

Lehrer:innenbildung zwischen Illusion und Machbarkeit *oder* sind immer nur die Lehrer:innen schuld?¹



Feruzan Gündogar , Istanbul

Ich empfinde eine große Freude heute zum Auftakt unserer Konferenz ein paar Worte sagen zu dürfen. Angesichts dessen, dass wir morgen intensiv auf unsere Thematik eingehen können und vertiefende wissenschaftliche Diskussionen führen werden, möchte ich heute die Profession des Lehrer:innenseins aus einer etwas poetisierenden und emotional-berührenden Perspektive darzustellen versuchen.

Ich beginne mit einem Zitat von Peter Bichsel aus seinen Schulmeistereien. Hierin schildert er auf eine besonders denkwürdige Art von seinem vergeblichen Versuch Französisch zu lernen, lernen zu müssen, aber eigentlich nicht zu wollen. Zitat *Französisch ist mir ein Gräuelp, und ich reagiere auf die mir kaum verständlichen Töne dieser Sprache recht traumatisch. Ich finde das selbst mehr als lächerlich. Ich finde es ungerecht und gefährlich, an der Grenze des Rassismus, wenn ich meine Abneigung gegen diese Sprache auf den Sprechenden übertrage. Ich bin ein Opfer - ein Opfer des Französischunterrichts. Ich wage nicht mehr, mir in dieser Sprache Fehler zu leisten*²

Bichsel hat seinen Französischlehrer in Verdacht, nur die Schwierigkeiten des Französischen zu kennen und daher auch nur diese zu vermitteln. Fazit der Geschichte ist, der Lehrer ist es, der ihm das Französischlernen grundlegend vergrault hat.

Damit stellt sich wiederholt die Frage in den Fokus des Bildungsdiskurses, wer oder was ist Garant einer guten Bildung und im Sinne von Bichsel die Frage, ist die Lehrkraft schuld am nicht lernen können und nicht lernen wollen der SchülerInnen? So vielschichtig die Antwort auf diese Frage ist, so sehr schwört sich die öffentliche Meinung -und nicht nur diese- auf eine bestimmte Antwort ein: Ja, es die Lehrkraft, die, sofern sie einen guten Unterricht organisiert, erfolgreiche SchülerInnen und insgesamt ein für alle zufriedenstellendes Ergebnis gewährleisten kann, wenn nicht sogar in der Pflicht steht, dieses zu müssen. In Umkehrung bedeutet das, die Lehrkraft ist verantwortlich für

Einsenddatum: 14.10.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2023

¹ Der Vortrag wurde auf der 3. Hochschulkonferenz für Abteilungsleiter*innen der Deutschlehrerausbildung und der Hochschulen für Fremdsprachen zum Thema „Lehrerprofessionalisierung,“ gehalten. Veranstalter der Hochschulkonferenz sind das Goethe-Institut und die Universität Marmara. Die Konferenz fand vom 17.03.-19.03.2023 an der Universität Marmara Istanbul statt.

² <http://profdoc.free.fr/adobe/BICHSEL.pdf>. [Letzter Zugriff am 14.09.2023]. Die Zitate sind der angegebenen Quelle entnommen, der Originaltext konnte nicht herangezogen werden.

schlechte Leistungen, für den Lernunwillen des Schülers/der Schülerin und somit insgesamt schuld an der Bildungsresistenz des Schülers/der Schülerin.

Es sind die berühmt berüchtigten guten Lehrenden als jedweder Maßstab für alles, was mit Unterricht und Lernerfolg zu tun hat. Die Erwartungen an eine Lehrkraft seitens der Bildungspolitik, der Schulleitungen, der SchülerInnen und der Eltern sind aber mehr als nur fordernd, sie sind teilweise divergent, teilweise jeder Wirklichkeit enthoben, gar unrealistisch.

Betrachten wir die Rolle und Wirkungskraft der Lehrkraft aus unserer persönlichen Perspektive und unseren Erwartungen an die Lehrperson unserer Kinder oder aus der einer gesellschaftlichen Akzeptanz gebürdeten bildungspolitischen, können wir folgende Ausrichtungen beschreiben: Die unmittelbar Betroffenen, die Schüler:innen, die sich von allen Seiten unverstanden fühlen, die in einem anderen Zeitfenster leben mit der Vorstellung von Unterricht als wandelbarer Ort für gestaltungsoffenes, innovatives Teamarbeiten; die Eltern und ihr insgeheim und manchmal auch mit Nachdruck eingeforderter Wunsch nach einer ihrem Kind bestmögliche Lernbedingungen bietenden Lehrperson -wobei mit dem Ausdruck des bestmöglichen ein ausgewiesen erfolgreiches Lernergebnis wie auch ein besonders behutsames Umgehen mit dem Kind assoziiert ist-; die Lehrkräfte als maßgebende und zentrale Personen, die dem Wunsch der Eltern, der Schulleitung und -wenn auch weniger- den der SchülerInnen nachzukommen versuchen und das gute Klassenergebnis als persönliche Erfolgsgeschichte inszenieren; die Schulleitungen, die ihre Schule als Institution den bildungspolitischen Auflagen und Wünschen unterordnen und verpflichten. Alles in allem der Blick auf Schule, Lehrkraft und Schüler:innen ist ein vorbelasteter, befangener und oft eindimensionaler.

Ist die Vorstellung von der Lehrkraft als ausgewiesener Experte/ausgewiesene Expertin für Bildung und Erziehung eher ein Wunschdenken oder ein Imperativ oder ggfs. sogar ein indirekter Etikettenschwindel? Und knüpft sich an dieses Postulat auch die Vorstellung von dem Beruf des Lehrers/der Lehrerin als eine dem gesellschaftlichen Wohlergehen gewidmete Berufung, ebenso wie das Bild von der „quasi unheroischen,“ (Bromme, 1992, zitiert in: Brandl, 2019.: 24), aber stets wissend handelnden und unanfechtbaren Lehrperson?³

In populärwissenschaftlichen Artikeln (u.a. im Spiegel) finden sich eine ganze Reihe Antworten auf alle diese Fragen. Es sind die chronisch überlasteten Schulen, die nicht mehr zeitgemäß ausgebildeten LehrerInnen, die kaum zu bewältigenden zukünftigen Herausforderungen, die marode Infrastruktur und die immer nur unzufriedenen und unbequemen Eltern und nicht zu vergessen, eine Jugend, die sich nicht mit mehr auf Kompromisse einlassen möchte, deren Kommunikationskanal andere meistens für Lehrende ungewohnte sind.

Die Forschung spricht verstärkt von und diskutiert über den Begriff der Lehrerprofessionalisierung. Die Profession kann als eine Summe an Kompetenzen,

³ Brandl, Werner (2019). Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz. [Online: Stand 14.09.2023].

bestehend aus Wissen, kognitiven, sozialen Fähigkeiten und eines gewachsenen Reflexions- und Diskursvermögens, der Kompetenzaufbau als das Ergebnis selbstgesteuerter Lernprozesse umschrieben werden.

Folgendes Muster zeichnet sich ab: der/die Lehrende als der/die Wissende, Bestimmende, Steuernde und der Lernende als der Laie Nichtwissende, nicht Entscheidende und nur Ausführende. So einfach und plump diese Zuordnungen sind, so real sind sie es teilweise auch heute noch entgegen wissenschaftlich erwiesener lerntheoretischer Erkenntnisse, die nicht nur diese traditionellen Rollenanforderungen aufbrechen, sondern Lehrende und Lernende in völlig neuen Lernumgebungen neu/anders verorten. Und nicht nur seit Hattie ist und bleibt dennoch die Rolle der Lehrperson eine priorisierte für guten Unterricht. Die Verantwortlichkeit der Lehrperson ist eine per se diffizile, weil doppelschichtige, geprägt durch die Antinomie, Fürsprache und Fürsorge für/den SchülerInnen auf der einen Seite und strikte Wissensvermittlung und Haftung für die Aneignung des Wissens auf der anderen. Dazu ein Zitat von Whitehead *Die Schüler sind lebendig, und der Zweck von Erziehung und Bildung besteht darin, ihre Selbstentwicklung anzuregen und zu leiten. Als eine zwangsläufige Konsequenz aus dieser Prämisse folgt, dass die Lehrer ebenfalls lebendig mit lebendigen Gedanken sein sollten* (Whitehead 2011, S. 37, zitiert in: Kraler, 2021: 54)⁴. Kurz: Das Dilemma der Profession der Lehrkraft bewegt sich zwischen den Parametern: Lebendigkeit versus Unterrichtsalltag. Schlömerkemper spricht in seinem Beitrag von einem „antinomischen Blick(s)“ auf die Lehrer:innenbildung und von der Notwendigkeit einer Ambiguitätstoleranz für den Lehrberuf.

Ich stimme dem zu. Und ich denke, alle hier anwesenden Kolleginnen und Kollegen stimmen dem ebenso zu. Wir, die wir aus der Forschung und Praxis kommen, sind uns der Dialektik der Begrifflichkeiten bewusst. Der bildungswissenschaftliche Diskurs bewegt sich zwischen einem theoriegeleiteten und praxisorientierten Bildungsformat. Im Fokus steht die Frage nach der Gewichtung des pädagogisch-berufsspezifischen und fachwissenschaftlichen Wissens in der Lehrer:innenausbildung.

Hinzukommen Anforderungen an ein integriertes Persönlichkeitsprofil parallel zu akademisch-forschungsbasierten und pädagogisch-didaktischen Kompetenzen in einem Berufsalltag, der von z. T. divergenten (kurzlebigen) Erwartungshorizonten der Akteure, so der Schulleitung, Eltern und SchülerInnen geprägt ist. Die in der Bildungsforschung verstärkt eingeforderte akademisch-pädagogische Reflexionskompetenz sowie Dialog- und Diskursfähigkeit der Lehrkräfte beschreibt u. a. das Bild eines „reflektierenden Praktikers“ (Roters, 2012, zitiert von Biederbeck und Heilitag. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 2014: 387).⁵ Denn mit und durch die Fähigkeit der Selbststeuerung und -regulierung, des kritischen Beobachtens, Hinterfragens und Reagierens, weil Verstehens, wird der Monotonie des Unterrichts und den nicht mehr zeitgemäßen, konventionellen Routinen Vorsorge getroffen. Die Reflexionsbereitschaft

⁴ Kraler, Christoph (2021). Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung im Kontext (inter)nationaler und globaler Entwicklungen. [Online: Stand 14.09.2023].

⁵ Biederbeck, Ina; Heilitag, Lea N. (2014). Lehrerprofessionalisierung als Gegenstand von Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 379-388. [Online: Stand 14.09.2023].

ist dabei von maßgebender Bedeutung, aber auch die Fähigkeit, aus dem Unterrichtsalltag Schlussfolgerungen ableiten und die Klasse als ein Ort für selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Lehren und Lernen zu modellieren. Denn nur so gelingt Entwicklung, Optimierung, Kontinuität und Effektivität.

Und es ist unsere Aufgabe, die zukünftigen LehrerInnen diesem Anforderungsprofil entsprechend auszubilden und dabei den universitären Kontext als ein großes Versuchslabor für Forschung und Praxis als offenen Raum für Diskurse und Experimente auszurichten. Konkret, jungen ambitionierten Menschen anschlussfähiges Wissen geknüpft an dynamische Fähigkeiten und Kompetenzen nahe zu bringen, in einer Weise, dass derer zukünftiger Unterrichtsalltag nicht alleine auf ein irgendwie Gelingen fokussiert bleibt, sondern Unterricht ein per se produktives soziales Miteinander möglich macht, in dem sowohl individuelles als auch konstruktiv-kooperatives Lernen, Interagieren und Performen mit den Schüler:innen, dem Kollegium, den Eltern und der Schulleitung stattfinden kann.

Alles das wirft die Frage nach der Wirksamkeit unserer Lehrer:innenbildungsprogramme auf. Können und wie können unsere Studienangebote diesem Qualitätsanspruch Rechnung tragen? Schaffen wir es, zukünftige LehrerInnen auf die komplexen Herausforderungen der Schulwirklichkeit vorzubereiten? Schaffen wir es angehende Lehramtsanwärter:innen in ihrer Persönlichkeit zu stärken?

Lassen Sie uns kurz auf die Konzepte in Deutschland und der Türkei schauen. Die Lehrer:innenbildung in BW bis zur Sek. I ist an den Pädagogischen Hochschulen, ab der Sek II an den Universitäten verortet. Das ist, wie wir alle wissen, eine nur für BW geltende Regelung. In allen anderen Bundesländern ist das Lehramtsstudium ein Anliegen der Universitäten, dennoch sind die Studienprogramme nicht einheitlich. Ohne auf die z.T. differierenden Strukturen eingehen zu wollen und zu können, möchte ich kurz auf einige Grundlegungen des Lehramtsstudiums eingehen.

Blicken wir zunächst auf Deutschland: Der Bildungsdiskurs ist geprägt durch die Kritik an einer theorielastigen und durch die Forderung nach einer verstärkt praxisnahen Ausbildung. Die Praktika im Lehramtsstudium sind sinnvoll, aber nicht ausreichend. Tatsächlich sprechen wir heute von rückläufigen Studierendenzahlen (fast bis zu 14%), einer zunehmenden Abbruchquote oder Wechsel des Studiums von einem akuten Lehrer:innenmangel und einem mehr denn stärkeren Wunsch nach qualifizierten SeiteneinsteigerInnen. In einigen Bundesländern ist die Zulassung zudem an einen NC und teilweise an weitere Auswahlkriterien gebunden. Punktuelle Revisionen am Ausbildungskonzept kommen der Forderung nach einem grundlegenden Paradigmen- und Systemwechsel, z. B. durch eine deutlich verkürzte Studienzeit nicht nach. Es bleibt spannend.

Die Lehrer:innenbildung in der Türkei ist eine weitgehend einheitliche. Absolventen erhalten die Lehrberechtigung für alle Schularten und Schulstufen in Deutsch als erste, zweite und weitere Fremdsprache, eine schulartenspezifische Ausrichtung und Schwerpunktbildung ist nicht eingeplant. Anders als in Deutschland ist es ein integriertes, modular strukturiertes achtsemestriges Studium mit insgesamt 240

ECTS-Punkten. Gut ist, dass die Universitäten mittlerweile ihre Programme in eigener Verantwortung (unter Berücksichtigung einiger formal-struktureller Vorgaben) modellieren können. Ein dringender Neuansatz betrifft aber die Zweifachregelung, denn das Studium von zwei Fächern ist an besonders hohe Anforderungen gebunden. Ein auffallender Trend der letzten 3 Jahre ist die starke Orientierung nach Deutschland, was zu einem deutlichen Lehrer:innenmangel an türkischen Schulen und Bildungseinrichtungen geführt hat und führt. Insgesamt ist die Studierendenzahl eine stabile, wenn nicht sogar ungebrochen zunehmende. Die an das Prüfungsergebnis gebundene Studienwahl des Faches Deutsch als Fremdsprache ist eine bewusste und priorisierte, abhängig von den wachsenden beruflichen Möglichkeiten im Inland wie auch im Ausland. Die ausgeschriebenen Stellen an staatlichen Schulen sind aber nach wie vor nicht ausreichend (letztes Jahr waren es 172 Stellen).

Eine dem Studium vorangeschaltete obligatorische Eignungsprüfung gibt es weder an deutschen noch an türkischen Hochschulen. Ich persönlich halte diese für durchaus optional durchführbar, allerdings nicht immer aussagekräftig und ganz besonders nicht in/für jedem/jeden Fall verbindlich. Denn Persönlichkeit prägt sich durch Erfahrenes, Erlebtes im Beruf und aus einem zuvor unsicheren Lehramtskandidaten kann sich durchaus eine offene, kommunikationsstarke Person entwickeln.

Schauen wir kurz auf die Lehrpersonen, die jedes Jahr für Ihre besondere pädagogische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Kompetenz ausgezeichnet werden.

Der Deutsche Lehrkräftepreis 2022 ging u. a. an den Lehrer Martin Kohler aus Leimen. Auf die Frage, wie geht es ein „Teil der Klasse zu werden,“ ohne sich als Lehrer einzuschleimen, antwortet Martin Kohler wie folgt: *Das ist die berühmt berüchtigte Frage nach der Nähe und Distanz. Ich bin der Meinung, dass jeder Lehrer nicht nur ein guter Fachdidaktiker sein muss, sondern in erster Linie ein sehr, sehr guter Beziehungsdidaktiker. Er muss es schaffen, eine Gemeinschaft zu erreichen in der Klasse, in der jeder aufgenommen wird, so wie er ist, als Individuum. Indem man füreinander da ist und jeder seinen Platz hat. Ich möchte kein pädagogisches Gefälle: Also der Lehrer vorne, der hat Recht und die Schüler sitzen, lernen und werden belehrt. Ich versuche, dass ich in einer relativ flachen Hierarchie unterrichte und Möglichkeiten biete.*⁶

Der diesjährige Lehrpreis wurde u. a. Prof. Markus Lang von der PH Heidelberg verliehen. Die Gründe sind wie folgt umschrieben: *außergewöhnliches Engagement für gute Lehre und (digitale) Barrierefreiheit, interdisziplinäres Wirken, Lehre mit vollem Einsatz und viel Begeisterung, vielfältige Lernimpulse für Studierende, Ermutigung zum kreativen Arbeiten, Berücksichtigung der individuellen Bedarfe der Studierenden, vorbildliche Skripte, zeitliche Flexibilität und Anregungen zu weiterführende*

⁶ <http://profdoc.free.fr/adobe/BICHSEL.pdf>. [Letzter Zugriff am 14.09.2023]. Die Zitate sind der angegebenen Quelle entnommen, der Originaltext konnte nicht herangezogen werden.

*Recherchen, abwechslungsreiche und inspirierende Anwendungsbezüge und eine umsichtige Feedbackkultur.*⁷

Kommen wir zurück auf die Fragen im Titel: Bewegt sich die Lehrer:innenbildung zwischen Illusion und Machbarkeit und sind immer nur die Lehrerinnen und Lehrer schuld am Bildungsmisserfolg unserer Schülerinnen und Schüler? Ich will auf diese 2 Fragen abschließend kurz antworten. Die Illusion und der Wunsch nach einer Optimierung unseres Bildungsanliegens ist grundlegend für das Aufkeimen einer realen Option. Folglich lassen sie uns weiterhin illusionär denken und Wünsche aussprechen, aber lassen sie uns auch handeln und das Illusionäre planvoll und gesichert umsetzen und ausführen. Dass die LehrerInnen maßgeblich am Lernerfolg unserer SchülerInnen beteiligt sind, steht außer Frage und ist auch durch viele Studien wissenschaftlich erwiesen. Die Forschung verweist aber auch auf die Komplexität des Lernprozesses als ein diffiziles Zusammenspiel von individuellen Faktoren und weiteren Bedingungen des Lebensumfeldes. Der Einfluss der Lehrperson als Persönlichkeit, die Qualität der Interaktion mit dem Schüler/der Schülerin wie auch der Unterrichtsgestaltung sind aber nicht in jedem Fall entscheidend.

Es bleibt kompliziert und es wird uns auch zukünftig herausfordern.

In diesem Sinne wende ich mich wieder Peter Bichsel zu. Er hat es zu einem späteren Zeitpunkt und trotz seiner Erfahrungen im Französischunterricht dennoch geschafft, eine weitere Sprache, Englisch zu erlernen. Dazu sagt er: *Mein spätes Englischlernen dagegen hat nichts damit zu tun. Es ist die Verwirklichung von Kindesträumen. (...) Ich lerne damit eine Sprache, die mir die Möglichkeit einer neuen Rolle gibt, eine Spielform, eine kleine Erinnerung an den alten Traum des Menschen, ein anderer zu sein. Die Fremdsprache – und das ist ihr Wert an und für sich – befreit mich oder gibt mir zumindest die Illusion von Befreiung: ein Stück Emanzipation.*⁸

⁷ <https://www.ph-heidelberg.de/presse-und-kommunikation/presse-mitteilungen/pressemitteilungen/details/20221125-wuerdigung-lehrpreis-markus-lang/>. [Letzter Zugriff am 14.09.2023].

⁸ <http://profdoc.free.fr/adobe/BICHSEL.pdf>. [Letzter Zugriff am 14.09.2023]. Die Zitate sind der angegebenen Quelle entnommen, der Originaltext konnte nicht herangezogen werden.