

Jürgen Oelkers

Professionelle Kompetenz: Lehramtsprüfungen neu denken^{)}*

Wenn die Forderung im Raum steht, man müsse über etwas „neu denken“, dann ist Vorsicht geboten. Das neue Denken ist nämlich schnell einmal das alte, nur dass inzwischen vergessen wurde, was früher zum gleichen Thema „neu gedacht“ wurde. In der Erziehung ist das notorisch der Fall, man denke an das „Lob der Disziplin“ oder die bange Frage, ob unsere Kinder alle zu „Tyranen“ werden, was merkwürdigerweise Angst macht und nicht als Beleidigung der Kinder empfunden wird. Die Ratgeberliteratur des 18. Jahrhunderts ist voll von „tyrannischen Kindern“ und man sollte darüber nachdenken, warum sie nicht verschwinden, obwohl sich die Erziehungsverhältnisse grundlegend geändert haben und dies nicht zum Schlechteren.

Als Regel kann gelten, dass in der pädagogischen Welt kaum etwas wirklich neu ist. Angesichts der Geschichte kann dann der Schwung des „neuen Denkens“ leicht einmal vergehen. Und wenn es dann noch um „Lehramtsprüfungen“ gehen soll, ist nicht Vorsicht, sondern Mutlosigkeit angesagt. Denn wie soll man „neu denken“, was zu einem bürokratischen Monstrum angeschwollen ist, das nur als staatliches Bollwerk gegen jede Veränderung verstanden werden kann. Wenn man *nicht* will, dass etwas „neu gedacht“ wird, muss man Lehramtsprüfungsordnungen erlassen und permanent so verfeinern, dass hohe Komplexität für effektive Intransparenz sorgen kann. Ich übertreibe nur leicht. Der einzige Lichtblick ist, dass nie gemacht wird, was geregelt ist.

Auf der Suche nach den realen Prüfungsordnungen in deutschen Bundesländern ist man allein von der Anzahl der Varianten überrascht. Die Ausbildung für jede Schulart und so für jedes Lehramt hat je zwei verschiedene Prüfungsordnungen, die nicht aufeinander abgestimmt sind,¹ sondern zwei sorgfältig getrennte Ausbildungswelten regeln. Jedes Bundesland hat eigene Prüfungsordnungen, so dass bei 16 Ländern und mindestens 5 Lehrämtern etwa 160 verschiedene Ordnungen existieren müssen, die, soweit ich sehe, niemand je verglichen hat. Schon dass es zwei Prüfungsordnungen für *eine* Ausbildung gibt, deren Teile aufeinander bezogen sein sollen, überrascht, denn wie anders als mit einer Prüfungsordnung könnte man Ausbildungsteile aufeinander beziehen?

Aber keine Angst, ich werde nicht utopisch - die Organisation der Lehre in der ersten Phase der deutschen Lehrerbildung bezieht sich auf Fächer, auch auf Fachverbände und Fächerkombinationen sowie auf schulpraktische Studien, die in aller Regel mit einem besonderen Kurs vor- und manchmal auch nachbereitet werden. Die Fächer erhalten jeweils einen Anteil am Gesamtaufkommen und stellen ihr Angebot darauf ein; vermittelt wird Wissen, das in aller Regel nicht daraufhin überprüft werden kann, ob es zur späteren Berufsausübung passt oder nicht. Zwar wird in Baden-Württemberg vorgeschrieben, in der

^{*)} Vortrag in der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Combarg am 31.07.2009.

¹ Das gilt in Baden-Württemberg nicht für die Beschreibung und die Arithmetik der Noten.

Fachausbildung für die Kenntnis der jeweiligen Bildungspläne der Schulen zu sorgen, die Umsetzung aber bleibt den Hochschulen überlassen.

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 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 Note 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.²
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 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)

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 zu 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

² 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).

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 Realschule 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).

In der Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Weingarten heisst es indikativisch: Die Studierenden *werden* in ihrem Studium diese Kompetenzen gewinnen (Pädagogische Hochschule Weingarten 2006, S. 3). Aber selbst wenn das zuträfe, sind das wirklich die Kompetenzen, die in der späteren Praxis gebraucht werden? Oder lernen die Studierenden Prüfungswissen, das gar nicht transferierbar ist?

Diese Fragen werde ich in drei Schritten diskutieren: Zunächst stelle ich den Aufbau professioneller Kompetenz dar, nicht aus der Sicht der Prüfungs- oder der Studienordnungen, sondern der Studierenden und der Referendare (1). In einem zweiten Schritt bestimme ich angesichts der Datenlage Entwicklungsaufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der entscheidenden Schnittstelle zwischen Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase. Ich

gehe davon aus, dass die Hochschulen auf absehbare Zeit mit sich selbst beschäftigt sein werden (2). Abschliessend komme ich auf das Thema zurück und überlege, wie man Prüfungen „neu denken“ kann (3).

1. Der Aufbau professioneller Kompetenz

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 einfach ist. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, *what works* 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 die Akteure beobachten. Man kann daher nicht einfach von der Studienordnung auf die nachfolgende Praxis schliessen, das ist nur die Logik der Behörde. 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.

Lehrkräfte verwenden bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bislang 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 bislang keine 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 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 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 (Oelkers/Reusser 2008). Auf der anderen Seite steht der „Klippert-Effekt“, die Nachbesserung mit Wissen, das von der Ausbildung nicht vermittelt wurde, weil sie die Untiefen des Alltags scheut.

Die Theorien 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 ist 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.

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. Um mein Beispiel zu variieren: 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.

Der tägliche Unterricht ist der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist nicht fertig, sondern muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz un militärische Lehrkräfte sagen, an der Front. Wenn das so ist, dann muss in der Ausbildung alles versucht werden, der Struktur des Kompetenzaufbaus zu folgen, also für den Anfang fit zu machen. Die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen kann dann in der Weiterbildung gezielt begleitet werden.

Aber natürlich kann die Ausbildung nicht nur von den Navigationskünsten der Studierenden her verstanden werden. Eine Schlüsselfrage ist auch, ob die bestehende Organisation verändert und wie dabei vorgegangen werden soll. Die entscheidende Schnittstelle der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die zwischen dem Vorbereitungsdienst und der Berufseingangsphase, weil hier das professionelle Repertoire aufgebaut und unter Ernstfallbedingungen erprobt wird. Hier entsteht das Könnensbewusstsein und die berufliche Identität. Welche Entwicklungsaufgaben sich dabei stellen, wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

2. Entwicklungsaufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Abstimmung einer so komplexen Organisation wie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland überfordert schnell auch gewiefte Systemtheoretiker. Wer soll zum Beispiel die Verantwortung für den Ausbildungserfolg übernehmen, wenn die vielfache Zuständigkeit gegeben ist und eine klare Führungsstruktur fehlt? Ich bin sicher, dass die formal Verantwortlichen, die Dekane der Fachbereiche der Universitäten, die Regierungspräsidenten und die Leiter der Studienseminare noch nie an einem Tisch gesessen haben und sich dann auch wenig zu sagen hätten, weil sie für eine Gesamtaufgabe auch gar nicht zuständig sind und sehr gut auch ohne die andere Seite leben können.

Gleichwohl stellt sich die Frage der Verantwortung, immerhin werden ja staatliche Berechtigungen für ein gesellschaftlich zentrales Berufsfeld vergeben. Verantwortung kann

sich als eine von verschiedenen Entwicklungsaufgaben verstehen, die sich so formulieren lassen:

- Verantwortung und Evaluation
- Feedback für die Dozierenden
- Curriculare Standards und Lehrmittel
- Abstimmung in den Ausbildungsphasen
- Bearbeitung der Schnittstelle zum Beruf

Von „Verantwortung“ für die Lehrerbildung kann nur dann gesprochen werden, wenn der Ausbildungserfolg überprüft wird. Das ist durch regelmässige Evaluationen möglich, deren Resultate Konsequenzen haben. Ungeeignete Module müssen ersetzt werden können, was „ungeeignet“ ist und was nicht, muss sich am Ausbildungserfolg bemessen lassen. Daraus würde folgen, nicht nur dass alle Lehrveranstaltungen durch die Studierenden evaluiert werden, sondern auch, dass Transferdaten erhoben werden, also Daten, die erfassen, was bei den Abnehmern ankommt und so tatsächlich Verwendung findet.

Erste Erfahrungen mit Abnehmerrückmeldungen 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 „ko-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 Vorreiterrolle hat hierbei das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) in Kronshagen bei Kiel eingenommen. Das Institut hat gerade 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 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, verweise ich doch auf einige auffällige Ergebnisse, die auch über die Situation von Schleswig-Holstein hinaus von Interesse 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 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 (Stadelmann 2006). 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.

- Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die vergleichsweise schlechte Bewertung der Pädagogikmodule im Blick auf die Ausbildung für berufsbildende Schulen und Sonderschulen/Förderzentren nicht zutrifft.

In einer nachfolgenden Befragung 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).

Ein Projekt des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich über die Wirksamkeit der Fachdidaktik zeigt, dass die Dozenten der Lehrerbildung die Wirksamkeit ihrer Lehrveranstaltung situativ auf ihre Studierenden beziehen. Wenn die Effekte der Ausbildung überhaupt evaluiert werden, dann im Blick auf die Zufriedenheit am Ende einer Lehrveranstaltung, also individuell und kurzfristig. Gleichzeitig haben die Dozenten aber auch den Anspruch längerfristiger Wirksamkeit, die von ihnen aber nie evaluiert wird. Die Studie zeigt, dass und wie anders verfahren werden kann. Dozenten einer bestimmten Fachdidaktik an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz sind damit konfrontiert worden, wie ihre Ausbildungsprogramme bei den Lehrkräften gewirkt haben, die sie selbst ausgebildet haben.

- Die Dozenten konnten die früheren Studenten und jetzigen Lehrkräfte in der Praxis befragen, wie sie Ausbildung bei ihnen genutzt haben und was sich als wirksam herausgestellt hat.
- Die Dozenten erhielten so ein direktes Feedback ihrer eigenen Absolventen.
- Sie waren so konfrontiert mit ihren Wirkungsannahmen, die bislang nie getestet werden mussten.
- Der Theorie-Praxis-Anspruch der Ausbildung nahm so konkrete und persönliche Gestalt an.

Im Ergebnis sind Überraschungen, Illusionsmanagement und auch Widerstände gegen diese Form der Hypothesenprüfung nicht zu übersehen (Stiefel Amans 2009). Aber nur so sind Lehrangebote in der Ausbildung zu korrigieren, Wirksamkeit muss vom Transfer her bestimmt werden, nicht allein vom Ende der Kursveranstaltung.

Die Themen der Ausbildung müssen in eine Prioritätenfolge gebracht und modularisiert werden. Für ihre Bearbeitung müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Notwendigkeit muss anerkannt sein und ihre Wirksamkeit überprüft werden. Das alleine reicht aber zur Implementation nicht aus. Die Themen müssen eine lehrbare Gestalt annehmen, die auf den Zweck der Ausbildung von angehenden Lehrkräften hin angelegt ist. Das geschieht am besten mit eigenen Lehrmitteln. Nun ist auffällig, dass ausgerechnet in der Lehrerbildung auf die Steuerung durch Lehrmittel verzichtet wird.

- Aber solange es keine Lehrmittel gibt, die so überzeugend sind, dass sie von vielen Dozenten genutzt werden, so lange sollte man darauf verzichten, von curricularen Standards zu reden.

- Sie materialisieren sich *in* und *mit* Lehrmitteln, und warum sollte, was in der Medizin oder in der Ökonomie gilt, nicht auch auf die Ausbildung von Lehrkräften zutreffen,
- nämlich die inhaltliche Steuerung der Ausbildung durch Lehrmittel auf dem Stand der heutigen Forschung?

In der Schweiz werden derzeit Lehrmittel für die Lehrerbildung entwickelt, und es besagt einiges, dass solche Lehrmittel bislang nicht vorhanden waren. Die ersten drei Bände in diesem Projekt sind bereits erschienen. Sie betreffen den Erwerb von Lesekompetenz von der Basisstufe bis zur Sekundarstufe I, den Umgang mit Methoden der empirischen Bildungsforschung, insbesondere die Aussagekraft statistischer Beschreibungen, sowie die Folgen von Bildungsstandards für Schule und Unterricht. Der Aufbau des ersten Bandes zur Lesekompetenz bezieht sich auf drei Ebenen, Theorien des Lesens und des Leseerwerbs, Resultate empirischer Studien sowie praktische Beispiele für den Unterricht (Bertschi-Kaufmann 2007). Die Reihe³ wird in den nächsten Jahren kontinuierlich ausgebaut werden, mit Themen sowohl der Fachdidaktik wie auch der Pädagogik, die auf die „what works“-Hypothese achten und zugleich mehr darstellen.

Gesichert werden muss die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung durch gezielte Forschung. Neuartige Lehrmittel verlangen ein erhöhtes Forschungsaufkommen. Bislang erschöpft sich der Wert der Forschung vielfach im Nominellen, wenigstens soweit die Bildungswissenschaften betroffen sind, für die ich ein Urteil abgeben kann. Man kann an dem Themenaufkommen der Prüfungen ablesen, welcher geringer Wert der Forschung in der Ausbildung und so im Aufbau der beruflichen Kompetenz zukommt. Das Alltagswissen wird durch die Vorbereitung auf die Prüfung nicht nachhaltig angereichert, was nicht nur mit der Themenwahl zu tun hat, sondern auch damit, dass „Forschung“ alles Mögliche genannt werden kann und strenge Massstäbe fehlen.

Das alles ist hinlänglich bekannt, ohne dass klar wäre, wie man diesen Zustand verändern soll. Gelegentlich hat man auch den Eindruck, dass beide Seiten mit der viel beklagten „Theorie-Praxis-Kluft“ gut leben können. Sie verschwindet auch sicher nicht durch gutes Zureden oder Handauflegen. Eine Möglichkeit, wie man konkret weiterkommt, bezieht sich darauf, mit Hilfe von Forschungsprojekten brauchbare Instrumente - heute spricht man gerne von „tools“ - zu entwickeln, die von der Lehrerschaft auch tatsächlich akzeptiert werden. Diese Dimension ist in der deutschen Pädagogik immer unterschätzt worden, inzwischen gibt es aber auch hier eine Dynamik, die imstande ist, die Praxis nachhaltig zu verändern. Dabei geht es auch um die Neugestaltung der Weiterbildung amtierender Lehrkräfte, also um den Bereich, in dem am schnellsten und am nachhaltigsten Änderungen zu bewirken sind, vorausgesetzt, mein Kriterium der Nützlichkeit wird beachtet.

Vor einer Reihe von Jahren entstand am Studienseminar für das gymnasiale Lehramt in Göttingen eine empirische Studie über das Verhältnis der Fachlehrkräfte in den Ausbildungsschulen zum Studienseminar. Das Thema war seinerzeit ungewöhnlich und musste gegen Widerstände durchgesetzt werden.

- Die Studie kommt zu dem Schluss, dass zwischen den Schulen und den Studienseminaren keine Feedbackkultur besteht, starke Informationsdefizite herrschen und keine gemeinsamen Ziele verfolgt werden.

³ Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

- Wenn die Referendare im Studienseminar etwa mit der Idee vertraut gemacht werden, die Schule als „lernendes System“ zu betrachten, so ist vielen Fachlehrkräften allein dieser Begriff nicht geläufig (Klecka 2002).
- Zudem gaben zwei Drittel der befragten Lehrkräfte an, keinerlei Informationen über die Ziele und die Ausbildungspraxis der Fachleiter in den Studienseminaren zu erhalten (ebd., S. 60).

Seitdem hat sich natürlich alles verändert. Positiv formuliert: Zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen sollte es gemeinsame Standards geben, was unter „gutem Unterricht“ verstanden wird, wie die Schulentwicklung vorangebracht werden kann oder was unter allen Umständen als Fehlverhalten vermieden werden muss. Negativ formuliert: Wenn sich Studienseminar und Ausbildungsschulen ähnlich verständnislos gegenüberstehen wie Studienseminar und Universität, dann wiederholt sich das Beliebigkeitsproblem der ersten Phase und es kommt zu keinem Lerntransfer, von dem beide Seiten profitieren können.

Es muss als eine besondere Auszeichnung angesehen werden, „Ausbildungsschule“ zu sein und darf als zusätzliche Belastung erscheinen. Mit der Bezeichnung „Ausbildungsschule“ verbindet sich eine spezifische Qualität, die im Verbund mit dem Studienseminar erreicht und die als Markenzeichen verstanden wird. Als man noch unbefangen von „Übungsschulen“ sprechen konnte, war genau das der Fall; die Übungsschulen der seminaristischen Lehrerbildung waren die besten im Land. Soll dieser Stand wieder erreicht werden, dürfen beide Seiten nicht nur formal kommunizieren, müssen gemeinsame Formate verwenden und auch die gleiche Sprache sprechen. Studienseminar und Ausbildungsschulen beziehen sich so nicht einfach auf sich selbst, sondern bilden eine pädagogisch-fachliche Einheit, die trotz aller Belastungen aufeinander abgestimmt ist. Nur dann kann an der Schnittstelle ein optimaler Effekt erzielt werden.

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. Ob es Alternativen gibt, wird mich abschliessend beschäftigen.

3. *Lehramtsprüfungen neu denken*

Referendarinnen und Referendare werden als Beamte auf Widerruf eingestellt und sind sehr preiswerte Arbeitskräfte. Sie verdienen etwa € 1.000 netto im Monat; das ist, wie der Bayerische Philologenverband unlängst feststellte, so viel wie ein Lehrling der Binnenschiffahrt im dritten Lehrjahr erhält, der zu diesem Zeitpunkt etwa achtzehn Jahre alt ist.⁴ Die Ausbildung zum Binnenschiffer, bzw. zur Binnenschifferin ist seit 1940 staatlich

⁴ <http://www.dphv.de> (Startseite; Besuch am 24. Juli 2009).

anerkannt, für sie ist ein guter Haupt- und Realschulabschluss die Zulassungsvoraussetzung, seit 2005 beträgt die Ausbildungsvergütung für das dritte Lehrjahr €1.042.30. Nach der Lehre kann man Schiffsführer oder Kapitän werden, frühestens mit 21 Jahren, der als Angestellter am Ende bis zu €4.000 verdient, ohne Studium und ohne Referendariat.⁵

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, bleibt schleierhaft oder reduziert diese Auswahl auf die Ergebnisse des achtzehnmonatigen Vorbereitungsdienstes.

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).

⁵ <http://binnenschiffahrtswelt.de> (Startseite; Besuch am 24. Juli 2009).

Wir sind in Schwaben, 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 Unterrichtsfächern⁶
- und die Diplomarbeit, die sich aus einer Vertiefungsarbeit und einem Präsentationsfolio zusammensetzt, die sich beide auf die zehn Ausbildungsstandards der Hochschule beziehen müssen.⁷
- 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 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.

Staatliche Studienseminare in Deutschland sind nachgeordnete Behörden, aber das heisst nicht, sie hätten keinen Spielraum. Allerdings sorgt die bestehende Prüfungsordnung für ein enges Korsett, wenn dieser Vergleich im Blick auf einen sehr unerotischen Gegenstand statthaft ist. Das arme Land Berlin mag „sexy“ sein, die Realschullehrerprüfungsordnung II

⁶ Die Ausbildung besteht aus vier Pflichtfächern (Deutsch und Schrift, Mathematik, Mensch und Umwelt, Fremdsprache) sowie drei Wahlfächern.

⁷ Ab 2009 gilt ein Modell von 12 kompetenzbasierten Standards (Pädagogische Hochschule Zürich 2009).

des Landes Baden-Württemberg ist es nicht. Sie 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 inhaltliche 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.

- Die Ordnung schliesst nicht aus, sondern erwähnt es einfach nicht, dass Referenzgrößen die Beurteilung leiten.
- Kompetenzbeschreibungen kann jedes Seminar für sich und die Ausbildungsschulen formulieren.
- Ginge die Ausbildung von beruflichen Kompetenzen aus, dann könnte die Beurteilungskultur während der gesamten Ausbildungszeit daran ausgerichtet werden.

Die Bildungspläne des Landes Baden-Württemberg sind klassische Lehrpläne, die eine neue Bezeichnung erhalten haben, mit der sie aufgewertet werden sollen; sie sagen nichts darüber aus, mit welchen Kompetenzen sie unterrichtet werden müssen. Die Kompetenzerwartungen müssten vor der Ausbildung festliegen und während der Ausbildung erfüllt werden können, was nur möglich ist, wenn die Erwartungen auf die Ressourcen hin abgestimmt sind. Das würde einen Berufsauftrag für die Referendarinnen und Referendare verlangen.

Der Streit um die Lehrproben betrifft ihren punktuellen Charakter und die subjektiven Massstäbe der Bewertung. In einem Betrieb würde man das Problem dadurch lösen, dass klare

Standards eingeführt und für die Beurteilung der Ergebnisse flexible Zeitkonti eingerichtet werden, die es erlauben würden, Lehrproben nacheinander und mit wachsendem Schwierigkeitsgrad durchzuführen. Die jetzige Lösung setzt auf einen kumulativen Effekt; am Ende wird geprüft, was vorher gewachsen ist, aber ich fürchte, so entsteht berufliche Kompetenz nicht und wenigstens lässt sie sich so nicht verlässlich prüfen.

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 gibt es 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.

Das war in Hamburg vor mehr als dreissig Jahren; in Baden-Württemberg ist das heute natürlich ganz anders. Allerdings kommt man ins Grübeln, wenn man liest, wie die Gesamtnote am Ende des Vorbereitungsdienstes gewichtet wird, also was zählt und was nicht. Von sechs Beurteilungsbereichen werden nur zwei fünffach gewichtet, nämlich die Beurteilung durch den Schulleiter und die beiden Lehrproben (RPO II, §23, 1). Aber wenn der Praxis ein derartiges Gewicht gegeben wird, und das mit Recht, dann stellt sich umso mehr die Frage, mit welchen Beurteilungsformen die Kompetenzentwicklung über die Zeit der Ausbildung erfasst werden soll und was die Beurteilung zum Transfer in die Berufspraxis beiträgt.

Noten sind Prognosen. Sie lassen sich überprüfen, wenn die Absolventinnen und Absolventen des Vorbereitungsdienstes später befragt und beurteilt werden. Das geschieht bislang nicht, so dass über die Wirksamkeit der einzelnen Prüfungsformate auch so gut wie nichts bekannt ist. Wenn es nachhaltigere Formate gibt als die Lehrproben, muss man an ihnen nicht festhalten. Und vielleicht wäre es einen Versuch wert, mit gestaffelten Lehrproben

zu arbeiten, die Lehrkräfte stärker einbinden und von gemeinsamen Standards der Beurteilungen auszugehen. Eine entsprechende Ergänzung der Prüfungsordnung wäre sicher kein Kraftakt, der das Kultusministerium überfordern würde.

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.

Literatur

Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett+Balmer 2007.

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.

Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein - zusammenfassender Evaluationsbericht 2004 - 2008. Bearb. v. B. Christensen/F.-G. Glindemann/Th. Ricke-Baulecke. Kronshagen: IQSH 2009.

Klecka, K.: Eine explorative Studie zu den Rahmenbedingungen der schulischen Referendarsbetreuung und den Fachlehrkräften als Ausbildungsvariable. Schriftliche Arbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung. Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien. Ms. Göttingen 2002.

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)

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.

Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.

- 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.
- 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)
- Stiefel-Amans, R.: Auszubildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.
- 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.
- West, L./Staub, F. C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.