



AUSGABE 128  
September 2013

# ANALYSEN & ARGUMENTE

## Der Einheitslehrer – braucht er ein Einheitsstudium?

Rainer Dollase

Die Diskussionen um die PISA-Ergebnisse haben nicht nur zu strukturellen Veränderungen des deutschen Schulsystems geführt, sondern auch zu einer Debatte über die Reformierung der Lehrerbildung. Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht die Neuausrichtung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg, die eine Vereinheitlichung der Lehrerbildung zum Ziel hat.

Grundlage der Neuausrichtung ist die Empfehlung der Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg.

### Ansprechpartnerin in der Konrad-Adenauer-Stiftung

Christine Henry-Huthmacher  
Kordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik  
Hauptabteilung Politik und Beratung  
Telefon: +49(0)22 41 2 46-2293  
E-Mail: christine.henry-huthmacher@kas.de

### Postanschrift

Konrad-Adenauer-Stiftung, 53754 Sankt Augustin

[www.kas.de](http://www.kas.de)  
[publikationen@kas.de](mailto:publikationen@kas.de)

ISBN 978-3-944015-86-6



Konrad  
Adenauer  
Stiftung



## INHALT

- 3 | BESSERE LEHRKRÄFTE – BESSERE BILDUNGSERGEBNISSE
- 3 | CHAOS LEHRERAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND –  
EINIGE VORKLÄRUNGEN
- 5 | DIE PRAXIS VERTRÄGT KEINEN EINHEITSLEHRER –  
SIE BRAUCHT SCHULFORMSPEZIFISCHE LEHRÄMTER
- 6 | DIE WAHRE URSACHE: ANTIQUIERTE VORSTELLUNG ÜBER  
DAS VERHÄLTNIS VON WISSENSCHAFT UND PRAXIS
- 8 | FAZIT
- 8 | LITERATUR

## DER AUTOR

*Rainer Dollase, Prof. Dr., ist emeritierter Professor an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft (AE 12 – Psychologie der Bildung und Erziehung) der Universität Bielefeld.*



Nach dem PISA-„Schock“ – so denn ein international durchschnittlicher Rangplatz als „Schock“ empfunden wird, zumal Deutschland in den 1970er Jahren in nahezu allen internationalen Vergleichen letzte und vorletzte Rangplätze innehatte – kam die Bildungspolitik auf Trab. Nun endlich ist sie bei der Reform der Lehrerausbildung angekommen. Richtig so – denn die Qualität des Personals ist der wichtigste Faktor für bessere Bildungsergebnisse.

### **BESSERE LEHRKRÄFTE – BESSERE BILDUNGSERGEBNISSE**

PISA war gestern – heute ist HATTIE (2009, 2011, 2013a, 2013b). Während die PISA-Ergebnisse vorschnell und fälschlicherweise medial als Ergebnis einer Verbreitung von Gesamtschulsystemen und LehrerInnen als „Lernbegleitern“ (*facilitator*) interpretiert wurden, ist es seit Hattie nicht mehr möglich, so zu tun, als sei die Verbesserung von Schule a) ein strukturelles Problem und kein personales, oder b) Sache von „Lehrern als Moderatoren selbstgesteuerter Lernprozesse“. Stattdessen sind engagierte Lehrer und Lehrerinnen als Aktivatoren („teacher as activator“ schreibt Hattie) und Motivatoren der Lernprozesse zentral wichtig. Nicht ausschließlich selbständiges Lernen, sondern lehrerzentriertes Lernen ist besser (in der deutschen Übersetzung heißt es: der Lehrer als „Regisseur“ statt „activator“) – selbständiges Arbeiten ist Ergebnis eines vom Lehrer gesteuerten aktiven Lern- und Lehrprozesses und keine Methode. Der Neuseeländer John Hattie hatte schon 2003 den Spruch gegen den damals bereits grassierenden Strukturfetischismus geprägt: „Teacher matters!“ In seinen aktuellen Zusammenstellungen (2009, u.a.) längst veröffentlichter, 916 Metaanalysen (insgesamt über 60.000 Einzelstudien), sind unter den zehn stärksten Effektivitätsfaktoren fast nur solche, die sich auf den Lehrer, seine Person, aber auch auf seine Unterrichtsmethode beziehen. Also muss man, wenn man den durchschnittlichen PISA-Rangplatz verbessern will, die Lehrerausbildung verbessern.

Interessanterweise basiert die Arbeit der überall jetzt im Lande gegründeten Kommissionen zur Reform der Lehrerausbildung nur sehr spärlich oder gar nicht auf den Zusammenstellungen von Hattie (2009, 2011, 2013a, 2013b). Das hängt auch damit zusammen, dass im Lichte von zigttausenden einschlägigen Untersuchungen, die auch schon bei Erscheinen der ersten PISA-Ergebnisse bekannt waren, nicht nur so manche Umweginterpretation hätte vermieden werden können, sondern auch deutlicher hätte benannt werden können, was in Deutschland fehlt. Damit hätte man aber gerade die Lehrerausbildung zuerst kritisieren müssen, und damit unsere Hochschulen, die damit am PISA-Desaster die Hauptschuld getragen hätten: als uninformierte Politikberater der Parteien, als Totengräber der universitären Lehrerausbildung, durch mangelnde Unterstützung der Lehreraus-

bildung und durch große Bequemlichkeit in der Praxisberücksichtigung. Deshalb wird die Zusammenstellung von Hattie gemieden, sie weist auf eigene Fehler der universitären Politikberater hin, die die PISA-Ergebnisse vorschnell mit aus der Luft gegriffenen Kausalerklärungen interpretiert hatten. Nur einige Beispiele: PISA-Sieger Finnland schult Kinder erst mit sieben Jahren ein – hier wurde kolportiert, dass gerade die früh einsetzende Beschulung Finnlands Geheimnis sei. Unterricht in Finnland ist überwiegend lehrerzentriert – hier wurde analysiert, dass Projekt- und Gruppenarbeit die tollen Ergebnisse Finnlands erzeugt habe. In Finnland haben Arbeiterkinder eine deutlich geringere Chance, die Universität zu besuchen, als hier. Dagegen wurde in der deutschen Debatte die Gesamtschule als Garant sozialer Gerechtigkeit in Finnland herausgestellt. Insgesamt eine peinliche Desinformation der Öffentlichkeit.

### **CHAOS LEHRERAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND – EINIGE VORKLÄRUNGEN**

Wo fängt man mit der Reform der Lehrerausbildung an? Lehrerausbildung ist bisher in jedem Bundesland anders geregelt. Aber es gibt ein paar wiederkehrende *strukturelle* Ähnlichkeiten:

1. *Lehrerausbildung hat einen Stufenbezug*, d.h. einen Bezug zum Alter der unterrichteten Kinder und Jugendlichen. Lehrer und Lehrerinnen werden für die Primarstufe (meist 1. bis 4. Schuljahr), Sekundarstufe I (5. bis 10. Schuljahr), Sekundarstufe II (10. bis 13. Schuljahr) ausgebildet.
2. *Lehrerausbildung kann einen Schulformbezug haben*, d.h. auf die Arbeit in einer bestimmten Schulform ausgerichtet sein, z.B. Realschule, Hauptschule, Werkrealschule, Gesamtschule, Gymnasium, Sonderschule, Berufsschule etc.
3. *Lehrerausbildung hat einen Phasenbezug*, d.h. nahezu überall ist die erste Phase die Zeit an der Universität oder Pädagogischen Hochschule, also das Studium, die zweite Phase ist das Referendariat und die dritte Phase ist die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften bis zur Pension.
4. *Die erste Phase der Lehrerausbildung (Uni-Ausbildung) erfolgt in zwei Abschnitten*: BA (etwa früher: das Grundstudium) und MA (früher: Hauptstudium).

Mit diesen vier strukturellen „Stellrädern“ ist natürlich noch nichts über die *Inhalte* und das *geeignete Personal* in der Lehrerausbildung gesagt, auch nicht darüber, ob die Struktur überhaupt sinnvoll ist, ob z.B. die erste und zweite Phase nicht besser zusammengelegt werden sollten (sog. Einphasigkeit der Lehrerausbildung) etc. Alle drei Kennzeichen können sich überschneiden: Da überall in Deutschland die



Grundschule mit der Altersstufe identisch ist, ist ein Primarstufenlehrerin (Stufenbezug) immer auch eine Grundschul-lehrerin (Schulformbezug), ein Gymnasiallehrer (Schulform) ist meist ein SI- und SII-Lehrer (Stufenbezug), da das Gymnasium vom 5. bis zum 13. Schuljahr (G9, bzw. 12. Schuljahr – G8) reicht. Und ein Berufsschullehrer (Schulform) ist immer auch ein Sekundarstufe-II-Lehrer (Stufenbezug), ohne aber automatisch am Gymnasium in der Oberstufe unterrichten zu dürfen.

Die begrifflichen Differenzierungen erschweren die Kommunikation über die Lehrerausbildung auch deshalb, weil manche Länder Lehrkräfte teils an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ausbilden – andere haben schon vor Jahrzehnten die Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten integriert (NRW im Jahre 1980). Beispiel Baden-Württemberg: Der Gymnasiallehrer (also Sekundarstufe I und II) wurde an Universitäten ausgebildet – der Werkreal-, Haupt- und Realschullehrer an den Pädagogischen Hochschulen, Berufsschullehrer sowohl an einigen PH's als auch an Universitäten, Sonderpädagogen an PH's mit entsprechender Abteilung für Heil- und Sonderpädagogik.

#### **Die Empfehlungen der Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg – Neuausrichtung der Lehrerausbildung**

Die aktuelle Landesregierung in Baden-Württemberg (2013) hat eine Kommission zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung einberufen, deren Vorsitzende Sybille Volkholz (frühere Schulsenatorin in Berlin) war und der bekannte empirische Erziehungswissenschaftler angehörten, die auch schon für konservative und bürgerliche Koalitionen als Gutachter tätig waren. Es sind Fachdidaktiker dabei, ein Sonderpädagoge, manche waren auch früher einmal LehrerInnen; sowie ein Schulreformer, der bereits die Kommission verlassen hat. Die Kommissionsmitglieder stellen sich im Abschlussbericht vom Februar 2013 allerdings nicht als ExpertInnen in der Lehrerausbildung vor, d.h. als Personen, die Tausende von Lehrerprüfungen durchgeführt haben, die wissen, wie Lehramtsstudierende mit erziehungswissenschaftlichen Ergebnissen und Theorien umgehen. Man hat eher den Eindruck, dass es sich in erster Linie um gremienerfahrene, empirisch forschende, aber auch politisch interessierte und orientierte KollegInnen handelt, die zusätzlich zu ihrer empirischen Qualifikation sich der Expertentätigkeit für eine demokratisch gewählte Regierung nicht verschließen. Unabhängige und unaufgeregte Fachleute, die ihre besten Ideen einer Landesregierung zur Verfügung stellen.

Der strukturelle Vorschlag der Kommission zur Lehrerausbildung betrifft – auftragsgemäß – nur die erste Phase der Lehrerausbildung.

1. Es gibt weiterhin das Grundschullehramt (Primarstufe) und das Lehramt an beruflichen Schulen.
2. Es gibt ein Lehramt an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II – es gibt also kein Studium mehr spezifisch für Werkreal-, Real- und Hauptschulen. Zu- gleich werden zwei Altersstufen zusammengefasst.
3. Es gibt nur noch ein Studium für das Lehramt an Grund- schulen mit „Schwerpunkt Sonderpädagogik“ und eines für das „Lehramt Sekundarstufe mit Schwerpunkt Sonder- pädagogik“ – also kein Studium für das „Lehramt an Sonderschulen“ (Schulformbezug). Grund: die geplante Inklusion.

Damit ist für den SI-Bereich der Schulformbezug der Lehrerausbildung aufgehoben, also der „Einheitslehrer“ in der ersten Phase der Lehrerausbildung empfohlen. Die Kom- mission empfiehlt ihm ein „Einheitsstudium“. Und nicht nur der Schulformbezug ist aufgehoben, sondern auch der Stu- fenbezug – SI und SII werden in einem Lehramt vereinigt.

#### **Der Einheitslehrer als Folge des Einheitsstudiums**

Die Mitglieder der Kommission sind für diese Vereinheitli- chung kaum zu schelten – letztlich ist die Politik dafür ver- antwortlich, welche Personen die Kommission bilden und welche Fragestellung einer Kommission aufgegeben wird. Das Problem der Volkholz-Kommission besteht darin, dass diese Kommission sich nur mit der ersten, der universitären Phase der Lehrerausbildung an den Hochschulen beschäfti- gen sollte. Also nur mit dem Einheitsstudium.

Das kann man als unüberlegt bzw. als einen taktischen Trick bewerten. Die Notwendigkeit der Differenzierung der Lehrerausbildung nach Schulformen wird nämlich erst in der Praxis, im Referendariat (zweite Phase) und später bei der Fort- und Weiterbildung (dritte Phase), deutlich und notwendig – nicht sofort in der „Theorie“. Auch nicht in der bisherigen empiri- schen Forschung zum Lehreralltag, die weit entfernt von der Lösung praktischer Probleme solche Probleme löst, die keiner im Alltag hat. Weil die Hochschulen sich mit Händen und Füßen sträuben, handlungsnahe Praxisausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage zu machen, und sich stattdes- sen auf praxisferne Reflektion von Texten und Forschungs- berichten zurückziehen, war die Empfehlung des „Einheits- lehrers“ zwangsläufig zu erwarten. Nun wird man sich fra- gen: Müssen nicht alle Lehrer – egal, wo sie unterrichten – in den Grundlagen einheitlich ausgebildet werden? Müssen sie nicht alle etwas von Entwicklungspsychologie, von all- gemeinen didaktischen Modellen oder von Lernpsychologie lernen? Richtig – aber das begründet kein Einheitsstudium.



*Erstes Argument:* Im Einheitsstudium kann jeder Lehramtsstudent sich einen beliebigen Cocktail von Themen z.B. zur Bildungswissenschaft oder Fachdidaktik zusammenstellen. Deutsche Lehrkräfte studieren exemplarisch – und nicht systematisch. In vielen Bundesländern mit Einheitsstudium gab und gibt es die wilde Vermischung der Zuhörschaft von Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehrerbildung. Da stehen z.B. unter dem Lehrveranstaltungstitel „Lerntheorien“ die zugelassenen Studiengänge „BA, MA Psychologie, Diplom-Pädagogik, P, SI, SII“, also alles, was irgendwie Interesse an Lerntheorien haben könnte, die Diplompsychologen und Diplompädagogen (gibt es trotz BA- und MA-Studium noch immer zu zigtausenden) genauso wie alle Lehrämter. Erfahrungen mit dem Einheitsstudium zeigen – das ist der Einstieg in die Qualitätssenkung. Es gibt jede Menge Lehramtsstudenten im Einheitsstudium, die nie etwas von Lerntheorien gehört haben. Was wäre besser gewesen? Im Grundstudium (BA) hätte man alle Lehrämter einheitlich ausbilden können und sollen – aber dann bitte systematisch mit einem verpflichtenden Curriculum.

*Zweites Argument:* Die Heterogenität der späteren Aufgabe von Lehrern erfordert eine heterogene Ausbildung der Lehrer. „Only variety can destroy variety“ lautet der entsprechende kybernetische Sinnspruch. In jeglicher Hinsicht benötigt man für die Arbeit in einer Hauptschule, in einem sozialen Brennpunkt eine völlig andere Art von Beziehungsgestaltung zu den Schülern, eine andere Art von Fachdidaktik, andere Arten von Kenntnissen über Probleme, Gewalt und Drogensucht als dort wo man sich mit dem Nachwuchs der Bildungsschicht beschäftigen muss. Auch wenn wir die „Einheitsschule“ haben – für die sog. „Risikoschüler“ benötigen wir Spezialisten, also spezifisch ausgebildete Hauptschullehrkräfte. Die Kommissionen zur Lehrerbildung unterschätzen landauf landab die Kompliziertheit und Menge des relevanten (vor allem internationalen) Wissens zu diesen Bereichen. Es gibt in Fachdatenbanken rund 1,5 Millionen empirische Untersuchungen zu Schulthemen. Spezialisierung ist angesagt – Generalisten sind nicht gefragt. Ein Einheitsstudium fördert oberflächliches Wissen, Pseudobelesenheit und ad hoc Reflektionen von Praxisproblemen.

Also musste die Empfehlung der Kommission, bestehend aus Theoretikern ohne großes praktisches Engagement in der Lehrerbildung, letztlich auf einen Einheitslehrer mit Einheitsstudium hinauslaufen – und damit Kritik auslösen. Die Universität negiert die Spezifität der Praxisfelder – oder sie überlässt sie dem Referendariat. Und dort ist dem argumentativen Wildwuchs dann Tür und Tor geöffnet.

## **DIE PRAXIS VERTRÄGT KEINEN EINHEITSLEHRER – SIE BRAUCHT SCHULFORMSPEZIFISCHE LEHRÄMTER**

Dass die Praxis für einen Einheitslehrer nicht geeignet ist, hat indirekt die Kommission auch gemerkt. „Die Angebote der dritten Phase (Lehrerfortbildung, d. Verf.) sollten bedarfsorientiert weiterentwickelt werden, und der Bedarf ist aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Schulen zu definieren, zu klären und zu formulieren.“ (Kommissionsbericht, S. 38).

Das ist richtig. Auch ein Einheitsschulsystem wird nicht verhindern, dass die Schulen unterschiedlich sind. Eine Gesamtschule in einem belasteten Stadtviertel (z.B. im Essener Norden) wird unter den jetzigen Bedingungen Schwierigkeiten haben, ein gymnasiales Niveau zu erreichen. Eine Gesamtschule im Essener Süden hingegen – bevorzugte Wohngegend der Besserverdienenden – wird deutlich gymnasiale Standards erreichen können. Auch wenn alle Schulen den gleichen Namen tragen würden, hätten wir also de facto ein gegliedertes Schulsystem, weil sich die Schülerschaft an der Zusammensetzung des Stadtteils orientiert. Die „sozialräumliche Polarisierung“ (vgl. Heitmeyer, Dollase, Backes 1998), die durch die Freizügigkeit in modernen freiheitlichen Staaten entsteht und nicht zu ändern ist, führt zu einer sozialen Homogenisierung der Stadtteile. „Gemeinsam lernen“ geht nicht, weil Menschen auch nicht „gemeinsam wohnen“. „Gemeinsam lernen“ verleugnet die Realität auch im Einheitsschulsystem.

Und deswegen, weil die Kommission nämlich unterstellt, dass es nur eine wissenschaftliche Ausbildung für alle vorhandenen oder sich einstellenden Formen der SI gibt, nur eine einzige für alle Schulen identische Form der wissenschaftlichen Ausbildung gäbe, mit der man das gesamte Spektrum der Heterogenität bewältigen könne – macht sie einen folgenschweren Fehler für die Verbesserung der Lehrerbildung. Auf unterschiedliche junge Menschen, unterschiedliche Zielperspektiven und Motivationen, unterschiedliche Kulturen und Werte, Religionen, Interessen- und Fähigkeitsniveaus bereitet man sich auch in der ersten Phase der Lehrerbildung nicht durch ein „Einheitsstudium“ vor, sondern durch Spezialisierung und nicht durch ein generalistisches „von jedem etwas“.

Die Kommissionsmitglieder haben sich allerdings noch einen weiteren argumentativen Trick geleistet, mit dem sie den Einheitslehrer für die Sekundarstufe I und II begründen. Es ist die schiere Sorge um das fachliche Niveau all der vielen jungen Menschen (die Kommission benennt über 30 Prozent für Baden-Württemberg), die auf Schleichwegen in die Universität strömen, d.h. über Berufskollegs oder berufliche Gymnasien das Abitur erlangen, was natürlich nicht im Inte-



resse der Bildungsschicht sein kann, dass jemand, obwohl er im achten Schuljahr auf dem Gymnasium gescheitert ist, mit einer kurzen Verspätung von z.B. zwei Jahren dann doch wieder in der Universität erscheint. Häufig findet man auch junge Menschen, die diesen Spätentwicklern mit einem gewissen Misstrauen begegnen und sich auch ärgern, dass sie sich am Gymnasium so anstrengen mussten und der Sieg von damals nun korrigiert wird. Die Kommission will also – interpretativ gesprochen – die Durchlässigkeit des gegliederten Systems verschärfen, indem sie alle SI-Bildung schon auf gymnasiales Niveau durch den neuen Einheitslehrer SI/SII anhebt. Will sie so verhindern, dass mehr Menschen als Fend u.a. (2009) gefunden haben (ca. 30 Prozent der Kinder von Mutter und Vater mit Abitur schaffen selber kein Abitur, aber 30 Prozent der Kinder von Eltern ohne Abitur schaffen es) auf Umwegen in die Universität kommen? Will die Kommission etwa finnische Verhältnisse, in denen Arbeiterkinder kaum studieren?

#### **DIE WAHRE URSACHE: ANTIQUIERTE VORSTELLUNG ÜBER DAS VERHÄLTNISS VON WISSENSCHAFT UND PRAXIS**

Durch Lektüre wissenschaftlicher Texte lernt man nicht das Handeln in der Praxis. Wenn die Praxis wissenschaftlich reflektiert werden soll, dann muss die Wissenschaft praktischer werden und Praxis wissenschaftlicher. Ein Nebeneinander von erster und zweiter Phase (Referendariat) der Lehrerausbildung wäre dann Unsinn. In der Referendarszeit und auch später muss die wissenschaftliche Kontrolle gegeben sein – und in der ersten Phase ist eine praktische Kontrolle dringend nötig. Einphasigkeit der Lehrerausbildung wäre ein genialer Versuch gewesen – die Chance ist mal wieder ver-  
tan.

Zur Erläuterung: Nehmen wir einmal an, die Mediziner-  
ausbildung würde sich noch auf einem ähnlich vorsintflutlichen Stand wie die Lehrerausbildung befinden, den wir hatten und trotz Kommissionsarbeit immer noch haben werden, dann würde eine Chirurgieprofessorin vor den Augen der Studierenden keinen Blinddarm entfernen können, keine Amputation eines Oberschenkels vornehmen, kein Krebsgeschwür im linken Lungenflügel entfernen. Sie würde in der ersten Phase der Mediziner-  
ausbildung das Ganze rein theoretisch behandeln, also Texte verteilen und in Gruppenarbeit er-  
arbeiten lassen. So soll es ja mehr oder weniger auch in der Lehrerausbildung geschehen. Vielleicht in einem Praxissemester reflektieren, also de facto Talk-Show-Argumente assoziieren. Vorbildlich in der Mediziner-  
ausbildung (auch der Juristenausbildung) ist, dass nicht nur alle Professoren praktische Qualifikationen besitzen müssen, sondern gleichzeitig auch diejenigen, die in und nach dem praktischen Jahr (Arzt im Praktikum, entspricht dem Referendariat) in der Praxis an

der Ausbildung und universitären Prüfung für Mediziner beteiligt sind, die wissenschaftlichen Kompetenzen (also die „Forschungsfähigkeit“ in der Diktion der Volkholz-Kommission) besitzen. ChefärztInnen sind meist habilitiert oder arbeiten wissenschaftlich.

Baden-Württemberg war schon weiter als die Empfehlungen der Kommission im Jahre 2013. Bewerber und Bewerberinnen auf Professuren an den Pädagogischen Hochschulen mussten der Berufungskommission auch eine Unterrichtsstunde vorführen – Praktiker waren durch zahlreiche Lehraufträge an der Lehrerausbildung beteiligt. Das schreibt die Kommission anerkennend auch in ihren Empfehlungen.

Aufgrund der Festlegung der Kommission hinsichtlich der Auftragserfüllung der Landesregierung – die Reform der ersten Phase der Lehrerausbildung – wird die Frage, welchen Beitrag die empirische Wissenschaft zur Bewältigung des pädagogischen Alltags an unseren Schulen leistet, ausgeklammert werden. Es gibt nur wenige, die sich trauen, die praktische Relevanz vieler empirischer Ergebnisse zu hinterfragen. Und das tut die Kommission auch nicht. Sie will damit „Überzeugungen“ bilden (Kommissionsbericht, S. 33), bringt die empirischen Durchschnittsergebnisse auch in Kampfstellungen mit Intuition und pädagogischen, unüberprüften Konzepten. Sie scheint aber zu vergessen, dass empirisch gesicherte Aussagen wie „die Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern sind in Mathe schlechter“ (Prenzel u.a. 2008) wegen der vielen Ausnahmen von dieser Regel für den Unterricht unbrauchbar sind (sog. ökologischer Fehlschluss, wenn man sie auf den Einzelfall anwendet). Merke: Auch empirische Resultate helfen dem Handlungsalltag im Unterricht nur bedingt, z.B. als Hintergrundwissen.

Fehlende Handlungsrelevanz auch der empirischen, wissenschaftlichen Untersuchungen zu benennen, gilt in Zeiten von Hattie (2009, 2011, 2013a, 2013b) als Sakrileg. Das hängt damit zusammen, dass in den „large scale“ Untersuchungen Rechenprozeduren wie Faktorenanalyse, multiple Regression, Strukturgleichungsmodelle den in Wahrheit banalen Gehalt solcher Analysen verkleistern und den Laien beeindrucken. Die großen Vergleichsuntersuchungen wie PISA oder TIMSS sind, was den empirischen und theoretischen Fortschritt der pädagogischen Psychologie des Unterrichtens anbelangt, von banalem bzw. geringem und vernachlässigbarem Gewinn. Sich zu überlegen, einen Wettbewerb zwischen den Nationen zu veranstalten, bzw. der Gedanke, zwei verschiedene Methoden empirisch zu vergleichen, ist gedanklich ziemlich einfach und wird nur durch die Größe der Stichprobe, die mediale Aufmerksamkeit und die für die meisten Menschen undurchschaubaren Rechenoperationen zu einem beeindruckenden Großereignis. Der analytische Gewinn ist gering.



Der Hintergrund für Praxisferne von öffentlicher politischer Diskussion und wissenschaftlicher Lehr-/Lernforschung ist schnell erläutert: Es gibt unterschiedliche Diskurse, die sich mit der Verbesserung unseres Bildungssystems beschäftigen. Da ist zunächst derjenige Kreis, hinter dem die Verlage stehen und der gewisse BestsellerautorInnen in die Talkshows hineintreibt. Diese Menschen achten stark auf die Besorgnisse der Eltern, vor allem solcher, deren Kinder mit den Anforderungen der Schule nicht so gut zurechtkommen. Dieser Diskurs ist meist von empirischen Resultaten wie TIMSS und PISA oder von der Zusammenstellung der über 60.000 Studien bei Hattie (2011) kaum zu erreichen. Sie artikulieren „progressive Stammtischweisheiten“ und versprechen nach Lektüre ihrer Elaborate einen umfassenden Wohlfühlereffekt in der Kritik des aktuellen Schulsystems.

Sodann, und das ist ein Vorzug der baden-württembergischen Kommission, gibt es einen empirischen Diskurs über Schule und Unterricht – namhafte Empiriker befanden sich in der Kommission. Dieser Diskurs stellt einen Fortschritt gegenüber der freihändigen Argumentation der Meinungsproduzenten dar, die weder Praxis noch sonst irgendetwas kennen. Es ist gut und wichtig, die Ergebnisse der Empirie, die Hattie zusammengestellt hat, zur Kenntnis zu nehmen, zu diskutieren und zu überlegen, wie man daraus Handlungsregeln entwickeln kann.

Nun gibt es aber mindestens noch einen wichtigen Diskurs, und der handelt nicht von den Fragebögen- und Leistungstestdaten, sondern von dem Handlungsablauf in jeder Unterrichtsstunde. Der Handlungstheoretiker Werbik (1978) hat den fundamentalen Unterschied zwischen variabeltheoretischer (schneller und relativ preiswerter, Papier-Bleistift-Forschung) und der handlungstheoretischen (teuren, langsamen, schwierigen, Video-) Forschung herausgearbeitet. Der handlungstheoretische Diskurs gelangt weder in die Talkshows noch in die aktuelle Diskussion der um transatlantische Zitierung bemühten deutschen empirischen Szenerie. Und das ist ein Skandal.

Wenn die baden-württembergische Kommission die praktische Ausbildung so ganz locker auf die zweite Phase verlagert, in der sich dann die benötigten Profile zur Vermeidung des Einheitslehrers bilden, dann muss sie zwingend, und zwar nicht nur logisch, sondern auch praktisch zwingend, dafür Sorge tragen, dass die zweite Phase (Referendariat) genau am selben Strang zieht wie die erste Phase (Studium) der Lehrerausbildung. Die Wissenschaft muss also praktischer werden und die Praxis muss wissenschaftlicher werden. Es gibt allerdings nur den einen Ausweg, diese beiden Ausbildungsphasen stärker zu integrieren und die Messlatte an die Fähigkeiten unserer Professoren nicht darauf zu beschränken, dass sie Strukturgleichungsmodelle durch Hilfs-

kräfte rechnen lassen und dann mit den Ergebnissen vor die Fernsehkameras treten, sondern dass sie jederzeit vormachen können, wie man eine aufsässige und schulmüde Gesamtschulklasse aus einem Brennpunktgebiet einer deutschen Großstadt zur Ruhe bringt. Professoren und Professorinnen müssen also jede Woche in einer schwierigen SI-Klasse hospitieren und selber unterrichten, damit sie in der Lage sind, wissenschaftliche Durchschnittsergebnisse praxisnah zu reflektieren.

„Forschungsfähige“ Hochschulen der Lehrerbildung müssen dann auch untersuchen, was man zum Beispiel mit einem Kind macht, das einen Temperamentsanfall im Unterricht bekommt und das sich durch „gutes Zureden“ nicht beruhigen will. Forschungsfähige Hochschulen müssten Forschungsprojekte entwerfen, die tatsächlich mit dem praktischen Verhalten in der Schulklasse zu tun haben. Man müsste z.B. wissenschaftlich, empirisch klären, ob man bei mehreren Störungen gleichzeitig eine sinnvolle und eine weniger sinnvolle Priorisierung der Eingriffe vornehmen kann. Man müsste den Unterrichtsbeginn untersuchen und den besten Unterrichtsbeginn finden. Man müsste untersuchen, wie man gute Beziehungen herstellt, und die Professoren und Professorinnen müssen dieses vormachen können. Und selbstverständlich müssten die Kolleginnen und Kollegen der zweiten Phase in einem ständigen Austausch mit der Wissenschaft stehen, so wie die KollegInnen der Wissenschaft in einem ständigen Austausch mit der Praxis zu stehen hätten. Ohne eine Vermischung der empirischen Diskurse mit den Praxisdiskursen hätte keine Reform der Lehrerausbildung einen Sinn. Die Volkholz-Kommission bleibt hier im unverbindlich Ungefähren. Der Verdacht drängt sich auf, als wolle man die Lehrerausbildung nicht wirklich verbessern wollen.

Ein Beispiel: Im Kommissionstext liest man hin und wieder, dass Überzeugungen, Motivation, berufliche Selbstregulation und Wissen zu den Aspekten professioneller Kompetenzen von Lehrkräften gehören würden – warum wird das Handeln als zentraler Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nicht erwähnt? Hat man es schon als Teil der Wissenschaft vergessen?

Offenbar halten Viele das konkrete Handeln im Unterricht nicht für beforschungsfähig. Das wird auch darin deutlich, mit welcher bürokratischen Eindeutigkeit die Frage des Umgangs mit Heterogenität abstrakt gelöst wird (Kommissionsbericht, S. 32, sinngemäß zitiert):

Lehrkräfte müssen

1. Unterrichtsangebote strukturell an die Heterogenität unterschiedlicher Leistungsstände und Hintergründe adaptieren,



2. im Unterricht ihr Vorgehen kontinuierlich an individuelle Verständnis- oder Verhaltensprobleme anpassen und

3. es wird zunehmend Aufgabe der Lehrkräfte sein, individuelle Schwierigkeiten von Kindern, die nicht innerhalb des Unterrichts zu adressieren sind, sondern zusätzliche Interventionsmaßnahmen erfordern, zu erkennen.

All das ist banal, weil es lediglich Varianten des immer gleichen Satzes sind, dass die Menschen verschieden sind und verschieden lernen. Der entscheidende Punkt ist, wie man das macht und welche Antwort die Wissenschaft genau darauf, konkret, in allen möglichen Situation gibt. Sie gibt hier leider keine Hinweise, weil die Wissenschaft vom Unterricht empirisch komplett unterentwickelt gehalten wurde. Oder noch schlimmer: Als „berufsfeldspezifisch“ wurde derlei Forschung auch noch veralbert. Konsequenz: Dringend müsste handlungsorientierte, berufsfeldspezifische Forschung in den lehrerausbildenden Hochschulen gefördert werden.

Auch die Abschnitte über Inklusion sind blauäugig und klingen manchmal so, als seien sie in der pädagogischen Projektwoche eines Gymnasiums entworfen worden. Die Inklusionsprobleme im konkreten Handlungsvollzug sind nicht bloß durch eine „Übernahme der Verantwortung“ (Kommissionsbericht, S. 35) zu lösen, sondern es müssen ganz konkrete Rahmenbedingungen gesetzt werden und hier muss ganz konkretes, praktisch wirksames Wissen angesammelt und geübt werden, und es müssen vor allen Dingen auch kritische Einschätzungen der angeblichen Universitätsweisheiten und ihrer Relevanz für den Alltag gelernt werden.

## FAZIT

Es war absehbar, dass die baden-württembergische Kommission zur Empfehlung des SI- und SII-Einheitslehrers kommen musste, weil sie die Praxis aus der ersten Phase der Lehrerausbildung in Forschung und Lehre ausklammern musste und zur zweiten Phase, der praktischen, nicht gefragt wurde. In dieser Konzeption nahm die Kommission an, dass ja in der ersten Phase nur die wissenschaftlichen Grundlagen für die spätere Lehrerpraxis gelegt werden, also war eine ähnliche Ausbildung aller Lehrämter naheliegend, das Einheitsstudium für den Einheitslehrer. Das ist ein folgenschwerer Fehlschluss. Bereits das Studium muss

spezialisiert angelegt werden und nicht polyvalent. Wenn diese Praxis später mit den wissenschaftlichen Grundlagen zusammenhängen soll, wäre eine Phasenintegration nicht nur personell und fachlich „sinnvoll“, wie die Kommission dezent andeutet, sondern eine logische und praktische Unumgänglichkeit. So aber bleiben vor allem die Hochschulen in ihrer viskösen Haltung zur Lehrerausbildung geschont, vor allem können sie sich die lästige praktische Relevanz von Forschung und Lehre vom Hals halten. Was man braucht, wären einphasige Lehrerausbildungen an eigenen Hochschulen, an denen auf internationalem Niveau praxisnahe und handlungstheoretisch fundierte Forschung und Lehre betrieben würden. Das wird leider noch lange eine Illusion bleiben.

## LITERATUR

- *Fend, Helmut/Berger, Fred/Grob, Urs (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2009.*
- *Hattie, John Allan Clinton: Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement. London und New York: Routledge. 2009.*
- *Ders.: Visible Learning for Teachers. London: Routledge. 2011.*
- *Ders.: Sichtbares Lernen. Hohengehren: Schneider. 2013.*
- *Hattie, John Allan Clinton/Anderman, Eric M. (Hrsg.): International guide to student achievement. New York und London: Routledge. 2013.*
- *Heitmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer/Backes, Otto (Hrsg.): Die Krise der Städte. Frankfurt: Suhrkamp. 1998.*
- *Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Münster: Waxmann. 2008.*
- *Werbik, Hans: Handlungstheorien. Stuttgart: Kohlhammer. 1978.*