

Jürgen Oelkers

*Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule
zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft^{*)}*

Ein Vortrag, der im Titel ein „zwischen“ enthält, sollte vielleicht doch besser nicht gehalten werden. Denn „zwischen“ ist weder ein Standpunkt noch eine These oder auch nur eine Schlussfolgerung mit Erkennungswert. Und wer sich dann noch darauf einlässt, das „zwischen“ von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft zu erkunden, der kann nur scheitern, und dies um so mehr, wenn dabei auch noch etwas für die Lehrerbildung herauskommen soll. Sie steht im Blick auf die Pädagogischen Hochschulen nicht irgendwo „dazwischen“, sondern vollzieht einen an sich klaren und konkreten Auftrag, nämlich die Ausbildung von künftigen Lehrkräften im Verein mit einer deutschen Besonderheit, die sich „Vorbereitungsdienst“ oder „zweite Phase“ nennt.

Der Auftrag stammt vom Gesetzgeber und so von der Politik, die gesellschaftliche Bedeutung der Lehrerbildung ist unstrittig und dass Pädagogische Hochschulen Stätten der Wissenschaft sind, versteht sich von selbst. Worüber also will ich reden? Das Thema schrumpft nochmals mehr, wenn ich auch ausschliesse, dass Pädagogische Hochschulen womöglich keine „richtigen“ Stätten der Wissenschaft seien. Es gibt bislang keine Exzellenzinitiativen in der Lehrerbildung, aber wenn nur noch zählt, was „exzellent“ ist oder sich so nennt, würde sich der Kreis der „richtigen“ Stätten der Wissenschaft in Deutschland dramatisch verengen. Der Streik der Studierenden hätte dann ein wirkliches Thema und nicht nur „Bologna“.

Pädagogische Hochschulen sind im Kern spezialisiert auf Lehrerbildung, auch darin ist keine Anomalie zu erkennen. Es gibt weltweit Tausende solcher Hochschulen und vermutlich würden nur wenige sich an einem Ort vermuten, der sich als „zwischen etwas“ beschreiben liesse. Trotzdem macht der Titel Sinn:

- Der Ausdruck „Lehrerbildung“ ist mit unerfüllbaren Erwartungen der Gesellschaft besetzt,
- die politischen Vorgaben sind so engmaschig wie in kaum einer anderen Ausbildung, die vergleichbar wäre,
- und der ständige Ruf nach „mehr Praxis“ macht es schwer, ein wissenschaftliches Studium zu organisieren, zumal dann, wenn er von den Studierenden kommt.

Immer wenn die öffentliche Schule in einem Zustand der Krise vermutet wird, und das ist publizistisch eine sehr stabile Grösse, die man am besten gleich als Dauerkrise fassen sollte, erscheint die Lehrerbildung in einem doppelten Licht, sie ist die Ursache der Krise und

^{*)} Festvortrag anlässlich des Hochschultages der Pädagogischen Hochschule Weingarten am 20. November 2009.

soll sie lösen. Sie ist der Bock und der Gärtner in einer Institution, die aber von der Kritik nur rhetorisch berührt wird.

Denn die Organisation der Ausbildung kann sich auf nichts Anderes einstellen als das, was die staatlichen Ordnungen vorgeben. Die sind einerseits sehr dicht und andererseits sehr abstrakt, für Erfolg oder Misserfolg der Ausbildung ist niemand direkt verantwortlich, so dass auch die Krisenrhetorik keinen rechten Adressaten hat. Die populärste Losung ist der Ruf nach einer Erhöhung der „Praxisanteile“ des Studiums, was sich nach Lage der Dinge nur auf die Praktika beziehen kann, die angesichts der Vorgaben aber gar nicht erhöht werden können. Das „mehr“ im Praxisbezug ist also gar nicht steigerbar. Im Übrigen können die Dozenten unter „Praxisbezug“ verstehen, was sie wollen. Es ist wie mit „Bio“, was drauf steht, muss nicht drin sein.

Heute ist es üblich geworden, die Lehrerbildung *berufsbiografisch* zu betrachten, also von der Entwicklung der Lehrkräfte im Beruf.

- Damit relativiert sich die Bedeutung der Ausbildung, die nicht mehr „fertige“ Lehrkräfte entlässt, sondern solche, die sich während ihrer gesamten Berufszeit als lernfähig erweisen müssen.
- Die Orientierung an der Berufsbiografie verweist zudem auf einen Faktor, der aus der Geschichte der Lehrerbildung wohl bekannt ist, aber in der heutigen eher technischen und ökonomischen Diskussionslage eher übersehen wird, den der Persönlichkeit.

Lehrkräfte unterrichten verschieden, und was den Unterschied macht, ist von der Ausbildung her schwer zu fassen, weil nicht Methoden ausschlaggebend sind, sondern Persönlichkeiten, und genauer, Persönlichkeiten im Urteil der Schülerinnen und Schüler.

Im Folgenden werde ich zunächst die Frage stellen, wie sich die Studierenden auf den Weg machen, die Lehrerpersönlichkeit in sich zu entdecken (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf Befunde der Lehrerbildungsforschung ein und frage, warum die Studierenden wissen wollen, wie es in der Praxis geht und nicht, was die Theorie darüber denkt (2). Abschliessend komme ich auf die Politik zu sprechen und thematisiere die Neigung des Gesetzgebers, mit jeder neuen Krise die Regelungsdichte zu erhöhen und damit den Glauben zu verstärken, eine Qualitätsverbesserung auf dem Erlassweg erreichen zu können (3).

1. Der Weg zum Lehrer und zur Lehrerin

„Auf den Lehrer kommt es an“ - das war seit jeher die Parole der Lehrerschaft, mit der die Bedeutung der einzelnen Lehrperson kommuniziert werden sollte. Wahrscheinlich ist kein Satz der Selbstvergewisserung in der Geschichte der Ausbildung häufiger zitiert worden als dieser, in dem auch ein wenig Unsicherheit mitschwingt, denn wie könnte das Gegenteil wahr sein? Die Einsicht, es komme in der Schule darauf an, dass und wie die Lehrkräfte unterrichten, bräuchte nicht besonders betont zu werden, denn sie versteht sich von selbst. Und doch wird immer gesagt, „auf den Lehrer kommt es an“, nicht weil ein Mantra nötig ist, sondern weil die Leistungen der Lehrkräfte oft nicht sichtbar sind oder auch geringgeschätzt werden, wie sich das etwa in der Demoskopie regelmässig zeigt (Köcher 2009).

Der Spruch hat also seinen professionellen Sinn. Allerdings sollte man heute besser sagen: „Auf die *Lehrerin* kommt es an“, weil die meisten Lehrkräfte inzwischen nicht mehr jenem Geschlecht angehören, das nur in der Selbsteinbildung das „stärkere“ ist. Der Tatbestand eines in grösseren Teilen weiblichen Berufsfeldes wird heute gerne als „Feminisierung“ bezeichnet mit einem pauschalen Verdacht versehen,

- ganz so, als könnte man mit seinem Geschlecht unterrichten
- und als sei das bei Frauen dann ein Manko,
- wenn sie die Mehrheit bilden.

In der Grundschule stellen die Lehrerinnen seit Jahrzehnten die Mehrheit, während die Schulqualität mit mehr und besseren Ressourcen, zu denen auch die Ausbildung zählt, ständig gestiegen ist. Und es ist kein Fall bekannt, dass sich die Schülerinnen und Schüler darüber beschwert hätten, dass ihre Lehrkräfte überwiegend weiblich waren. Das hat seinen Grund, man unterrichtet mit Methoden und nicht mit dem Geschlecht; und es gibt nur einen Ort, an dem das bestritten wird, nämlich am Stammtisch. Doch das ist nicht alles - tatsächlich unterrichtet man mit seiner *Persönlichkeit*, was die Lehrkräfte daran ablesen können, wie die Schülerinnen und Schüler nicht einfach auf sie, sondern auf ihre Persönlichkeit reagieren.

Das ist - wie gesagt - keine neue Einsicht, aber gelegentlich muss daran erinnert werden, dass Unterricht primär mit Personen zu tun hat und dass schon die Lehrmittel, zu schweigen von den Lehrplänen, eine Abstraktion darstellen.

- Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre Persönlichkeit in den Unterricht ein und nicht einfach ihr Wissen oder wie man heute sagen würde, ihre „professionelle Kompetenz“.
- Auf erstaunliche Weise abstrahiert die heutige Sprache der Bildungsreform von solch einfachen
- Tatbeständen, die sich in der Praxis jeden Tag bestätigen. Unterricht ist zudem Wechselwirkung, bei der es stark auf die Rückmeldung ankommt.

John Dewey hat gesagt, dass Unterricht einem „meeting of minds“ gleichkomme und so im Kern als sozialer Austausch verstanden werden muss, der weder durch Tests noch durch Standards ersetzt werden kann. Auch hier täuscht die Sprache der Bildungsreform. Tests und Standards mögen notwendig sein oder sind es sogar, aber nur dann, wenn ihr dienender Charakter bewahrt bleibt. Die psychometrische Beschreibung von Lernresultaten ist eine Ergänzung zum Unterricht und muss zu dem passen, was in der Unterrichtssituation gefordert ist. Wenn die Lehrkräfte lernen müssen, statt an sich selbst an die Tests zu glauben, hat sich die Schulqualität zum Schlechteren verändert. Denn es sollte gerade umgekehrt sein, die Lehrkräfte sollten sich als den Standard der Schule sehen.

„Meeting of minds“ ist eine Wendung mit einem Plural. Unterricht ist daher Austausch zwischen unterschiedlichen Persönlichkeiten. Der alte Spruch, dass es auf den Lehrer bzw. auf die Lehrerin „ankommen soll“, trifft nur im Plural zu; verwendet im Singular, unterschlägt er den Tatbestand, dass auch die Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeiten angesehen werden müssen. Es kommt also nicht einfach auf die einzelne Lehrperson an, sondern auf den Umgang zwischen ihr und der Klasse. Auf dieser Ebene kann nicht zwischen beiden Seiten unterschieden werden, und es ist auch wahr, dass sich die Persönlichkeiten auf beiden Seiten einbringen und engagieren müssen, wenn der Unterricht gelingen soll.

Der Prozess des Lehrens und Lernens in Schulen lebt geradezu vom Engagement. Die Anrufung oder gar Beschwörung der „Persönlichkeit“ alleine genügt nicht. Letztlich zeigt sich die Persönlichkeit in ihrem Engagement. Das gilt wiederum für beide Seiten; auch die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, nicht nur einfach ihre Persönlichkeit einzubringen, sondern Unterricht zu ihrer Sache zu machen. Nur dann kann etwas dabei herauskommen. Technologische Sicherheiten für den Erfolg gibt es nicht. Der Unterricht steht und fällt mit der Glaubwürdigkeit des Engagements.

Die Frage nach der „Persönlichkeit“ der Lehrerinnen und Lehrer ist insofern heikel, als sie nicht einfach als Ziel oder Objekt betrachtet werden kann. Die Ausbildung stellt die Persönlichkeit nicht her und ihr stehen nicht einfach Kompetenzmodelle zur Verfügung, auch in dem Sinne nicht, dass wir „Persönlichkeit“ nicht gestuft oder teilbar denken können. Es gibt keine PISA-Stufen für die Lehrkräfte. Vielleicht haben gerade die Lehrerinnen und Lehrer angesichts eines Berufes, der auch viele Zumutungen kennt, mehrfache Identitäten, aber sie haben nur *eine* Persönlichkeit, und die sind sie selbst.

- **Doch kann man die Persönlichkeit eines Menschen für einen Beruf bilden?**
- **Oder sollte man froh sein, dass das gerade nicht geht?**

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Schweizer Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg ist gesteuert durch eigene Navigation, die von der Ausbildung so gut es geht unterstützt werden muss. Sie muss die passenden Erfahrungen und Wissensformen zur Verfügung stellen, was aber offenbar nicht so ganz leicht ist. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, was später anwendbar ist, und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Es gibt nicht das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006). Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Navigation verlangt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und beobachten, wie sich die Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben formt. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schliessen; das ist nur die Logik der Studienordnung. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben.

- Die Vorlesung in Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig,
- das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten,
- die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc.

Der Aufbau professioneller Kompetenz hat offenbar andere Prioritäten und folgt einer Logik, die die Ausbildung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will. Voraussetzung ist immer, dass die Persönlichkeit nicht direkt zugänglich ist und sich erst in der Bewältigung von Aufgaben und besonders auch von Schwierigkeiten zeigt. Charisma alleine genügt nicht.

Zur Bewältigung ihrer Aufgaben verwenden Lehrkräfte bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bis heute nur wenig Bezug zur Forschung hat und gleichwohl

hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby/ Russell/Martin 2001). Unter „Berufswissen“ ist nicht allein das persönliche Know-how für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen zu verstehen. Eine wesentliche Steuerungsgröße des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Wissen repräsentieren und auf die hin Lehren und Lernen ausgerichtet sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln, die auf je neue Lerngruppen hin angepasst werden müssen, ist ein zentraler Teil der beruflichen Kompetenz.

Es gibt derzeit kaum Studien, die darlegen würden, wie die Lehrkräfte diese Kompetenz ausbilden, sicher ist nur, dass ohne Lehrmittel oder im Weiteren ohne die Medien des schulischen Lernens Unterricht gar nicht stattfinden könnte. Auch die Schülerinnen und Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Dabei stellen sich anspruchsvolle Aufgaben der Arbeit im Klassenzimmer, die sich auch als Lehrkunst bezeichnen lassen.

- Die Lehrkräfte müssen lernen, mit den disparaten Lernständen ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, die mit dem Unterrichtsziel kompatibel sind.
- Sie müssen verschiedene Ziele für unterschiedliche Gruppen verfolgen.
- Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden.
- Das gelingt nur dann, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die nicht ständig neu erzeugt werden können.

Die Lehrkräfte lernen in den ersten Berufsjahren, ihr persönliches Repertoire unter Bewältigung von Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Sie bilden die Grundlage für die professionelle Kompetenz, auf die die Ausbildung so gut wie möglich vorbereiten muss. Auf dieser Ebene heisst „Kompetenzentwicklung“ Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird, was weniger trivial ist, als es klingt. In der Weiterbildung etwa gibt es immer noch ein Kurssystem mit einem weitgehend ungesteuerten Themenaufkommen, mit dem wenig bewirkt wird und das trotzdem Praxis ist.

Die Erfahrungswerte der Lehrkräfte gewinnen allmählich die Qualität persönlicher Theorien, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Kompetenz wird praktisch aufgebaut, in den Situationen, in denen sich Aufgaben stellen und Probleme gelöst werden müssen; das Ausbildungswissen kommt nur zur Anwendung, wenn es dazu passt und sich bewährt. Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt, nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der der Verwendbarkeit. Für den Prozess des Kompetenzaufbaus sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend (West/Staub 2003), was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Fragt man die Anfänger im Beruf, wie sie gelernt haben, was sie können, dann fallen immer *Namen*. Es sind Personen

- Ausbilderinnen und Ausbilder,
- Dozenten der Weiterbildung,
- Lehrkräfte im Praktikum,
- Kolleginnen und Kollegen

- Beraterinnen und Berater und nicht zuletzt
- die Schülerinnen und Schüler,

die die entscheidenden weiterführenden Einsichten vermitteln. Es ist ebenfalls nie untersucht worden, was die Berufsanfänger ihren ersten Erfolgen bei den Schülern verdanken. Aber für den Aufbau des professionellen Könnens ist das eine ganz zentrale Erfahrung. Sie sichert das Bewusstsein, mit eigenem Unterricht Lernen zu befördern und vom Adressaten belohnt zu werden.

Das professionelle Know-how muss sich sozial fassen lassen und dafür sind Garanten nötig, die von angehenden Lehrkräften *im* Feld oder *für* das Feld gesucht werden. Einsichten ergeben sich im Umgang mit den Problemen vor Ort, man kann die Lösungen auf Dauer stellen, wenn sie sich bewähren, aber die Routinen sind nie reflexionsfrei. Keine Lehrkraft handelt automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt, nämlich die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen. Wahrscheinlich ist das das positive Grunderlebnis jeder Lehrkraft, die Erfahrung, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen. In der Literatur der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen oft als „subjektive Theorien“ bezeichnet, um sie von den „objektiven Theorien“ der Wissenschaft zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist dann eine Wertung. Die subjektiven sollen durch objektive Theorien ersetzt oder mindestens angereichert werden, als seien sie eine Art falsches Bewusstsein. Aber zunächst und grundlegend sind es persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen darf, wenn sie handlungsfähig bleiben will. Was die vorhandene Theorie korrigiert, sind andere Erfahrungen, aus denen sich neue Einsichten ergeben. Was sich bewährt wird verallgemeinert, was nicht, wird verworfen, und das im Umkreis der eigenen Praxis.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung und nicht gegen sie. Es sind nicht nur Einstellungen, sondern auch Blickweisen. Forschungswissen kann den Blick verändern, aber nie total, sondern immer nur punktuell. Weit mehr als zur Korrektur wird Forschungswissen zur Legitimation oder Kritik genutzt, wenn es im Feld überhaupt ankommt. Die Profession hat keine Leitdisziplin, das Ausbildungswissen ist daher eklektisch und wird bislang nur sehr begrenzt durch Forschung sortiert. Das Transferproblem auch von gut gesichertem Wissen ist bislang immer unterschätzt worden.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der *Anfang* zentral:

- Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know-how im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen.
- Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind.

Wenn das Ausbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in Buchform. Zugespielt gesagt: Wichtiger als die Frage, was die

bildungstheoretische Didaktik bedeutet, ist die erfolgreiche Gestaltung des ersten Elternabends.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung für jegliche Form von Wandel. Die Ausbildung kann auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, aber muss dann auch die tatsächlich benötigten Kompetenzen vor Augen haben.

- Professionelle Kompetenz ist also nicht einfach die Aufschichtung von Studienleistungen oder Weiterbildungskursen,
- sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.
- So bildet sich die professionelle Persönlichkeit.

Aber - die Kognitionen der Praxis sind nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Niemand unterrichtet nach der „bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht wohl Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen.

2. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung

Forschungsdaten über die Lehrerbildung liegen auch im internationalen Vergleich nur in ausgesuchten Bereichen vor. Es gibt kein Gesamtbild. Die angelsächsische Forschung konzentriert sich mit bestimmten Ausnahmen auf die Arbeit im Klassenzimmer. Die Frage ist, wie die Lehrkräfte am besten auf die Anforderungen des Unterrichts hin vorbereitet und geschult werden können. Die stark kognitionspsychologisch ausgerichtete Forschung versucht zu erfassen, wie praktisches Wissen entsteht, wie es von den Studierenden angenommen und reflektiert wird und wie der Erwerb dieses Wissens aus der Sicht der Ausbildung verbessert werden kann (Black/Halliwell 2000).

Bisweilen wird auch gefragt, ob die Lehrerbildung überhaupt den Unterschied machen kann, wenn die Einstellungen zum Beruf durch die Vorerfahrungen der Studierenden weitgehend bereits bestimmt sind (Korthagen/Brouwer 2005).

- Dass die *Ausbildung* den Unterschied macht, ist nur dann der Fall, so lauten viele Antworten, wenn die Lehrerbildung die Studierenden, deren Ausbildungsziele und Motivationen ernst nimmt.
- Die Motivlage und die Einstellungen - also nicht das Abiturzeugnis und so der Verdacht der Negativauswahl - sind die entscheidenden Größen für den Erfolg des Studiums (Watt/Richardson 2007).

Seit John Goodlads (1990) Studie *Teachers of our Nation's School* stand die „what works“- Hypothese im Mittelpunkt der nicht gerade zahlreichen Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Die von Goodlad gut belegte Hypothese besagt, dass angehende Lehrkräfte das Ausbildungswissen danach sortieren und bewerten, was ihnen am meisten für den späteren Unterricht verspricht und was persönlich am besten verwendbar erscheint. Daher sind Methodenkurse mehr nachgefragt als Vorlesungen, und Praktika erhalten ein höheres Gewicht als das Studium der wissenschaftlichen Literatur. Diese These wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten der Studierenden etwa an Schweizer Pädagogischen Hochschulen bestätigt (Ruffo 2009).

Goodlad schrieb seinerzeit:

„Teacher training students ... judge all education courses by utilitarian, instrumental criteria ... Prospective teachers want to learn how to teach; they are not aspiring to be educational historians, philosophers, psychologists, or sociologists. Many of the professors of education they encounter early on, however, are precisely such specialists. Many professors ... are as uninterested in turning their courses into such instrumentalities as students are interested in finding practical implications in them“ (Goodlad 1990, S. 213).

Das Interesse der Mehrzahl der Studierenden in den Ausbildungsprogrammen für angehende Lehrkräfte ist nicht intellektueller Natur. Sie erleben den Übergang von der Ausbildung in den Beruf als Wechsel der Beschäftigung. „That is, they shifted from being students in a college or university to teachers in a school, rather than from students of the contents of their own curriculum to inquirers into teaching, learning, and enculturation“ (ebd., S. 214). Und die Überzeugung, was es bedeutet, Lehrer zu sein, erwächst aus der Erfahrung „‘what works‘ with a classroom of children of youths“.

„Being ‚able to do it‘ - as, for example, one’s mentor in student teaching did it - became more important to these students than questions of why a certain way was successful or an exploration of alternative possibilities“ (ebd.).

Die „Mentoren“ stellen die Gruppe dar, die den vermutlich grössten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte ausüben, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer der Ausbildungsschulen. Ein qualitatives Forschungsprojekt der Universität Zürich zeigt nicht nur den Einfluss der Ausbildungsschulen auf den Aufbau der Kompetenz von Berufsanfängern, sondern auch die mentale und habituelle Prägung durch die Praxislehrkräfte (Stadelmann 2006). Vor allem *sie* zeigen Anfängern „what works“, also sind entscheidende Anlaufstellen für den Anfang der professionellen Kompetenz, von dem die weitere berufliche Entwicklung offenbar wesentlich abhängt.

Wirksam sind nicht einfach gute *Modelle* des Unterrichts, sondern unmittelbare Anleitungen und Rückmeldungen aus direkter Nähe zum Ernstfall. Der Ausdruck „Coaching“ ist nicht zufällig der Trainersprache entnommen. Ein Coach spiegelt einen Versuch direkt zum Anforderungsniveau, so jedoch, dass die Rückmeldung als hilfreich für die Entwicklung des Gecoachten wahrgenommen wird. In den Vereinigten Staaten ist bis heute von „Teacher Training“ die Rede, der Ausdruck soll darauf hinweisen, dass professionelle Kompetenz in verlässlichen Übungssituationen aufgebaut wird und nicht einfach die Folge einer wie immer angestregten Reflexion ist.

Praxislehrkräfte sind umso mehr zur Kooperation bereit, je besser sie auf ihre Aufgaben vorbereitet werden und je überzeugender die Ausbildungsinstitution den Kontakt mit ihnen gestaltet. In der Zürcher Studie gibt es idealtypisch zwei Kategorien von Praxislehrkräften, eine, die empfiehlt, das bisher Gelernte zu vergessen, weil der eigene Unterricht das beste Modell für den Aufbau beruflicher Kompetenz sei, und eine andere, die durch eigene Ausbildung gelernt hat, die Ressourcen der Lehrerbildung zu nutzen und die mit der Pädagogischen Hochschule gemeinsame Standards vertritt. Nur so arbeitet man nicht gegeneinander.

Die Studierenden stellen an die Praktika oder die Ausbildungsschulen besonders hohe Erwartungen. Die Studie zeigt auch, dass dies nur dann ohne Verlust für die übrige Ausbildung vonstatten geht, wenn die theoretischen und die praktischen Teile der Ausbildung aufeinander abgestimmt sind und in ihnen nicht zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden. Ansonsten ist es angesichts der Erfahrungen, die sie machen, für die Studierenden sehr glaubwürdig, wenn gesagt wird: „Vergessen Sie, was Sie bisher gelernt haben.“ Die anschließende Situation hat dann mit der vorhergehenden wenig zu tun, der Transfer des Gelernten ist schwach, auch weil Wissenstransfer gar kein Thema ist. Transfer in Ausbildungsgängen geschieht nicht von selbst, sondern verlangt Steuerung, also Beobachtung, Nachfrage und Überprüfung.

Es gibt noch eine Bedingung. Im Mittelpunkt der Arbeit der Lehrkräfte stehen die *unterrichtsbezogenen* Tätigkeiten. Alles, was den Aufwand steigert, ohne den Ertrag zu verbessern, wird in dieser Praxis keine Verwendung finden. Wenn die Ausbildung sozusagen punktgenau verfahren soll, muss sie lernen, sich auf diese Verhältnisse einzustellen. Angehende wie amtierende Lehrkräfte sind vielleicht nicht aufgrund ihrer Philosophie, wohl aber aufgrund der Anforderungen ihrer Praxis Utilitaristen. Sie gehen vom Nutzen für ihren Unterricht aus und erwarten eine Ausbildung, die diesem Test standhält. Und das ist mehr als nur Reflexionswissen. Bereits die Erstsemester nehmen das Lehramtsstudium vom Berufsziel und so von der Praxis her wahr (Cramer/Horn/Schweizer 2009).

Offenbar ist es aber nicht leicht, die Ansprüche der Ausbildung und die Erwartungen der Studierenden in Einklang zu bringen. Eine amerikanische Studie aus dem Jahre 2006 untersucht, wie angehende Lehrkräfte lernen, mit Lehrmitteln, in diesem Falle mit Mathematik-Textbüchern, umzugehen (Nicol/Crespo 2006). Ein Ergebnis dieser Studie geht dahin, dass Studierende *vor* ihren schulpraktischen Studien der festen Meinung sind, dass die Textbücher ihnen helfen werden, das Lernen der Schüler zu steuern und zu kontrollieren. Im Praktikum, also in Kontakt mit realen Kindern, wird dann schnell deutlich, dass die Lehrmittel mehr Fragen aufwerfen, als mit ihnen beantwortet werden können. Es sind Fragen wie die folgenden:

- How should a teacher teach from a text when a classroom has only enough texts for some but not for all of the students?
 - Why should a particular topic be taught at all?
 - How can a teacher use a text with learners of diverse interests and abilities?
 - How might students respond if the task is adapted?
- (ebd., S. 351)

Solche Fragen beantworten die Lehrmittel oft nicht. Sie sind so gut wie nie für die Novizen im Beruf oder gar für die Studierenden ausgelegt (Bell/Cohen 1996). Dennoch - oder vielleicht auch gerade deswegen - lernen sie die richtigen Fragen zu stellen, auf die die Ausbildung eingehen muss, wenn sie Erfolg haben will (Crespo 2003). Dieses „learning from

the field“ (Ferrini-Mundy 1998) und so in authentischen Situationen der Praxis (Clift/Brady 2005) ist ein neuer Trend nicht nur in der amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, der darauf hinausläuft, möglichst früh Kontakt mit der Berufspraxis aufzunehmen und dabei die Überzeugungen zur Selbstwirksamkeit aufzubauen (Brand/Wilkins 2007).

Ein anderer Aspekt des Wandels sind Evaluationen der Studierenden und Abnehmer, erste Erfahrungen liegen inzwischen auch in Deutschland vor. Sie machen deutlich, dass hier ein mühsamer Kulturwandel verlangt wird. Studien, die zeigen, wie Studierende tatsächlich lernen, belehren auch darüber, dass die Rhetorik der Ausbildung im Blick auf den Effekt nicht sehr verlässlich ist. Der „reflektierte Praktiker“ ist nur ein Schlagwort, ebenso die „konstruktive Lernumgebung“ oder die „effiziente Ressourcennutzung“, solange sich damit keine konkreten Erfahrungen verbinden. Immerhin gibt es aber Erfahrungen, dass Studienangebote aus dem Programm genommen werden, wenn sie mehrfach schlecht beurteilt wurden.

Bislang hat die Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden, die nur möglich und im Übrigen auch nur fair sind, wenn sie von Standards ausgehen können. Entsprechende Entwicklungen gibt es in verschiedenen deutschen Bundesländern. Eine gewisse Vorreiterrolle hat hierbei das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (IQSH) in Kronshagen bei Kiel eingenommen. Das Institut hat vor wenigen Monaten einen zusammenfassenden Evaluationsbericht über den Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein vorgelegt, der die Jahre 2004 bis 2008 umfasst.

Dieser Bericht ist eine Pionierleistung, weil er erstmalig Daten vorlegt, mit denen der Ausbildungserfolg am Ende der zweiten Phase beurteilt werden kann. Die Grundidee hinter dem Bericht besteht darin, dass aus den Ergebnissen der verschiedenen Umfragen Konsequenzen für das Ausbildungsangebot abgeleitet werden können und sogar müssen. Diese Steuerung über die tatsächliche Wirksamkeit ist nicht nur in der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu. Ohne den Bericht im Einzelnen bewerten zu wollen, kann doch auf einige auffällige Ergebnisse verwiesen werden, die auch über die Situation von Schleswig-Holstein hinaus von Bedeutung sind.

Der Bericht zeigt deutlich, dass vor allem die Ausbildung in den Praxisschulen zur Kompetenzentwicklung beiträgt.

- Je mehr die angehenden Lehrkräfte eigenverantwortlich unterrichten,
- je weniger sie unter formaler Aufsicht stehen
- und je besser sie begleitet werden,
- desto nachhaltiger scheinen die Effekte zu sein.

Jedenfalls sind knapp 90% der angehenden Lehrkräfte mit der Ausbildung durch die Schule voll oder eher zufrieden. Besonders hohe Werte erreicht die Einschätzung der fachlichen Kompetenz der Ausbildungslehrkräfte. Das bestätigt die Annahme, wonach die Ausbildung die Erwartungen der Studierenden treffen und zeigen muss, „what works“, also was im Unterricht geht und was nicht. Diese Erwartung ist grundlegend, sie kann nur besser oder schlechter realisiert werden. Die beste Antwort sind wie gesagt verantwortungsvolle Rückmeldungen im Klassenzimmer oder in unmittelbarer Nähe dazu; dieses Coaching kann auch sehr kritisch ausfallen und auf falsche Rücksichtnahme verzichten, solange die Rückmeldung im Blick auf das Ziel nützlich erscheint. Irgendwann muss jeder Referendar und jede Referendarin erfahren, wo sie stehen und dies möglichst deutlich.

Die Ausbildung muss im Blick auf die Kompetenzentwicklung als wirksam erfahren werden. „Wirksam“ heisst die Erfahrung der allmählichen Verbesserung des eigenen Könnens, die dem Ausbildungsort zugeschrieben wird. Entsprechend sind die Ausbildungslehrkräfte und der eigene Unterricht die Erfolgsindikatoren. Der Ausbildungsort Studienseminar kann dazu eine wichtige Ergänzung sein, entsprechende Werte liegen vor, aber das gilt nur dann, wenn der Praxisbezug auch hier zentral ist.

- Die Befragungen ergeben relativ niedrige Werte in Hinsicht auf die Reflexion eigener Praxis vor dem Hintergrund von *Modellen* und *Theorien*, die den Alltag nicht erreichen.
- Reflektiert wird die eigene Erfahrung und die Frage ist nicht, welche Theorie dazu passt.
- Die Rückmeldungen für die Pädagogikmodule sind durchwegs ungünstiger als die Rückmeldungen für die Pflichtmodule in den Fächern.
- Bei den Bewertungen liegt die Schule als Ausbildungsort vor dem Studienseminar.

Die Studierenden wissen genau, wann die Rede vom „Praxisbezug“ rhetorischer Natur ist und wann sie persönlich etwas davon haben. Evaluationen in anderen Bundesländern haben ergeben, dass innerhalb der zweiten Ausbildungsphase eine nochmalige Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis besteht. Für die Referendarinnen und Referendaren gelten nur die Schulen, in denen sie tätig sind, als „Praxis“, die Studienseminare sind „Theorie“ und somit tendenziell nebensächlich. Nur eine curriculare Verzahnung kann das mit Aussicht auf Erfolg ändern.

Die Befragungen der angehenden Lehrkräfte zeigen im Blick auf die allgemeinbildenden Fächer Ergebnisse, die diesen Befund stützen. Bei dem Vergleich der Werte zwischen den Fächern und der Pädagogik ist deutlich zu erkennen, dass die Aussagen bezogen auf die Fächer durchwegs positiver ausfallen als in Bezug auf die Pädagogik-Module. Auch das ist lange vermutet worden und findet nunmehr eine datengestützte Bestätigung. Zum Befund passt auch, dass knapp mehr als die Hälfte der Befragten in Pädagogik gar keine Zeit für die Vor- und Nachbereitung der Module aufwendet. Das gilt bislang auch für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium der ersten Phase. Hier wird der zeitliche Aufwand von den Studierenden minimiert, weil die anderen Ausbildungsteile höhere Anforderungen stellen (Lüders /Eisenacher 2007).

Die schlechte Bewertung der Pädagogik-Module muss also auch vor dem Hintergrund der vorgängigen Erfahrungen gesehen werden. Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium für die Lehrämter auf den beiden Sekundarstufen ist vergleichsweise gering dotiert, kannte bislang kein Kerncurriculum und bot unzusammenhängende Inhalte an, mit denen sich kein begrifflich klares Professionswissen aufbauen lässt. Studierende kennen so in der Breite weder innovative Unterrichtsformen noch schulisches Standardwissen wie die Bezugssysteme für die Leistungsbeurteilung. Sie können im Angebot frei wählen und haben aber nichts davon, weil es zu einem konsistenten Wissensaufbau gar nicht kommt (Nolle 2004, S. 168/169).

Die Verknüpfung mit dem Berufsfeld soll durch die Praktika geleistet werden. Aber nur 38,2% der Praktika sind betreut, also werden „mit Lehrenden vor- und nachbereitet“ (ebd., S. 169). Von den Studierenden wird die Anleitung begrüsst und als notwendig angesehen, aber wenn die Praktikumsvorbereitung „im Rahmen von Seminaren mit mehr als

100 Teilnehmern“ erfolgt (ebd.), dann wird eine Misere beschrieben und nicht eine Ausbildung. Eine auf das Unterrichten zielende Förderung fehlt. Noch im Hauptstudium geben die Studierenden mehrheitlich an, wohl mit Unterrichtsplanung befasst gewesen zu sein, aber in der Durchführung des Unterrichts noch grundlegende Schwächen zu haben (ebd., S. 171/172).

In einer nachfolgenden Befragung des Kieler Instituts haben sich die Bewertungen der angehenden Lehrkräfte an den Stellen verändert, in denen von der Ausbildungsleitung aufgrund der vorliegenden Daten ein stärkerer Praxisbezug gefordert wurde. Das zeigt, wie eine konkrete Steuerung durch Evaluationsdaten möglich ist. Die damit verbundenen Konsequenzen müssen unter Beachtung der verschiedenen Ebenen implementiert werden. Insgesamt ist festzuhalten, dass „Praxisbezug“ nur heissen kann, die ausbildenden Schulen verantwortungsvoll einzubinden, ihnen spezielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen und ihre Erfahrungen auch für den Reflexionsteil des Vorbereitungsdienstes zu nutzen (Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein 2009).

3. *Die Rolle der staatlichen Ordnungen*

In der Folge des Bologna-Prozesses ist der Grad der Verschulung der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen nochmals gesteigert worden, die sich umso mehr auf sich selbst beziehen müssen. Der Transfer des Wissens bleibt unorganisiert. Ich wähle als Beispiel - Sie sehen, ich bin vorbereitet - die Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Weingarten für den Studiengang Lehramt an Realschulen vom 28. Juli 2006. Zum Wintersemester 2007/2008 waren in diesem Studiengang 694 Studierende eingeschrieben, die Zahl der Studierenden insgesamt betrug 2.400. Die künftigen Realschullehrerinnen und Realschullehrer haben einschliesslich der Prüfungszeit sieben Semester Regelstudienzeit oder 140 Semesterwochen zur Verfügung. Sie müssen folgende Leistungsnachweise erbringen:

1. Drei Zentralklausuren, die benotet werden, deren Noten jedoch nicht in die Prüfung einfließen.
2. Eine mündliche Prüfung neben der Zentralklausur in den Fremdsprachenfächern.
3. Zehn Modulprüfungen im Rahmen der akademischen Teilprüfung. Die Noten fließen in die Abschlussprüfung in unterschiedlichem Umfang ein.¹
4. Drei benotete Hauptseminarscheine (in Pädagogischer Psychologie, im Grundlagenwahlfach und im Hauptfach).
5. Gutachten über die Tages- und Blockpraktika im Rahmen der schulpraktischen Studien.
6. Bestätigung an einer Veranstaltung in Sprecherziehung.
7. Nachweis der Teilnahme an einer speziell auf die schulpraktischen Studien bezogenen Veranstaltung im erziehungswissenschaftlichen Bereich.
8. Nachweis der Teilnahme an je einer speziell auf die schulpraktischen Studien bezogenen Lehrveranstaltung in den Unterrichtsfächern.
(Pädagogische Hochschule Weingarten 2006, S. 5)

¹ In Erziehungswissenschaft zur Hälfte neben der mündlichen Prüfung; im Hauptfach zu einem Drittel neben der mündlichen und der schriftlichen Prüfung; im Leitfach zur Hälfte neben der mündlichen Prüfung; im affinen Fach, bei dem keine Schlussprüfung abgenommen wird, vollständig (Pädagogische Hochschule Weingarten 2006, S. 5).

Damit sind die Leistungen erfasst, die zur *Zulassung* für die Abschlussprüfungen berechtigen und die die Hochschule bescheinigen kann. Die Abschlussprüfung selbst obliegt gemäss Realschullehrerprüfungsordnung I dem Landeslehrerprüfungsamt (RPO I, §2). Es gibt pro Jahr zwei Prüfungstermine, das Prüfungsamt bestellt die Prüfer, zu prüfen sind die wissenschaftliche Hausarbeit, Klausuren und mündliche Leistungen. Für die wissenschaftlichen Hausarbeiten und die Klausuren werden je zwei Prüfer bestellt, für die mündlichen Prüfungen eigene Prüfungsausschüsse, die „aus einem Beauftragten des Kultusministeriums als Vorsitzenden und zwei Prüfern“ bestehen (RPO I, §3). Es gibt neben der Hausarbeit und den Klausuren vier verschiedene mündliche Prüfungen (RPO I, §9).

Soweit ich weiss, liegen keine Studien vor, die untersucht hätten, ob diese Regelungen dazu beitragen, die Ziele der Verordnung des Kultusministeriums über die „Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen“ vom 23. August 2003 zu erfüllen oder eher das Gegenteil bewirken. Die Prüfungen sind nicht aufeinander abgestimmt und haben thematisch nichts miteinander zu tun; dafür sorgt die Prüfungsordnung für einen Organisationsaufwand, der vermutlich nie auf seine Effektivität hin überprüft wurde. Die Ordnung teilt den Fächern Zeit zu und überlässt es der Hochschule, welche Themen geprüft werden. Die Themen beziehen sich weder auf inhaltliche Standards noch auf fachliche oder überfachliche Kompetenzen. Trotzdem sollen Ziele erreicht werden, die sich der ganzen Anlage des Studiums nach auf das Berufsfeld beziehen.

Im Zweckparagrafen der Verordnung heisst es allgemein:

„In der Prüfung soll nachgewiesen werden, dass in den Studienfächern die erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erforderlichenfalls fachpraktischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten erworben wurden, die für die Erziehungs- und Bildungsarbeit an Realschulen und für die Übernahme in den Vorbereitungsdienst erforderlich sind“ (RPO I, §1).

Die Referenzgrösse fehlt, niemand hat je festgelegt oder gar operationalisiert, *welche* „Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten“ erforderlich sind, um an einer realen Realschule im Bundesland Württemberg erfolgreich unterrichten zu können und was davon in der Ausbildung bis zur Ersten Staatsprüfung vermittelt werden kann oder muss. Das Gleiche gilt für den Vorbereitungsdienst, solange fachliche und überfachliche Standards fehlen, auf die sich beide Ausbildungsphasen verpflichten lassen. Ansonsten schafft die bestandene Prüfung die Berechtigung für den Vorbereitungsdienst, bessere Noten können dann mit besseren „Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten“ gleichgesetzt werden.

In früheren Prüfungsordnungszeiten hätte man es bei dieser vagen Zweckbestimmung belassen, schon um Nachfragen vorzubeugen. Dass im Studium „Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten“ erworben werden, die sich später irgendwie als nützlich erweisen, lässt sich immer sagen, solange weder die Menge festgelegt ist noch der genaue Themenkreis oder der Verwendungszusammenhang. Das war jahrzehntelang kein Thema, die juristische Grundform der Prüfungsordnung wurde nie angetastet; aber wir sind im Zeitalter der Kompetenzerwartungen, das seinen Tribut verlangt. Daher überrascht es nicht, wenn die allgemeine Zweckbestimmung des Ersten Staatsexamens so ergänzt wird:

„Mit der Prüfung soll insbesondere nachgewiesen werden, dass die Studierenden

- auf die Erziehungs- und Bildungsaufgabe an Realschulen vorbereitet sind,
- die für die Übernahme ihrer Diagnose- und Beurteilungsaufgabe erforderlichen grundlegenden Kenntnisse und Einsichten gewonnen haben,

- grundlegende Kenntnisse und Einsichten über die Bedeutung von Schulentwicklungsprozessen, über die Zielvorstellungen interner und externer Evaluation sowie über die Notwendigkeit ständiger Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen gewonnen haben“
(RPO I, §1).

Eine Kernfrage betrifft die Prüfungen, das entscheidende Instrument der Qualitätssicherung, das selbst auf auffällige Weise von jeglicher Qualitätssicherung ausgenommen zu sein scheint. Prüfungen werden heute auf dieselbe Weise wie vor dreissig Jahren abgenommen, ohne Rücksicht auf den Wandel des Berufsfeldes, die Veränderung der Schülerschaft, den Einfluss der Medien und die Anforderungen des Unterrichts in diesem neuen Umfeld. Man könnte daraus schliessen, dass die Prüfungen keinen Wert haben, ausser dass sie bestanden werden müssen, weil damit die Berechtigung zur Berufsausübung erworben wird. Wer jemals eine deutsche Prüfungsordnung auf die Notenarithmetik hin durchgesehen hat - 1,0 bis 1,24 ergibt die Note „sehr gut“ -, wird genau diesen Eindruck erhalten.

Zum Studium wird man zugelassen mit der Hochschulzugangsberechtigung, die nicht identisch sein muss mit dem Reifeprüfungszeugnis, weil es inzwischen auch andere Wege zum Studium gibt. Wer in Baden-Württemberg die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen - ich bleibe bei diesem Beispiel - bestanden hat, kann sich beim Kultusministerium für die Zulassung zum entsprechenden Vorbereitungsdienst bewerben. Wer das beabsichtigt, sollte das Merkblatt für den Antrag konsultieren, das vom Ministerium zur Verfügung gestellt wird, wie es sonst kaum möglich ist, den Antrag fehlerfrei auszufüllen. Das Ministerium entscheidet nur über den Ausbildungsort, also das Seminar, in dem der Vorbereitungsdienst stattfinden soll; über den Antrag selbst entscheidet das Regierungspräsidium, in dessen Bezirk das zugewiesene Seminar liegt.

Das erwähne ich nicht nur, um den Verdacht der Überregulierung zu erhärten; es geht auch um die Selbstverständlichkeit der *Zuweisung*, die zur Folge hat, dass sich die Studienseminare ihre Klientel nicht nur nicht selbst aussuchen können, sondern an der Auswahl auch in keiner Hinsicht beteiligt sind. Gemäss der Realschullehrerprüfungsordnung II vom 21. Dezember 2007 werden die Bewerber von den Oberbehörden, wie die Schweizer sagen, zugewiesen (RPO II, §4, 2). Interessant ist die Zulassungsbedingung:

„Die Zulassung wird ausgesprochen auf der Grundlage der Fächer und gegebenenfalls der Fächerverbünde (Ausbildungsfächer), die Prüfungsgegenstand der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen ... waren“
(RPO II, §4,2).

Die Noten der Ersten Staatsprüfung, obwohl akribisch genau festgelegt, werden unter den Zulassungsbedingungen an keiner Stelle erwähnt. Es geht um die Fächer, nicht um die bereits erworbenen Kompetenzen, sofern sich die mit Noten in Staatsexamensprüfungen erfassen lassen. Das erklärt, warum unter gewissen Bedingungen studierte Ausbildungsfächer getauscht werden können, exzellente Studienergebnisse aber keinen Vorteil ergeben. Schon gar nicht ist vorgesehen, die Noten des Studiums gewichtet zu verrechnen. Wie man dann zu einer „Bestenauswahl“ kommen will, von der ständig die Rede ist, bleibt schleierhaft oder reduziert diese Auswahl auf die Ergebnisse des achtzehnmonatigen Vorbereitungsdienstes unter Absehung der Leistungen der Pädagogischen Hochschule.

Die achtzehn Monate sind unterteilt in drei Unterrichtshalbjahre, die wiederum zwei Abschnitte bilden. Die Beschreibung der Abschnitte ist grundlegend für die Frage nach den Prüfungen:

- Der erste Abschnitt dauert ein Unterrichtshalbjahr und dient der vertieften Einführung in eine zunehmend selbstständige Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit an Realschulen. Er umfasst die Ausbildung am Seminar und an der Schule, welcher der Anwärter zugewiesen ist.
- Der zweite Ausbildungsabschnitt dauert zwei Unterrichtshalbjahre und umfasst selbstständigen Unterricht mit eigenem Lehrauftrag, begleitende Veranstaltungen des Seminars und die Prüfung. (RPO II, §11).

Baden-Württemberg ist nicht identisch mit Schwaben, gleichwohl, das ist wirklich eine preiswerte Lösung. Unabhängig davon, die starke Betonung des selbstständigen Unterrichts entspricht den Befunden zum Kompetenzaufbau und den Daten aus den vorliegenden Evaluationen zum Vorbereitungsdienst. Umso mehr ist man dann gespannt, wie die Prüfungen zum zweiten Staatsexamen geregelt sind.

Aus der Schweiz kommend, würde man eine modulförmige Organisation erwarten, die Aufgaben und Leistungen während der gesamten Ausbildungszeit dokumentiert und abschliessend bewertet. Wer die Prüfung besteht, hat eine bestimmte Punktzahl erreicht und fortlaufend Leistungen erbracht, nachdem schon zu Beginn des Studiums die Abklärung der Berufseignung erfolgt ist. Wer diese Abklärung nicht besteht, wird aus dem Studium entlassen. Wer sie besteht und das Studium abschliesst, verfügt am Ende über ein Portfolio, in dem dokumentiert wird, was inhaltlich studiert worden ist. Dieses Portfolio ist als Beilage zum Berufsdiplom bewerbungsrelevant. Die Studienordnung ist oft identisch mit der Modulbeschreibung. Detaillierte Prüfungsordnungen mit hoher Regelungsdichte sucht man vergeblich. Professionsstandards reichen (etwa: PH Zug 2007).

An der Pädagogischen Hochschule Zürich, die ich als Präsident des ehemaligen Schulrates am besten kenne, gibt es in der dreijährigen Ausbildung für die Primarschule neben der Eignungsabklärung

- eine Zwischenprüfung nach dem Basisstudium in zwei übergreifenden Bereichen,
- nämlich Bildung und Erziehung sowie Deutschkompetenz,
- weiter fortlaufende Modulprüfungen in den sieben Unterrichtsfächern²
- und die Diplomarbeit, die sich aus einer Vertiefungsarbeit und einem Präsentationsfolio zusammensetzt, die sich beide auf die zehn Ausbildungsstandards der Hochschule beziehen müssen.³
- Die Diplomprüfung „besteht aus theoretischen und praktischen Leistungsnachweisen während des Studiums“ (Pädagogische Hochschule Zürich 2005, S. 3).

Der Kontrast wäre jetzt leicht herzustellen, aber kann man die dreijährige Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz mit der fast doppelt so langen und anders strukturierten Ausbildung in Deutschland vergleichen? Die fünfzehn Schweizer

² Die Ausbildung besteht aus vier Pflichtfächern (Deutsch und Schrift, Mathematik, Mensch und Umwelt, Fremdsprache) sowie drei Wahlfächern.

³ Ab 2009 gilt ein Modell von 12 kompetenzbasierten Standards (Pädagogische Hochschule Zürich 2009).

Pädagogischen Hochschulen sind autonom und gehen mit dem staatlichen Geldgeber nur Zielvereinbarungen ein. Der Staat regiert weder die Strategien der Schulentwicklung noch das operative Geschäft, alle Reglemente werden selbst erlassen und das Diplom muss sich am Markt bewähren, weil die Gemeinden und die Schulen die Lehrkräfte einstellen. Sie werden nicht zugewiesen. Für die Prüfungspraxis gibt es Noten, aber keine staatlichen Prüfungsordnungen.

Die Realschullehrerprüfungsordnung II des Landes Baden-Württemberg schreibt Art und Umfang der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen wie folgt vor. Die Prüfung umfasst:

- Die schriftliche Beurteilung der Anwärter durch den Schulleiter drei Monate vor Ende des Vorbereitungsdienstes.
- Die Prüfung in Schulrecht am Ende des zweiten Ausbildungshalbjahres.
- Die Dokumentation mit Präsentation sowie fachdidaktisches Kolloquium mit Schwerpunkt projektorientiertes Arbeiten.
- Die Beurteilung der Unterrichtspraxis sowie fachdidaktisches Kolloquium.
- Das pädagogische Kolloquium.
(RPO II, §17)

Diese Elemente werden unterschiedlich genau vorgeschrieben. Für das pädagogische Kolloquium, das schlicht eine mündliche Prüfung ist, gibt es keine inhaltlichen Auflagen (RPO II, § 21). Dagegen wird genau festgelegt, was der Schulleiter zu beurteilen hat, ohne Standards der Beurteilung vorzugeben (RPO II, §13, 5). Die Schulrechtsprüfung ist ersichtlich eine Nebensache (RPO II, §18), während die Lehrproben, die nicht mehr so heißen, den Mittelpunkt der Prüfung darstellen.

Lehrproben sind eine Erfindung der seminaristischen Ausbildung des 19. Jahrhunderts. Mit ihnen wird bis heute beurteilt, was in der Prüfungsordnung eine „didaktisch zusammenhängende Unterrichtssequenz“ genannt wird (RPO II, §20,1). Genauer wird beurteilt der Zusammenhang zwischen der vorher erstellten schriftlichen Unterrichtsplanung und dem tatsächlich erteilten Unterricht vor dem Prüfungsausschuss. Die Beurteilung der Lehrproben zieht auch die aktuellen Wochen- oder Stoffpläne des Anwärters zu Rate und konsultiert die jeweiligen Klassentagebücher (RPO II, §20, 4). Damit soll, anders als im 19. Jahrhundert, auch der Prozess dokumentiert werden.

- Die Ordnung legt nicht fest, dass fachliche und überfachliche Kompetenzen der Beurteilung zugrunde liegen müssen.
- Geregelt ist, dass die Präsentation der Anwärter „mediengestützt“ und „in freier Rede“ zu erfolgen hat (RPO II, §19, 4),
- aber nicht, worauf sich das beziehen soll und wie es zu bewerten ist.

Wie immer es um die Zukunft der Lehrproben im Bundland Baden-Württemberg bestellt ist, die Ergebnisse, also die Kompetenzbeurteilung, müssen sich anschliessend in der Berufseingangsphase verwenden lassen. Am Ende der Ausbildung sollte nicht nur eine Note, sondern ein Standortgespräch stehen, bei dem die Referendarinnen und Referendare erfahren, wo sie stehen, also was sie während der Ausbildung erreicht haben und was nicht. Auch Bestnoten verweisen immer auf Defizite, die aber nur dann beschreibbar sind, wenn ein verbindliches Kompetenzraster vorhanden ist, das während der gesamten Ausbildung die Beurteilung bestimmt. Nur so können im Übrigen auch die Fortschritte sichtbar gemacht werden.

Noten in Abschlussprüfungen sind definitive Urteile, sie sagen nichts darüber aus, wie danach gelernt werden soll. Staatsexamen sind zeitlich unbefristete Berechtigungen, die keine Anschlussverpflichtungen enthalten. Wer, wie die Realschullehrerprüfungsordnung I des Landes Baden-Württemberg und mit ihr die Pädagogische Hochschule Weingarten sowie vermutlich alle anderen Pädagogischen Hochschulen des Landes, die Notwendigkeit ständiger Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lehrkräfte auf seine Fahnen schreibt, stellt eigentlich das Staatsexamen in der bisherigen Form in Frage. Länder wie Japan haben längst nur noch befristete Diplome, was die Prüfungspraxis der Ausbildung in einem anderen Licht erscheinen lässt.

In Deutschland geht es um Hoheitsakte des Staates, jede Kritik hat das in Rechnung zu stellen; aber auch der staatliche Zugriff auf die Lehrerbildung muss sich Effizienzfragen gefallen lassen. Was ist gewonnen, wenn die Referendarinnen und Referendare wohl lernen, wie der bestmögliche Notendurchschnitt erreicht werden kann, aber nicht wissen, wo sie in ihrer beruflichen Entwicklung stehen, also was sie gut können, was sie weniger gut können und was gar nicht. Zu meiner Zeit waren Lehrproben „Schaustunden“, die nur das Beste boten und so nicht nur unrealistisch waren, sondern auch keine Aufforderungen zum Weiterlernen darstellten, besonders dann nicht, wenn Inszenierungsaufwand und Benotung zusammenfielen.

An dem Kriterium der Wirksamkeit wird die Lehrerbildung in Zukunft gemessen werden, was man aus der Sicht einer zweckfreien Bildung bedauern kann und dann aber übersieht, dass jede professionelle Ausbildung zweckgebunden ist.

- Das ist in der Lehrerbildung nicht anders, nur waren die Zwecke bislang nicht sehr handlungsleitend.
- Dabei ist die Zweckbestimmung eindeutig: Am Ende der Ausbildung müssen die Lehrerinnen und Lehrer imstande sein, auf der Zielstufe eigenständig zu unterrichten.
- Sie sind damit berufsfähig, wenngleich nicht fertig, und genau das müssen sie in den Beruf mitnehmen, ohne das eigene Können zu bezweifeln.

Die dafür notwendigen Kompetenzen lassen sich beschreiben, verbindlich festlegen und curricular verankern. Für eine gute Prognose des Ausbildungserfolges wäre das sehr viel. Natürlich ist und bleibt die Berufsausübung individuell. Die Ausbildung kann nicht definitiv festlegen, welche Schlüsse die Berufsanfänger aus ihren Erfahrungen ziehen, aber sie muss sie, so gut es geht, handlungs- und lernfähig machen. Das ist gebunden an bestimmte Kompetenzen, die die Ausbildung vermittelt. Das Ziel ist die lernende Lehrperson, nicht diejenige, die sich nur über ihre erfolgreichen Abschlüsse definiert und dann das Lernen den Schülern überlässt.

Der Erfolg der Ausbildung angehender Lehrkräfte hängt davon ab, dass die Studierenden die fortlaufende Verbesserung ihrer Kompetenzen im Blick auf das Ausbildungsziel erfahren (Oser/Oelkers 2001). Das gelingt mit koordinierten Modellen weitaus besser als mit getrennten, die oft auch noch gegeneinander arbeiten oder nicht miteinander abgestimmt sind. Der Aufbau professioneller Kompetenz ist aber nur möglich, wenn die Ausbildung einen gestuften Fortschritt ermöglicht. Diese Einsicht ist ebenso banal wie folgenreich: Am Ende muss man mehr wissen und können als am Anfang. Und am Ende muss das Alltagswissen hinreichend so angereichert sein, dass der Unterschied erkennbar wird, den das Studium macht.

Das sieht die deutsche Kultusministerkonferenz genauso. In ihrem Beschluss über die Einführung von Standards in den Bildungswissenschaften vom 16.12.2004 heisst es über den Gesamtauftrag der Lehrerbildung:

„Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird“

(KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, S. 4).

Die beiden Adjektive „systematisch“ und „kumulativ“ setzen voraus, dass die Ausbildung nicht einfach aus disparaten Einzelelementen besteht, die vielmehr einen Zusammenhang bilden und so studiert werden können, dass ein deutlicher Zuwachs an berufspraktischer Kompetenz erfahren wird. Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktische Studien stehen heute nebeneinander, und ob sie einen Kompetenzaufbau erreichen, ist bislang kaum überprüft worden. Es gibt schon für die erste Phase kein durchstrukturiertes Curriculum „Lehrerbildung“, geschweige denn gibt es eine sinnvolle curriculare Abstimmung zwischen den Phasen. Was die Studierenden in ihren schulpraktischen Studien erfahren, interessiert das bildungswissenschaftliche Angebot nicht, und was sie in der Fachdidaktik lernen, hat höchst selten Anschluss in den Fachwissenschaften.

Aus diesem Grunde haben verschiedene andere Kommissionen Verzahnungen zwischen den einzelnen Ausbildungselementen und sogar zwischen den Phasen empfohlen. Verzahnungen jeglicher Art sind aufgrund der modularisierten Studienstruktur und der Beschreibung des Lernaufwandes mit dem ECTS-Punktesystem jederzeit und vor allem weit besser möglich als früher. Hinter dem Vorschlag einer curricularen Verzahnung steht die Idee, dass der Aufbau professioneller Kompetenz stark mit Erfahrungen im Berufsfeld zu tun hat, die thematisch aufbereitet und wissenschaftlich reflektiert werden sollen. Das gelingt nicht, wenn schulpraktische Studien nichts mit anschliessenden Seminaren und Vorlesungen zu tun haben. Umgekehrt können die Erfahrungen der Praxis und so die Fragen der Studierenden für das Themenaufkommen genutzt werden, wenn ein gemeinsames Modul vorhanden ist und das Anrechnungssystem darauf abgestimmt wird.

Wenn ernsthaft die wissenschaftliche Ausbildung auf das Berufsfeld bezogen sein soll, dann müssen die Probleme und Anforderungen des Feldes konkret erfahren und nicht lediglich antizipiert werden. Was zum Beispiel eine gute Massnahme zur Förderung von Schülern ist, kann nicht aus der Didaktik abgeleitet werden. Die wissenschaftliche Reflexion liefert Argumente, die für eine verstärkte Förderung sprechen, auch Daten, wie so etwas möglich ist, aber die Reflexion kann die Praxis nicht aus sich heraus erzeugen und auch nicht für dauerhafte Einstellungen bei den Studierenden sorgen. Sie müssen lernen, wie man effektiv fördert und dürfen nicht einfach ein Postulat übernehmen, das die anschliessende Praxis offen lässt. Am Ende muss eine erweiterbare praktische Kompetenz stehen und ein dazu passendes Reflexionsvermögen.

Das Studium muss daher starke Anteile von *problem-based learning* erhalten und evidenzbasiert sein. Und noch anders formuliert: Das Ausbildungswissen muss zum Berufswissen passen und dieses - anders als heute - auch mitbestimmen. Sonst gilt tatsächlich der Satz der Praktiker: „Vergessen Sie, was Sie bislang gelernt haben.“ Dieser Satz kann heute befolgt werden, ohne ein wirkliches Verlusterlebnis mit sich zu bringen. Das berufliche Know-how der Lehrkräfte bezieht sich nur zu einem geringen Teil auf das

Ausbildungswissen, was vor allem damit zu tun hat, dass dieses Wissen für sich steht und keinen Anschluss suchen muss. Es ist vielfach Prüfungswissen und gerade kein weiter verwendbares analytisches Wissen. Wäre das Ausbildungswissen nach Evidenzen für den Beruf geordnet und würden sich damit Lösungen verbinden, wäre der Effekt ein anderer.

Die Studierenden stellen sich auf die Anforderungen ein, die von ihnen abverlangt werden. Wenn das Curriculum ein unverbindliches Nebeneinander heterogener Elemente vorsieht, kann man das Resultat nicht den Studierenden anlasten. Brauchbare Kompetenzen für die Ausübung des Berufes entstehen so nicht oder nur zufällig, je nachdem, welche Beziehung die Dozierenden zur Lehrerbildung haben. Die meisten Expertisen berücksichtigen diese Bedingung nicht, aber der Erfolg der Lehrerbildung hängt auch davon ab, ob die Dozierenden darin eine lohnende und sinnvolle Aufgabe sehen oder nicht. Das kann mit normativen Überzeugungen geschehen, aber auch durch intellektuelle Herausforderungen bewirkt werden. Doch dass die Lehrerbildung als Aufgabe „spannend“ sei, hört man in Kollegenkreisen höchst selten. In einem ehemaligen Kloster ist dieser Schluss erlaubt.

Literatur

- Bell, D.I./Cohen, D.: Reform by the Book: What is - or Might be - the Role of Curriculum Materials in Teacher Training and Instructional Reform? In: Educational Researcher Vol. 25, No. 9 (1996), S. 6-8, 14.
- Black, A.L./Halliwell, G.: Assessing Practical Knowledge: How? Why? In: Teaching and Teacher Education Vol. 16 (2000), S. 103-115.
- Brand, B.R./Wilkins, J.L.M.: Using Self-Efficiency as a Construct for Evaluating Science and Mathematics Method Courses. In: Journal of Science Teacher Education Vol. 18 (2007), S. 297-317.
- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Clift, R.T./Brady, P.: Research on Method Courses and Field Experiences. In: M. Cochran-Smith/K.M. Zeichner (Eds.): Studying Teacher Education. The Report of the AREA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 2005, S. 309-424.
- Cramer, C./Horn, K.-P./Schweizer, F.: Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen (ELKiR)“. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 55, H. 5 (2009), S. 761-780.
- Crespo, S.: Learning to Pose Mathematical Problems: Exploring Change in Preservice Teachers' Practices'. In: Educational Studies in Mathematics Vol. 52 (2003), S. 243-270.
- Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein - zusammenfassender Evaluationsbericht 2004 - 2008. Bearb. v. B. Christensen/F.-G. Glindemann/Th. Ricke-Baulecke. Kronshagen: IQSH 2009.
- Ferrini-Mundy, J.: Making Change in Mathematics Education: Learning From the Field. Reston, VA: National Council of Teachers Mathematics 1998.
- Goodlad, J.: Teachers for Our Nation's Schools. San Francisco/Oxford: Jossey Bass Publishers 1990.
- KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Ms. Bonn-Bad Godesberg; KMK 2004.

- Köcher, R: Schulen und Lehrer aus Sicht der Bevölkerung. PowerPoint Präsentation am 26. März 2009. Institut für Demoskopie Allensbach 2009.
<http://www.ifd-allensbach.de/>
- Korthagen, F./N. Brouwer: Can Teacher Education Make A Difference? In: American Educational Research Journal Vol. 42, No. 1 (2005), S. 153-224.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Lüders, M./Eisenacher, S.: Zeitlicher Studieraufwand im Urteil von Studierenden. In: M. Lüders/J. Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2007, S. 134-150.
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.
- Nicol, C.C./Crespo, S.M.: Learning to Teach with Mathematics Textbooks: How Preservice Teachers Interpret and Use Curriculum Materials. In: Educational Studies in Mathematics Vol. 62 (2006), S. 331-355.
- Nolle, A.: Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung 2004.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Kompetenz. Chur: Rütger 2001. Pädagogische Hochschule Weingarten: Studienordnung für den Studiengang Lehramt an Realschulen vom 28.7. 2006. <http://www.ph-weingarten.de>
- Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Zug: Professionsstandards. Zug: PHZ 2007. <http://www.zug.phz.ch/content>.
- Pädagogische Hochschule Zürich: Reglement über die Prüfungen an der Pädagogischen Hochschule Zürich vom 15. April 2005.
- Pädagogische Hochschule Zürich: Kompetenzstrukturmodell vom 24. März 2009.
- Ruffo, E.: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Stadelmann, M.: Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil der Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag 2006. (= Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 13)
- Verordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung I - RPO I) vom 24. August 2003.
- Verordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realsschullehrerprüfungsordnung II - RPO II) vom 21. Dezember 2007.
- Watt, H.M.G./Richardson, P.W.: Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the 'FIT-Choice' Scale. In: Journal of Experimental Education 74 (2007), S. 167-202.
- West, L./Staub, F.C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.

