrichtspraxis führen können. Das heißt, ich bin bei einem Mentor, bei einer Mentorin und übernehme das, was sie mir vorlebt – Stichwort „Meisterlehre“ –, wenn ich nicht genügend kritisch-reflexiv auf das reagiere, was mir dort vorgelebt wird. Das heißt, wir müssen gerade auch mit Blick auf das Praxissemester aufpassen, dass solche Einsozialisierungen nicht raumgreifend zu möglicherweise schlechten Lernerfolgen führen.

Zum Stichwort Überfrachtung habe ich es mir einmal ganz einfach gemacht. Selbstverständlich werden wir mit Überfrachtung leben müssen, aber vor allem dann, wenn wir zusammen mit Bayern nach wie vor ein siebensemestriges Grundschullehramt haben. Dort müssen wir dringend weiterkommen und uns bundesweit angleichen. Sie sehen, es ist von zwei Grundschulpädagogen extra für diese Sitzung zusammengestellt worden, und ich hoffe, dass alles korrekt ist. Sie sehen, dass wir inzwischen in sehr vielen Bundesländern das zehensemestriges Grundschullehramt haben. Wir haben zusammen mit Bayern das siebensemestriges Grundschullehramt, in Sachsen-Anhalt ist gerade politisch durchgesetzt worden, dass das Lehramt von sieben auf neun Semester erweitert wird. Wenn wir uns also Gedanken über eine Überfrachtung machen, müssen wir an dem Punkt ansetzen, um zu schauen, dass die Lehramtsstudenten gerade im Grundschulbereich auch genügend Zeit haben, um das, was immer an neuen Herausforderungen auf sie zukommt, stemmen zu können.

Ich komme nun zu meinem zweiten Punkt, der Struktur der Lehrerbildung, und zwar sowohl universitär als auch phasenübergreifend. Sie haben die Polyvalenz angesprochen. Darüber ist heute zum Teil gesprochen worden. Es gibt einige Forschungsbefunde dazu, Terhart ist heute immer wieder erwähnt worden, er ist eine wichtige Referenz für uns. Er hat eine, wenn man so will, überblicksforschungsartige Publikation vorgelegt, aus der hervorgeht, eigentlich kann man sagen, dass sich bei den allermeisten Lehramtsstudenten der Bachelor-Studiengang, der eigentlich polyvalent angelegt war, nicht mit den Interessen und den Selbstwahrnehmungen von Lehramtsstudenten deckt.

In einer weiteren Studie tauchen unter anderem Namen wie Olaf Köller und Prenzel auf. Sie haben schon 2011 festgestellt, dass polyvalent ausgerichtete Studiengänge trotzdem dazu führen, dass eine frühe Festlegung auf den Lehrerberuf erfolgt oder erfolgen muss. Das heißt, polyvalent angelegte Bachelor-Studiengänge entsprechen nicht dem Anspruch von Lehramtsstudiengängen, die frühzeitig einen Berufsfeldbezug zu vermitteln versuchen und die zu einem frühen Zeitpunkt die Eignungsfrage diskutieren. Das passt nicht zusammen.

Das Praxissemester im hessischen Modellversuch resümiere ich nur, dazu muss ich nichts im Einzelnen sagen. Was nicht gesagt wurde ist, die Studenten sind in der Regel an einer Schule mit einem Mentor. Ob das gut ist für die Teilnehmer an dem Modellversuch, sei einmal dahingestellt. An meiner Hochschule ist es die Regel, dass die Studenten dreimal in die Schule gehen. Dies ist zum einen das erziehungswissenschaftliche Blockpraktikum, das Herr May erwähnt hat, und danach in beiden Fachdidaktiken, wenn man zwei Fächer im L2- und L3-Bereich studiert, noch einmal semesterbegleitend in den beiden Fachdidaktiken. Das hat sich bewährt, das halte ich für gute Praxis, und das fehlt, wenn man nur an einer einzigen Schule ist und es möglicherweise nur mit einem Mentor zu tun hat.

Diese Theorie- und Praxisverzahnung funktioniert gut, wenn es iterative Prozesse der Theorie- und Praxisphasen gibt. Wenn diese Phasen ausbleiben wie beim Praxissemester, fehlt so etwas wie ein sukzessiver, kumulativer, reflexiver Kompetenzaufbau.

Ich beziehe mich auf eine Studie, die Ulrike Weyland durchgeführt hat und zu der 2012/2013 die letzten Recherchen durchgeführt wurden. In keinem anderen Bundesland gab es bis zu diesem Zeitpunkt ein Praxissemester ohne weitere vorgeschaltete schulpraktische Studien. Dazu haben meine Vorredner einiges gesagt. Es gibt Eignungspraktika, Orientierungspraktika, die vorgeschaltet sind zum Praxissemester. Also, eine alleinige Praxisphase in dieser Länge reicht so nicht aus.

Ich weigere mich, zu der Dauer des Referendariats eine Zahl festzulegen, obwohl ich selber sehr gute Erfahrungen im Referendariat gesammelt habe, die mich bestärkt haben, Lehrerin werden zu wollen. Ich wollte nämlich eigentlich gar nicht Lehrerin werden, aber das Referendariat war so klasse, dass ich mich dann entschlossen habe, tatsächlich in den Beruf zu gehen. Entscheidend ist die Verknüpfung zwischen der ersten Phase, von der zweiten Phase ausgehend. Der viel zitierte Satz, der heute immer wieder gefallen ist, und den ich nicht noch einmal zitieren möchte, trifft auf die Studienseminare, mit denen ich zusammenarbeite, schon lange nicht mehr zu. Ich schaue gerade Frau Hagedüken an. Wir haben eine enge Kooperation fast seit Gründung der Hochschule. – Nicht, dass wir beide so alt sind, aber seit Gründung der Hochschule gibt es einen Arbeitskreis „Studienseminar Hochschule“, heute heißt er Kooperationsrat. Andere Hochschulen haben das von uns übernommen, und wir sind schon lange miteinander im Geschäft und haben inzwischen in der Qualitätsoffensive auch ressourcenabdeckend Lehrkräfte und Ausbilder aus der zweiten Phase ressourciell ausgestattet, damit wir Kooperationsprojekte durchführen können.

Die Frage ist also nicht, wie lange dauert die zweite Phase, sondern wie qualitativ wird mit der ersten Phase kooperiert? – Das ist für mich der entscheidende Punkt. Darüber hinaus würde auch über flexible Modelle zu diskutieren sein.

Bei der Studie von Ulrike Weyland, die sich mit den Praxissemestern und Praxisphasen in Deutschland beschäftigte, hat sie versucht herauszubekommen, inwieweit die Länge des Referendariats abgestimmt ist mit Praxissemestern. Sie ist aber zu keinem endgültigen Schluss gekommen. Man müsste einfach schauen: Wie sehen Praxisphasen in einem Bundesland aus? Was kann man sich vielleicht anrechnen lassen? – Vielleicht kann man flexible Modelle bei Studierenden finden, die z. B. in solchen Forschungsprojekten, wie wir sie jetzt im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung haben, auch mitarbeiten.

Zu der schulform- und schulstufenbezogenen Lehrerbildung ist mir sehr wichtig zu sagen, eine zukunftsweisende Lehrerbildung muss aus meiner Sicht schulstufenbezogen sein und darf nicht schulformbezogen sein, und zwar aus folgendem Grund: Piaget ist heute schon mehrfach genannt worden. Ich glaube, entscheidend sind die Altersphasen, auf die wir unsere angehenden Lehrerinnen und Lehrer vorbereiten sollten. Lehrer sind Experten für Lehr-Lern-Prozesse; dafür bilden wir sie aus, natürlich auch für Schulentwicklungsprozesse, das will ich auch noch erwähnen. Aber im Schwerpunkt ist das Kerngeschäft das Unterrichten, und dazu müssen aus der Pädagogik, aus der Entwicklungspsychologie, aus der allgemeinen Didaktik und aus der Fachdidaktik angehende Lehrerinnen und Lehrer sehr gut ausgebildet werden. Sie brauchen Wissen über die kognitive, sprachliche, soziale und emotionale Entwicklung von Grundschulkindern, von Kindern in der beginnenden Adoleszenz und von heranwachsenden und jungen Erwachsenen in der Spätadoleszenz. Das ist entscheidend, darauf muss man im Unterricht reagieren.

Das heißt nachher konkret, effektiver Unterricht setzt ein Wissen voraus, sodass ich weiß, wie ist das Anforderungsniveau kognitiver Art von Aufgaben? – Denn über die Aufga-

ben steuern wir kompetenzorientiertes Arbeiten. Ich muss wissen: Wie sind die Kenntnisse von Schülervorstellungen bei unseren Lehrerinnen und Lehrern? – Wenn ich nicht weiß, dass es sogenannte Schülerfehlvorstellungen in den Naturwissenschaften gibt, dann kann ich auch keinen guten Unterricht gestalten. Ich muss darüber wissen.

Wir brauchen Kenntnisse über alterstypische Verständnisprobleme, und wir brauchen altersadäquate Erklärungsmodelle. Ich selbst habe an einem Gymnasium unterrichtet und musste immer switchen, wenn ich Klassenlehrerin einer Jahrgangsstufe 7 war und in der nächsten Stunde einen Leistungskurs in der Oberstufe unterrichtet habe, dass ich die richtige Sprache finde, dass ich weiß, wen ich eigentlich vor mir habe, was diese Schüler können und wie genau und wie detailliert ich eigentlich werden muss, damit ich sie nicht unterfordere, aber sie zumindest halbwegs erreiche mit meiner Sprache und mit meinem Detaillierungsgrad, wie ich erläutere und erkläre. – Das läuft unabhängig von der Schulform; daher ein klares Plädoyer für die stufenbezogene Lehrerbildung.

Ich komme zu meinem vorletzten Punkt. Zu der Eignungsfrage möchte ich sagen, wir stehen in unserer Universität in Kontakt mit vielen anderen deutschen und internationalen Universitäten. Jeder entwickelt sein eigenes Konzept. In Münster gibt es beispielsweise auch Konzepte der Eignungsabklärung. Die KMK sagt dazu ganz klar seit 2013, Eignung meint das Vorliegen von Dispositionen und Kompetenzen, die erwarten lassen, dass jemand erfolgreich im Lehrerberuf tätig sein kann. – Das heißt Eignung.

Eignung soll unterstützt werden, indem Reflexionsprozesse und Selbstreflexionsprozesse in Gang gebracht werden, immer mit dem Berufsziel Lehrer. Eignungsabklärung heißt, dass die Kompetenzentwicklung während des gesamten Ausbildungsprozesses, also in der ersten und zweiten Phase, kontinuierlich unterstützt und begleitet werden muss. Das heißt, Eignung beginnt nicht beim Eintritt in die Universität, sondern vollzieht sich über das gesamte Studium und dann auch in der zweiten Phase.

Das heißt, wir sind in der deutschen Diskussion schon lange nicht mehr bei der Selektion, bei dem Selektionsgedanken, sondern wir sind inzwischen längst bei der individuellen Eignungsabklärung oder Eignungsreflexion angekommen. Wir müssen unterscheiden zwischen geeignet für das Lehrstudium und geeignet für den Lehrerberuf. Dazwischen liegen ziemlich große Spannen. Wenn jemand das Lehrstudium beginnt, dauert es noch sechs bis sieben Jahre, bis er überhaupt in den Beruf hineinkommt.

Es wurde auch schon gesagt, es soll im Studium zuerst einmal etwas erworben werden. – Was können wir eigentlich zu Beginn, z. B. im Rahmen des Praxissemesters oder anderer Eignungsabklärungspraktika, evaluieren oder diagnostizieren? – Das kann sich – dieser Überzeugung sind wir – nur auf basale personale und soziale Kompetenzen und Dispositionen beziehen, weil die fachlichen Kompetenzen in den Fächern und in den Fachdidaktiken zur Genüge auch durch die Modulprüfungen und Abschlussprüfungen bewertet werden. Wer dort die Leistungsgrenzen nicht erreicht, wird auch entsprechend nicht zur weiteren Prüfung zugelassen. Wir konzentrieren uns also auf den – wie wir es nennen – personalen oder psychosozialen Bereich.

Wir wissen aus der Belastungs- und aus der Salutogeneseforschung, dass Lehrpersonen neben den fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen deutliche Stärken brauchen im sozial-kommunikativen Bereich. Der Lehrer ist ein Beziehungsarbeiter. Er braucht neben seiner fachlichen und fachdidaktischen Kompetenz Durchsetzungsvermögen, und er braucht Fähigkeiten zur Selbstbehauptung. Das ist ein Bereich gewesen in dem Modell von Mareike Kunter, das soeben beim vorletzten Vortrag gezeigt wurde. Dabei

ging es um die Selbstregulation. Durchsetzungsvermögen und die Fähigkeit zur Selbstbehauptung sind Facetten von selbstregulativem Verhalten.

Die Hattie-Studie ist erwähnt worden. Ich verweise erneut auf den Punkt, der jetzt in meiner Argumentation sehr gut passt. Hattie sagt, dass die Klassenatmosphäre sehr wichtig ist für schulisches Lernen. – Wie kommt eine gute Klassenatmosphäre zustande? – Sie kommt zustande, indem der Lehrer eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung aufbauen kann, und dazu ist Ermutigung und Empathie notwendig. Diese gute Schüler-Lehrer-Beziehung hat hohe und signifikante Auswirkungen auf den Wissens- und Kompetenzzuwachs von Schülerinnen und Schülern.

Im Weiteren möchte ich auch auf meine eigenen Erfahrungen in diesem Bereich verweisen. Sie hatten vorhin gefragt: Wo ist eigentlich der Ort an der Universität? – Diesen Ort gibt es nicht. Natürlich kann man sagen, das findet in den Praktika statt. Aber machen wir es uns damit nicht ein bisschen einfach zu sagen, ach, das wird schon irgendwie, entweder in der zweiten Phase oder in den Schulpraktika, stattfinden? – Wir müssen sie in die Uni holen, und deshalb haben wir in dem Bereich der reflexiven Eignungsabklärung seit 2002 versucht, ein Konzept zu entwickeln und immer wieder zu modifizieren.

Inzwischen ist es an unserer Hochschule für die allgemeinbildenden Lehrämter verpflichtend. Jeder Student muss dieses Eignungsabklärungsverfahren zu Beginn des Studiums durchlaufen, und durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung haben wir jetzt Ressourcen, um das begleitend über das gesamte Studium durchzuziehen, wenn auch nicht für die gesamte Gruppe von 5.100 Lehramtsstudenten, aber für eine bestimmte Gruppe werden wir das leisten können. Unsere Eignungsabklärungskompetenz ist immer auch abgestimmt mit der zweiten Phase. Wir arbeiten sehr eng mit ausgewählten Studienseminaren zusammen, die zum Teil von unserem Studienelement Elemente übernommen haben, um das auch für die zweite Phase mitzutransportieren.

Wir müssen darauf achten, dass wir unseren Lehramtsstudenten ein – bisher zu wenig fokussiertes – Feedback geben. Wir haben zu wenig gezielte Betreuung, es gibt kaum eine Überprüfung. Man kann durchs Praktikum durchfallen, und das ist dann die Überprüfung; aber dafür müssen fachliche Defizite vorliegen. Es reicht nicht zu sagen, der Student hat mit den Schülern wie vor einer Mauer kommuniziert. – Sie kennen das alle. Es kommuniziert jemand mit einer Schulklasse, und man hat das Gefühl, er redet mit sich selbst. Das ist ein großes Problem, und das signalisieren uns auch immer wieder die Ausbilder der zweiten Phase. Es ist eine große Schwierigkeit, wie man solche Studenten gut beraten kann und sie gut fördern kann und vielleicht zu einem bestimmten Zeitpunkt auch sagen muss: Suche dir einen anderen Studiengang, das ist nicht das Richtige für dich.

Ich möchte zum Schluss noch etwas zu den Zentren für Lehrerbildung und den Schools of Education sagen. Dazu ist relativ wenig gesagt worden. Soeben wurde beim letzten Vortrag noch einmal gezielt nachgefragt. Es gibt die Studie von Böttcher und Blasberg, in der Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education ausgewählt untersucht wurden bezüglich ihrer Funktion, die Lehrerbildung an den Universitäten zu stärken, dass sie eben nicht zu marginalisiert sind. Ich nenne in diesem Zusammenhang das Stichwort der Exzellenzinitiative. Daran war die Lehrerbildung nicht beteiligt, und das wurde heute Vormittag auch schon gesagt.

Ich möchte auf ein paar Befunde aus dieser Studie hinweisen, die besagen, die Zentren für Lehrerbildung und auch die Schools of Education fungieren als Serviceagenturen. Sie sind überwiegend administrativ tätig.

Ich leite in Kassel das Zentrum und kann nur sagen, das stimmt leider so. Wir haben wenig Verfügungsrechte, wir haben eine zu geringe Mittelausstattung, um mehr Macht ausüben zu können, und wir haben eigentlich einen zu geringen Kompetenzbereich. Wir sollten, so sagt die Studie von Böttcher und Blasberg, mehr inhaltlich mitgestalten, auch bezogen auf die Studieninhalte.

Wie können die Zentren für Lehrerbildung gestärkt werden? – Indem wir ein starkes Management haben, das viel Einfluss hat und eine breite Entscheidungsbefugnis innerhalb der Universität, aber auch außeruniversitär mit den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen wie Schulamt, Studienseminare innehat. Wir brauchen vor allem eine Stärkung der Forschung. Einige Schools treten auf und haben die Forschung sehr stark gemacht. Ich nenne jetzt die einzelnen Schools of Education nicht, aber das ist etwas, was wir in den nächsten Jahren auf jeden Fall verstärken müssen. Bei uns in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geht es genau um diesen Bereich: mehr Forschung in der Verzahnung von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften.

Die Qualitätsoffensive ist im Moment nur eine Anschubfinanzierung, so kann man es sagen. Alle hessischen Hochschulen sind in der Qualitätsoffensive mit dabei. Es gibt gar nicht so viele Bundesländer, die so erfolgreich waren, und darauf können wir sehr stolz sein. Wir müssen aber rechtzeitig auch mit Blick auf die zweite Förderphase darauf achten, was nach 2023 sein wird. In diesem Bereich müssen wir uns frühzeitig um eine Verstärkung kümmern. – Das war mein Vortrag. – Vielen Dank.

(Beifall)

**Vorsitzende:** Frau Prof. Dr. Bosse, auch unsererseits vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich möchte auch Sie fragen, ob Sie uns Ihren Powerpoint-Vortrag zur Verfügung stellen würden. – Vielen Dank dafür.

Herr Merz hatte sich direkt zu Wort gemeldet.

Abg. **Gerhard Merz:** Vielen Dank für Ihren Vortrag. Ich konnte sehr gut folgen trotz oder vielleicht sogar gerade wegen des schnellen Sprechens.

Ich habe eine Frage, die heute noch gar nicht angesprochen worden ist, die aber durchaus relevant wäre und für die es auch international Beispiele gibt. Diese Frage wäre relevant, wenn wir über die Frage der Entlastung von Lehramtsstudiengängen sprechen. Gibt es eigentlich eine wissenschaftliche Begründung dafür, dass jeder Lehrer mindestens zwei Fächer unterrichten muss? – Das wäre doch auf der fachwissenschaftlichen Seite eine erhebliche Entlastung. In Polen und Italien, in England und auch in vielen anderen Ländern gibt es das Zwei-Fächer-Prinzip gar nicht.

Frau Prof. **Dr. Bosse:** Eine wissenschaftliche Untersuchung dazu fällt mir spontan nicht ein. Ich weiß aber durch die Schweizer Kontakte, dass es in vielen Ländern in Europa und auch über Europa hinaus das Ein-Fach-Lehrerprinzip gibt. Das gibt es übrigens in Deutschland auch, nämlich in Bayern bei den ästhetischen Fächern. Die Musiklehrer und die Kunsterzieher sind Ein-Fach-Lehrer und erreichen eine so hohe Expertise, dass sie brillante Orchester leiten können und zu einer hohen Kompetenz kommen. Wir haben dieses Prinzip also auch in Deutschland.

Ich möchte aber auch sagen, was für mich dagegen spricht. Zum einen müsste man sehen, ob es wirklich entlastend ist. Wenn sie danach eine hohe Expertise haben, haben sie genauso intensiv studiert wie diejenigen, die zwei oder sogar drei Fächer im Studium absolviert haben. Es gibt Studenten, die gerade vor der Einstellungssituation noch ein drittes Fach studieren, damit sie ein bisschen flexibler sind bei den Stellenausschreibungen.

Aus der Perspektive meiner sechsjährigen Lehrertätigkeit heraus würde ich dringend vor dem Ein-Fach-Lehrer warnen; denn wenn der Ein-Fach-Lehrer Lehrer eines Kurzzeitfaches ist, hat er 350 Schüler pro Woche und hat bis zum Ende des ersten Halbjahres gerade einmal die Namen von 50 Schülerinnen und Schülern auf dem Schirm. Ich habe es selber erlebt. Ich habe selber ein Kurzzeitfach und ein Langzeitfach unterrichtet. – Stellen Sie sich doch einmal einen Elternsprechtag vor.

(Abg. Gerhard Merz: Nein, lieber nicht!)

Es kommen Eltern, und Sie haben keine Ahnung, welches Gesicht zu diesem Namen passt. Das ist der eine Punkt. Ich möchte gerne meine Schülerinnen und Schüler sehr gut kennenlernen, und das spricht gegen den Ein-Fach-Lehrer.

Aber was noch viel schlimmer ist, wenn Sie einen ambitionierten Physiklehrer haben – man merkte heute Herrn Prof. Hericks eigentlich wenig an, dass er einmal Physiklehrer gewesen ist –, der nur für sein Fach brennt, wird er seine Schüler dermaßen auf die Physik zu fokussieren versuchen und wird gar nicht wahrnehmen, dass diese Schüler noch 15 andere Fächer haben. Wenn ich aber zwei Fächer unterrichte, kann ich schon einmal ein bisschen relativieren – ich bin Deutschlehrerin –, wie bedeutsam eigentlich die deutsche Klassik in der Literatur ist. Ich glaube also, zur Selbstrelativierung der Bedeutung meines Faches mit Blick auf die begrenzten Interessen von Schülerinnen und Schülern ist es sehr heilsam, immer auch noch eine andere Fachdisziplin im Hintergrund zu haben. – Also, aus schulpraktischer Sicht bin ich sehr für das Zwei-Fach-Lehrerprinzip.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Auch von meiner Seite vielen Dank für Ihre Ausführungen. Ich habe eine Nachfrage zu einem Punkt, den ich vorhin schon einmal angesprochen habe und der uns auch in vielen anderen Bezügen sozusagen indirekt beschäftigt.

Wenn ich Sie richtig verstanden habe, haben Sie gesagt, der Schulformenbezug ist deutlich weniger wichtig als der Altersbezug. Ich möchte überhaupt nicht in Abrede stellen, dass der Altersbezug in der Lehrerbildung besonders wichtig ist. Aber die Frage ist, ob es nicht noch eine andere, zusätzliche Dimension gibt, nach der der Unterricht in den verschiedenen Schülerschaften unterschiedlich gestaltet werden muss und unterschiedliche Anforderungen stellt. Deshalb weiß ich gar nicht, ob es ein Entweder-oder-Mechanismus ist, über den man befinden sollte. Ich würde niemals sagen, dass der Bezug zum Alter der Schülerinnen und Schüler nicht ausschlaggebend oder entscheidend sein könnte für die Art, wie ich sie je nach Stufe unterrichte.

Wir haben auch unterschiedliche Schulabschlüsse, je nach Bildungsgang, und damit haben wir auch unterschiedliche Bildungsziele. Teilweise gibt es gemeinsame Ziele, aber wir haben teilweise auch unterschiedliche. Wir haben schon festgestellt, wie glücklich wir sein können, dass wir mehr Gymnasiasten haben. Wenn ich einmal das Gymnasiumsziel unterstelle, dann ist doch die Studierfähigkeit etwas, was wir damit erzielen wollen.

Ich frage mich, ob das so vorherrschend ist und ob letztendlich ausschließlich in der Oberstufe die Grundlagen dafür geschaffen werden und dass ich dabei keinerlei besonderen Dinge schon in der Sekundarstufe I berücksichtigen muss. Würden Sie denn so weit gehen und sagen, das ist so nachgeordnet, das entscheidet sich alles erst später, und deshalb brauche ich nicht schon jetzt eine Vorbereitung des Lehrpersonals im Hinblick auf die Zielsetzung bezogen auf die Schulform? – Diese Frage treibt mich ein bisschen um.

Sie haben danach ausgeführt, die gute Schüler-Lehrer-Beziehung sei zentral für den Lernerfolg. Auch dazu gibt es von meiner Seite überhaupt keinen Dissens.

Aber gibt man nicht die Chance einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung auf, oder erschwert man es nicht stark, diese herzustellen, wenn man schon in der Lehrerbildung von einem Bild ausgeht, das sozusagen die maximal mögliche Heterogenität voraussetzt? – Wir haben bereits vor den stattgefundenen Anhörungen auch von den Schwierigkeiten des Lehrpersonals von den Sachverständigen zu hören bekommen, Unterricht so zu organisieren, dass in einer sehr stark heterogenen Lerngruppe jeder zu seinem Recht kommt. Dort war dann der Lehrer mehr ein Lernbegleiter und -organisator – so wurde es uns gesagt, das habe ich mir nicht ausgedacht –, als jemand, der dann noch diese gute Schüler-Lehrer-Beziehung so hinbekommen kann. Deshalb möchte ich an dieser Stelle fragen: Ist es nicht doch richtig, auch die Lehrerausbildung nach verschiedenen Schülergruppen, die immer noch intern eine hohe Heterogenität, vielleicht sogar eine wachsende Heterogenität aufweisen, zu organisieren? Was sagen Sie dazu?

Frau Prof. **Dr. Bosse:** Sie hatten vorhin schon die Frage gestellt, ob die Studierfähigkeit erst mit der E-Phase in der Oberstufe beginnt. – Nein, sie beginnt im Grunde genommen schon in der Grundschule, wenn wir nämlich wissenschaftsorientiert arbeiten und später dann wissenschaftspropädeutisch. Wissenschaftspropädeutik ist die Spezialität der gymnasialen Oberstufe, die sich aber über wissenschaftsorientiertes Arbeiten in der Grundschule und auch in der Sekundarstufe I schon anbahnt.

Die Studierfähigkeit erfordert Abstraktionsfähigkeit, sie erfordert kategoriales Denken sowie die Fähigkeit, von vorgefundenen Dingen schnell einen Orientierungsrahmen zu entwickeln und sie einordnen zu können, also einordnendes, überblicksartiges Wissen. Dann hat aus meiner Sicht jeder Schüler das Recht dazu, diese Form von Vorbereitung auf das Studium zu erwerben. Dann kann sich an der Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Laufe der Schulzeit zeigen, wer wirklich den Weg in Richtung eines Studiums beschreiten will und wer nicht. Aber optional muss jeder Schüler in Deutschland – auch im Titel Ihrer Enquetekommission finden sich die Worte: „Kein Kind zurücklassen“ – die Fähigkeit erwerben oder zumindest die Optionen und Lerngelegenheiten, wie man es heute nennt, kategorial zu lernen, abstrakt zu lernen und sich ein Überblickswissen zu erwerben. Nach Piaget geht das erst ab einer gewissen Stufe, das geht erst am Ende bzw. beim Übergang zur weiterführenden Schule. Aber dann sollte jeder Schüler diese Gelegenheit haben, sich studierfähig bilden zu können.

Ich zitiere an dieser Stelle Wilhelm von Humboldt, der sinngemäß gesagt hat, auch ein Tischler sollte Griechisch gelernt haben. – Das finde ich einen schönen Gedanken.

Also das, was wir gymnasiale Bildung nennen, tut auch Handwerkern gut; denn – das haben wir heute Vormittag schon gehört – je mehr Bildung, desto besser ist auch die Wirtschaftskraft unseres Landes. Von daher bin ich dafür, möglichst viele Optionen of-

fenzuhalten und allen Kindern und allen Jugendlichen die Möglichkeit zur Studierfähigkeit möglichst lange zu erhalten.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Was die Zielsetzung angeht, bin ich überhaupt nicht anderer Meinung. Es ist lediglich die Frage des Weges dorthin und der Voraussetzungen, um möglichst vielen diese Zugänge zu ermöglichen.

Sie haben jetzt rein normativ geantwortet, und diese Zielsetzung stelle ich nicht infrage. Die Frage ist, wie eine optimale Vorbereitung von Lehrpersonal auf die Tücken und Schwierigkeiten auf diesem Wege aussehen kann.

Ich möchte noch einmal rückmelden, ich bin nicht anderer Meinung, was das Ziel angeht. Ich sage nur, wir haben ein Schulsystem, von dem ich sehr stark glaube, dass es sehr gute Voraussetzungen bietet für die Durchlässigkeit und für verschiedene andere Dinge, dass auch viele Tischler mit einem guten Realschulabschluss und andere an die Universitäten gehen können. Es gibt sehr viele Dinge, die wir dafür tun. Über das Ziel sind wir völlig einer Meinung. Aber was müssen wir tun, damit die Lehrer und Lehrerinnen so vorbereitet sind, dass sie die verschiedenen Etappen vernünftig unterstützen können? – Dazu haben Sie jetzt nichts gesagt.

Frau Prof. **Dr. Bosse:** Ich möchte als Antwort noch einmal auf die Folie verweisen. Das ist die Antwort auf die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden sollten, damit sie altersadäquat auf verschiedene Alters- und Entwicklungsstufen von Heranwachsenden reagieren können. Das wäre meine Antwort auf Ihre Frage.

Zu der Schüler-Lehrer-Beziehung habe ich die Frage nicht ganz verstanden. Sie haben die Heterogenität und die Schüler-Lehrer-Beziehung angesprochen. Ich habe dazu Hattie zitiert und gesagt, dass Hattie nachweisen kann, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung und eine gute Lernatmosphäre – das weiß jeder Lehrer; es ist völlig banal, aber es ist auch gut, wenn so etwas evidenzbasiert publiziert wird – sich nachweislich auf den Lernzuwachs und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung muss auch etwas mit Interaktion zu tun haben. So habe ich es zumindest immer verstanden. Eine gute Lehrer-Schüler-Interaktion, wo sich auch die Persönlichkeit des Lehrers entfalten kann mit allen Begeisterungsaspekten, ist sehr wichtig, und dazu gibt es sicherlich auch viel zu sagen. Eine Ihrer Vorgängerinnen als Sachverständige hat darauf hingewiesen, dass diese Qualität schlechter erreicht werden kann, wenn der Lehrer aufgrund der Heterogenität einer Lerngruppe sich zu sehr verteilen muss auf verschiedene Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern und am Ende faktisch zu einem Organisator von individuellen Lernprozessen oder vielleicht auch zu einem Begleiter wird, wo diese Interaktionsqualität, die gute, intensive und reale materielle Schüler-Lehrer-Kommunikation dann so bedeutend nicht mehr sein kann, weil am Ende – ich sage es einmal ganz banal – mehr Aufgaben verteilt werden, die einzeln erledigt werden und die dann sehr unterschiedlich sein können, je nach heterogenem Leistungsvermögen und -möglichkeiten und Leistungsstärken der Schüler, wo aber das gemeinschaftliche Unterrichtsgeschehen, das ich nicht nur als frontal verstanden wissen will, aber woran alle partizipieren und wo auch zwischen dem einzelnen Schüler und dem Lehrer ein intensiver faktischer Austausch stattfindet, zu kurz kommt. Auf dieses Spannungsfeld wollte ich mit meiner Frage anspielen, und ich glaube, dass dies auch ein Faktum oder eine Dimension ist, auf die man in der Lehrerausbil-

dung im Sinne der Vorbereitung auf die dann entstehende Aufgabe für Lehrkräfte hinweisen muss.

Frau Prof. **Dr. Bosse**: Wenn es so wäre, dass Lehrerinnen und Lehrer Schwierigkeiten haben, eine intensive Beziehung zu Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, wenn die Schülerschaft heterogen ist, wenn das tatsächlich so wäre, dann müsste doch aus dem Inklusionsanspruch – wir haben den Anspruch der inklusiven Bildung – die Schlussfolgerung sein, dass wir nicht versuchen, die Gruppen vermeintlich homogener zu machen, sondern dass wir die Bedingungen schaffen, dass, wie in Österreich in der neuen Mittelschule – ich weiß nicht, ob Sie die Entwicklung mitbekommen haben –, die Lehrer doppelt gesteckt sind. Das wäre für mich die Reaktion darauf.

Dann haben wir wieder die Möglichkeit, dass sich die Lehrkräfte auf einzelne Schüler, die besonders bedürftig sind, konzentrieren können und dass sich der Rest auf die Gesamtgruppe fokussiert. Das wäre für mich die Antwort und nicht der vermeintliche Versuch zu homogenisieren, zumal – um es einmal etwas polemisch zu sagen – der Schüler sich mit dieser wahnsinnigen Heterogenität des Kollegiums auch tagtäglich herumschlagen muss. Jeder Schüler hat unglaublich heterogene Lehrer, nämlich extrovertierte, introvertierte, die ganze Bandbreite, und jeder Schüler muss jeden Tag diese Bandbreite von Lehrern aushalten.

Abg. **Gerhard Merz**: Das ist ein gutes Argument, das hat mir gefallen!

Ich habe das Argument verstanden und halte es auch für ein relevantes Argument. Aber wir haben diese Situation natürlich im Moment bei Lehrern mit zwei Fächern auch, wenn Sie beispielsweise die beliebte Kombination Sport und Erdkunde haben oder Biologie und Sport, das kennen Sie alle. Bei Sport haben sie noch dazu den Nachteil, dass die Schüler nicht immer alle am selben Platz sitzen. Ich bin zusammen mit Herrn Prof. Dr. Wolfgang Böttcher der Meinung, dass dieser Frage auch vor dem Hintergrund von Erfahrungen im Ausland im Rahmen der Forschung vielleicht doch noch ein bisschen intensiver nachzugehen wäre.

SV Prof. **Dr. Niegemann**: Ein Mittel von Theorie und Praxis, auf das wir heute auch in den Fragen nicht eingegangen sind, ist die Abordnung von Lehrern. Es ist angesprochen worden, dass es so etwas gibt, wobei man aber dafür politische Stellschrauben drehen muss. Es gibt verschiedene Modelle. Es kommt darauf an, ob es den Hauptzweck oder Nebeneffekt der Weiterbildung hat, dass noch mehr Praxis in die Universität kommt. Sehen Sie Handlungsbedarf, an der Praxis in Hessen mit der Abordnung von Lehrern etwas zu ändern, also Anzahl, Modell oder Ähnliches?

Frau Prof. **Dr. Bosse**: Ja, unbedingt. Ich habe einmal zusammen mit Kolleginnen und Kollegen des damaligen Wissenschaftsministeriums versucht, einen anderen pädagogischen Mitarbeitererlass zu schreiben. Darauf zielt Ihre Frage ab. Ist das richtig?

SV Prof. **Dr. Niegemann**: Ja!

Frau Prof. **Dr. Bosse**: In diesem Erlass, der aber nie in die Diskussion gekommen ist, hätte gestanden, dass pädagogische Mitarbeiter, die Interesse an wissenschaftlicher Arbeit

haben, über ihre schulpraktische Funktion hinaus selbstverständlich auch diese Möglichkeit erhalten sollen, indem sie z. B. in den letzten zwei Jahren, wenn sich die Doktorarbeit als fast fertig erweist, Entlastung bekommen würden. Das wäre eine sehr gute Form. Wir haben heute über die Fachdidaktiken gesprochen, die fehlen, aber ich möchte sagen, nicht an allen Hochschulen. Es gibt im bundesweiten Durchschnitt inzwischen sehr gut ausgestattete Hochschulen mit sehr viel Fachdidaktik.

Das Problem ist, es bewerben sich auf diese ausgeschriebenen Stellen manchmal drei oder vier Leute; ansonsten haben wir 30, 40 oder 50. Das heißt, es gibt nicht genügend Personal, und unsere pädagogischen Mitarbeiter wären genau die Richtigen dafür. Wenn wir ihnen im Rahmen eines neuen PÄMi-Erlasses die Möglichkeit geben würden, wenn sie das wirklich möchten, sich durch eine Promotion weiterzuqualifizieren, dann, glaube ich, würden wir dem Nachwuchs in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken Genüge tun.

Vorhin wurde die Einspurigkeit der Karriere von Lehrerinnen und Lehrern genannt. Das sehe ich nicht so. Es gibt viele Möglichkeiten, sich weiterzuqualifizieren und neue Wirkungsstätten zu suchen. Aber dann könnten sich pädagogische Mitarbeiter nach ihrer Abordnungszeit auch entsprechend auf Juniorprofessuren bewerben. Dafür wäre ich sehr, und ich würde, wenn das möglich wäre, Sie bitten, darauf Einfluss zu nehmen. Es gibt einige Beispiele von pädagogischen Mitarbeitern, die sich qualifiziert haben und dann auf Professuren gekommen sind; ich selber gehöre auch dazu.

Herr **Lotz**: Sie hatten vorhin unter dem Aspekt der Eignung auch gewisse Kompetenzen angesprochen, die ich für sehr grundlegend halte, und zwar im zwischenmenschlichen Bereich und in der eigenen Persönlichkeitsfindung oder im eigenen Standing. Wo ist für Sie der Ort im universitären Bereich, um Studentinnen und Studenten entsprechend auszustatten?

Frau Prof. **Dr. Bosse**: Ich hatte das vor dem Hintergrund gesagt, dass wir uns, eigentlich angeregt Anfang 2000 durch die Lehrerbelastungsforschung, die Sie auch mitbekommen haben, überlegt haben: Wie können wir vermeiden, dass so viele Lehrerinnen und Lehrer krank werden? – Wir haben daraufhin im ersten Studienjahr ein Studienelement installiert von ca. eineinhalb Jahren, in dem jeder Lehramtsstudent im allgemeinbildenden Lehramt einen Parkour durchläuft, um zu sehen: Wie stehe ich eigentlich mit meinen personalen Kompetenzen, mit meinen sozialen und kommunikativen Kompetenzen und mit meiner Empathiefähigkeit da? – Wir haben es installiert, um für die Studenten eine Art Ist-Stand zu erheben. Sie bekommen Rückmeldungen, und Studierende, die in irgendeiner Weise große Entwicklungsbedarfe aufzeigen, versuchen wir besonders zu betreuen und ihnen eine besondere Beratung zu geben.

Ich denke, das könnten viele Universitäten machen, um am Anfang herauszufinden: Wo stehe ich eigentlich, unabhängig von meinen fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen? Habe ich eigentlich das Rüstzeug, das ich brauche, um meine Kompetenzen gut weiterentwickeln zu können im personalen und sozialen Bereich?

Dann gibt es jede Menge Möglichkeiten an den Universitäten, daran gezielt zu arbeiten. Ich nenne als Beispiele das Stimmtraining oder körpersprachliche Impulse zu setzen. Dazu gab es immer wieder Seminare, und ich bin an meiner Hochschule ein Verfechter für Dinge wie Psychodrama und andere Möglichkeiten, Supervision wurde auch genannt, die notwendig wären. Ich bin ein Verfechter dafür, dass derartige Studienange-

bote bis hin zu einem Angebot fakultativ von Studententheater genutzt werden, um an seinen eigenen personalen Kompetenzen zu arbeiten. Es gibt solche Studienangebote, sie werden nur im Zuge der Modularisierung immer mehr zurückgefahren; denn jedes Mal, wenn ich einen solchen Lehrauftrag einbringen will, sagt mir mein Administrator von der Lehrveranstaltungsorganisation: Und in welches Modul passt das? – Daraufhin sage ich, keine Ahnung, aber mach es doch bitte passend. Es ist wichtig, also mach es einfach passend.

**Vorsitzende:** Ich blicke in die Runde und sehe keine weiteren Fragen mehr. Ich bedanke mich bei Ihnen und wünsche auch Ihnen ein schönes Wochenende.

Frau Prof. **Dr. Bosse:** Danke schön.

(Beifall)

Wiesbaden, 28. April 2016

Für die Protokollierung:

Michaela Öfftring

Die Vorsitzende:

Sabine Bächle-Scholz