

Jürgen Oelkers

### *Wie qualifiziert man angehende Lehrkräfte?\*)*

Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung sind umso unstrittiger, je abstrakter sie gehalten sind. Umgekehrt gesagt: Je konkreter ein Vorschlag wird, desto mehr Einwände werden gegen ihn vorgebracht. Die Bedenkenskultur wächst mit der Betroffenheit. Die Erklärung ist einfach, die Struktur der Ausbildung sichert Besitzstände und definiert so Interessen. Die Lehrerbildung in der Schweiz bietet viele Arbeitsplätze und eine Reform, die gegen die Akteure durchgesetzt werden soll, ist schon im Ansatz gefährdet. Daher ist es leichter, Formeln zu benutzen, denen alle gut zustimmen können, so lange aus ihnen nichts folgt.

Die „Stärkung der Fachdidaktik“ etwa ist eine Forderung, die in allen Reformpapieren vorkommt, auch darüber, wie die Stärkung bewirkt werden soll, nämlich durch eine Hinwendung zur empirischen Unterrichtsforschung, herrscht überwiegend Konsens, allerdings hat sich an der Stellung der Fachdidaktik bislang wenig geändert. Sie dient der Vorbereitung auf den Unterricht, ist also praktisch ausgerichtet und braucht eigentlich keine Forschung. Ihre Stellung in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist stark, aber nur weil sie anbietet, was einen unmittelbaren Bezug zur Praxis hat oder zu haben scheint. Würde sie sich auf Forschung beziehen, müsste sie Differenzierungen in Kauf nehmen, die gefährden, was ihren Erfolg ausmacht.

Woher kommt das enge Theorie-Praxis-Verständnis, das in der Kultur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fest verankert ist? Der Ausdruck „fest verankert“ ist ein Euphemismus, denn „Praxisbezug“ ist eine sehr unnachsichtige Erwartung, auch weil sie umso weniger eingelöst werden kann, je strikter sie daherkommt. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, was später verwendbar sein könnte, und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Insofern wird jede Ausbildung nachfolgend entwertet, aber nirgendwo anders als in der Ausbildung von Lehrkräften gibt es einen dramatischen „Praxisschock“, den die Studierenden antizipatorisch vermeiden wollen.

Man kann also nicht einfach von der Ausbildung auf die nachfolgende Praxis schliessen, aber genau das geschieht, und zwar entgegen dem, was leistbar ist. „Praxis“ wird von der Ausbildung modelliert und wohlmeinend konstruiert, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt den denkbar besten Fall und bietet kaum Einblick in die Härten des Berufs, sie idealisiert gerade da, wo sie ganz praxisnah erscheint, weil anders die Verwendungssituation kaum vorgestellt werden kann. Sie kann nicht von den schlechten Fällen ausgehen, jedenfalls nicht ohne ideale Lösung.

---

\*) Vortrag auf dem Workshop „Demokratie - Schule - Kultur“ am 10. Juni 2009 in der Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Gleichzeitig gibt es dafür keinen Transfer, ausser der persönlichen Zufriedenheit der Studierenden. Das curriculare Angebot streut und hat diffuse Adressaten:

- 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.

Aber woher kommt nun diese Ausbildungskultur? Dafür lohnt ein Blick in die Geschichte. Am 15. Oktober 1872 erliess der Königlich Preussische Minister der geistlichen Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten neue Bestimmungen über die Volksschulen, die Präparandenanstalten für die Volksschullehrerausbildung und die eigentlichen Lehrerseminare. Der Minister, Adalbert Falk, war neu im Amt. Er beendete mit den neuen Erlassen die preussischen Regulative von 1854 und beschnitt damit zugleich den Einfluss der christlichen Kirchen auf Schule und Lehrerbildung. Das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 löste den Kulturkampf aus und war ein tiefer Einschnitt in der Schulgeschichte, nicht nur in Preussen.

- Die Mittel zur Durchsetzung der Reformen waren ebenso profan wie wirksam und sind für die Steuerung der Schule bis heute unverzichtbar.
- Falk erhöhte die Gehälter der Lehrkräfte, vermehrte deren Zahl, senkte die Klassengrössen und reorganisierte die Lehrerbildung.

Die Ausbildung der angehenden Volksschule dauerte fortan drei Jahre und war eng verbunden mit der Arbeit in Übungsschulen, die den Seminaren, wie es im Erlass heisst, „organisch“ verbunden waren (Allgemeine Bestimmungen 1872, S. 36). Die drei Jahre Ausbildung wurden in geschlossenen Klassen absolviert. Für das letzte Ausbildungsjahr gelten folgende Zielsetzungen:

„Auf der Oberstufe - erste Klasse - findet die Unterweisung der Seminaristen ihren Abschluss, wobei denselben zugleich Anleitung für ihre selbständige Weiterbildung gegeben wird; ausserdem übernehmen sie unter Leitung und Aufsicht der Seminarlehrer und des Ordinarius der Uebungsschule fortlaufenden Unterricht in derselben“ (ebd., S. 37).

Praktika gab es nicht, die unterrichtliche Kompetenz wurde eingeübt und durch kontinuierliches eigenes Handeln aufgebaut. Dieser Grundsatz wird mit Blick auf das Kerncurriculum wie folgt erläutert:

„Es ist dafür zu sorgen, dass kein Seminarist weniger als sechs und mehr als zehn Schulstunden wöchentlich zu ertheilen habe, und ebenso, dass keiner die Anstalt verlasse, ohne Gelegenheit erhalten zu haben, sich im Unterrichte in Religion, im Rechnen, im Deutschen, im Singen und in einem der anderen Lehrgegenstände zu üben“ (ebd.).

Die Ausbildung in den Seminaren dauerte drei Jahre, wie heute noch die Ausbildung für die Schweizer Primarschulen. Der Lehrerberuf war 1872 in Preussen noch eine Männerdomäne, Lehrerinnenseminare entstanden erst später. Die Ausbildung war verschult, wie an der Studententafel unschwer abzulesen ist. Die Novizen wurden während der drei Jahre in folgenden Fächern unterrichtet:

- Religion: 4 - 4 - 2 = 10 Stunden.
- Deutsch: 5 - 5 - 2 = 12 Stunden.
- Rechnen/Raumlehre: 5 - 5 - 1 = 11 Stunden
- Musik: 5 - 5 - 3 = 13 Stunden
- Naturwissenschaften: 4 - 4 - 2 = 10 Stunden
- Geschichte: 2 - 2 - 2 = 6 Stunden
- Geographie: 2 - 2 - 1 = 5 Stunden

Es gab auch hier bereits Randfächer. Zeichnen erhielt wie Geographie nur fünf Stunden für drei Jahre, Schreiben für die ersten beiden Jahre drei Stunden, Turnen wird rhetorisch aufgewertet, aber bekam weniger als die Hälfte der Stunden zugeteilt, die für den Musikunterricht vorgesehen waren. Das machte insofern Sinn, als die Seminaristen zu, wie es heisst, „Gesanglehrern, ... Cantoren und Organisten“ ausgebildet werden sollten (ebd., S. 50). Da würde man den geringeren Aufwand sofort hören, was beim Turnen bekanntlich nicht der Fall ist.

Wo blieben nun aber die humanwissenschaftlichen Fächer, die ja in der Schule nicht unterrichtet werden und nur in der Ausbildung vorkommen? Die Antwort lautet: Es gab sie nicht, und dies nicht beschränkt nur auf Preussen, sondern überall in der seminaristischen Berufsausbildung, die als Handwerk verstanden wurde. In den Allgemeinen Bestimmungen von 1872 wurde nur das Fach Pädagogik angeboten, das aber dem gleichen Nutzenkalkül unterworfen ist wie alle anderen Fächer auch. Das Besondere ist nur, dass Wert gelegt wurde auf historische Kenntnisse. Mit sieben Stunden für drei Jahre war aber auch Pädagogik kein Kernfach. Die Stoffverteilung sah so aus:

- **Dritte Klasse - 2 Stunden:** Geschichte der grossen Pädagogen und die historische Entwicklung der Volksschule.
- **Zweite Klasse - 2 Stunden:** Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.
- **Erste Klasse - 3 Stunden:** spezielle Unterrichtslehre/Methodik, das Schulamt und die Schulverwaltung sowie Beurteilung der bisherigen Arbeit.

Das könnte man auch eine schlanke Ausbildungsorganisation nennen, die jahrzehntelang die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestimmt hat, und dies nicht etwa nur im deutschen Sprachraum. Die Normal Schools in den Vereinigten Staaten wurden nach preussischem Vorbild gegründet und waren anfangs genauso organisiert wie die Lehrerseminare, die offenbar eine gute Erfindung waren.

Die Gründe, warum man die seminaristische Form der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgegeben hat, zuletzt vor nicht einmal zehn Jahren in der Schweiz, sind vielfältiger Natur. Sie reichen von den Standesinteressen der Lehrerschaft über die Reputationsgewinne der Dozenten der Ausbildung bis hin zur humanistischen Bildungsidee, die auf Nutzerwartungen verzichtet und die Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt. Das Problem ist, dass die seminaristische Form als Erwartungshaltung sehr lebendig ist. Es handelt sich also um eine sehr nachhaltige Erfindung, die die Pädagogischen Hochschulen nicht einfach ignorieren können.

Die Geschichte des Problems zeigt, dass die Ausbildung von Lehrkräften immer von mehr oder weniger engen Nutzerwartungen geprägt war, dass frühere Ausbildungsorganisationen darauf auch rigoros eingestellt waren und dass die heutige Studienreform genau diese Frage neu ins Spiel gebracht hat, unterstützt von den Erwartungen

der Studierenden, die wissen wollen, nicht was „Bildung“ ist, sondern wie sie richtig unterrichten. Sie fragen „what works“ und warten nicht auf die Antworten oder Bedenken der Bildungswissenschaften. Den humanistischen Fächern, will ich sagen, droht die Randstellung, die die Pädagogik in Falks „Allgemeinen Bestimmungen“ innehatte.

Nun dient jede Ausbildung einem Zweck und muss einen Auftrag erfüllen, der nicht sie selbst ist. 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). 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.

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 einfach 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, nicht einfach ein 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 der Satz der Praktiker: „Vergessen Sie, was Sie bislang gelernt haben.“ Dieser Satz kann heute befolgt werden, ohne ein wirkliches Verlosterlebnis mit sich zu bringen (Stadelmann 2006). Das berufliche Know-how der Lehrkräfte bezieht sich heute 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.

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. Ein reines Kurssystem in der Weiterbildung mit einem ungesteuerten Themenaufkommen etwa ist nicht sehr wirksam und trotzdem Praxis.

Die Erfahrungswerte der Lehrkräfte gewinnen allmählich die Qualität persönlicher Theorien, die mit dem Umfeld abgestimmt sind. Kompetenz wird in den Situationen des Alltags aufgebaut, 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 Weiterbildung 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 nie untersucht worden, was die Berufsanfänger ihre ersten Erfolge bei den Schülern verdanken. Aber für den Aufbau des professionellen Könnens ist das eine ganz zentrale Erfahrung. Sie sichern 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, nicht überlegene Theorien, die es in der Praxis ohnehin nie gibt.

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 (Schmid 2006; Oelkers/Reusser 2008). Auf der anderen Seite steht in Deutschland der „Klippert-Effekt“, die Nachbesserung mit Methoden, die von der Ausbildung nicht vermittelt wurden und auf größtes Interesse bei den Praktikern stossen.

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. Wichtiger als die Frage, was die „bildungstheoretische Didaktik“ bedeutet, in Deutschland immer noch ein Standardthema, ist für die Berufsanfänger 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 Aufsichtung 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 auch 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 durch Weiterbildung gezielt begleitet werden.

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. Das IQSH hat gerade einen zusammenfassenden Evaluationsbericht über den Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein vor, 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 und je weniger sie unter Aufsicht stehen, desto besser 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 frühere Hypothesen, wonach die Ausbildung die Erwartungen der Studierenden trifft und zeigen muss, was geht. Insofern bestätigt sich die „what works“-Hypothese der Studierenden.

In der Folge kann der Ausbildungsort Studienseminar wohl eine wichtige Ergänzung zur Schule 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 sowie bezogen auf die Einbeziehung von Unterricht und pädagogische Praxis.
- 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 könnte 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 der Ausbildung zu nutzen (Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein 2009).

Die bildungswissenschaftlichen Fächer sind in keiner anderen Situation als die anderen Ausbildungsanteile. Für sie spricht keine überlegene Bildungstheorie, sondern auch nur das Resultat. Wenn die Angebote nicht so erfolgreich sind wie gewünscht, dann müssen sie angepasst werden. Die Fächer lassen sich auch nicht als „Fächer“ unterrichten, sondern nur als Themen, die mit dem Ausbildungs- und Berufsfeld kompatibel gehalten werden müssen. „Kompatibel“ heisst, sie müssen zum Anforderungsprofil passen, das die Hochschule vorgibt und das aber mit dem Feld abgestimmt ist. Das Profil muss sich bewähren, allerdings über mehrere Jahrgänge hinweg und bezogen auf die eigenen Absichten. Die Evaluation muss mehr sein als ein Reflex auf die Formel „Praxisbezug“, mit der sich nur Defizite evaluieren lassen.

Die Schlüsselfrage lautet, welche professionell unverzichtbaren Themen es gibt, die *nicht* von den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken angeboten und die auch nicht im Praktikum erfahren werden können. Eine solche Liste ist durchaus vorhanden, und sie stellt keine Verlegenheit, sondern eine Notwendigkeit dar. Die Liste umfasst etwa:

- Unterrichtsmethoden und Schulentwicklung.
- Professionelle Ethik und Berufsmoral.
- Demokratie und öffentliche Bildung.
- Risikomanagement in Lehrberufen.
- Umgang mit Evaluationen und Daten.
- Tendenzen der Verrechtlichung in Lehrberufen.
- Beratung und Förderung.



- Professioneller Umgang mit Schülern.
- Schulgeschichte vor Ort.

Themen wie diese 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. Am besten geschieht das 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 Reihe<sup>1</sup> wird in den nächsten Jahren kontinuierlich ausgebaut werden, vornehmlich mit Themen, die sich nicht fachdidaktisch bearbeiten lassen.

Titel der Reihe *Lehren lernen: Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, die sich derzeit in der Bearbeitung befinden oder gerade fertig gestellt wurden, sind etwa:

- Methoden des Unterrichts.
- Bildungsstandards und Leistungstests.
- Reformpädagogik.
- Die Vier- bis Achtjährigen.
- Didaktik der Naturwissenschaften.

Das sind Bände, die aufgrund von Prioritäten in Auftrag gegeben wurden. In der Schweiz entsteht bekanntlich eine Basisstufe für die Vier- bis Achtjährigen, der Kindergarten verschwindet nicht, aber er wird in der jetzigen Form aufgelöst. Die Basisstufe ist dann Teil der normalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für den Lehrmittel nötig sind. Ähnliches gilt für die anderen Bände. Leistungstests wird es in Zukunft geben, also muss die Ausbildung darauf reagieren und kann sich nicht lediglich mit der „Frankfurter Erklärung“ zufrieden geben. Die pädagogische Ausbildung kann weiter nicht einfach die schönen Lesarten der

---

<sup>1</sup> Lehren lernen. Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

historischen Reformpädagogik bemühen, auch wenn oder weil die Studierenden dafür sehr empfänglich sind. Methoden des Unterrichts müssen auf dem heutigen Stand der Forschung gelehrt werden, Gleiches gilt für den Kernbereich der Ausbildung, die Didaktik der Schulfächer.

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.

An dem Kriterium der Wirksamkeit wird die Lehrerbildung auch 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, denn dann könnte die Beurteilung von Erfolg oder Misserfolg von einem eigenen Anforderungsprofil ausgehen und wäre nicht abhängig von der Formel, die sie nicht erfüllen kann, nämlich überall und immer den „Praxisbezug“ zu sichern. Dafür bräuchte man eigentlich keine Ausbildung.

Natürlich ist und bleibt die Berufsausübung eine individuelle Navigation. 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. Diesen Schluss kann man auch humanistisch nennen.

### *Literatur*

Allgemeine Bestimmungen des Königlich Preussischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. October 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen. Berlin: Verlag von Wilhelm Hertz 1872.

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

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

Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Kompetenz. Chur: Rügger 2001.

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.

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)

West, L./Staub, F. C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.