

Ulrich Herrmann

## Lehrerausbildung für das Gymnasium und die Gesamtschule

### 1. Die historisch-systematische Verortung eines Problems und einer Entwicklungsaufgabe

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für das Lehramt an Gymnasien und an Gesamtschulen weist so viele Gemeinsamkeiten auf, dass die geringfügigen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bezüglich der akademischen Vorbildungen vernachlässigt werden können, zumal für alle Lehrerinnen und Lehrer aller dieser Schulen das berufsvorbereitende Referendariat das gemeinsame Tor zum Beruf darstellt. Es geht also im Kern um die Ausbildung derjenigen Lehrerinnen und Lehrer, die eine Lehrbefähigung erworben haben für die Oberstufen derjenigen Schulen – allgemeinbildende, Wirtschafts-, Technische, Berufsbildende Gymnasien sowie Gesamtschulen –, die (neben anderen Abschlüssen) mit dem Abitur, d.h. dem erfolgreichen Abschluss von Klasse 12 bzw. 13 (in einigen Bundesländern jetzt und demnächst: Klasse 11 und 12), auch die allgemeine Hochschulreife erteilen.

Gesamtschulen und Gymnasien sind im Unterschied zu anderen weiterführenden Schulen vor allem auch definiert als Zubringereinrichtungen zu den (Fach-)Hochschulen und Universitäten (neben anderen anspruchsvollen Ausbildungsgängen im berufsbildenden Bereich), ein *funktionaler* enger Zusammenhang, der seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts – der Neugründung des Gymnasiums und der Universität in der preußischen Reformzeit seit 1808 (Paulsen 1921/1965, 247ff., 278ff.; Jeismann 1974, 335ff.; Menze 1975, 232ff., 280ff.; Blömeke 2002, 103ff.) – bis heute ausschlaggebende prägende Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Institution Gymnasium und ihres Personals und damit auf dessen Rekrutierung (bezüglich Vor- und Ausbildung) behalten hat:

- Allgemeinbildende öffentliche staatliche Gymnasien verstanden und verstehen sich im allgemeinen weder als *pädagogisch* orientierte *Schulen* noch als *beruflich* orientierte *Ausbildungseinrichtungen*, sondern vornehmlich als „Bildungsanstalten“ für die Vermittlung von *Allgemeinbildung* und die Anbahnung von *Studierfähigkeit*. (Tatsächlich kann natürlich nur gymnasiale *Schulbildung* vermittelt werden, die das Bildungsbürgertum für die

„allgemeine“ hält; und von Studierfähigkeit kann nur begrenzt die Rede sein, da die weit- aus überwiegende Zahl der abschlussfähigen akademischen Disziplinen an den Gymna- sien und Gesamtschulen gar nicht vertreten ist und weil es wegen der spezifischen Anfor- derungen in der Spanne von Ägyptologie bis Zahnheilkunde eine allgemeine bzw. formale Studierfähigkeit gar nicht geben kann.)

- Daraus resultiert – im Unterschied zu den vergleichbaren reformpädagogisch geprägten weiterführenden Schulen, den Freien Schulen, Internaten und Landerziehungsheimen – die gymnasiale Ausrichtung auf den Bildungs-„Kanon“ einer *formalen* „Bildung“ mit nur marginalen Anschlüssen an die interessen-, begabungs- oder berufsspezifischen Nachfra- gen ihrer Schülerschaft durch entsprechende Lern- und Ausbildungsangebote in den Be- reichen der Künste und des Sports sowie ausgewählter Ausbildungsberufe. Gymnasien mangelt es in der Regel an Ateliers, Labors und Werkstätten; trotzdem sind viele Lehre- rinnen und Lehrer mit den (freiwilligen) Angeboten von Arbeitsgemeinschaften außerge- wöhnlich engagiert!
- Das Selbstverständnis der Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer – sie unterrichten ihre „Fächer“, „Fachlichkeit“ aufgrund ihrer *Wissenschaftsorientierung* und -*prägung* durch das Universitätsstudium – entspricht der höchsten Zielvorgabe ihrer Berufstätigkeit in der gymnasialen Oberstufe: Vermittlung von Studierfähigkeit durch *Wissenschaftspro- pädeutik*. Infolgedessen ist Lehren und Lernen im Gymnasium in der Regel an den wis- senschaftsnahen Inhalten entsprechender Lehrpläne orientiert. Hingegen bleibt die im Be- rufsalltag geforderte „Beruflichkeit“ – Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer müs- sen ältere Kinder und junge Leute für deren Selbsterziehung und Selbstbildung anleiten und erziehen, anregen und unterrichten – als *pädagogische Professionalität* bei der Ges- taltung von *Lern-, Lehr- und Bildungsgängen* (im Sinne von Aebli 2001) nachrangig, so dass in der Regel alle *drei* wichtigsten Schulziele verfehlt werden: Anleitung zu selbstän- diger und selbstwirksamer Lernbefähigung, Aneignung von zusammenhängendem bedeu- tungsvollen Wissen für Problemlösungsfähigkeiten, Denken in Begriffen, Modellen und Strukturen (Urteilsfähigkeit, Wissenschaftspropädeutik).
- Das Vorherrschen der „Fachlichkeit“ führt dazu, dass Gymnasiallehrerinnen und Gymna- siallehrer bis heute gar keinen eigenständigen Ausbildungsgang in Richtung „Beruf- lichkeit“ durchlaufen, wenn darunter Prozesse und Verfahren verstanden werden, die im Lehrerberuf vom „Novizen“ zum „Experten“ führen. Selbst die erste Phase der Ausbil- dung, das Universitätsstudium, ist aufgrund der spezifischen Erfahrungen von Referenda- ren als Berufseinsteigern („Praxischock“) in der zweiten Phase auch im engeren fachli-

chen Sinne keine Ausbildungsphase, weil das fachwissenschaftliche Studium ohne inhaltlichen Bezug auf die späteren sachlich-fachlichen Erfordernisse des Unterrichts absolviert werden muss (Merzyn 2002, 129ff.), ergänzt durch marginale Anteile in Pädagogik, Psychologie, (Fach-)Didaktik und Methodik.

Dieser missliche Umstand, auf den sowohl die mangelhafte Effektivität der Tätigkeit von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern als auch das stark gesunkene gesellschaftliche Ansehen des Berufsstandes ebenso zurückzuführen ist wie das Unterbleiben von nachhaltigen Verbesserungen der strukturellen und betrieblichen Merkmale des gymnasialen Lehr-Lern-Systems, zeigt sich durch mehrere Sachverhalte (vgl. Kap. 2), die von selbstkritischen Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern zunehmend beklagt werden und wo jüngste Ausbildungsreformen Abhilfe bringen sollen (vgl. Kap. 3).

Seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts wurden immer wieder Versuche unternommen, das Studium und die Ausbildung der „gelehrten Schulmänner“ (Roeßler 1961; Führ 1985; Blömeke 2002, 123ff.) zugunsten einer Orientierung an den Erfordernissen des *pädagogischen Berufs* zu ändern (Bohnsack 2000; Cloer, Klika & Kunert 2000; Herrmann 2002b; Merzyn 2002, 5ff. mit allen wichtigen Denkschriften und Stellungnahmen), aber alle diese Versuche sind – bis auf jüngste Ansätze in der Gegenwart – regelmäßig gescheitert, nicht zuletzt auch wegen mangelnder Unterstützung durch prominente Vertreter der Universitätspädagogik (z.B. Eduard Spranger und Theodor Litt, wohl aus Furcht vor Ansehensverlust in der Philosophischen Fakultät). Diese Resistenz hat ihren institutionellen Grund darin, dass die Philosophische Fakultät (im Gefolge der Berliner Reformgründung von 1810) die Berufsfakultät des neuen Berufsstandes dieser „gelehrten Schulmänner“ sowie die Studienstätte der neuen akademisch „Gebildeten“ bzw. des Bildungsbürgertums wurde und bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts weitgehend geblieben ist. Die akademischen „Fach“-Vertreter bestanden und bestehen auf dem (Humboldt'schen) Konzept der akademischen Bildung durch Einarbeitung in die Grundlagen und in den Stand der Wissenschaft(en) für und durch Teilhabe an Forschung, was in fachlicher Hinsicht für alternative Studienabschlüsse sinnvoll (Magister, Diplom, Promotion) und für den wissenschaftlichen Nachwuchs gewiss erforderlich, für die Einmündung in eine erfolgreiche Berufstätigkeit als Gymnasiallehrerin und Gymnasiallehrer vom fachlichen Anspruch her völlig überzogen ist und angesichts der realen Berufsprobleme von Anfängern eher destruktiv wirken muss.

Die Schülerinnen und Schüler der Universitätsgelehrten, die Studienrätinnen und Studienräte im gymnasialen Lehramt also, schlossen (und schließen) sich dieser Auffassung im Grundsatz an mit der Begründung, der Weitergabe von Wissen im Gymnasium sei *erstens* am besten gedient durch Expertise in der Wissenschaft (mithin durch Wissenschaftswissen), *zweitens* ausreichend sichergestellt aufgrund einer Meister-Schüler-Lehre (wie das Referendariat zutreffend charakterisiert wird, das am Ende des 19. Jahrhunderts als „Vorbereitungsdienst“ zunächst in Preußen eingeführt wurde) und der Aneignung erprobter Instruktionspraktiken und Schüler-Arbeitshilfen; *drittens* könne sich der „Bildungs“-Anspruch des Gymnasiums nicht daran bemessen, was die Schülerinnen und Schüler zu leisten im Stande sind, sondern müsse „objektiven“ Anforderungen gerecht werden, deren Erreichen und Einhaltung die Aufgabe der Gymnasiallehrerschaft sei.

Im Selbstverständnis des Berufsstandes der Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (der „Philologen“, wie sie sich verbandlich in vergessener Herkunft aus der alten Philosophischen Fakultät meist noch nennen) ist „Fachlichkeit“ *außerhalb* der pädagogisch-psychologisch-didaktischen „Beruflichkeit“ definiert, so dass die Berufswissenschaften der Lehrer auch akademisch nicht zu ihren „Fächern“ gerechnet werden (in den neuen Bachelor-Master-Studiengängen drohen sie zu *soft skills* zu verkommen; Herrmann 2002d). Weil dies so ist, verfügt der Berufsstand auch über kein modernes, den beruflichen Herausforderungen angemessenes Konzept von Professionalität (auch wenn ihm die akademische Debatte dies zu attestieren bestrebt ist; vgl. Schwänke 1988, Oser & Oelkers [Hrsg.] 2001, Herrmann 2002c), denn entscheidende Aspekte einer tatsächlichen Professionalität fehlen in diesem pädagogisch-psychologischen beratenden und helfenden (nicht-therapeutischen) Beruf (vgl. Kap. 3). Daher ist es nicht verwunderlich, dass das staatliche öffentliche Gymnasium in Deutschland aufgrund seiner rechtlichen und finanziellen Sicherstellung ohne Qualitätskontrolle sowie aufgrund der analogen Position seines Personals und durch die bürokratischen Absicherungen vor externem und internem Reformdruck unangefochten soziale Selektion in einer Weise betreiben kann – wie die PISA-Befunde belegen –, dass trotz des enormen Kosten- und Personalaufwands weder die schwächeren Schülerinnen und Schüler wenigstens in mittlere Kompetenzbereiche noch das obere Segment der besonders Leistungsfähigen sein Optimum erreicht.

Erst mit der Auflösung der Philosophischen Fakultäten und ihrer Überführung in kleinere Fach- bzw. Fächer-Fakultäten (Fachbereiche) und der anschließenden Ersetzung der klassischen universitären Studiengänge in Bachelor- und Master-Abschlüsse konnte auch im Studi-

um der ersten Phase für die künftigen Gymnasiallehrer der Gedanke einer Berufsorientierung Einzug halten, was zusätzlich dadurch begünstigt wurde, dass nun neben den Fakultäten anderen (zentrale) Einrichtungen mit einer Verantwortung für Forschung und Lehre eingerichtet wurden.

## 2. Die Ausbildungsetappen von Lehrerinnen und Lehrern an weiterführenden gymnasialen Schulen

Der Weg in den Beruf ist in zwei Phasen gegliedert, die im Wesentlichen unverbunden aufeinander folgen. Die in den beiden Phasen zu absolvierenden Veranstaltungen und die zu erbringenden Leistungen orientieren sich in der Regel nicht an den Ausbildungsinteressen der Studierenden, die ja eine dezidierte Entscheidung für das anspruchsvolle Lehramtsstudium (und z.B. gegen ein Ein-Fach-Diplomstudium) getroffen haben, sondern sind dominiert durch das Selbstverständnis und die Funktionen der an der Ausbildung beteiligten Institutionen: im Universitätsstudium die Vorgaben des Wissenschaftssystems und der Qualifizierung eines wissenschaftlichen Nachwuchses; im Studienseminar die Vorgaben der Rekrutierungsbehörden für den Nachwuchs im Schuldienst (Sicherstellung der Unterrichtsversorgung); in der Ausbildungsschule die Erfordernisse des laufenden Schul- und Unterrichtsbetriebs (Zuweisung von Aufgaben auch an Berufsanfänger ohne Berücksichtigung ihrer Kompetenzen). Daher endet das Universitätsstudium mit einem Staatsexamen als einer „wissenschaftlichen Prüfung“, das Referendariat als „Vorbereitungsdienst“ mit einer „pädagogischen Prüfung“, aber eine „Berufsprüfung“ – etwa nach einigen Jahren der Berufstätigkeit – findet nicht statt. (Der „Unterrichtsbesuch“ am Ende der Probezeit kann nicht ernsthaft als Überprüfung der Berufsbefähigung und Berufstüchtigkeit betrachtet werden, weil es sich um eine vorbereitete Inszenierung handelt, die über die alltägliche Berufsausübung des Kandidaten wenig aussagt.)

Verglichen mit anderen akademischen Berufen findet nach Auffassung und Auskunft der Kandidatinnen und Kandidaten des Höheren Lehramts und der im Beruf Tätigen eine berufsqualifizierende Ausbildung nicht statt. Kandidaten und Praktiker befinden sich *de facto* im Status eines Autodidakten ohne Orientierungsmöglichkeiten an Professions- und Qualitätsstandards (Oser & Oelkers 2001), ein Zustand, der sie zum einen einer permanenten Überforderung aussetzt, zum anderen einer zunehmenden Versagung des Erwerbs beruflicher Stärke. Ohne organisierte Hilfen (Mentorate) und ohne gezielte Supervision das berufliche Über-

leben nur durch Vermeidungsstrategien möglich, wo doch durch das Herausfinden realistischer Annäherungsziele an die gewünschten beruflichen Erfolge positive Bewältigungsstrategien gelernt und Optimierungspotentiale für die Bewältigung neuer Herausforderungen hervorgebracht werden müssten (Terhart [Hrsg.] 2000, 125ff., Storch & Krause 2002). Da dies nicht geschieht, bleiben Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie dem nicht selber in Eigeninitiative abhelfen, ihren Erfolgen und Misserfolgen „blind“ ausgeliefert und haben nur wenig Chancen, Selbstwahrnehmung zu üben, Selbstentwicklung zu praktizieren, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu jenen Kontrollüberzeugungen des „beruflichen Selbst“ (ihrer „Lehrerpersönlichkeit“) werden zu lassen, die für ihre erfolgreiche berufliche Zukunft unerlässlich sind (Herrmann & Hertrampf 2002, Herzog 2001).

Das (in der Regel fünf- bis sechsjährige) Universitätsstudium (die sog. erste Phase) umfasst das Studium von obligatorisch zwei, nach individueller Wahl auch drei „Fächern“ im Sinne der Universitätsdisziplinen, ergänzt durch einführende Lehrveranstaltungen in Pädagogik, Schulpädagogik, Pädagogischer Psychologie und (Fach-)Didaktik sowie durch Schul- und Unterrichtspraktika, die die Brücke zur künftigen Berufswelt bilden sollen. Diese Studien- und Ausbildungsbestandteile bilden aber keinen kohärenten Ausbildungsgang, weil sie – bis auf wenige Ausnahmen der jüngsten Reformentwicklungen wie z.B. an der Universität Bielefeld – keinen eigenständigen *Studiengang* bilden, der die verschiedenen Bestandteile in ihrem sachlichen Zusammenhang und in ihrer Abfolge sinnvoll aufeinander abstimmt. Das Lehrstudium hat keine „Mitte“, weil es keinen organisatorischen und organisierenden „Ort“ in der Universität hat (Herrmann 2002e; Merzyn 2002, 122). Ob die jetzt eingerichteten Zentren für Lehrerbildung ihn wirksam ausfüllen können, bleibt abzuwarten (Terhart [Hrsg.] 2000, 109ff.; Blömeke [Hrsg.] 1998; Herrmann 2002e; skeptisch Merzyn 2002, 150ff.).

Das universitäre Lehramtsstudium der angehenden Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer ist – da gibt es in den letzten hundert Jahren keine abweichenden Meinungen in Denkschriften von Kommissionen und Organisationen sowie aufgrund von Lehrerinnen- und Lehrer-Befragungen (die ausführlichste Zusammenstellung: Merzyn 2002, hier besonders 84ff.) – nach wie vor mit gravierenden Mängeln behaftet:

- Die „fach“wissenschaftlichen Anteile des Studiums haben keine inhaltlichen und methodischen Bezüge zu den Unterrichts- bzw. Lerninhalten der schulischen Lehrpläne, besonders in der Unter- und Mittelstufe; die Lehramtsstudierenden haben keine Gelegenheit,

sich Wissenschaft *genetisch* anzueignen (was leider auch für ihre Kommilitonen mit anderen Abschlusszielen gilt), d.h. die Prozesse der Entdeckung und Forschung, der Interpretation und Kontextualisierung als didaktische Wege des Verstehens und Erklärens zu erlernen und zur Grundlage ihrer Vermittlung zu machen; die Universitätswissenschaften bieten keine Überblicke und zu wenig wissenschaftstheoretische und -historische Grundlagen, so dass die behauptete „Bildung“ durch Wissenschaft gar nicht stattfindet, sondern der Spezialisierung zum Opfer gefallen ist.

- Die berufswissenschaftlichen Anteile sind differenziert zu betrachten. Generell gilt: Die aktuellen Angebote sind unstrukturiert, thematisch zufällig, ihr Nutzen im Hinblick auf die Berufsziele und -anforderungen künftiger Lehrerinnen und Lehrer in der Regel nicht erkennbar (Oser & Oelkers 2001, Merzlyn 2002).
- Für die Historische und Allgemeine Pädagogik sind nur so geringe Umfänge vorgesehen, dass es ihr nicht möglich ist, angehenden Lehrerinnen und Lehrern einen Einblick zu geben in den geschichtlichen und aktuellen (internationalen) reformpädagogischen Erfahrungsbestand, dies durch Exkursionen zu besonderen Schulen und pädagogischen Einrichtungen anschaulich werden zu lassen und dies wiederum zum Anlass zu nehmen, das „selbstverständliche“ Bild von Schule und Unterricht im Bewusstsein der Studierenden zu relativieren.
- Die Sozialpädagogik (besonders auf dem Gebiet der Schulsozialarbeit) sowie die Sozialisations- und Jugendforschung haben überhaupt keine Gelegenheit, die Studierenden mit den wichtigsten Aspekten und Befunden der Adoleszenzforschung und der Problemlagen und Risikoprozesse im Jugendalter bekannt zu machen, d.h. mit Wissen über die Besonderheiten der künftigen Schülerschaft, von spezifischen Aspekten in multikulturellen Milieus gar nicht zu reden.
- Die Schulpädagogik bietet kaum Orientierungswissen über den Arbeitsplatz Schule und seine Kontexte, am wenigsten hinsichtlich seiner internen Betriebsverfassung und seiner kommunalen Einbettung; die praktische Erfahrung der genuinen beruflichen Aufgabe der Schulentwicklung bleibt ausgeblendet, dadurch wird der Mentalität des „Unterrichtsbeamten“ Vorschub geleistet.
- Pädagogische Psychologie und Schulpädagogik bieten jenseits von Lehrbuch- oder Forschungswissen wenig *operatives* Wissen, mit dessen Hilfe Lehren und Lernen unter schulischen Bedingungen intentional und prozedural so verknüpft werden kann, dass im Verlaufe der Schuljahre eine Abnahme der Lehrerbelastung eintritt infolge einer Zunahme der Lern- und Problemlösungskompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern.

- Die Allgemeine Didaktik kann aufgrund ihres geringfügigen Umfangs weder das (kognitions- und motivationspsychologische) Handwerkszeug für das Arrangement erfolgreicher Vermittlungs- und Aneignungsprozesse einüben noch die Denkprozesse der Transformationen von Wissenschafts- in Schul- und in Schülerwissen, d.h. die Konstruktion von Themen und die Transformation von Lehrplänen in Lerngänge für selbstorganisiertes und selbstreguliertes Arbeiten und Lernen kann von angehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht systematisch angeeignet werden. Die Rezeption der aktuellen neurophysiologischen Forschungsergebnisse über Bedingungen, Strukturen und Faktoren erfolgreichen Lernens gestaltet sich als schwierig: ihre praktische Umsetzung im Schul- und Unterrichtsalltag würde eine grundlegende Umgestaltung des schulbetrieblichen organisierten Lernens bedeuten, mithin der Struktur und Praxis des Angebots, was der Zeittakt, der „Stoff“-Druck und die isolierte Fachlichkeit des (Halbtags-)Gymnasiums verhindert, von den erforderlichen baulichen Vorkehrungen nicht zu reden!
- Die Fachdidaktiken können, ebenfalls aufgrund ihrer marginalen (personellen) Präsenz und (sächlichen) Ausstattung, zum einen nicht mit Lehrer- und Schülerhandeln im Fachunterricht unter Alltags-(Belastungs-)Bedingungen bekannt machen, zum anderen stehen sie unter einem permanenten Rechtfertigungsdruck durch die jeweiligen Fachwissenschaften. Häufig ist ungeklärt, ob es sich bei der Didaktik eines Faches um die Didaktisierung des *Faches* im Rahmen des Studiums und seiner Aneignung handelt (das hieß früher auch „Universitatspdagogik“) als kognitiv-theoretische Grundlage der Vermittlung des Faches auch im Gymnasium (hier lebt noch die alte Figur des „gelehrten Schulmannes“) oder ob es sich um die Didaktik (und Methodik) des *Unterrichts* in dem betreffenden Schul„fach“ handelt.
- Praktika (mancherorts auch „Schulpraktische Studien“ genannt) sind in der Regel mit den Inhalten des Facherstudiums sachlich und thematisch nicht verbunden oder koordiniert und werden daher unter diesen Bedingungen von den Studierenden durchweg nicht als berufsvorbereitend qualifiziert, sondern nur als zusätzliche (zeitliche) Belastung empfunden und als funktionslos zumal dann, wenn an den Universitäten für die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung von Praktika das Personal fehlt.
- In den derzeit geltenden Ausbildungsordnungen sind Trainingsanforderungen und -angebote für Selbstwahrnehmung, Selbstentwicklung, Selbstmanagement nicht vorgesehen, sie sind während der Berufstätigkeit nicht verpflichtend vorgeschrieben und werden daher nur vereinzelt auf freiwilliger Basis wahrgenommen. Es wird auch darauf verzichtet, den Studierenden des Höheren Lehramts eine Eignungsselbstuberprufung abzuverlangen, sie wer-

den zu keinen entsprechenden studienbegleitenden Anstrengungen genötigt, entsprechende Nachweise werden generell in keiner Phase der Studiums, der Berufsvorbereitung und der Berufsausübung verlangt!

Aufgrund ihrer Untersuchungen (Oser & Oelkers 2001) fasst Oelkers (2000, 137) diese Negativliste hinsichtlich der Pädagogik im Lehramtsstudium so zusammen (vgl. Merzyn 2002, zusammenfassend 144ff.): „1. Studierende klagen über unklare Zielsetzungen und mangelnde Zeitökonomie (,vertrödelte Zeit‘). 2. Die Qualitätseinschätzung der Studierenden über die berufsbildenden Fächer Pädagogik/Psychologie, Didaktik ist bestenfalls durchschnittlich. 3. Kleinere Institutionen mit hohem Betreuungsaufwand und persönlicher Bindung schneiden in allen Bereichen besser ab als große und anonyme Anbieter. 4. Der Verwendungseffekt der berufsbildenden Fächer wird von Praktikern geringer eingeschätzt als der der Fachdidaktiken. 5. Besondere Transferprobleme haben unstrukturierte Fächer wie Pädagogik oder Psychologie. 6. Die Ausbilder bemühen sich um einen ‚Theorie-Praxis‘-Bezug. Aber die größte Glaubwürdigkeit für die Studierenden haben die Übungsschullehrer. 7. Die Rückmeldungen sind durchwegs dort positiv, wo ‚Lehrerbildung‘ mit der Erfahrung persönlichen Vorankommens verbunden ist.“

Diese empirisch gut gesicherte einhellige Negativliste hätte eine noch stärkere Aussagekraft, wenn Wirkungsforschungsanalysen vorlägen, die es aber aus naheliegenden Gründen nicht geben kann: die Vielzahl der Faktoren und Prozesse, der Einflüsse und Effekte von reflektierten Erfahrungen, der situativen Bedingungen von Erfolg und Misserfolg erlauben es nicht, subjektive Ausbildungswünsche, -intentionen und -anstrengungen auf der einen und hilfreiche, förderliche, hinderliche und schädliche institutionelle Bedingungen und Faktoren der erfolgreichen oder erfolglosen Aneignung von beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der anderen Seite so einander zuzuordnen oder voneinander abzugrenzen, dass mehr als nur plausible Wenn-Dann-Zuschreibungen erkennbar würden. Es gibt nämlich keine Ausbildungs-„Technologie“, die z.B. Persönlichkeitsdefizite durch das Erlernen von Verhaltensregeln, die mangelnde Kompetenz durch pragmatisch gestützte Routine mit wünschenswerter Sicherheit ausgleichen oder gar ersetzen könnte. Kommunikatives Handeln im Lehrerberuf bleibt prinzipiell experimentell mit offenem Ausgang, so dass die entscheidende Bedingung für die Optimierung dieser Prozesse nur in der Befähigung der Interaktionspartner zu fortschreitender Selbstkontrolle, -korrektur und -wirksamkeit liegen kann, d.h. in einem beträchtlichen Maß an innerer Freiheit durch Leistungsentlastung. Darin liegt auch einer der Gründe

für das Fehlen international vergleichender Studien, wenn sie Aussagen machen wollten über Qualität und Wirkung von Lehrerausbildungsverfahren und -systemen; denn die Beschreibung von Intentionen, Strukturen und Prozessen (vgl. statt vieler Schmidt-Traub 1971; Cloer, Klika & Kunert 2000, 41ff.) oder genauer: die ihnen zugeschriebene Intentionalität und die bei ihnen vermutete Wirksamkeit sagt noch nichts über deren tatsächliche Qualitäten und deren Wirkungen. Zudem können verschiedene Modelle für Wirksamkeitsstudien unterschieden werden (Oser 2001a).

Die genannten Bedingungen für die Optimierung von unterrichtlichem Handeln werden durch die derzeitige Struktur und Zielsetzung der Berufsvorbereitung und Berufseinmündung unterbunden, so dass den Berufsbewerbern nichts anderes übrig bleibt, als in Probelektionen hohe Anpassungsleistungen an das gewünschte Normalverhalten von Lehrkräften zu erbringen. Dies gilt in besonderem Maße für die zweite Phase, das Referendariat.

Der (zweijährige) Vorbereitungsdienst (Referendariat) führt nur ausnahmsweise die pädagogischen, psychologischen und (fach-)diaktischen Einführungen während der ersten Phase weiter. Er geht unabhängig vom Vorwissen bzw. von schon vorhandenen berufsrelevanten Fähigkeiten der Universitätsabsolventen davon aus, dass der Lehramtsbewerber durch jetzt kurzfristig angebotene Ausbildungselemente binnen kurzem in die Lage versetzt wird, eigenverantwortlichen Unterricht durchzuführen. Es handelt sich um Unterrichtshospitationen und angeleiteten eigenverantwortlichen Unterricht in der Regie der Ausbildungslehrer in seiner Ausbildungsschule in der Form einer Meister-Schüler-Lehre; Seminarkurse und -veranstaltungen von Fachleitern im Studienseminar; Lehrveranstaltungen über Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Didaktik, Schulrecht usw. in akademischer Form ohne akademische Standards, an einem Tag in der Woche, auch hier, wie in der ersten Phase, strukturell nach Fachgebieten getrennt und meist ohne Bezug auf die eigene berufliche Alltagserfahrung.

Das Ziel der zweiten Phase ist die Anbahnung einer elementaren „Unterrichtsbefähigung“, die durch Probe- und Prüfungslektionen nachgewiesen wird. Da die Ausbildungslehrer und die Fachleiter die Leistungen des Bewerbers beurteilen und diese Beurteilung ausschlaggebend ist für die Übernahme in den „Schuldienst“ (übrigens eine sehr bezeichnende irreführende Bezeichnung!), orientieren sich die Kandidaten an den Erwartungen der Ausbilder und Prüfer hinsichtlich eines „guten Unterrichts“. Da sie für dessen Beurteilung aber keine Kriterien haben (können), findet vor allem Imitationslernen statt – Übernahme von Unterrichtspraktiken

der Ausbilder, die nach *deren* Erfahrungen positiv zu bewerten sind –, so dass der Kandidat wenig Möglichkeiten hat, seine *eigenen* erfolgreichen Wege und Stärken im eigenen Lehrerhandeln herauszufinden und gezielt seine Schwächen aufzudecken und zu korrigieren. Deshalb ist auch die zweite Phase der Gymnasiallehrausbildung mit gravierenden Mängeln behaftet, und sie wird von ihren Absolventen seit Jahrzehnten durchweg negativ bewertet (Terhart [Hrsg.], 2000, 113ff.; Cloer 2000; Merzyn 2002, 129ff.).

An ein praxisfernes Studium schließt sich eine theorieferne Einübung in Unterrichtspraktiken an, die als „Praxischock“ und als Überbeanspruchung erlebt wird (Hertrampf 2002):

- Die elementaren Grundformen des Lehrens stehen nicht zur Verfügung (Aebli 2001), und demzufolge fühlen sich die Referendare auch *fachlich* falsch ausgebildet;
- die elementaren Umgangsformen mit Disziplin- und Motivationsproblemen der Schülerinnen und Schüler sind nicht eingeübt worden (Bräm 1994, dort auch zum Folgenden);
- der Zeitdruck für Unterrichtsvorbereitungen und Lehrproben ist zu hoch, und für ein Einüben des Selbstmanagements für „Handeln unter Druck“ (Wahl 1991) bleibt keine Zeit;
- die Ausbilder sind häufig ihrer Aufgabe nicht gewachsen, zumindest nicht angemessen qualifiziert; diese Negativbewertung gilt besonders für den Bereich der Fachdidaktiken, die ihren Anspruch auf praktische Bedeutung für den Unterrichtsalltag nicht einzulösen vermögen; demzufolge
- werden Praxis und Maßstäbe der Beurteilungen kritisiert.

Die Ausbildung in der zweiten Phase konzentriert sich durchweg auf *lehrerzentriertes* Lehren und Lernen (Ausarbeiten von Stundenentwürfen, Absolvieren von Probe- und Prüfungslektionen). Durchweg vernachlässigt werden alle wichtigen *beruflichen* Kompetenzen und Qualifikationen, über die die Berufsanfänger kurze Zeit später verfügen müssten – Umgang mit Jugendlichen in Belastungssituationen (schulische Disziplinprobleme, elternhäusliche Verwahrlosung), kollegiale Kooperation, Zusammenarbeit mit den Eltern usw. –, damit die Wege in den Beruf nicht durch Enttäuschungen und falsche Routinen gekennzeichnet sind, die die Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern in den ersten Jahren typischerweise charakterisieren (Hirsch 1990, Terhart 1994, Kelchtermans 1996, Herrmann 2002). Anstelle von Selbstentwicklung und Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Hopf [Hrsg.] 2002) sowie Innovationsfähigkeit (Schönknecht 1997) in Schulen als lernenden Systemen führen diese Wege zu Entmutigung, Verhärtung und *burnout* (Barth 1997). Mit anderen Worten: In der zweiten

Phase der Lehrerausbildung erfolgt kein systematischer und auch evaluierter Aufbau von Potentialen für selbstkritisches Lernen im Beruf und für das Bewältigen von alltäglichen vielfältigen unterrichtlichen und beruflichen Herausforderungen. Der Berufsanfänger eignet sich notgedrungen einfache Strategien fürs Überleben als „Einzelkämpfer“ an und bleibt im Übrigen zukünftig mit mehr als 20 Unterrichtsstunden in der Woche sich selbst überlassen.

Dies könnte und müsste in der dritten Phase – das Erlernen des Berufs während der ersten Jahre der Berufsausübung – geprüft und korrigiert werden: durch gemeinsames Unterrichten und gegenseitige Beratung, durch Supervisionen und gezielte Trainings, aber auch durch Arbeitsplatzwechsel. In der Regel geschieht nichts dergleichen, und Fortbildungen sind freiwillig. Der Missstand ist erkannt (Terhart [Hrsg.] 2000, 125ff.), aber einstweilen geht der Personalverschleiss bei zunehmender Personalknappheit ungebremst weiter: Keine zehn Prozent der im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrer erreicht das vorgesehene Pensionsalter, sondern scheidet mehrere Jahre vorher aus.

### 3. Lehrerausbildung als Entwicklungsaufgabe

PISA hat in Deutschland eine Debatte über die Reform der Lehrerausbildung intensiviert, die vorher schon zu bemerkenswerten Vorschlägen geführt hat (Terhart [Hrsg.] 2000, Keuffer & Oelkers 2001). Tatsächlich aber haben sich in den letzten Jahren vielerorts nur zwei organisatorische Maßnahmen durchsetzen können: die Errichtung von Zentren für Lehrerbildung – zunächst in Potsdam (Edelstein & Herrmann 1992), dann in Halle und vor allem an einigen Universitäten in NRW (Blömeke [Hrsg.] 1998) –, und die Einführung einer Bachelor-/Master-Studienstruktur auch für das Lehramtsstudium. Alle Punkte der beiden oben zusammengestellten Negativlisten und Desiderata werden aus naheliegenden Gründen – fehlende Finanzen, fehlendes Personal, fehlende Bereitschaft der Universitäten und der Bürokratie – derzeit unbearbeitet gelassen. Das muss zunächst kein Nachteil sein, denn solange kein Einverständnis darüber besteht, welche Effekte durch welche Veränderungen erzielt werden sollen, sind zielführende und zweckrationale Maßnahmen ohnehin nicht zu erwarten.

Die oben gegebene Skizze der Etappen auf dem Weg zur Gymnasiallehrerin und zum Gymnasiallehrer lässt nur den Schluss zu, dass es sich bei den notwendigen und wünschenswerten Veränderungen um ein „Entwicklungsprojekt“ handelt (Oelkers & Oser 2001a, 579) und nicht um eine „Reform“: Wo fast alle entscheidenden Voraussetzungen für eine berufsbezogene

Lehrerbildung fehlen – institutionelle Regelungen, personelle Ausstattungen, Studien- und Ausbildungspläne, die Kooperation der zu beteiligenden Institutionen usw. –, da handelt es sich um ein Entwicklungs- und Investitionsvorhaben, für das jedoch diejenigen Vorgaben zu formulieren sind, die die neue Entwicklung steuern können.

Eine der entscheidenden Vorgaben ist die Formulierung der Professions-Standards, an denen sich die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern orientieren muss, wenn das Ziel aller Entwicklungsvorhaben und Investitionen erreicht werden soll: motivierte und leistungswillige Schülerinnen und Schüler, berufszufriedene und leistungsfähige Lehrerinnen und Lehrer, eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung des Berufs und der Schule, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit der Lehrer-, Schüler- und Elternschaft. Oelkers und Oser haben aufgrund ihrer Untersuchungen 12 Standardgruppen zusammengestellt (Oser 2001, 230, dort 230-242 erläuterte Differenzierungen):

„1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung. 2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln. 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken. 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten. 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten. 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts. 7. Leistungsmessung. 8. Medien. 9. Zusammenarbeit in der Schule. 10. Schule und Öffentlichkeit. 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft. 12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen“

Es bleibt zu prüfen, in welchen Phasen bzw. Etappen der Berufsvorbereitung und der Einarbeitung in den Beruf welche Kompetenz-Standards im Zentrum der Ausbildung stehen und – vor allem! – welche konkreten Arbeits- und Lernformen damit verbunden sein sollten (für Praktika vgl. den Vorschlag von Herrmann & Horstendahl 2002). Oser hat Empfehlungen formuliert, wie eine neue Lehrerbildung ausgestaltet sein müsste, die der Erreichung dieser Standards in einer hinreichenden „Verarbeitungstiefe“ dient (Oser 2001b, 334ff.), z.B.: „Für die Erreichung der Standards bedarf es unumgänglich einer teilweisen Modularisierung der Ausbildung. Es muss Zeiten und Orte geben, wo Theorie, Empirie, Handlungsqualität und Handlungsrealität in vielfältiger Weise gleichzeitig aufeinander bezogen werden können. Studierende müssen zu einem Standard im gleichen Zeitraum Texte lesen, Übungen absolvieren, Analysen von Unterrichtssituationen vornehmen, Gespräche mit Experten und Expertinnen führen und auf diesen Standard zugespitzte Praxiserfahrungen machen. Dies alles soll aber nicht allgemein geschehen, sondern es soll auf die Erreichung eines je eingrenzba-

dards gerichtet sein. Diese Empfehlung meint nicht, dass die ganze Ausbildung modularisiert werden soll.“ (334f.) Es kommt alles darauf an zu zeigen, „dass Selbstreflexion des kompetenten ‚Handelnden‘ ohne Theorie hoffnungslos zufällig und oft, weil intuitiv, falsch ist. Es muss gezeigt werden können, dass Handeln ohne Theorie blind und Theorien ohne Handlungsbezug träge sind.“ (336)

Diese Überlegungen und Empfehlungen beziehen sich auf die Professionsstandards der Lehrkräfte, auf Kompetenzbereiche, die grundsätzlich durch Lehre und Studium, angeleitetes Üben usw., durch eine formalisierte Aus- und Fortbildung *on the job* erschlossen, vermittelt und optimiert werden können. Aber diese Kompetenzen bedürfen einer „Träger-Persönlichkeit“, die ihrerseits der Entfaltung und Stärkung bedarf: durch Trainingsgruppen zur Selbstwahrnehmung und Selbstentwicklung, durch Mentorate (nach schweizer Vorbild), durch Supervisionen, kollegiumsinterne Begleitung und Beratung usw., damit besonders Berufsanfänger ein wirksames Ressourcen- und Stressmanagement lernen (Storch & Krause 2002, Kretschmann 2000). Geschieht dies nicht, orientiert sich der/die Lehrer-„Einzelkämpfer/in“ an Vermeidungs- statt an Annäherungszielen, so dass nicht zunehmende Kompetenz- und Erfolgserfahrung den selbstwirksamen Berufsalltag bestimmt, sondern entmotivierend und bedrohlich empfundene Versagensängste und Überforderungsgefühle mit dem am weitesten verbreiteten Endpunkt: *burnout*.

Der enorme akute Ersatzbedarf in der Gymnasiallehrerschaft infolge des hohen Durchschnittsalters der im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrer lässt es nicht als sehr wahrscheinlich erscheinen, dass selbst die jetzt unmittelbar anlaufenden Entwicklungs- und Investitionsmaßnahmen die nächste Lehrergeneration im Zuge ihrer Erstausbildung bereits in die Nähe der geforderten Professions-Standards bringen könnten. Dafür fehlt es in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung und vor allem für die Ausgestaltung der dritten Phase an geeignetem Personal. Das Konzept von Oser & Oelkers hat den Vorzug, auch in der Fort- und Weiterbildung wirksam werden zu können. Das aber bedeutet, dass sich – angesichts der Trägheit im Wissenschaftssystem und der Unterausstattung der Lehrerausbildung in der ersten Phase – die Verbesserungsbemühungen in der Weise auf die zweite und die dritte Phase konzentrieren sollten, dass sich daher alle Anstrengungen vorrangig auf die *Ausbildung der Ausbilder* konzentrieren. Noch so gut vorgebildete, reformwillige und innovationsfähige Berufsanfänger bleiben in ihren Kollegien wirkungslos, wenn sie dort nicht auf eine den Neuerungen aufgeschlossene Kollegenschaft treffen. Für die Erneuerung der Lehrerausbildung in der jet-

zigen Situation gilt daher, was für Schulreformen generell gilt: sie muss im Klassenzimmer stattfinden und sich dort bewähren. Kommissionspapiere, Denkschriften und Ministerreden bewirken gar nichts, wenn nicht die Lehrerschaft ihre ureigenste Aufgabe selber in die Hand nimmt: „Wenn junge Lehrpersonen sagen, sie hätten [zum Beispiel] nie gelernt, dem Schüler und der Schülerin zu helfen, ihre übertriebene Leistungsangst zu verlieren, dann wird *die Sache dieser Profession* nicht ernst genommen. Aber es ist *die Sache*, die ihr Verhältnis zu einer zu bewältigenden Wirklichkeit erst ausmacht. Und diese Sache wird in Tausenden von Kommissionen und den Gewerkschaften einerseits oft nicht formuliert und andererseits tabuisiert.“ (Oser 2001b, 249)

#### Literaturverzeichnis

- Aebli [2001], H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 11. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Barth [1997], A.-R.: Burnout bei Lehrern. Göttingen
- Blömeke [2002], S.: Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Blömeke [1998], S.: Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bohnsack [2000], F.: Staatliche Lehrerausbildung heute. In: Bohnsack, F./Leber, S. [2000] (Hrsg.): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. 1. Bd. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-44
- Bräm [1994], D.M.: Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis. Diss. Zürich: Universitätsdruck
- Cloer [2000], E.: GymnasiallehrerInnen im Urteil heutiger StudentInnen. (Auch) ein Beitrag zum Konzept des „Meisterlehrers“. In: Cloer, E., u.a. [2000a] (Hrsg.), 104-125
- Cloer, E./ Klika, D./ Kunert, H. [2000a] (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim/München: Juventa
- Cloer, E./ Klika, D./ Kunert, H. [2000b]: LehrerInnen(aus)bildung zwischen alten und neuen ungelösten Fragen – Konturen des aktuellen Problemstandes. In: Dies. [2000a] (Hrsg.), 13-58
- Edelstein, W./ Herrmann, U. [1992]: Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Potsdam: Universitätsdruck; im Auszug auch in: Herrmann [2002a], 58-78
- Führ [1985], C.: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: Conze, W./ Kocka, J. [1985] (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert.

Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart: Klett-Cotta, 417-457 (= Industrielle Welt; 38)

Hanssler [1971], B. (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart: Klett (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission; 17)

Herrmann [2002a], U.: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz

Herrmann [2002b], U.: Der lange Abschied von „geborenen Erzieher“. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf und -berufsalltag. Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In: Herrmann [2002a], 19-35

Herrmann [2002c], U.: Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität“ und „Professionalisierbarkeit“ des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In: Herrmann [2002a], 36-53

Herrmann [2002d], U.: Eine Machelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern – Chancen oder Holzwege? In: Herrmann [2002a], 224-250

Herrmann [2002e], U.: Universitäre Gymnasiallehrausbildung: Die lange Geschichte einer Selbstillusionierung und ein Plädoyer für eine Berufsfakultät. In: Herrmann [2002a], 251-271

Herrmann [2002f], U.: Der Berufsbezug in der Lehrerausbildung. Organisatorische Rahmenbedingungen und inhaltliche Anforderungen. In: Herrmann [2002a], 273-290

Herrmann, U./ Hertramph, H. [2002]: „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Herrmann [2002a], 200-220

Herrmann, U./ Horstendahl, M. [2002]: Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrungen und zur Praxiserkundung als Lernprozeß im Rahmen des Studiums und der Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer. In: Herrmann [2002], 152-167

Hertramph [2002], H.: Lehrer-werden – ein Drahtseilakt? Von der Selbstdefinition zur Konstruktion beruflichen Handelns. In: Herrmann [2002a], 119-134

Herzog [2001], W.: Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik. In: Die Deutsche Schule (Weinheim) 93, 317-331

Hirsch [1990], G.: Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim/München: Juventa

Jeismann [1974], K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817. Stuttgart: Klett (= Industrielle Welt; 15)

Jerusalem, M./ Hopf, D. [2002] (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim/Basel: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik; 44. Beiheft)

Kelchtermans [1996], G.: Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. In: Bildung und Erziehung (Stuttgart) 49, 257-276

Keuffer, J./ Oelkers, J. [2001]: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim/Basel: Beltz

Krertschmann [2000], R. (Hrsg.): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch. Weinheim/Basel: Beltz

Menze [1975], C.: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover: Schroedel (= Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens; XIII)

Merzyn [2002], G.: Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Hohengehren: Schneider

Oelkers [2000], J.: Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? In: Cloer, E., u.a. [2000] (Hrsg.), 126-141

Oelkers, J./ Oser, F. [2001] : Einige Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Lehrerbildung. In: Oser, F./ Oelkers, J. [2001] (Hrsg.), 579-595

Oser [2001a], F.: Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: Oser/Oelkers [2001a] (Hrsg.), 67-96

Oser [2001b], F.: Standards : Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. [2001a] (Hrsg.), 215-342

Oser, F./ Oelkers, J. [2001] (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger

Paulsen [1921/1965], F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2. Bd. Nachdruck der 2. Aufl. Berlin/Leipzig 1921. Berlin: de Gruyter

Ringer [1983], F.K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933. Stuttgart: Klett-Cotta (zuerst 1969 Cambridge, Mass.: Harvard University Press)

Roeßler [1961], W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart: Kohlhammer

Schmidt-Traub [1971], S.: Lehrerbildung im internationalen Vergleich unter Einschluss schulpraktischer Programme. In: Hanssler [1971] (Hrsg.), 294-309

Schönknecht [1997], G.: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim/Basel: Beltz

Schwänke [1988], U.: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess. Weinheim/München: Juventa

Storch, M./ Krause, F. [2002]: Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Bern: Huber

Terhart [1994], E.: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/M.: Lang

Terhart [2000], E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel: Beltz

Wahl [1991], D.: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Zeiger [1973], H.: Gymnasiallehrer und Reformen. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht. Stuttgart: Klett

*Erscheint in: Handbuch Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn 2004*

Anschrift des Autors:  
Prof. Dr. Ulrich Herrmann  
Universität Ulm  
Seminar für Pädagogik  
89069 Ulm (Donau)  
[ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de](mailto:ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de)