

Jürgen Oelkers

Ethik in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung^{)}*

1. Zur Problemstellung: Ausgang von der Profession

Der Titel meines Vortrages ist zunächst einmal gut geeignet, falsche Erwartungen zu wecken. Es geht nicht um die Verortung der philosophischen Ethik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, etwa als Modul oder Teildisziplin. Ich werde am Ende etwas zur Ausbildungsphilosophie sagen, aber nichts über deren Bezüge zur Ethik. Wenn das die Erwartung war, die hinter meiner Einladung stand, dann sollte ich besser gar erst nicht anfangen. Manchmal kollidieren die Vorstellungen, was das Thema ist, und dann verabschiedet man sich eben.

Aber wenn ich jetzt doch weiterrede, warum gehe ich davon aus, dass eine Rede über die philosophische Ethik *nicht* die Erwartung war? Nun, ich bin kein Ethiker und spreche an einem bestimmten Ort.

- Pädagogische Hochschulen haben einen politischen Auftrag und befassen sich wenn, dann mit dem Verhältnis von Profession und Moral.
- Angehende Lehrerinnen und Lehrer studieren nicht, um Spezialisten für Ethik zu werden,
- sondern sie werden auf einen Beruf vorbereitet, der so hohe Ansprüche hat, dass man gar nicht weiss, wie er erfolgreich ausgeübt werden kann,
- und genau deshalb braucht es Ausbildung.

Aber die war immer auch das *Problem*, besonders dort, wo sie sich auf die Pädagogik eingelassen hat und das ist seit längerem bekannt. 1830 heisst es im 19. Bericht der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, deren Verhandlungen im Jahr zuvor zu einem grösseren Teil der Lehrerbildung gewidmet waren:

Man lebe in einer Zeit, „wo so ungeheuer viel über Pädagogik geschrieben wird, dass der gewandteste Schulmann in seinen Ansichten erschüttert werden kann“ (Verhandlungen 1830, S. 266). Das musste vermieden werden, denn mit verunsicherten Lehrern ist keine Schule zu machen.

Auf der anderen Seite, geht man von der Menge der pädagogischen Publikationen aus und überträgt die These der SGG auf heute, dann müsste die Ausbildung längst zusammengebrochen sein. Aber zum Glück besteht zwischen der Anzahl der Publikationen und der tatsächlichen Lektüre kein Zusammenhang. Zur Ausbildungsverantwortung gehört die drastische Reduktion der Literatur und der Qualitätstest, was wert ist, gelesen zu werden und was nicht.

^{*)} Vortrag in der Pädagogischen Hochschule St. Gallen am 23. August 2016.

Allein das rechtfertigt mein Thema. Über Erziehung, Bildung und Schule, speziell auch über Lehrerbildung, wird so viel Schrott geschrieben, dass Qualität nur eine knappe Grösse sein kann. Dabei ist nicht allein die Auswahl wichtig, sondern auch die Gewöhnung an Qualität, denn davon sollten die professionellen Überzeugungen geprägt sein, soweit sie sich in der Ausbildung formen lassen. Die „beliefs“ sind zentraler Bestandteil der beruflichen Kompetenz und sie gehören zu einem Amt.

Pädagogischer Schrott ist ziemlich allgegenwärtig. Dafür steht nicht nur ein Grossteil der Ratgeber, sondern auch die Bestsellerliteratur, Abteilung Sachbuch, in der Erziehungs- und Bildungsthemen immer wieder zu grossen Auflagen kommen. Einige Titel erreichen auch, aus welchen didaktischen Gründen auch immer, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, man kann sich also durchaus vorstellen, was man damit lernen kann.

Nach der Ausbildung sollte man nicht mehr an das „innere Kind“ in uns glauben (Stahl 2015), also esoterikfrei denken; man sollte sich auch davon distanzieren können, dass in den Schulen massenhaft „Burn-Out-Kids“ zu finden seien (Schulte-Markwort 2015), die man Lehrer dann ja selbst hervorgebracht hätte; und man sollte schliesslich imstande sein, zu erkennen, dass und warum die von dem Fernsehphilosophen Richard David Precht (2013) angekündigte grosse Bildungsrevolution mit der Google-Brille nicht stattfinden wird, schon weil man die ohne mentale Folgen nicht lange auf der Nase haben kann.

Das Wort „Ethik“ meint in meinem Vortrag tatsächlich so viel wie die Reflexion von Verantwortung in der Ausbildung und damit zusammenhängend den Umgang mit Moral im Handlungsspektrum von Pädagogischen Hochschulen, der über das hinausgeht, was im Leitbild steht. „Reflexion“ ist ein modisches Wort für Nachdenken und das erlaubt natürlich immer Bezüge zur Philosophie.

Bei meinem Nachdenken geht es um Professionalität im nicht-technischen Sinne des Wortes (Oelkers 1986). Lehrerinnen und Lehrer sind keine Spezialisten für Ethik, aber über sie wird ständig moralisch geurteilt, und eine zentrale Frage des Berufsstandes ist, wie sie sich als öffentliches Vorbild zurechtfinden und mit unerfüllbaren Erwartungen umgehen lernen, zumal solchen, die sie selber teilen.

Wer die Ausbildungsverantwortung von der Profession her denkt, ist historisch nicht besonders originell, wie man sich überhaupt hüten muss, Problemlagen der Bildung als radikal neu zu verstehen. Das „Kipp-Bild“ des guten Lehrers etwa (Harder 2014, S. 50), der hohe Erwartungen weckt und nie alle erfüllt, deswegen Ansprüche sowohl erreicht als auch enttäuscht, zieht sich durch die Literatur, wenngleich immer mit der Option, die Enttäuschungen zu minimieren und nicht zu maximieren.

Historische Bezüge erwartet man von mir. Ein nicht ganz unbekannter Name aus den Anfängen der Lehrerbildung ist der von Ignaz Thomas Scherr, der als naturalisierter Deutscher im Kanton Zürich die Lehrerbildung aufgebaut hat. Das will ich nicht näher kommentieren, immerhin jedoch kam Scherr ursprünglich aus Württemberg¹ und nicht aus Preussen. Er plädierte 1842 für die Entwicklung einer *professionsorientierten* Lehrerbildung, was die zeitgenössischen Lehrerseminare, darunter das in Zürich, gerade nicht waren.

¹ Ignaz Thomas Scherr (1801-1870) stammte aus einer Lehrerfamilie in Hohenrechberg nahe der Freien Reichsstadt Schwäbisch Gmünd, die erst 1802 Teil des Herzogtums Württemberg wurde.

„Unsere Schullehrerseminarien sollen *Berufsbildungsinstitute* sein, sie haben aber jetzt weitaus vorherrschend noch den Charakter allgemeiner Lehranstalten. Dies ist ein Uebelstand, der in hohem Grade nachtheilig auf das Schulwesen wirkt. Die Volksschule selbst muss zum Lernplatz des Lehrers herhalten, und wie dabei die Kinder fahren, das stellt sich oft traurig genug heraus“ (Scherr 1842, S. 37; Hervorhebung J.O.).

Die Lehrerseminare, anders gesagt, sollten mehr sein als allgemeinbildende Schulen mit Methodenkursen und es darf im Blick auf das professionelle Können kein blosses „learning-by-doing“ geben. Dafür steht der Ausdruck „Berufsbildungsinstitute“. Wenn der Aufbau des beruflichen Könnens einfach nur der Erfahrung in der Schule überlassen wird, dann sind tüchtige Lehrer nicht zu erwarten (ebd., S. 36). Erst die Ausbildung für den Beruf macht den Unterschied und das ist die Philosophie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bis heute.

Am 7. Mai 1832 wurde in Küsnacht das erste Lehrerseminar des Kantons Zürich eröffnet. Der Direktor des Seminars hiess Ignaz Thomas Scherr, gewählt vom Zürcher Regierungsrat auf Lebenszeit; er war durch Heirat² im Besitz des Bürgerrechts und konnte also Karriere machen. Scherr war in Religionsfragen liberal und wurde nach dem „Züriputsch“ im September 1839, also dem Sieg der reaktionären Kräfte im Kanton Zürich, vom Amt des Seminardirektors suspendiert und am 1. Mai 1840 entlassen. Soviel zum Risiko eines Deutschen in der Schweiz.

2. *Ausbildung und Beruf*

Die Geschichte der Lehrerseminare spiegelt manche Problemlagen bis heute und die historische Semantik ist manchmal verblüffend aktuell, wie sich am Schluss meines Vortrages zeigen wird. Aber es gibt auch überraschende Innovationen ohne einen geschichtlichen Ort. Zu ihnen zählt eine Einrichtung, über die sich der sparsame Schwabe Ignaz Scherr höchst verwundert gezeigt hätte, nämlich das Leitbild. Wozu, hätte Scherr gefragt, muss man teuer bezahlen, was nur Worte sind und sich von selbst versteht?

Heute hat jede Hochschule ein Leitbild, warum das so ist, kann niemand so recht sagen, an Lemminge darf man nicht denken, weil deren Wanderungen viele Tiere nicht überleben, eher ist wohl ein akademischer Herdentrieb anzunehmen. Sprache und Anliegen von Leitbildern jedenfalls sind weitgehend austauschbar und interessant ist eher, was *nicht* darin steht.

Speziell im Bereich pädagogischer Ausbildungen kann man in den Leitbildern folgende Stichworte erwarten:

- Innovation
- Lernende Organisation
- Dialog
- Sorgsamer und wertschätzender Umgang
- Konstruktive Lösungen

² In erster Ehe mit Anna Lattmann von Hütten (1809-1840), Tochter des Friedens- und Zunfrichters Heinrich Lattmann.

- Nachhaltige Entwicklung
- Sorgfältiger Umgang mit den Ressourcen³

Was man vielleicht erwarten könnte, aber mit einiger Sicherheit nicht vorfinden wird, sind fünf Aufgaben, die zum Auftrag der Ausbildung gehören, aber irgendwie nicht zur Ästhetik von Leitbildern passen:

- Die Verpflichtung künftiger Lehrerinnen und Lehrer auf ein öffentliches Lehramt,
- damit die Vorbereitung auf Professionen,
- in diesem Zusammenhang die Pflege der eigenen Sprache,
- der Aufbau von Selbstbewusstsein als künftige Lehrpersonen
- und insgesamt Verantwortung für den Ausbildungserfolg.

Lehrerinnen und Lehrer sind nicht „Einzelkämpfer“ und nicht nur Mitglied im „Schulteam“, sie versehen grundlegend ein öffentliches Amt und das begrenzt auch die neue Redeweise vom „Lerncoach“, der in „Lernumgebungen“ agieren soll, aber nicht die politische Öffentlichkeit vor Augen haben muss. Ein „Lerncoach“ ist konzeptionell unpolitisch, was Lehrerinnen und Lehrer nie sein sollten, wenn sie sich in ihrer sehr speziellen Lernumgebung zurechtfinden wollen.

Schweizer Gemeinden schreiben Stellen aus für Lehrerinnen und Lehrer in Primar- oder Sekundarschulen, die in den Schulen der Gemeinden tätig sind. Lehrpläne und Schulgesetze der Kantone setzen Akteure voraus, die Klassen oder Lerngruppen unterrichten und dabei Ziele erreichen sollen, die in einem öffentlichen Interesse sind. Das begrenzt das „selbstorganisierte Lernen“ auch der Lehrpersonen.

Die Gestaltung eines Lehramtes hat zu Recht und mit gutem Grund grosse Freiheiten, aber es ist nicht Privatsache. Im Zentrum steht gerade nicht das isolierte „Lehrer selbst“⁴ und die Handelnden sind nicht einfach autonom, schon weil sie im Rahmen der lokalen Schulaufsicht agieren müssen. Und sie müssen sich bewusst sein, dass die Schule der Demokratie dient und sie die künftigen Bürgerinnen und Bürger ausbilden. Die Studierenden sollten lernen, das als Grundlage ihrer Profession zu verstehen.

Das ist ihre zweite Referenz, die Profession, also zunächst die organisierte Lehrerschaft, die gemeinsame Interessen und Anliegen vertritt. Aber Professionsbezug meint noch mehr, nämlich den Status und das Ansehen der Lehrerschaft, die öffentliche Erwartungen erfüllen muss und sich dabei in einem engen Rahmen bewegt. Jedes Fehlverhalten schadet dem Ansehen, also muss klar sein, was eine Lehrerin und ein Lehrer *nicht* dürfen. Allein das verweist auf eine implizite Professionsmoral, gegen man nicht ungestraft verstösst.

Die dritte Frage ist, welche Sprache die Ausbildung benutzt oder zulässt. „Lerncoach“ ist eine semantische Verbeugung vor der Lernpsychologie und den Trainingswissenschaften. Das ist riskant, weil der mit dem neuen Wort signalisierte Wandel praktisch kaum sichtbar ist. Das Auswechseln von Signalwörtern der Ausbildung ist nicht gleichzusetzen mit praktischen

³ <http://www.phsg.ch/web/die-phsg/leitbild.aspx>

⁴ Wie manche Theorien zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit annehmen (etwa: Lipka/Brinzhaupt 1998).

Fortschritten oder auch nur mit erhöhter Wirksamkeit.⁵ Merkwürdig ist nur, dass Lehrer „Coaches“ sein sollen, aber keine „Trainer“, weil das dem selbstorganisierten Lernen entgegenlaufen würde. Man müsste Ottmar Hitzfeld fragen, ob er für solche semantischen Pirouetten Verständnis hätte.

Die Sprache der Lehrerbildung und ihr Wandel sind nicht gut untersucht. Aber es ist nicht nebensächlich, wie gesprochen wird, und schon um der Entwertung durch die Praxis zu entgehen, empfiehlt sich ein Sprachgebrauch, der Distanz zulässt. Konzepte der Ausbildung signalisieren häufig einen moralisch besetzten Dualismus. Schon der Ausdruck „Frontalunterricht“ soll gestrig klingen, mit der Pointe, dass die amerikanische Lehrerbildung vor hundert Jahren mit der Kritik am „lock-step-learning“ ihren ersten grossen publizistischen Erfolg hatte (Oelkers 2011), dem Lernen im Gleichschritt, das sich heute keine Schule mehr leisten könnte. Das Gegenteil, „individual instruction“, erregt heute die Gemüter, nur dass es „selbstorganisiertes Lernen“ heisst.⁶

Der Dualismus ist geblieben und er sorgt für eine moralische Parteinahme, das eine oder das andere, die praktisch wenig Bedeutung hat, denn Unterricht in realen Schulen ist nie rigoros möglich. Das Wissen der Lehrpersonen, das wusste schon Joseph Schwab (1969),⁷ ist eklektisch und muss zur Komplexität der Handlungssituation passen, die allgemeine Theorien nur vereinfachen können. Brauchbar, anders gesagt, ist nicht die überlegene Moral. Daher sollten Unterrichtsmethoden auch nicht dualistisch, sondern empirisch-vergleichend vermittelt werden.

Das berufliche Können stabilisiert das professionelle Selbstbewusstsein und umgekehrt. Vermutlich lässt schon die Studienwahl auf Selbstbewusstsein schliessen, denn man muss sich das Studienziel - also den Lehrberuf - zutrauen und auch die Belastungen vor Augen haben, anders wäre nicht erklärbar, warum so viele Studierende der Lehrämter Vikariate übernehmen und warum die sogenannten „Quereinsteiger“ einen attraktiven Beruf vor sich sehen.

Die Wahl der Lehrämter kann also keine Verlegenheit sein, wie oft und abwertend behauptet wird. Auch der Notendurchschnitt von Maturanden ist dafür kein Indikator. Doch eine bewusste Wahl ist nur die Voraussetzung für den Aufbau professioneller Kompetenz, auf die das Studium hinführen und für die die Ausbildung also Verantwortung übernehmen muss. Das hört sich gut an, aber kein Leitbild und kein Zielkatalog listen auf, was genau damit gemeint sein könnte.

Das Lernen im Beruf ist mit der Ausbildung nicht abgeschlossen, man ist mit der Diplomierung nicht „fertig“, sondern beginnt mit dem Ernstfall, der nur begrenzt simuliert werden kann. Ausbildung wäre so Vorbereitung, von der manchmal gesagt wird, sie sei eine Art Placebo-Effekt. Wäre das so, würde sich die Frage nach der Ausbildungsverantwortung erübrigen, ausgenommen, dass das Diplom für die Festanstellung benötigt wird. Aber das übersieht die Lerngeschichte der Ausbildung seit ihren Anfängen.

⁵ Ein Coach dient dem Lernen des Klienten, aber das tut auch jeder Lehrer und jede Lehrerin, der Coach ist *als* Coach Vorbild, was nicht an seiner Haltung, sondern an seinem Können abgelesen wird, und auch das gilt gleichermassen für Lehrpersonen, nur stehen sie nicht hinter den Lernenden, sondern vor ihnen, so dass es auf Haltung und Können gleichermassen ankommt.

⁶ NZZ Nr. 192 vom 19. August 2016, S. 11.

⁷ Joseph J. Schwab (1909-1988) war als Anglist und Naturwissenschaftler im „Hutchins College“, der Allgemeinbildung der Universität Chicago tätig und wechselte dann in die Fachdidaktik und Lehrerbildung. 1953 wurde er Professor für die Didaktik der Naturwissenschaften in Chicago.

Scherrs „Berufsbildungsinstitut“ entwickelte sich erst mit dem Ausbau der Sekundarschule, also der Verlängerung der Volksschule um drei Jahre obligatorischen Unterrichts, der die Allgemeinbildung verbesserte und die Seminare von dieser Aufgabe entlastete. Die Klagen über die mangelnde Tüchtigkeit der Lehrer bzw. der Lehrerinnen blieben erhalten, mit ihnen die Kritik an der Ausbildung und dem zu geringen Praxisbezug. Lehrerseminare galten seinerzeit als kopflastig und intellektuell anmassend.

Heute gibt es natürlich nur noch tüchtige Lehrer, zumal Lehrerinnen, aber werden sie das *wegen* oder *trotz* ihrer Ausbildung? Die Frage ist nicht unwichtig, denn auch nach Scherr ist immer wieder der Verdacht geäußert worden, die Ausbildung gehe an der Praxis vorbei und sei eben deswegen mehr oder weniger ein Placebo-Effekt. Aber man lernt in der Ausbildung unmöglich nur einen gefühlten Schmerz, sondern muss sich in einem komplexen Feld von Angeboten und Anforderungen zurechtfinden.

Damit ist nie *ein* zentraler Effekt oder Nicht-Effekt verbunden, sondern Lernleistungen mit unterschiedlichen Anschlüssen und Verwendungen. Es gibt nicht „die“ Wirksamkeit „der“ Lehrerbildung, sondern nur Studierenerfahrungen mit verschiedenen Möglichkeiten der Verknüpfung, einschliesslich des schnellen Vergessens. Aber ausgeschlossen werden muss, dass die Ausbildung *keine* Effekte hat, selbst dann nicht, wenn die Meinung vorherrscht, dass sie an der Praxis „vorbeigeht“.

- In der Öffentlichkeit wird das häufig so gesehen, wobei meist die Unzufriedenheit von Studierenden meinungsbildend wirkt.
- Aber auch wenn der „Praxisbezug“ vermisst wird, heisst das nicht, im Studium nichts Einschlägiges gelernt zu haben.
- Eher wäre zu fragen, was genau unter „Praxisbezug“ verstanden und warum gerade die Lehrerbildung unter das Ideal der unmittelbaren Nützlichkeit gestellt wird.

Die damit verbundenen Ansprüche sind nicht zu erfüllen und bleiben trotzdem bestehen. Es sind nicht einfach Ideale, sondern Erwartungen, die praktisch umgesetzt werden sollen. Sie prägen die Kritik der Lehrerbildung ebenso wie die Vorstellungen, was an ihr und wie besser werden soll. Die Erwartungen gibt es seit den Anfängen und sie sind eine merkwürdige historische Konstante.

Die Geschichte der Lehrerbildung ist selten oder nie unter dem Aspekt betrachtet worden, wie die hohen Ansprüche entstanden sind, warum sie nie korrigiert werden konnten und welche Rolle die Ausbildungsrealität bei der Konstruktion des Selbstbildes gespielt hat.⁸ Die Geschichte wurde meistens genutzt zur Bestätigung der Ansprüche und die Erwartungen waren immer auf den Nutzen des „Praxisbezuges“ gerichtet.

Gleichzeitig wurde eine Klagesemantik aufgebaut, die zur tatsächlichen Systementwicklung nicht passte. Die Ausbildung wurde allmählich, aber dann in fast allen Hinsichten besser, doch die Klagen blieben erhalten, was für Ausbildung und Praxis

⁸ Wolfgang Menzels (1798-1873) Kritik der Pädagogik und ihrer Ambitionen im zweiten Band seiner *deutschen Literatur*. Band ist ein interessanter Verriss, der das Gegenteil bewirkt hat und jede Erklärung ausgenommen die Überschreitung der Standesgrenzen durch übereifrige Lehrer schuldig bleibt (Menzel 1836). Menzel war von 1820 bis 1822 Lehrer an der Sekundarschule in Aarau und hat danach für zwei Jahre im aargauischen Lehrverein unterrichtet.

gleichermaßen gilt. Sie konnten - und können - mit jeder Generation von Studierenden erneuert werden, parallel zu einer weitgehend unkontrollierten Selbstidealisation des Berufsfeldes.

Hinter den Zielen der Ausbildung von Lehrkräften steht immer die Annahme einer riskanten Kausalkette, auch wenn sich seit dem Entstehen der Lehrerseminare die Semantik verändert hat.

- Vom kompetenten Lehrer wird auf guten Unterricht geschlossen,
- dann weiter auf erfolgreiche Erziehung in der Schule
- und von dort auf Wirkungen für das grosse Ganze,
- das mal das Volk, mal die Gesellschaft und auch allgemein die Zukunft sein konnte.
- Für das Wissen und Können der Lehrer ist die Ausbildung zuständig, die so den Beginn der Kausalkette darstellt.

Das gilt bis heute. Pädagogische Reformdiskussionen enden oder beginnen nicht zufällig immer mit der Frage der Lehrerbildung, die etwas bewirken soll, was weit über sie hinausgeht. Das grosse Ganze wechselte, niemand bindet die Lehrerbildung mehr, wie im Jahrhundert, an die himmlischen Mächte, die Vorstellung einer Kausalkette und damit verbunden die Anspruchslogik aber blieben unangetastet.

Die Lehrerbildung soll über die Personen der künftigen Lehrerinnen und Lehrer wirksam werden. Aber die können mit den Mitteln der Ausbildung unmöglich alle gleich erreicht und so auch geprägt werden. Jede Ausbildung hat streuende Effekte, kennt stärkere und schwächere Erfahrungen und ist im Ergebnis mehr oder weniger überzeugend. Aber das spielte in der Ausbildungsrhetorik nie eine Rolle.

Es sollte immer „auf den Lehrer ankommen“⁹ und es ist kein Zufall, dass John Hattie (2009) diese Grundüberzeugung der Profession nochmals erfolgreich adeln konnte. Eigentlich konnte er voraussetzen, was er gefunden hat. Aber wenn es so wäre und es auf den Lehrer ankäme und nicht zum Beispiel auf den Schüler, dann scheint alles von der Ausbildung abzuhängen, sie besetzt den Anfang des Aufbaus der beruflichen Kompetenz und so auch die Folgen. Es ist dann kein Wunder, dass Kausalketten die Wirkungsphantasie beherrschen.

Das ist nicht sonderlich riskant, weil dafür niemand die Verantwortung übernehmen kann. Anfang und Ende sind nur in der Vorstellung verknüpft, an den Übergängen hört die Zuständigkeit auf und die Lernenden müssen selbst für den Transfer sorgen (Schmid 2006). Damit ändern sich auch die Kausalitäten. Die Ausbildung muss also zunächst einmal für sich betrachtet werden und wenn nur die persönliche Navigation durch die Ausbildungsangebote zum Ertrag führt, dann stellt sich die Frage, wer in der Ausbildung für die Qualität verantwortlich ist.

Auf der anderen Seite: Ohne Sprache, Rhetorik und Idealität im Berufsfeld wäre die „pädagogische Professionalität“ kaum denkbar.¹⁰ Man kann den Beruf nicht auskühlen, er verlangt Arbeitsmotivation über die gesamte Berufsspanne und die Professionsmoral verbietet jede Form von Zynismus. Die Sinnressource wird so vorgestellt, dass sie nicht versiegen

⁹ „Alles kommt auf den Lehrer“ ist eine stehende Wendung in der Lehrerliteratur (etwa: Der Bayerische Schulfreund Band 2 (1812), S. 119 oder Allgemeine Schulzeitung Nr. 88 vom 4. Juni 1839, Sp. 728).

¹⁰ Zur Begrifflichkeit: Horn (2016).

kann, aber genau das macht die Berufstätigkeit auch anfällig, denn Sinn kann sich abnutzen, wenn die Eingangserwartungen verbraucht sind und sich nicht erneuern konnten. Auch deswegen verlaufen Berufskarrieren heute anders als noch vor dreissig Jahren. Aber was ist das für ein Beruf?

3. *Professionstheorie*

Die hohen moralischen Erwartungen an den Beruf des Lehrers und der Lehrerin gehen einher mit der Zumutung des nicht enden wollenden Engagements. Es ist ein Beruf nicht mit festen Arbeitszeiten, sondern mit Stundendotationen. Eigentlich sollte die Zugehörigkeit zu einer Profession vor Überforderung schützen, aber ist deswegen, weil das nicht der Fall ist, von einer „Semi-Profession“ die Rede, also von einer Anomalie? Und was hat die Ausbildung damit zu tun?

Seit Talcott Parsons (1938) ist in der Berufssoziologie die besondere Bedeutung der gesellschaftlichen Professionen für den Erhalt der Sozialstruktur herausgestellt worden. Professionen sind gebunden an wissenschaftliche Ausbildungen und setzen ein akademisches Studium voraus, im Unterschied etwa zu einer handwerklichen Schulung. Deswegen sind „Professionen“ auch von „Berufen“ unterschieden: Nicht jeder Beruf verlangt zur Ausübung eine wissenschaftliche Ausbildung.

Parsons betonte auch die zentrale Bedeutung der technischen Kompetenz in der Ausübung einer Profession und damit den universellen Aspekt, der eng mit der wissenschaftlichen Ausbildung verbunden ist (so schon Parsons 1937). Das Curriculum von zukünftigen Ärzten, Ingenieuren oder Ökonomen ist global sehr ähnlich, anders wären internationale Vernetzungen gar nicht möglich.

Mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern scheint das anders zu sein. Zwar sind bestimmte Elemente ihrer Ausbildung wie Schulpraktika oder Vorlesungen in Lernpsychologie in vermutlich jedem Curriculum anzutreffen, auch sind Entwicklungstrends wie ein verstärkter Praxisbezug ziemlich ubiquitär, aber allein die nationalstaatliche Ausrichtung widerspricht dem Gebot des Universalismus. Eine europäische Lehrerbildung etwa ist nicht absehbar.

Auch fehlen eine Bezugsdisziplin und die gemeinsame Technologie, ohne die der Beruf nicht ausgeübt werden könnte. Methoden des Unterrichts sind kein Technologieersatz, weil sie von der Person abhängen und Wirkungen nur situativ eingeschätzt werden können. Keine „Lernzielkontrolle“ übersteigt die Kontrollsituation. Nicht zuletzt aus diesem Grunde ist häufig von einer „Semi-Profession“ die Rede.

Bezogen auf die volle Profession lässt sich unter Umgehung der „objektiven Hermeneutik“, in Vernachlässigung des „reflektierten Praktikers“ und bei Vermeidung der „Ausbildung zum Lerncoach“ festhalten:

- Zu den Merkmalen einer Profession gehören ein spezielles Wissen
- und damit verbunden eine unterscheidbare Fachsprache
- sowie besondere Fähigkeiten oder spezielle Technologien,
- berufliche Identität

- sowie die Professionsmoral.

Wissen, Sprache und Fähigkeiten werden mit Hilfe von längeren und geschlossenen Lehrgängen erworben, die generell in Form eines Studiums stattfinden. Der Zugang zum Studium ist exklusiv, nicht jeder kann einen entsprechenden Studiengang aufnehmen, sondern muss die Bedingungen erfüllen.

Diplome oder berufsfähige Patente eröffnen den Zugang zum Berufsfeld. Damit verbunden sind längere Phasen der Initiation, die nach Zulassung zur Berufsausübung mit verschiedenen Arten der Anreicherung des Wissens und Könnens verbunden sind. In den meisten Berufsfeldern wäre eine professionelle Tätigkeit ohne regelmässige Weiterbildung gar nicht möglich.

Professionen dieser Art basieren auf einer überwiegend sehr hohen gesellschaftlichen Anerkennung. Die Gesellschaft ist auf die Leistungen der Professionen substantiell angewiesen, schon aus diesem Grund muss Wert gelegt werden auf den ständigen Test der persönlichen Qualität. Die professionellen Standards sind öffentlich bekannt werden oder werden durch Klientenkommunikation verbreitet.

Die Professionen kontrollieren sich und ihre Leistungen selbst. Die professionelle Arbeit zeichnet ein spezielles Ethos aus, das in seiner Reichweite und Geltung durch eigene Kommissionen geprüft wird. Oft gibt es schriftliche Standesregeln, mit denen das Ethos kommuniziert wird und auf die man sich im Konfliktfall berufen kann.

Vertreter der Profession sind auch an der Ausbildung des Nachwuchses beteiligt. Das geschieht auf unterschiedliche Weise, meist in Form von Lehraufträgen oder besonderen Professuren. Die Besetzung der Professuren ist in aller Regel von berufspraktischen Erfahrungen abhängig.

Die Ausbildung ist mit deutlichen Identitätsforderungen verknüpft. Die berufliche Identität bildet sich im Wechselspiel von Ausbildung und Praxiserfahrung. Sie stellt eine lebenslange Prägung dar, die zeigt, dass und wie die zentralen Merkmale der Profession in den persönlichen Verhaltenskodex aufgenommen worden sind. Im Bewusstsein ist auch, dass Fehlverhalten geahndet wird.

Man „ist“ und bleibt in seinem Selbstverständnis Arzt, Anwalt oder Ingenieur, es ist unwahrscheinlich, dass die professionelle Identität ausgewechselt und der Beruf verlassen wird. Das Selbstverständnis kann sich nicht einfach auf ein Rollenspiel beziehen, aber die professionelle Leistung hängt auch davon ab, dass Angehörige der Profession in aller Regel zwischen den Anforderungen des Berufs und ihrem Privatleben deutlich unterscheiden können.

Viele Merkmale der Professionstheorie treffen auch auf die Lehrerinnen und Lehrer zu. Der Zugang zu ihrem Beruf setzt heute eine längere Ausbildung mit hohen akademischen Anteilen voraus. Erreicht wird der Zugang durch Studienabschlüsse, die mit Berechtigungen verbunden sind. Im Studium wird besonderes Fachwissen vermittelt, einhergehend mit Methoden und erprobten Selbstüberzeugungen.

Das Studium insgesamt ist geprägt durch deutliche Identitätsanforderungen. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden einen professionellen Raum hinein sozialisiert, der sie als Personen fordert und der moralisch codiert ist. Und nur das Studium kann den

Novizenstatus überwinden. Trotz aller Technologiedefizite, eine „Semi-Profession“ ist das dann nicht mehr.

Auch Juristen oder Pfarrer verfügen über keine Technologien und gehören doch vollen Professionen an. Als solche können ja nicht einfach nur die freien Berufe gelten, schon weil die gesellschaftliche Relevanz von Professionen auch staatliche Versorgungsleistungen wie Bildung oder Gesundheit voraussetzt. Entscheidend für „Professionalität“ ist ein enger Zusammenhang zwischen grundlegendem Studium, Initiation in den Beruf, Karriere und Weiterbildung.

4. Die Besonderheit der Lehrberufe

Die Besonderheiten der Lehrberufe sind allerdings nicht zu übersehen:

- Lehrerinnen und Lehrer vollziehen einen staatlichen Auftrag und versehen als Beruf spezielle Lehrämter.
- Sie müssen im Rahmen von besonderen Gesetzen handeln und kontrollieren sich nicht selbst.
- Die Berufsausübung setzt persönliche Überzeugungen voraus.
- Das Berufsethos ist verknüpft mit der Öffentlichkeit und geht vom Vorbild aus.
- Karrieren sind begrenzt und die Professionsmoral ist implizit.

De facto haben die einzelnen Schulen und so die Handelnden eine hohe Autonomie, die sich nur beschränkt durch formale Regeln einengen oder durch Schulaufsicht überwachen lässt. Verglichen mit anderen Professionen ist die Verrechtlichung des Handlungsfeldes immer noch eher schwach und sind verbindliche Interpretationen der Berufsausübung so gut wie nicht vorhanden. Die „pädagogische Freiheit“ der Lehrerinnen und Lehrern ist sogar in manchen Schulgesetzen festgeschrieben.

Das bedeutet aber zugleich, mit der ganzen Person handeln und private Rückzugsräume beschränken zu müssen. Also das, was fast immer die Berufswahl begründet, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, kann zum stärksten Belastungsfaktor werden. Das gilt insbesondere dann, wenn die Belastungen durch Moral und Überzeugung nicht thematisiert werden. Und das hat auch eine objektive Seite: Der Erfolg des Unterrichts darf nicht durch die Schwächen der Lehrpersonen gefährdet werden.

Das professionelle Feld von Lehrerinnen und Lehrern ist weitgehend egalitär. Es gibt nur wenige Aufstiegsmöglichkeiten und innerhalb der einzelnen Lehrämter sind die Leistungsanforderungen auch weitgehend gleich. Die Egalität zeigt sich auch in der Gehaltsstruktur. Lehrpersonen werden je nach Lehrämtern in Lohnklassen eingeteilt, die mit einem Lohnanstieg nach dem Anciennitätsprinzip, also der Belohnung der Berufsalter und so der Berufstreue, verbunden sind.

Leistungslöhne wie in einigen amerikanischen Schuldistrikten sind weder üblich noch gewünscht.¹¹ Das Handlungsfeld Schule wird definiert vom öffentlichen Gut der Bildung, das

¹¹ Die Resultate in amerikanischen Pilotprojekten sind alles andere als ermutigend:

<http://www.rand.org/capabilities/solutions/evaluating-the-effectiveness-of-teacher-pay-for-performance.html>

eine ökonomische Ausrichtung mehr oder weniger ausschliesst. Schulen sind von Betrieben insofern unterschieden, als eine Gewinnerorientierung nicht möglich ist. Und Lehrpersonen handeln nicht besser, nur weil sie einen Lohnbonus erhalten würden.

Lehrerinnen und Lehrer sollen staatliche Zielvorgaben erreichen, die in Lehrplänen festgelegt werden. Die Zielerreichung ist abhängig von fragilen Faktoren, darunter die Lehrpersonen und ihre berufliche Qualität. Diese Qualität variiert mit der Individualität der Handelnden, anders könnte von Zielbearbeitung auch gar nicht gesprochen werden. Sie muss individuelle Varianz aushalten. Gleichzeitig werden nach wie vor höchste Erwartungen an das persönliche Engagement und die Integrität der Lehrpersonen gerichtet.

Anders als in anderen Professionen ist die Alltagssprache weitgehend die Berufssprache. Es gibt zwar öffentliche Sprachregelungen, die mit Schule und Bildung in Verbindung gebracht werden, aber die sich weitgehend auf den Expertendiskurs beschränken. Die Sprache der Erziehungswissenschaft findet sich daher nur sehr begrenzt Eingang in die Sprache des Klassenzimmers oder des Kollegiums.

Zu einer Profession gehört nicht nur ein Studium, sondern auch Forschung. Hier hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen Schwachpunkt, denn man braucht die Ausbildung für den Beruf, aber nicht unbedingt auch Forschung. Das hat zu tun mit der Fülle der verschiedenen Ausbildungsfächer, mit der Kürze des Studiums und aber auch mit der Forschung, die eigentlich unverzichtbar, aber nicht einfach selbsterklärend ist.

Die stärkere Beachtung der Forschung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen könnte ihren Wert für die Praxis verbessern und wäre auch ein Akt der Qualitätssicherung. Aber dann muss sich Forschung auch als nützlich erweisen oder sich mit wirksamen Instrumenten verbinden lassen, wie man an Klassencockpit oder Stellwerk erkennen kann. Ist nicht der Fall, dient Forschung nur der Legitimation und wird begrüsst, wenn die Resultate die Meinungen im Feld bestätigen.

Die Ausbildung konzentriert sich vor allem auf die Unterrichtsfächer. Daneben werden Praktika oder Praxisphasen in unterschiedlicher Länge angeboten. Rhetorisch konzentriert sich die Ausbildung auf die „Persönlichkeit“ der angehenden Lehrkräfte, wobei wenig Klarheit darüber herrscht, wie sich das modular umsetzen lässt.¹² Und die Frage wäre ja, was in der Ausbildung von Lehrpersonen *nicht* mit der Persönlichkeit zu tun hat.

Oft werden für den Zweck der „Persönlichkeitsbildung“ spezielle Kurse etwa zur pädagogischen Gesprächsführung oder zur „Auftrittskompetenz“ angeboten, die in allen Studiengängen eine Randstellung einnehmen und eher als Alibi verstanden werden. Irgendwie müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer ja „auftreten“ können und das muss dann irgendwie auch als Problem der Ausbildung verstanden werden.

In diesem Zusammenhang ist erstaunlich, wie lange sich etwa das Gordon-Training in Modulen zur Gesprächsführung gehalten hat, obwohl man dort wenig über realistische

¹² Die Ausbildung von Lehrpersonen der Primarschule hat insofern eine Sonderstellung, als das Fachprinzip nicht durchschlagend gilt. Angestrebt wird eine ganzheitliche Ausbildung, die stark auf die Lebensalter und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder ausgerichtet ist.

Gespräche im Klassenzimmer lernen kann. Aber man erfährt auch nichts über das reale Lernen der Kinder, wenn man nur Lehrbücher zur Lernpsychologie liest, die unvermeidlich idealisieren müssen, wenn sie das normative Schulfeld erreichen wollen,

Tatsächlich hat immer das Prinzip der Fachlichkeit die Ausbildung bestimmt. Von der Geschichte der Lehrerbildung ist zu lernen, dass vom Lehrerseminar bis zur Universität die Unterrichtsfächer stets den Grossteil der Ausbildungszeit für sich in Anspruch genommen haben. Die Erziehungswissenschaft prägte die Diskussion, aber war nur in diesem Sinne auch die Leitdisziplin der Ausbildung.

Die Geschichte der Ausbildung spiegelt auch den Statusaufstieg der Lehrämter im Laufe der Geschichte. Die Unterscheidung der „höheren“ gegenüber der „niederen“ Bildung ist heute wohl noch spürbar, aber deutlich eingeebnet worden, während sie in Deutschland oder in der Schweiz über lange Jahrzehnte den gesellschaftlichen Rang der Lehrerbildung bestimmt hat.

Weiterhin hat die Lehrerbildung eine Funktion, die häufig gar nicht wahrgenommen wird, nämlich die der Bewirtschaftung von Reformideen und ihrer Geschichte. Nicht zufällig ist die Lehrerbildung immer zugleich auch der Ort der Reformpädagogik gewesen. Und bis heute werden die Reformdebatten über die Entwicklung der Lehrerbildung getragen von der Erziehungswissenschaft, soweit sie sich in der Lehrerbildung engagiert, während sie in punkto Brauchbarkeit schlechte Noten erhält.

Und schliesslich ist eine Besonderheit der Lehrerbildung die Dominanz des „Theorie-Praxis-Problems“. In keiner anderen akademischen Ausbildung wird dieses Problem so häufig und so wiederkehrend genannt wie hier. Es führt letztlich zur Entwertung der Ausbildung angesichts der Erwartungen, solange nicht klar ist, was mit der Lehrerbildung erreicht und so auch nicht erreicht werden soll oder kann. Das spricht für ausschliessungsfähige Ziele, die sagen, was *nicht* angestrebt und auch nicht erreicht wird.

Angehende Juristen, Ärzte, Ökonomen oder Ingenieure können nicht mit ihrer Person über die Güte der Ausbildung entscheiden. Vermittelt wird wissenschaftliches Wissen, das für sich gelernt wird, ohne immer sofort nach der Anwendung zu suchen. Jedes akademische Studium bietet im Blick auf die Anforderungen des Berufsfeldes mehr und anderes, als erwartet wird.

Das war bei den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts auch nicht anders. Die damalige Ausbildungsliteratur ist voll von Klagen über Praxisferne und Theorieverdruss. Diese Klagen sind in der Ausbildung von Ärzten, Juristen oder Ökonomen aber nicht annähernd so intensiv, was vermutlich damit zusammenhängt, dass professionelles Wissen vermittelt wird, ohne ständig einen direkten und persönlichen Praxisbezug vor Augen zu haben.

Vielleicht ist aus diesem Grunde immer noch von einer besonderen Profession die Rede, wenn Einstellungen und Tätigkeiten von Lehrern thematisiert werden. Sie beziehen sich zur Berufsausübung nur begrenzt auf eine Leitdisziplin und dies auch nur soweit, wie es ihren Erwartungen entspricht. Es ist, anders gesagt schwierig, mit widersprechenden Daten „teacher beliefs“ zu verändern.

- Für die Studierenden entscheidend ist die Erfahrung des Vorankommens über verschiedene Stationen.

- Wachsendes berufliches Können und zunehmende Einsicht in die Probleme des Handlungsfeldes sind dabei ausschlaggebend,
- nicht die sofortige Wirksamkeit von allem, was studiert wird.

Diese Erwartung hat vor allem durch den Glauben an die Methoden gestärkt, während es darauf ankommt, in der Schule über Jahre komplexe Lernprozesse in heterogenen Gruppen zu gestalten, die mit sichtbaren Fortschritten und nachhaltigen Effekten verbunden sind. Das bewirkt nicht allein die Methode, generell gibt es keinen Garanten, sondern nur die Unterstützung durch die schulische Lernkultur, also die Konsekution der Aufgaben und Leistungen, die Bewertung der Lernfortschritte, die Zielkontrolle und die Freude am Vorankommen der Schüler.

Die Grunderfahrung von Lehrpersonen ist, dass ihr Handeln Lernen bewirkt und dies in einer von ihnen bestimmten Richtung. Das professionelle Können und die Handlungssicherheit bauen auf dieser Erfahrung auf. Die Ausbildung muss daraus ein reflexives Know How machen und das ist der Kernbereich ihrer Verantwortung. Das gilt auch dann, wenn die herbartianische Grundsituation des Unterrichts mit vier Stufen pro Lektion überwunden ist.

5. Verantwortung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Verantwortung trägt die Ausbildung zunächst und grundlegend für ihr Konzept, also die Kernideen hinter der Organisation. Die Hochschulen folgen dabei historischen Erfahrungen und orientieren sich aber auch an Vergleichen. Die geschichtliche Entwicklung schliesst aus, dass es eine Rückkehr zum Lehrerseminar geben wird, der internationale Vergleich zeigt, dass praktisch in jedem Land die Ausbildung tertialisiert ist, also auf akademischem Niveau erfolgt. Aber die Ausbildungskonzepte sind unterschiedlich und sie unterliegen auch dem Wettbewerb um bessere Ideen.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kennt kaum Medienpräsenz, auch weil die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz unspektakulär arbeiten und die grossen politischen Kämpfe gegen die „Akademisierung“ offenbar überstanden sind, nicht zuletzt weil überzeugende Evaluationsstudien vorliegen. „Lehrerbildung“ ist bei Gelegenheit ein Klage Thema für Online-Portale, aber sie bestimmt so gut wie nie die Schlagzeilen und schafft es erst recht nicht auf die Titelseiten.

Umso erstaunlicher ist der Tatbestand, dass der Economist vor einigen Wochen dem Thema eine Titelgeschichte mit eigenem Cover gewidmet hat. Die Londoner Wochenzeitung ist nicht nur das weltweit führende Wirtschaftsjournal, sondern auch eine der wenigen Zeitschriften, die mit ihrer Printausgabe Geld verdienen. Ein Grund ist die Exklusivität der Artikel.

In Sachen Lehrerbildung orientiert sich der Economist an John Hattie (2011) und konzentriert sich auf die Qualität der Lehrpersonen und wie sie durch gezielte Ausbildungserfahrungen sicher aufgebaut werden kann. Der Artikel zeigt vor allem, wie lebendig die alte Idee der praktischen Erfahrung als Fokus der Lehrerbildung ist - an einem unerwarteten Ort.

Einleitend wird ein erfolgreicher Mathematiklehrer besonders hervorgehoben und dann erklärt, was die Ausbildung zu dem Erfolg beigetragen hat:

„Rather than spending their time musing¹³ on the meaning of education, he and his peers have been drilled in the craft of the classroom. Their dozen of honed techniques cover everything from discipline to making sure all children are thinking hard” (Teaching the Teachers 2016, S. 21).

„Honed techniques“ sind empirisch geprüfte und praktisch bewährte Techniken, die im Klassenzimmer Erfolg versprechen und auf die sich die Ausbildung konzentrieren soll. Sie vermittelt nicht primär Wissen für die Unterrichtsfächer, auch nicht pädagogische Theorien, sondern eben „the craft of the classroom“.

Lehrerbildung wäre auf dieser Linie Arbeit an der „teacher expertise“, die gesteuert wird durch rigoroses Feedback, enge Zusammenarbeit der Lehrer, selektive Auswahl der Studenten und ein neues Selbstverständnis der Auszubildenden und Mentoren. Einer von ihnen wird mit Satz zitiert: „I don’t teach physics; I teach my pupils how to learn physics“ (ebd., S. 22).

Und auch die Organisation ist betroffen: Der Artikel verweist auf Shanghai. Dort werden Lehrer nicht befördert, wenn sie nicht nachgewiesen haben, dass sie effektiv kollaborieren und durch Feedback lernen können. Und ihre Mentoren in der Ausbildung werden ebenfalls nicht befördert, wenn sie nicht zeigen können, dass sich ihre Studenten in der professionellen Kernkompetenz sichtbar verbessert haben (ebd., S. 24).¹⁴

Das erinnert an Lehrerseminare und Übungsschulen, ist deutlich als Kritik an der bisherigen Studienorganisation zu verstehen, bezieht sich aber allein auf die englischsprachige Diskussion. Gleichwohl ist die Richtung des Arguments interessant, weil damit die Verantwortung für die Qualität der Lehrerinnen und Lehrer angemahnt wird. Was gelegentlich bestritten worden ist, trifft zu, angehende Lehrpersonen müssen ihr Handwerk beherrschen. Und die Rede vom „Praxisbezug“ ohne Wirkung auf die Qualität der Studierenden ist nur ein leeres Wort.

Sicher ist eine Erfolgsbedingung für die Lehrerbildung, dass die Studierenden erfahren, wie sie im Blick auf die Ausbildungsziele kompetent werden und ein Könnensbewusstsein entwickeln.

- Aber Techniken allein sind nicht ausreichend, um Professionalität ausbilden zu können.
- Zur Qualität der Lehrpersonen gehört auch Wissen, das sich *nicht* in Unterrichtstechniken umsetzen lässt, einen weiteren Horizont eröffnet und auch die Grenzen des professionellen Handelns thematisiert.
- Dazu gehört etwa die Einsicht, ein öffentliches Amt auszuüben und sich auf gesellschaftliche Erwartungen einstellen zu müssen.

Auf der anderen Seite sollte man vorsichtig mit der Frage umgehen, ob das Berufsfeld durch die Ausbildung „gesteuert“ werden kann. Die Erfahrungen im Studium sind nicht direkt an die Erfahrungen der Praxis angeschlossen und was im Studium intensiv vermittelt werden

¹³ Grübeln.

¹⁴ Lehrer in Shanghai unterrichten 10 bis 12 Wochenstunden, Lehrer in den Vereinigten Staaten durchschnittlich 27 Wochenstunden (Teaching the Teachers 2016, S. 24).

konnte, ist nicht zwingend das, was die Anforderungen im Unterricht ausmacht, je nachdem, wie die Lernsituationen beschaffen sind und sich die Schulen entwickeln.

- Anders als in vielen anderen Berufen werden auch nicht Spezialisten für einzelne Aufgaben angestellt, sondern Personen mit staatlichen Berechtigungen für Lehrämter.
- Die Spezialisierung erfolgt im Beruf.
- Ausserdem vermittelt die Ausbildung Idealnormen, die nur die zukünftigen Lehrkräfte auf das praktische Mass hin einstellen können.

Die Ausbildung also muss damit rechnen, dass sie zwar die Vorstellungswelt und die Handlungsoptionen ihrer Studierenden beeinflussen kann, aber dass die Übergänge ins Berufsfeld von ihr nicht beherrscht werden, auch nicht mit den besten Lerntechniken, die ja nicht unabhängig von der gegebenen Situation eingesetzt werden können.

Mit dem Beginn der Berufstätigkeit ist - anders als in der Literatur häufig vermutet - kein „Praxisschock“ verbunden, sondern tatsächlich nur die Erfahrung von Übergängen. Studien aus Zürich zeigen, dass angehende Lehrkräfte die Praxis nicht als „Schock“ erleben, sondern als Feld neuer Herausforderungen, auf die die Ausbildung sie nur begrenzt vorbereitet hat.¹⁵ Das ist wörtlich zu nehmen: Ausbildung eröffnet den beruflichen Lernprozess und schliesst ihn nicht ab. Und das Wichtigste ist vielleicht die Lernfähigkeit im Beruf, die allerdings verlässliche Grundlagen verlangt.

Aber es gibt auch bei einer sehr direkt unterrichtsbezogenen Ausbildung immer Bereiche, die während der Ausbildung zugunsten anderer vernachlässigt wurden und sich später als besonders dringlich herausgestellt haben. Das gilt für unerwartete Probleme der Disziplinierung ebenso wie für die Elternkommunikation, Umgang mit Sonderwünschen oder Konflikte im Kollegium.

- Aufgabe der Ausbildung wäre es, mit realistischen Zielsetzungen zu arbeiten,
- Kompetenzen aufzubauen, Techniken anzubieten und Erfolgskontrollen nahezulegen,
- aber auch die eigene Begrenztheit zu thematisieren
- und damit zugleich die Lernaufgaben zu bezeichnen, die anschliessend bearbeitet werden müssen.

Die Studierenden erwarten auch gar nicht, dass sie auf alle Eventualitäten vorbereitet werden. Wäre das anders, hätte man die Freiheiten der Berufsausübung massiv beschnitten. Die Freiheit meint auch, unsichere Situationen produktiv gestalten zu lernen. In diesem Sinne muss die Ausbildung auf die Probleme hinweisen, Lösungen anbieten und zugleich das Weiterlernen in der Praxis betonen.

Die Studienerfahrung ist aber mehr als eine Vorbereitung auf das Berufsfeld, dessen konkrete Anforderungen noch gar nicht voll abgesehen werden können. Das Studium muss auch Gelegenheit geben, sich neben den Unterrichtsfächern mit den Grundlagen des Berufs, historischen Erfahrungen oder auch internationalen Vergleichen auseinanderzusetzen. In diesem Sinne können und müssen Reflexionen angehalten werden, die über das hinausgehen,

¹⁵ Nido/Trachsler/Swoboda 2012, Nido/Trachsler 2015.

was der Alltag verlangt. Ohne ein solches Bekenntnis zur wissenschaftlichen Bildung wäre ein Studium weitgehend überflüssig.

- Das bedeutet nicht, eine Studienorganisation hinzunehmen,
- die kleinteilig angelegt ist, Unverbundenes befördert, keine Fortschritte erkennen lässt und die Berufsbiografie nicht wirklich antizipiert.
- Theoriebezüge sind notwendig, aber sie müssen sich immer auch auf das einlassen, was in der angelsächsischen Diskussion „learning from the field“ genannt wird.

Lehrerinnen und Lehrer haben das konkrete Geschehen des Tages vor Augen und handeln vor dem Hintergrund vielleicht von Visionen, immer jedoch von Nutzererwartungen. Lehrpersonen bewegen sich in Umwelten, die die Ziele der Schule keineswegs immer unterstützen, sie müssen erklären, warum sie bestimmte Erwartungen nicht erfüllen, sie sind tätig in einer wohl stabilen, aber auch ständig beobachteten und kritisierten Institution. Und nirgendwo ist die Kritik so unmittelbar persönlich wie in der Schule.

Auf diese Belastungen müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer mit realistischen Erfahrungen vorbereitet werden, ohne damit den Beruf und die damit verbundenen Überzeugungen zu gefährden. In der öffentlichen Kommunikation werden häufig nur die problematischen Seiten des Berufs thematisiert, mit denen sich die Sinnhaftigkeit nicht stabilisieren lässt. Und Schulkritik ist so erfolgreich, dass man sich fragt, warum Thilo Sarrazin sich noch länger beim Islam aufhält.

Aber die Ausbildung muss auch den Auftrag vermitteln und die gesellschaftliche Bedeutung der Schule erklären. Kindheit und Jugend haben sich in den letzten 15 bis 20 Jahren stärker und schneller verändert als in allen Jahrzehnten seit dem Zweiten Weltkrieg. Schülerinnen und Schüler wachsen heute mit dem Internet und den sozialen Medien auf, die Lebensentwürfe folgen persönlichen Idealen, die Mobilität ist hoch und die Bindekräfte traditioneller Institutionen wie Kirchen oder Vereine nehmen weiter ab. Und die Migrationswellen werden direkte Auswirkungen auf die Schule haben. Das alles lässt sich nicht allein mit „Coaching“ oder „honed techniques“ bearbeiten.

Die Sicherheit, ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin zu sein, erwächst aus den Erfolgen bei den Schülern, der Handwerkskasten, auch der von Hattie, hat dienenden Charakter und das Arbeitsfeld ändert sich rasch. Man kann auch nicht mehr von einer irgendwie homogenen Schülerschaft und einheitlichen Herkunftsmilieus ausgehen. Daher gibt es als Adressaten auch nicht „den“ Schüler oder „die“ Schülerin, wie jede Methode oder Lerntechnik voraussetzt.

Daher kann das Studium auch nicht einfach aus Lerntechniken bestehen, sondern nur aus inhaltvollen Aufgaben, die zu bearbeiten das Vorankommen im Blick auf die Ziele sichern kann. Aber dafür muss die Ausbildung als Ganze in den Blick genommen werden. Die Qualität der Lehrerbildung bemisst sich am beruflichen Wissen und Können ihrer Absolventen und darauf muss die Organisation eingestellt sein. Die Entwicklungsarbeit muss in diese Richtung gehen.

Verantwortung für die Konzepte oder die Philosophie der Ausbildung ist eine Sache, Verantwortung für den Ausbildungserfolg eine andere. Das Konzept kann mit Daten für den Erfolg bestätigt oder korrigiert werden, also darf nicht nur auf wie immer gut begründeten

Überzeugungen beruhen. Insofern ist es mehr als eine „Philosophie“, die gegenüber Kritik sakrosankt wäre. Das gilt auch für jede Art von Reformpädagogik, entscheidend ist nicht die Pädagogik, sondern der Ausbildungserfolg gemessen an den Zielen für den Beruf und den Rückmeldungen der Absolventen und Abnehmer.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann sich mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben auf diese Steuerung einstellen. Einige der Aufgaben lassen sich mit Stichworten so bestimmen:

- Verantwortung und Evaluation
- Feedback für die Dozierenden
- Lenkung des Thementaufkommens
- Abstimmung des Curriculums
- Bearbeitung der Schnittstelle zum Beruf

Häufig hat die Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden. Das spricht dafür, die entsprechenden Entwicklungen in den Hochschulen forciert voranzubringen. Und dabei wird mehr verlangt, als überall Kompetenzlisten zu installieren. Es geht um ein integriertes Curriculum, das mit Rückmeldungen über den Ausbildungserfolg weiterentwickelt werden muss. Die Dozenten orientieren sich in der Lehre am Feedback und nicht allein an ihren Selbstüberzeugungen, so wie dies etwa an manchen Schweizer Berufsschulen üblich ist.

Eine Kernfrage der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist das Thementaufkommen. Fragestellungen, die die Studierenden in ihren Praktika, beziehungsweise in einem Praxissemester erfahren, sind häufig nicht modulsteuernd. Insofern verschärft die Modularisierung das Theorie-Praxis-Problem, weil der Transfer des Gelernten, wenn er überhaupt stattfindet, den Studierenden überlassen wird.

- Aber jede Praxiserfahrung kann zur Themengenerierung genutzt werden, ohne den Anspruch der Wissenschaftlichkeit preiszugeben.
- Auch können bestimmte Fragen der Studierenden so geklärt werden, dass sie sich nicht mehr stellen.
- Oder es können mit der Bearbeitung der Erfahrung Fragen entstehen, die sich bislang nie gestellt haben.

Wie immer die Themen entstehen, sie müssen in eine Prioritätenfolge gebracht und so modularisiert werden, dass die Aufgaben aufeinander aufbauen können. Für ihre Bearbeitung müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Notwendigkeit muss anerkannt sein und ihre Wirksamkeit überprüft werden. Das alleine reicht aber zur Implementation nicht aus. Die Themen müssen eine lehrbare Gestalt annehmen, die auf den Zweck der Ausbildung von angehenden Lehrkräften hin angelegt ist.

Viele Hochschulen haben professionelle Standards und Lernfelder formuliert, die sich zum Teil auch in den Aufgaben des Studiums wiederfinden, aber dann muss auch gefragt werden, wie das Erreichen überprüft werden soll und wer dafür verantwortlich ist. Letztlich muss die Hochschule dafür einstehen, dass handlungsfähige Lehrerinnen und Lehrer die Ausbildung verlassen, was auch heisst, dass die Befähigung für den Beruf zum Thema gemacht werden muss.

Defizite im Berufsverständnis oder im Aufbau der Kompetenzen müssen erkannt und bearbeitet werden, aber mangelnde professionelle Eignung sollte auch zum Ausschluss führen können, anders würde man die eigenen Standards nicht ernst nehmen und wäre an einem entscheidenden Punkt nicht sehr glaubwürdig. Das ist rechtlich ein schmaler Grad und verlangt klare Kriterien, aber gehört zur Ausbildungsverantwortung.

Zum Schluss: Der Berufsfeldbezug und das von Lehrpersonen geforderte Können hat eine goldene Regel. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Jurist und Philosoph Tuiskon Ziller (1884, S. 240),¹⁶ hatte dafür eine verbindliche Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.¹⁷

Bleibt die Frage nach der Professionsmoral, die nicht durch den Besuch von Ethikkursen entsteht. Die moralischen Überzeugungen und Werthaltungen sind vor dem Studium mindestens rudimentär vorhanden, sie werden durch die öffentliche Kommunikation befestigt und zeigen sich im Studium in der Bearbeitung von konkreten Aufgaben. Die Moral ist implizit, nicht zufällig gibt es in der Lehrerbildung keinen etablierten Eid des Hippokrates, der wie früher in den Medizinischen Hochschulen am Ende der Ausbildung verlesen werden würde.

Man muss also als künftiger Lehrer oder künftige Lehrerin keinen Eid ablegen, um verantwortungsvoll handeln zu können. Und das brauchen auch die Dozenten an den Pädagogischen Hochschulen nicht. Die Verantwortung ergibt sich aus dem Auftrag, sie konkretisiert sich in den Zielen und sie zeigt sich in der Akzeptanz von Kritik. Aber für den Ausbildungserfolg sind natürlich auch die Studierenden zuständig. Insofern heisst „Ethik“ in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nie etwas anderes als geteilte Verantwortung.

Literatur

Harder, P.: Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer. Bamberg: University of Bamberg Press 2014. (= Schriften aus der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich Universität Bamberg, Band 12).
 Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
 Hattie, J.: Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London/New York: Routledge 2011.

¹⁶ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

¹⁷ Sperrung im Zitat entfällt.

- Horn, K.-P.: Profession, Professionalisation, Professionalität, Professionalismus - Historical and Systematic Remarks Using the Example of German Teacher Education. In: *British Journal of Religious Education* Vol. 38, No. 2 (2016), S. 130-140.
- Lipka, R.P./Brinthaup, Th. M. (Eds.): *The Role of Self in Teacher Development*. Albany, N.Y.: Suny Press 1998.
- Menzel, W.: Pädagogik. In: W. Menzel: *Die deutsche Literatur*. Zweite vermehrte Auflage. Zweiter Theil. Stuttgart: Hallberger'sche Verlagsbuchhandlung 1836, S. 5-94.
- Nido, M./Trachsler, E./Swoboda, N.: *Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich*. April 2012. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2012.
- Nido, M./Trachsler, E.: *Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich*. Winterthur: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2015.
- Oelkers, J.: Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* Band 62, Nr. 1 (1986), S. 487-506.
- Oelkers, J.: *Selbstreguliertes Lernen: Idee und Wirklichkeit*. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.
- Parsons, T.: Remarks on Education and the Profession. In: *International Journal of Ethics* Vol. 47, No. 4 (April 1937), S. 365-369.
- Parsons, T.: The Professions and the Social Structure. In: *Social Forces* Vol. 17, No. 4 (May, 1939), S. 457-467.
- Precht, R. D.: *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann Verlag 2013.
- Scherr, Th.: *Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben*. Zürich/Winterthur: Druck und Verlag des literarischen Comptoirs 1842.
- Schmid, Chr.: *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Schulte-Markwort, M.: *Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert*. München: Pattloch Verlag 2015.
- Schwab, J.J.: The Practical: A Language for Curriculum. In: *The School Review* Vol. 78, No. 1 (November 1969), S. 1-23.
- Stahl, S.: *Das Kind in dir muss Heimat finden. Der Schlüssel zur Lösung (fast) aller Probleme*. München: Kailash Verlag 2015.
- Teaching the Teachers. In: *The Economist* (June 11th-17th 2016), S. 21-24.
- Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft*. Neunzehnter Bericht 1829. Zürich: Bey Orell, Füssli und Compagnie 1830.
- Ziller, T.: *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.