

Jürgen Oelkers

Der Weg in den Beruf und seine Unterstützung^{)}*

1. Schwierigkeiten und Hindernisse

Mein Vortrag beginnt mit Aussagen von einem Aussteiger, der das Referendariat absolviert hat und danach aber nicht Lehrer geworden ist. Die Aussagen wurden in einem Interview gemacht und sind in der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge veröffentlicht worden. Die Zeitschrift gibt es heute nicht mehr, die Aussagen gehen auf das Jahr 1980 zurück und sind im Januar 1981 gedruckt worden. Lesen konnte man dort Folgendes:

- „Man kann sagen, dass das Seminar gar nicht in der Lage gewesen ist, die Lehramtsanwärter adäquat zu betreuen.
- Der institutionelle Rahmen der Schule verhindert so viel, was als Reform der Schule gedacht war.“
- „Zwischen der Seminarleitung und dem, was an der Uni läuft“, findet wenig bis keine „Vermittlung“ statt.
- Die Leute an der Uni „machen Vorschläge, wie Schule anders organisiert werden soll“ und davon kommt im Seminar wenig an oder nur „ein paar Sachen“, die praktisch umsetzbar sind und so „möglich“ erscheinen.

Die Schlussfolgerung des Aussteigers lautet dann so:

„Ich habe das immer nur als Widerspruch erlebt, zwischen meinen Anforderungen, die ich auch dann total verinnerlicht hatte im Studium, und den Möglichkeiten, was zu machen. Und dann immer die Frage: wie lässt sich dieser Widerspruch auflösen?“

(Wilhelmi 1981, S. 96)

Die Frage ist, ob sich dreissig Jahre später im gleichen System der Ausbildung Lehramtsanwärter ähnlich äussern. Grund genug hätten sie allem Anschein nach. Das deutsche System der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht aus zwei Phasen, die immer noch wenig mit einander gemein haben und unzureichend abgestimmt sind. Rechnet man die „Berufseingangsphase“ hinzu, die in Bundesländern wie Hamburg obligatorisch ist, dann sind es sogar drei Phasen, die keine Konsekution bilden.

Die Erfahrung, die man zunächst als Studierender, dann als Lehramtsanwärter und schliesslich als Junglehrer macht, ist nicht die eines gestuften Vorankommens und so des Aufbaus einer professionellen Kompetenz, die das Alltagswissen nicht lediglich ergänzt, sondern tatsächlich verändert, was alle klassischen Professionen für sich in Anspruch nehmen.

^{*)} Vortrag im Jack-Steinberger-Gymnasium Bad Kissingen am 24. Juli 2012.

Sie müssen sich von Laien unterscheiden, was die eigene Berufswissenschaft bewirkt, die es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht gibt.

Die erste Frage ist daher, wozu braucht man diese Phasen? Mehrphasige Ausbildungen für Lehrberufe sind im europäischen Vergleich die Ausnahme. In der Schweiz etwa sind alle Ausbildungen von der Basisstufe bis hin zum Gymnasium und zur Berufsschule einphasig. Die grösste Gruppe sind die angehenden Primarlehrerinnen und Primarlehrer, die in sechs Semestern auf den Beruf vorbereitet werden. Meistens studieren dieses Lehramt junge Frauen, die drei Jahre nach der Maturität die Ausbildung abgeschlossen haben und ihr erstes Geld verdienen. Allein das macht das Studium attraktiv, vorausgesetzt grosszügige Regelungen zur Fort- und Weiterbildung. Anders als in Deutschland war die „einphasige Lehrerbildung“ auch nie ein ideologisches Thema, es gab nie zwei Phasen.

Der Grund, warum es in Deutschland zwei getrennte Phasen gibt, die sich erst in den letzten zehn Jahren aufeinander zu bewegt haben, hängt vor allem mit der deutschen Beamtenbesoldung zusammen. Die Einführung eines obligatorischen Vorbereitungsdienstes für die Gymnasiallehrer vor dem Ersten Weltkrieg sorgte für die Gleichstellung mit den Juristen. Vorbild in beiden Fällen war das Vikariat für die protestantischen Pfarrer. Die Idee war, dass die Fachstudien abgeschlossen sein müssen, bevor die praktische Ausbildung beginnen kann, was auch heisst, dass das Studium von Fragen des Berufsfeldes verschont bleibt.

Auch der Grund, warum in den siebziger Jahren für die früheren Volksschullehrer ein Referendariat eingeführt wurde, hatte primär mit dem Anstieg der Besoldung zu tun. Zuvor brauchte man sechs und zuletzt sieben Semester Studium, um auf den Beruf vorbereitet zu werden und eine Stelle als Lehrerin oder als Lehrer antreten zu können. Konkret ging es bei dem Besoldungsanstieg um den Sprung vom gehobenen in den höheren Dienst oder die Verbesserung um drei Lohnklassen, angesichts der vermutlich jeder schwach geworden wäre. Jedenfalls hat die alte einphasige Lehrerbildung kaum jemand verteidigt.

Aber diese Entwicklung hatte auch ihren Preis, nämlich einerseits die zeitliche Verlängerung der Ausbildung und mit Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten andererseits der Verlust des eigenen Ausbildungsortes. In der Universität hat die Lehrerbildung weder eine eigene Fakultät noch eine steuernde Instanz. An der Ausbildung sind verschiedenste Disziplinen beteiligt, deren Interesse an Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen gering ist, um es euphemistisch zu sagen.

Auch die bestehen gebliebenen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg bilden im Rahmen der KMK-Lehrämter in einem zweiphasigen System aus. So gesehen gibt es gemeinsame Merkmale, die sich kritisch so fassen lassen:

- Die Ausbildung dauert über alle Lehrämter gesehen lange,
- muss schwierige Übergänge bewältigen
- und schafft selbst innerhalb einer Phase grosse Probleme der Abstimmung, die man nicht einfach mit Prüfungsordnungen bewältigen kann.
- Das Themenaufkommen ist vielfach entweder beliebig oder nicht auf den Ausbildungszweck hin spezifiziert.
- „Zentren für Lehrerbildung“ haben das bislang nicht ändern können und Standards bestehen lediglich auf dem Papier.

Auf der andern Seite stellt die Lehrerbildung in Deutschland keine Einheit dar, sondern muss nach den Lehrkräften unterschieden werden. Für die Grundschulen wird anders ausgebildet als für die Gymnasien oder die Förderschulen. Aber das heisst nicht, dass sich im Blick auf die Wirksamkeit auch die Ausbildungsprobleme unterscheiden. Das zeigen jedenfalls die wenigen bislang vorliegenden Evaluationsstudien, die auf strukturell ähnliche Problemlagen hindeuten.

2. Befunde

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 dabei das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) in Kronshagen bei Kiel eingenommen. Das Institut hat vor drei Jahren einen zusammenfassenden Evaluationsbericht über den Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein vorgelegt, der die Jahre 2004 bis 2008 umfasst.

Dieser Bericht ist eine Pionierleistung gewesen, 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 sollte zum Regelfall werden. Der Bericht zeigt einige auffällige Ergebnisse, die auch über die Situation von Schleswig-Holstein hinaus von Bedeutung sind.

Der Bericht zeigt zunächst und dies sehr deutlich, dass vor allem die Ausbildung in den Praxisschulen zur Entwicklung professioneller Kompetenzen beiträgt. Das lässt sich so zusammenfassen:

- 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 Praxisschulen 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 oder er 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 Rückmeldungen der 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 Referendare 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 Referendare gelten nur die Schulen, in denen sie tätig sind, als „Praxis“, die Studienseminare sind „Theorie“ und somit tendenziell nebensächlich. Nur eine curriculare Verzahnung beider Seiten 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 auch in anderen Studien eine datengestützte Bestätigung (Steinmann/Oser 2012). 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.¹ 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.

Die schlechte Bewertung der Pädagogik-Module muss 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

¹ 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).

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).

„Praxisbezug“ ist Erleben des eigenen Unterrichts. Daher stellen die Praxislehrkräfte, also die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer der Ausbildungsschulen, die Gruppe dar, die den grössten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte ausüben. 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). *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 oder in Deutschland mit dem Studienseminar gemeinsame Standards vertritt. Nur so arbeitet man nicht gegeneinander.

Die Studierenden stellen an die Praktika oder die Ausbildungsschulen besonders hohe Erwartungen. Die Zürcher 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).

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 2013). Aber nur so sind Lehrangebote in der Ausbildung zu korrigieren, Wirksamkeit muss vom Transfer her bestimmt werden, nicht allein vom Ende der Kursveranstaltung, für die immer irgendwie Zufriedenheit erzeugt werden kann.

Diese inzwischen anwachsenden empirischen Befunde müssen vor dem Hintergrund eines persönlichen Weges in den Beruf verstanden werden. Lehrerinnen und Lehrer agieren, auch im Gymnasium, mit ihrer Person und müssen die eigene Berufsbiografie aufbauen und stabilisieren. Getragen wird die Biografie als Lehrer oder Lehrerin vom Vertrauen in die eigene Wirksamkeit. Die Kernfrage für die Lehrerbildung ist, wie sie dazu beitragen kann. Unterrichtet wird verschieden, aber die Zweifel an der eigenen Kompetenz dürfen nicht zu weit gehen.

3. *Der persönliche Weg in den Beruf*

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 vorbereitet und 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, *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 pädagogischen oder psychologischen Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und beobachten, wie sich die Persönlichkeit der Lehrkräfte 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 viel zitierte Persönlichkeit der Lehrkräfte 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 bislang nur wenig Bezug zur Forschung hat und gleichwohl hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby/ Russell/Martin 2001, Zeitschrift für Pädagogik 2012). Unter „Berufswissen“ sind nicht allein persönliche Überzeugungen zu verstehen, sondern ein komplexes Know-how, wie Lehr-/Lernsituationen zu gestalten sind. Das Know-how ist reflexiv und in Grenzen fluid, es besteht nicht einfach aus Routinen, wie manchmal angenommen wird. Die Ausbildung des Könnens bezieht sich auf grundlegende Anforderungen des Berufsfeldes, die bewältigt werden müssen.

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 wesentlicher Teil der beruflichen Kompetenz. Es gibt bislang kaum Studien, die darlegen würden, wie genau die Lehrkräfte diese spezielle Kompetenz ausbilden, sicher ist nur, dass ohne Lehrmittel oder im Weiteren ohne die Medien des schulischen Lernens Unterricht in welcher Form auch immer 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 erheblichen 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 und die Fortbildung sinnvoll ergänzen muss.

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 Fort- und 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 kaum 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 einfach automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt, nämlich die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen. Das ist vermutlich das entscheidende Grunderlebnis auf dem Weg in den Beruf, 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. Neues Wissen, etwa aus der Forschung und umgesetzt in Fortbildung, kann den Blick verändern, aber immer nur punktuell und nie total. 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 der Form von ungenutztem Kursmaterial, das Ordner füllt. Zugespitzt und im Blick auf die beiden ersten Phasen der Lehrerbildung 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.

- Professionelle Kompetenz ist also nicht einfach die Aufsichtung von Studienleistungen oder Fortbildungskursen,
- sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende oder Referendare oft 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.

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 aber nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig, sondern entsteht gerade erst, denn sie muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie von der Fortbildung wirksame Unterstützung erfahren, was mehr sein muss als der Besuch von Kursen zu Themen der freien Wahl.

4. *Weiterbildung und Personalentwicklung*

Den Ausdruck „Personalentwicklung“ hören deutsche Lehrkräfte nicht gerne, er klingt zu sehr nach Behörde und Administration, zumal in Verbindung mit „Schulqualität“, ein Wort, das fast noch mehr Unmut auslöst, weil es mit staatlichen Reformplänen verbunden ist, die den Charme haben, notorisch unerfüllbar zu sein. „Schulqualität“ klingt wie ein weiterer Beitrag zur Verstärkung der Regelungsdichte und ganz sicher handelt es sich um einen Anschlag auf die Autonomie der Schule, obwohl natürlich das Gegenteil behauptet wird. Aber Lehrkräfte messen den Ausdruck „Schulqualität“ daran, wie viele Evaluationsbögen sie ausfüllen müssen und wie wenig sie mit den Daten anfangen können, die angeblich ihre Qualität beschreiben.

Amtierende Lehrkräfte verstehen sich als Experten für Unterricht, damit als fertig und nicht als Objekt ständiger Entwicklungsabsichten. Die Ausbildung liegt hinter ihnen und die Rolle des Schülers spielen Andere. Da hilft auch keine semantische Verschiebung vom „Lehrer“ zum „Lerncoach“, ein Ausdruck, den die heutige Ausbildung liebt, ganz so als sei der Geist von Jogi Löw im Klassenzimmer anwesend, der sich in freundlichen „Lernumgebungen“ ausbreiten kann.

In der Schule sagt niemand, heute habe ich eine motivational anregende „Lernumgebung“ arrangiert, wenn eine normale Schulstunde mit durchschnittlicher Aufmerksamkeit und guten Ablenkungschancen bezeichnet werden soll. Wie damit die Schulqualität gesteigert werden soll, ist dann das Rätsel, das niemand lösen kann und das sich im Alltag auch gar nicht stellt. Lehrkräfte müssen die gegebene Situation bewältigen und können sich nicht ständig fragen,

- ob sie heute „Lerncoach“ genug waren,
- mit ausreichend Anreizen ein „selbstbestimmtes“ Lernen gefördert zu haben,
- das „evidenzbasiert“ genügend „Entwicklungsaufgaben“ gelöst
- und die nächst höhere „Kompetenzstufe“ auf den Weg gebracht hat.

So spricht man heute in Didaktikprüfungen, aber nicht in der Praxis, die es gut schafft, die Ausbildungssemantik nicht an sich herankommen zu lassen. Oder die klug genug ist, sie nur zu rhetorischen Zwecken zu verwenden, gut fürs Leitbild, aber ansonsten nicht zu gebrauchen.

Die Ausbildungssprache ist neu, aber nicht das Ausbildungsproblem. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),² hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.³

Wie oft das der Fall war, ist wiederum nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁴ ist bis heute angesagt. Von besseren *Prüfungen* ist dabei nicht die Rede, auch die heutige Ausbildung meidet dieses Thema und gute Fachliteratur oder auch nur ein Vademecum scheint es nicht zu geben.

In der Weiterbildung von amtierenden Lehrpersonen ist bislang strukturell nur wenig bewegt worden. Dabei kann mit gezielten Programmen der Weiterbildung am schnellsten auf gesellschaftlichen Wandel reagiert werden, während es viele Jahre dauert, die komplexe Organisation der Erstausbildung umzustellen. Aber die Weiterbildung wird im Allgemeinen weder von den Schulleitungen noch von Ministerien und Behörden wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, eine kleinformatische, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt.

Das deckt sich mit den Befunden der Forschung, deren Kernergebnis sich so zusammenfassen lässt: Die herkömmlichen Angebote der Weiterbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde (vgl. die Nachweise in Oelkers/Reusser 2008). Zu diesem Schluss kommen nahezu alle vorliegenden Studien. Gegenevidenzen gibt es nur dort, wo standardisierte Verfahren und Techniken gelernt werden, die sich unabhängig von der Beschaffenheit des Ortes einsetzen lassen.

- Die weitaus meisten Studien zeigen, dass bislang die Weiterbildungsangebote separat und kaum koordiniert operieren.
- Fast immer wurden kurze Workshops oder Tageskurse angeboten, die aufgrund ihres Themas wohl nachgefragt worden sind, aber die ohne Einfluss auf die Praxis bleiben.
- Das Transferproblem ist bei dieser Form der Weiterbildung ungelöst.

Auf der anderen Seite ist gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von Weiterbildungsprogrammen die Berücksichtigung lokaler Prioritäten elementare Bedeutung hat. Das gilt nicht zuletzt für die Implementation von Reformen, die ohne gezielte Massnahmen zur Weiterbildung gar nicht möglich wäre, aber oft am schlechten Design scheitert.

² Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

Wenn die Themen der Weiterbildung keinen Zusammenhang erkennen lassen und schon ungebündelt angeboten werden, wenn die Ziele nur rhetorischen Charakter haben und die Praxis gar nicht vorkommt, dann können sich die Ausbildungsangebote nur als unwirksam erweisen. Im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften ist das jahrzehntlang nicht weiter aufgefallen, weil die Ergebnisse und so die Verwendbarkeit der Weiterbildungserfahrungen kein Thema waren. Verschiedene Studien konstatieren eine Ablösung von bislang fragmentierten Weiterbildungskursen zugunsten von kohärenten Programmen wie etwa das Netzwerk SINUS, die vom Bedarf der Schulen ausgehen und innovative Kraft entfalten, wenn sie gut gemacht sind.

„Kompetenzentwicklung“ heisst dann einfach 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. Für die Fortbildung liegt hier die Hauptaufgabe und, wenn ich es richtig sehe, auch die Hauptanstrengung der letzten Jahre, die Wandel hin zum Kunden bewirken soll. Was man in der Ökonomie „turn around“ nennt, basiert in der Fortbildung auf einer selbstkritischen Einsicht: Ein Kurssystem mit einem weitgehend ungesteuerten Themenaufkommen bewirkt wenig und war doch Jahrzehnte lang Praxis.

Die Lehrkräfte sind die „Kunden“, auch wenn die Bezeichnung pädagogisch nicht wohl gelitten ist. Aber sie meint doch eigentlich nur, dass der Bedarf eine Rolle spielen muss und auf reale Nachfragen hin reagiert werden kann. Zudem muss die Sphinx mit Namen „Lehrerin“ oder „Lehrer“ eine theoretisch durchdachte Gestalt annehmen und darf nicht lediglich eine vage Bezeichnung darstellen. Eine Kernfrage ist daher, wie sich die Fortbildung den Adressaten und seinen Lernweg im Beruf vorstellt, wobei „Kunden“ der Wirklichkeit näher kommen als „Bedürftige“ oder „Enthusiasten“.

- Die Erfahrungswerte der Lehrkräfte gewinnen allmählich die Qualität persönlicher Theorien an, 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, was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Das zeigt sich in der thematischen Ausrichtung, die zunehmend auf die Entwicklung fachlicher, fachdidaktischer und überfachlicher Kompetenzen ausgerichtet ist. Die Kompetenzorientierung setzt sich allmählich auch hier durch. Eine Folge davon ist, dass die Beliebigkeit des Angebots begrenzt wird und die Weiterbildungsanbieter sich auf die Kompetenzentwicklung der amtierenden Lehrpersonen einstellen müssen. Zudem wird deutlich, dass Kurse zunehmend an den Transfer der Erfahrungen in die Praxis gebunden werden. Vor allem aus diesem Grunde ist eine schulnahe Ausrichtung der Weiterbildung entstanden.

In den einzelnen Studien sind verschiedene Aspekte von Weiterbildung analysiert worden, aus denen sich folgende zentrale Anforderungen ergeben haben. Die Weiterbildung

sollte auf Inhalte abzielen, mit denen die Lehrpersonen selber im Unterricht konfrontiert sind; genügend Beachtung sollte den Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern geschenkt werden; wertvoll sind vor allem realitätsnahe Versuche mit neuen didaktischen Formen. Die Prinzipien effektiver Weiterbildung beruhen auf der Erkenntnis, dass die Teilnehmenden dann am meisten profitieren, wenn ihre eigenen Fragestellungen und Interessen den Ausgangspunkt des Lernens bilden. Dazu tragen besondere Arrangements des kollaborativen Problemlösens bei sowie ein angemessenes Verhältnis zwischen neuen Ideen des fachlichen Unterrichts und praktischer Erprobung (Lipowsky 2004).

Aus der vorliegenden Forschung lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten: Die Angebote zur professionellen Weiterbildung von Lehrkräften müssen sich an der Praxis und ihren Problemstellungen orientieren, aber dabei auch überprüfbar sein. Von der Praxis einzelner Kurse profitieren wenn, dann nur die Berufsanfänger. In aller Regel handelt es sich um Kurzanlässe, die keinen grossen Wirkungsgrad entfalten. Umgekehrt wird darauf verwiesen, dass Massnahmen dann eher Erfolg haben, wenn die Lehrkräfte sie mit ihrer konkreten Schularbeit verbinden können, reale Aufgaben des Unterrichts betroffen sind und die Lernerfahrung in der Weiterbildung zu einer überzeugenden Problemlösung führt. Die Lehrkräfte müssen lernen, dass und wie sie aufgrund der Weiterbildung ihre bisherige Unterrichtspraxis erfolgreich weiterentwickeln können.

Diese Befunde werden unterstützt durch Studien zur Netzwerkbildung und zum persönlichen Feedback der Lehrkräfte. Auch hier bestätigt sich, dass Weiterbildungsmassnahmen möglichst direkt auf die Unterrichtssituation und die handelnden Lehrpersonen zugeschnitten sein müssen. Netzwerke oder schulübergreifende Lerngemeinschaften dienen dem Austausch gleicher oder ähnlicher Erfahrungen, die sich unmittelbar im eigenen Praxisfeld anwenden lassen (Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006).

Dieser Erfahrungsaustausch muss angereichert werden durch Rückmeldungen und Interventionen von Coaches. Hier ist der Ausdruck gerechtfertigt. Besonders wirksam ist diese Form, wenn konkrete Fachinhalte des Unterrichts berührt werden und sich damit für die Lehrkräfte auch reflexive Innovationen verbinden lassen (West/Staub 2003).

- Die Lehrkräfte werden auf diesem Wege lernen müssen,
- die berufslange Qualifikation nicht einfach als ihre Privatsache zu betrachten,
- sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen,
- die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen.

Mit gezielter Weiterbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt. Dazu zählen die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen. Ein Beispiel ist die Akademie des deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten.

Gesteuert wird diese Entwicklung durch die Schulleitung, was bei vielen Lehrkräften mit Unbehagen verbunden ist, aber zu den gesicherten Erkenntnissen der Schulforschung zählt.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf der Weiterbildung und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.

- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen.

Wenn also von „gezielter“ Weiterbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis. Der Bedarf an Weiterbildung kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Nutzen von Massnahmen der Weiterbildung muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, eher in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert.

Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach aussen. „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

5. *Qualitätssicherung der Lehrerbildung*

Das curriculare Hauptproblem der Ausbildung konzentriert sich auf die Frage, wie die vorliegenden Standards der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, die die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet hat, zu den Standards der Unterrichtsfächer in den Schulen passen sollen. Die Forderung, die curriculare Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, insbesondere die der Fachdidaktik, an den Bildungsstandards der Schulen zu orientieren, ist leicht gesagt, aber bislang fern von jeder Umsetzung. Neuere Untersuchungen zum bildungswissenschaftlichen Anteil in der Lehrerbildung in den Universitäten zeigen, dass bislang nicht einmal die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften auch nur ansatzweise umgesetzt sind.

Die Schwachstelle der deutschen Schulen ist fast immer der Unterricht, der einerseits wenig individualisierend angelegt ist und andererseits sehr geschützt im Blick auf die Ergebnisse verfahren kann. Bildungsstandards erscheinen vielen Lehrkräften als Bedrohung und nicht als Chance, was auch damit zusammenhängt, dass die Ausbildung das Thema kaum aufgreift oder aber perhorresziert. „Standards“ scheinen dem akademischen Blick auf die Praxis zu widersprechen, während die künftigen Lehrerinnen und Lehrer den Bildungsstandards nicht entgehen werden und genau darauf vorbereitet werden müssen.

Die Abstimmung einer so komplexen Organisation wie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland überfordert schnell auch gewiefte Systemtheoretiker. Wer soll die Verantwortung für den Ausbildungserfolg übernehmen, wenn in kleinen Formaten vielfache Zuständigkeit gegeben ist und eine klare Führungsstruktur fehlt? Der in den Bundesländern sehr unterschiedlich realisierte stärkere Praxisbezug der Ausbildung oder die Orientierung am Berufsfeld haben dazu geführt, Standards zu formulieren und gemeinsame Ziele zu verfolgen. In der Konsequenz stellt sich dann aber auch die Frage der gemeinsamen Verantwortung.

Eine stärker als bisher verzahnte, durchgehend modularisierte Ausbildung vergibt am Ende staatliche Berechtigungen für ein gesellschaftlich zentrales Berufsfeld. Für das Ergebnis muss Verantwortung übernommen werden, die bis heute nicht eingefordert werden kann, was dann auch die fehlende Rechenschaftslegung erklärt. Verantwortung für den Ausbildungserfolg kann als eine von verschiedenen Entwicklungsaufgaben des Systems der Lehrerbildung verstanden werden, die sich so bestimmen lassen:

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

Aussichtsreich ist eine Steuerung durch regelmässige und nachhaltige Evaluationen. Das spricht dafür, die entsprechenden Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern forciert voranzubringen. Dabei wird mehr verlangt, als überall Kompetenzziele zu formulieren. 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. Die heutige Ausbildung bedient Fächer und erst nachgeordnet das Berufsfeld.

Die Installierung von wirksamen Instrumenten der Qualitätssicherung kommt in Deutschland nur sehr zögerlich voran. Im Kanton Zürich ist in den letzten Jahren intensiv und unschweizerisch leidenschaftlich die „Praxisferne“ der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert worden. Aus dieser Diskussion sind zwei bildungspolitische Massnahmen hervorgegangen. Zum einen werden in Zukunft alle Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich befragt, wie sie nach drei Jahren praktischer Erfahrung in den Schulen die Vorbereitung durch die Ausbildung einschätzen. Hier geht es darum, das „Theorie-Praxis-Problem“ - bekanntlich ein Dauerverdacht in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - aus der Zone des Polemischen herauszunehmen und mit Daten zu diskutieren.

Vorbild sind die Gymnasien des Kantons Zürich, deren Absolventinnen und Absolventen seit längerem befragt werden, ob sie auf das Studium ausreichend vorbereitet waren. Die mittlerweile durchgeführten fünf Befragungen ergeben eine hohe Zufriedenheit mit der gymnasialen Bildung, und dasselbe ist, wie die vorliegenden Ergebnisse zeigen, auch mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Fall. Diese regelmässige Befragung wäre ein Kern der Outputorientierung, die nur dann wirksam ist, wenn mit ihr Konsequenzen für die Ausbildung und ihr Angebot verbunden sind.

Die zweite Massnahme der Pädagogischen Hochschule Zürich dient der Verbesserung des Praxisbezuges, der tatsächlich eine Schwachstelle des bisherigen Ausbildungskonzepts gewesen ist. Bislang wurden traditionell Praktika angeboten, die wohl vor- und nachbereitet worden sind, ansonsten aber nicht viel mit der übrigen Ausbildung zu tun hatten. Nunmehr hat die Hochschule ein Konzept entwickelt, das über die gesamte Dauer der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung reicht. Während der sechs Semester werden die Studierenden von Praxislehrkräften begleitet, die die Hochschule selbst ausgebildet hat. Sie arbeiten mit Dozierenden zusammen und sind auf die gleiche Literatur verpflichtet.

Die Studierenden bekommen bereits im ersten Semester Praxiskontakt und machen neu ein dreimonatiges Praktikum, das wie ein Ernstfall organisiert ist. Sie können dabei auf die Praxislehrkräfte als Mentoren zurückgreifen und erleben an den Seminaren der Hochschule, wie sich ihre Erfahrungen in der Praxis dort einbringen lassen. Die relevante wissenschaftliche Literatur ist zwischen den Praxislehrkräften und den Dozenten der Hochschule abgestimmt und wird in Form eines ständig angereicherten Medienpaketes zur Verfügung gestellt.

Die Studierenden können so ihre Erfahrungen objektivieren, ohne sich zwischen zwei Seiten entscheiden zu müssen, die einander widersprechen. Wichtig an diesem Konzept ist, dass sie tatsächlich über die gesamte Ausbildungsdauer Ansprechpersonen für das haben, was sie in der Praxis erleben und welche Schlüsse sie daraus ziehen. Auf diese Weise kann Alltagswissen mit Ausbildungswissen nachhaltig angereichert werden. Man lernt dann nicht nur für die Prüfung.

Ein zentraler Aspekt des Wandels sind also Evaluationen seitens der Studierenden und der 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 (Schweizer Daten in: Ruffo 2009). 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.

Daraus würde folgen, jede Lehrveranstaltung, die im Zuge der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern angeboten wird, im Blick auf die Ziele der *Ausbildung* - und nicht lediglich des einzelnen Moduls - evaluieren zu lassen. Module der Zukunft kann man sich vernetzt und konsekutiv vorstellen. Praktika in der ersten Phase sollten wie in Hamburg oder Erfurt mehrsemestrig angelegt sein und für das Thementaufkommen des anschliessenden Studiums sowie der Prüfungen genutzt werden. Zur Themenbearbeitung darf nur wissenschaftliche Literatur zugelassen werden, also nicht Propagandaschriften für einzelne Pädagogen, die unkritisch gelesen werden. Mit Prüfungen schliesslich sollte sich auch ein Prognosewert für das Berufsfeld verbinden.

Eine weitere Forderung betrifft die Kooperation innerhalb der zweiten Phase.

- 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 bis vor kurzem 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 zentrale Frage betrifft tatsächlich die Prüfungen, das entscheidende Instrument jeder Qualitätssicherung, das selbst auf auffällige Weise von jeglicher Qualitätssicherung ausgenommen zu sein scheint. Prüfungen werden heute weitgehend unverändert 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. Die neuen Chancen der Modularisierung dürfen nicht dadurch vertan werden, dass auf diese Form zurückgegriffen wird.

Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hat schon im Jahre 2004 Standards für den bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verabschiedet (Sekretariat 2004). Mit dem Ausdruck „Standards“ ist gemeint, dass bestimmte Studieninhalte in allen Ausbildungsgängen vorkommen müssen, am besten abgestimmt zwischen den beiden Ausbildungsphasen. Die Bereiche werden wie folgt genannt:

- Lernarrangements gestalten
- Denken und Verstehen initiieren
- Erziehen, Beraten, Betreuen und Lösungsorientierte Interaktion gestalten
- Fördern durch Diagnostizieren, Beurteilen und Orientierung bieten
- Lernorte gestalten
- Schule innovieren

Die Ausbildung in der ersten Phase hält sich so gut wie nicht an das KMK-Raster, während in der zweiten Phase eher Ansätze zu verzeichnen sind, wie man dann damit am geeignetsten umgehen kann.

Ein Raster mit Kompetenzniveaus für die professionelle Entwicklung der Referendare ist am Studienseminar für berufliche Schulen in Kassel entwickelt worden. Die Kompetenzniveaus dienen dazu, die eigenen Lernfortschritte während der Ausbildung

bestimmen zu können. Damit ist auch gesagt, dass niemand mit dem höchsten Niveau beginnen kann. Unterschieden werden für alle Kompetenzbereiche durchgehend sieben Niveaus, die am Ende der Ausbildung unterschiedlich erreicht werden. Die Unterschiede zeigen die Lücken und können für die Weiterbildung genutzt werden.

Entwickelt haben das Raster Susanne Diegelmann und Hans-Albert Lotze vom Seminar in Kassel. Das Raster wird mit Begleitinstrumenten eingesetzt. Dazu zählen Checklisten, Lern- und Arbeitsportfolios sowie Coaching-Gespräche. Ich habe Herrn Lotze nach den Erfahrungen mit diesen Instrumenten gefragt. Er hat mir am 12. Juli 2012 per Mail wie folgt geantwortet:

„Diese sind im Wesentlichen sehr positiv, wenngleich ich auch immer von den Referendarinnen und Referendaren die Rückmeldung erhalte, dass sie das Material anfangs „erschlägt“ und das bei ihnen ein Gefühl entstehen lässt, dass sie eigentlich von dem, was sie können könnten und sollten nichts können. Allerdings (so weiter die Rückmeldung) lege sich dies recht schnell, wenn sie an das Instrument behutsam herangeführt werden, wenn z.B. in Nachbesprechungen von Unterricht konsequent der Fokus auf Gelungenes gelegt und die Brücke zu dem Kompetenzraster und den Checklisten geschlagen wird.“

Weiter heisst es:

„Auf diese Weise gelingt ihnen eine erste eigene Verortung im Kompetenzraster und es entsteht das Gefühl „ich kann ja doch schon etwas“. Vor allem gelingt es den Referendarinnen und Referendaren vor dem Hintergrund der transparenten Leistungserwartungen erstaunlich schnell Ideen zu entwickeln, was in ihrer zukünftigen Unterrichtsarbeit beibehalten und wo welche Modifizierungen vorgenommen werden könnten oder sollten und es gelingt, dass sie sich immer wieder der Frage stellen „welcher Lehrer will ich werden“.“

Literatur

- 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.
- 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.
- Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein - zusammenfassender Evaluationsbericht 2004 - 2008. Bearb. v. B. Christensen/F.-G. Glindemann/Th. Ricke-Baulecke. Kronshagen: IQSH 2009.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Parchmann, I.: Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 9, H. 4 (2006), S. 545-561.
- 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)

- Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.
- 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.
- Nolle, A.: Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung 2004.
- 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.
- Ruffo, E.: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 16.12.2004. Vervielf. Ms. Bonn: KMK 2004a.
- 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)
- Steinmann, S./Oser, F.: Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 58, Heft 4 (2012), S. 441-459.
- Stiefel-Amans, R.: Auszubildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2013.
- West, L./Staub, F.C: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth NH: Heinemann 2003.
- Wilhelmi, J.: Rückzug nach jahrelanger Ausbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 33. Jg. H. 1 (1981), S. 92-98.
- Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 58, Heft 4: Überzeugungen von Lehrpersonen.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.