

Jürgen Oelkers

Outputorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung *)

1. Die Frage der Wirksamkeit

John Hattie von der University of Auckland hat im Jahre 2009 die bislang aufwändigste Metaanalyse von internationalen Wirksamkeitsstudien vorgelegt, die sich auf den Bereich Schule und Unterricht beziehen. Das Buch heisst *Visible Learning* (Hattie 2009) und der Titel ist Programm. Nur die Wirkungen machen sichtbar, was es mit einem pädagogischen Konzept auf sich hat, während man schon in der Ausbildung lernt, der Rhetorik zu folgen und von ihr direkt auf die Praxis zu schliessen. Aber wer auf „offenen Unterricht“ schwört, verfügt damit nicht schon über eine Wirkungsgarantie. Ich formuliere kein hinterhältiges Paradox, auch „offener Unterricht“ soll Wirkungen erzielen.

Hattie untersuchte über 800 Metaanalysen der expansiven angelsächsischen Wirksamkeitsforschung und legte so die erste grosse Meta-Metaanalyse der Bildungsforschung vor. Der Begriff „Wirksamkeit“ bezieht sich einzig auf *achievement*, also die messbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Die Stärke der Effekte („effect size“) wird nicht umgangssprachlich beschrieben, sondern von 138 einzelnen Faktoren aus errechnet, die zu sechs Gruppen zusammengefasst werden.

Hattie unterscheidet im Blick auf Wirksamkeit:

- Die Schule als Organisation
 - den Unterricht
 - die Curricula
 - die Lehrerinnen und Lehrer
 - die Schülerinnen und Schüler
 - die Familie und die soziale Herkunft
- (ebd., S. 31).

Vergleicht man diese sechs Gruppen, dann ergibt sich klares und unstrittiges Ergebnis: Die grösste Effektstärke kommt den *Lehrpersonen* zu. Von ihnen hängt es primär ab, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler zeigen, allerdings von ihnen nicht einfach als Personen, die Stellen besetzen, sondern unter der Voraussetzung eines elaborierten beruflichen Könnens und so eines Feldes von Faktoren.

Dieses Feld der Qualität der Lehrpersonen umfasst bei Hattie acht Punkte, auf die es ankommt. Die ersten drei werden wie folgt bestimmt:

*) Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Graubünden am 2. Februar in Chur.

- Die Qualität des Unterrichts, so wie die *Schüler* sie wahrnehmen.
- Die Erwartungen der Lehrpersonen an sich und die Schüler.
- Die Konzeptionen der Lehrpersonen über Unterricht, Leistungsbeurteilung sowie über die Schülerinnen und Schüler.

Der letzte Punkt bezieht sich auf die Sichtweisen (views) der Lehrerinnen und Lehrer, etwa ob sie glauben, dass alle Schülerinnen und Schüler Fortschritte machen können und ob die Leistungen sich ändern können oder stabil bleiben. Ein Problem ist auch, wie der Lernfortschritt von den Lehrpersonen verstanden und artikuliert wird, also wem oder was sie den Fortschritt zuschreiben und wie die Lernenden davon in Kenntnis gesetzt werden. Wenn der entscheidende Faktor etwa in der sozialen Herkunft gesehen wird, dann ziehen Lehrkräfte andere Schlüsse, als wenn sie die Begabung oder Interesse im Vordergrund sehen.

Die fünf weiteren Punkte für den Einfluss der Lehrkräfte auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sehen so aus:

- Die Offenheit der Lehrkräfte oder wie sie darauf eingestellt sind, sich überraschen zu lassen.
- Das sozio-emotionale Klima im Klassenzimmer, wo Fehler und Irrtümer nicht nur toleriert werden, sondern willkommen sind.
- Die Klarheit, mit der die Lehrpersonen Erfolgskriterien und Leistungsanforderungen artikulieren.
- Die Unterstützung der Lernanstrengung.
- Das Engagement aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 34).

Wenn heute in der angelsächsischen Diskussion gesagt wird, „teachers make the difference“, dann ist das zunächst nur ein Mantra. Der *Unterricht* macht den Unterschied, aber unterrichtet wird verschieden und nicht alle Lehrpersonen sind gleich erfolgreich in der Beförderung des Lernens. Bestimmte Lehrkräfte erfüllen die Aufgaben besser als andere und die kritische Frage ist, bis zu welchem Grad das der Fall ist.

Deutlich wird gesagt:

Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer unterrichten „effektiv“, nicht alle sind „Experten für Lernen“ und nicht alle haben grossen Einfluss auf die Lernenden. Die wichtige Frage ist, in welchem Ausmass sie Einfluss auf die Leistungen haben und was den grössten Unterschied macht“ (ebd.).¹

Geht man nicht von einer Faktorengruppe aus, sondern bezieht sich auf einzelne Faktoren, dann sind die drei Faktoren mit der grössten Effektstärke:

- **Self-reported grades:** Die Einschätzung ihres aktuellen Leistungsstandes durch die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 43).
- **Piagetian programs:** Die altersgerechte Gestaltung des Unterrichts nach den Stufen von Piaget (ebd.).

¹ „Not all teachers are effective, not all teachers are experts, and not all teachers have powerful effects on students. The important consideration is the extent to which they do have an influence on students achievements, and what it is that makes the most difference“ (Hattie 2009, S. 34).

- **Providing formative evaluation of programs:** Die ständige Erhebung des Lernfortschritts und die direkte Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 181).

Am anderen Ende der Skala sind Faktoren, deren Effektstärke bezogen auf die Lernleistung so schwach ist, dass sie mit grosser Wahrscheinlichkeit als wirkungslos gelten müssen. Diese Faktoren beziehen sich auf Konzepte, die in der Alternativpädagogik, aber auch in der heutigen Schulreformediskussion, hoch gehandelt werden, weil sie als besonders „kindgemäss“ gelten. Es handelt sich etwa um:

- **Multi-grade/multi-age classes:** Jahrgangübergreifender Unterricht und altersdurchmischtes Lernen (ebd., S. 91ff.).
- **Student control over learning:** Selbstbestimmtes Lernen (ebd., S. 193/194).
- **Open vs. traditional:** „Offener“ versus „traditioneller“ Unterricht (ebd., S. 88/89).

Vergleicht man die Effekte von offenem und traditionellem Unterricht, dann sind die Unterschiede generell nicht sehr gross. Bezogen auf die Leistungen hat der traditionelle Unterricht leichte Vorteile, offener Unterricht wirkt eher in Bereichen wie Kreativität oder Selbstvertrauen, aber mit beiden lässt sich die Fragen nicht beantworten, was im Blick auf die Wirksamkeit den Unterschied macht (ebd., S. 89). Die Antwort ist nicht das Konzept, sondern die Qualität des Unterrichts. Dogmen der Didaktik, auf die man zu schwören gelernt hat, wirken nicht.

Neben der Wirksamkeit von Methoden und Programmen lassen sich auch Faktoren bestimmen, die sich auf den letztendlichen Schulerfolg beziehen. Die negativsten Faktoren sind dabei

- Repetitionen von Jahrgängen (**retention**) (ebd., S. 97ff.),
- hoher Fernsehkonsum (**television**) (ebd., S. 67)
- und häufige Umzüge der Familie (**mobility**) (ebd., S. 81/82).

Im ersten Fall verliert man ein Jahr und gewinnt kaum etwas, im zweiten Fall distanziert man sich von schulischen Lernformen, die Anstrengungsbereitschaft verlangen, und im dritten Fall muss Anschluss an ein fremdes System gefunden werden, das den Wechsel nicht belohnt, sondern eher bestraft. Im Übrigen haben auch Sommerferien negative Effekte, weil sie das Vergessen befördern (ebd., S. 81).

- Schulaufsicht und Schulleitungen haben mittlere Effekte im Blick auf die Lehrkräfte (ebd., S. 83ff.)
- und das gilt auch für eine so umstrittene Grösse wie die Klassengrösse (ebd., S. 85ff.).²
- Die üblichen Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben niedrige bis schwache Effekte,
- weil die Studierenden das Angebot nach dem Vorwissen sortieren, das sie mitbringen und sich so im Studium selbst bestätigen (ebd., S. 109ff.).

² „It appears that the effects of reducing class size *may* be higher on teacher and student work-related conditions, which *may* or *may not* translate into effects on student learning” (Hattie 2009, S. 86).

Ziele und Klarheit der Anforderungen sind Erfolgsfaktoren nicht nur im schulischen Unterricht (ebd., S. 125ff., 163ff.), die direkte Instruktion hat nicht ausgedient (ebd., S. 204ff.) und das „problem-solving teaching“ ist effektiver als das „problem-based learning“ (ebd., S. 210ff.), weil das Problem nicht langwierig herausgefunden werden muss, sondern gesetzt werden kann. Und schliesslich: Kooperative Lernformen sind wirksamer als kompetitive (ebd., S. 212ff.).

Mit diesen Daten und Rangfolgen der faktoriellen Wirksamkeit lässt sich nicht mehr behaupten, „offene“ Lernformen seien „traditionellen“ grundsätzlich überlegen und es käme darauf an, überall jahrgangsübergreifenden Unterricht zu realisieren, der ja nur die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler betrifft und nicht dadurch schon deren Leistung. Auch selbstbestimmtes Lernen, also Formen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst organisieren können, hat im Blick auf das Leistungsverhalten gänzlich andere Effekte als die Reformpädagogik annimmt, die in der Schule sehr präsent ist, wie sich an einem bekannten Beispiel zeigen lässt.

Das Programm „Lesen durch Schreiben“ ist von dem 2009 verstorbenen Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen entwickelt worden. Es basiert auf einer Anlauttabelle und lässt Kinder individuell und nach eigenem Tempo Schreiben lernen. Mit dem Anlaut sind Bilder verbunden; die Kinder wählen sich von einem Bild aus frei einen Buchstaben und beginnen nach Gehör zu schreiben, ohne auf Orthographie Rücksicht nehmen zu müssen. Das Programm ist auch in der Ausbildung sehr beliebt und wird als Alternative zum Fibelunterricht angeboten.

Mit „Schreiben“ ist eine individuelle Bewegung gemeint, die nicht ergonomisch geübt wird. Die Kinder malen daher oft eher als dass sie schreiben, und die Freude am Schreiben ist wichtiger als die Korrektheit. Die Kinder sollen spontan schreiben und dabei nicht gestört werden. Wortschatz und Grammatik werden nicht gefördert, die Schülerinnen und Schüler nehmen fehlerhafte Formen in Kauf, wobei die Annahme ist, dass sie sich später von selbst korrigieren würden. Das Lesen soll sich dann von selbst ergeben (Dürscheid 2006, S. 251-265).

Ob und wenn ja, wie oft das der Fall ist, wurde nie untersucht. „Lesen durch Schreiben“ ist bislang nicht flächendeckend im Blick auf seine Wirksamkeit evaluiert worden, obwohl das Programm seit mehr als dreissig Jahren in Gebrauch ist,³ wenngleich in den meisten Schulen vermutlich nicht in puristischer Form und oft nur in der ersten Klasse. Soweit Erfahrungen von Lehrkräften und Eltern zugänglich sind, lassen sie den Schluss zu, dass die mit dem Programm verbundenen Effektannahmen durchaus zweifelhaft sind. Insbesondere steht in Frage, ob leistungsschwächere oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler mit diesem Programm vorteilhaft lernen.

In dem hessischen „Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren“, der zwischen 2002 und 2005 stattgefunden hat, sind je fünf Klassen, die mit einer Rechtschreibwerkstatt (RSW) nach dem Prinzip „Lesen durch Schreiben“ gearbeitet haben, mit fünf anderen Klassen verglichen worden, die mit dem Leselehrgang „Lollipop“ unterrichtet wurden. Zudem wurde eine Kontrollgruppe in die Untersuchung einbezogen. „Lollipop“ arbeitet mit einer Fibel sowie einem Lese- und einem Sprachbuch. Ziel der Untersuchung war die Vermeidung von Lese- und Rechtschreibschwächen. Schon nach einem halben Jahr waren die Resultate der

³ Die erste Fassung des Lehrgangs „Lesen durch Schreiben“ erschien 1982 im Zürcher Sabe-Verlag.

Lollipop-Klassen besser als die der beiden anderen Gruppen. Nach zwei Jahren wurde deutlich, dass in den RSW-Klassen im Blick auf Lese- und Rechtschreibschwächen fast ein Viertel Risikokinder entstanden waren.

Der Versuch wurde danach um zwei Jahre verlängert. Die Ergebnisse nach zwei Jahren wurden den Beteiligten mitgeteilt, so dass sie darauf reagieren konnten, und die Stichprobe wurde erheblich verändert, von den Lollipop-Klassen schieden zwei leistungsstarke aus, die leistungsschwächste blieb in der Stichprobe; die RSW-Klasse wurde um eine reduziert, die deutlich schwächer war als die Lollipop-Klassen. Nach vier Jahren hatten die RSW-Klassen immer noch 16% leistungsschwache Kinder und so mehr als die beiden anderen Gruppen. Die Annäherung der Werte am Ende der vierten Klasse geht auf das Konto der einen schwachen Lollipop-Gruppe (Modellversuch o.J.).⁴

RSW-Klassen erleben nach der Konfrontation mit der Orthographie im zweiten Schuljahr einen Abfall in der Rechtschreibung, die Fehlertoleranz zahlt sich für viele Schülerinnen und Schüler nicht aus, und wenn sie nach zwei Jahren sicher sind in der „lautgetreuen Verschriftung“, dann ist das im Blick auf Grammatik und Orthographie kein Vorteil. „Lesen durch Schreiben“ basiert einfach auf einem „falschen kognitiven Konzept“ zum Erwerb der Schriftsprache (ebd.). Die Ergebnisse der ersten beiden Jahre des Modellversuchs sind im Oktober 2005 veröffentlicht worden, der Abschlussbericht der Universität Marburg (Deimel/Schulte-Körne 2006) erschien im Dezember 2006 und hatte bis heute keine Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung.

Auch andere deutsche Studien zeigen, dass offene Lerngelegenheiten im Blick auf individuelle Förderung wenn überhaupt, dann eher im affektiven Lernbereich wirksam sind und kognitive Kompetenzen dadurch kaum beeinflusst werden (Klieme/Warwas 2011). Fördern kann man auf verschiedene Weisen, die aber nie einfach *als Konzept* überlegen sind; auch Formen des Trainings oder adaptiver Unterricht sind im Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nur dann wirksam, wenn sie didaktisch durchdacht und gut strukturiert sind. Das gilt nicht zuletzt für den Projektunterricht, der vielfach in der Realität, also in der Wahrnehmung der Lehrenden und Lernenden, gar nicht dem entspricht, was in der einschlägigen Literatur angenommen wird, nämlich „selbstgesteuertem Lernen“ (Traub 2011). Es heisst so, aber man macht es nicht.

- Hattie plädiert für die Normalform eines von der Lehrperson vorbereiteten, strukturierten und realisierten Unterrichts.
- Der Lehrer und die Lehrerin wird nicht in die Rolle eines konstruktivistischen Beobachters versetzt,
- sondern darf und soll agieren,
- wobei für ihn oder für sie als Qualitätsannahme gilt, dass er oder sie „with the eyes of the students“ wahrnehmen kann (ebd., S. 238)
- und mit seinem Unterricht ihrem Lernen dienlich ist.

Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und dürfen die Verantwortung für den Lernerfolg nicht abwälzen. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für Hattie eine Form des Wissens und nicht des

⁴ Im Abschlussbericht wird festgehalten, „dass Lollipop deutlich früher als RSW ein gutes Schriftsprachniveau erreicht hat, was durch den sehr deutlichen Gruppenunterschied am Ende der zweiten Klasse dokumentiert wird“ (Deimel/Schulte-Körne 2006, S. 44).

Unterrichtens (ebd., S. 243). Wer sich darauf beruft, kommt nie weiter als bis zur Alternativpädagogik (so schon Diesbergen 2000).

Aus Hatties Untersuchung geht erneut hervor, dass gelenkter und fördernder Unterricht bezogen auf die Leistungen effektiver ist als un gelenkter und erleichternder. Und die Resultate, also die Lernstände der Schülerinnen und Schüler, sind weitaus stärker von den Faktoren des Unterrichts beeinflusst als von denen der Schule oder gar der Schulstruktur. Das deckt sich weitgehend mit einer Längsschnittstudie aus dem Kanton Zürich, als deren Hauptergebnis angesehen werden muss, dass der *Unterricht* und genauer: die *Qualität* des Unterrichts den Unterschied macht (Nach sechs Jahren Primarschule 2011).

2. Die Welt der Lehrpersonen

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.

- Die Ausbildung idealisiert und kann das ungehemmt tun, weil ihre Wirksamkeit auf Selbstzuschreibungen basiert.
- Die Sprache der Ausbildung durchläuft Konjunkturen und muss bislang keinen Praxistest bestehen.
- Der Praxistest kommt erst mit dem Ernstfall und findet dann eine eigene Sprache, nämlich die der Lehrkräfte.

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 kaum zu gebrauchen.

Lehrkräfte sollen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Selbst wenn man John Hatties Einschätzungen der Wirksamkeit nicht teilt, er hat schliesslich keine schweizerischen Programme der Lehrerbildung untersucht - die berufliche „Kompetenz“ ist 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 wirksame Unterstützung erfahren, die vor allem mit einer gezielten Fort- und Weiterbildung zu tun hat.

Praktizierende Lehrkräfte sind Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet. Und dann sind schnell einmal die Daumen gesenkt. Fortbildung hat so aus der Sicht der Lehrkräfte ein ganz hartes Kriterium, nämlich den Nutzen für den Unterricht. Damit sind etwa die Programme zur „Schul- und Qualitätsentwicklung“ herausgefordert, denn sie werden daran gemessen, ob sie den Unterricht erreichen und zu seiner Verbesserung beitragen. Das gilt auch für alles, was im Umfeld von „Outputsteuerung“ entwickelt wurde oder jetzt bezogen auf die Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Gespräch ist.

- Standards müssen handhabbar sein,
- Kompetenzstufen dürfen nicht verkappte Notenstufen darstellen
- und Daten aus Leistungsmessungen oder Schulevaluationen müssen sich im Unterricht verwenden lassen.

Lehrkräfte sind natürlich auch Idealisten und das kann leicht zu einer Quelle der Selbstüberforderung werden. Nicht alle Belastungsfaktoren können den Bildungsdirektionen angelastet werden. Belastung hat auch damit zu tun, dass die pädagogischen Ideale sich „erden“ lassen müssen, ohne dass sie verloren gehen. Beides kann Stress bedeuten, die realistische Sicht und der Kampf mit den Idealen. In keinem vergleichbaren Beruf sind die Aufgaben so unabschliessbar und zugleich so dringlich wie bei den Lehrkräften. Sie müssen mit ihrer Person unterrichten und werden jeden Tag informell bewertet. Das verweist auf eine berufliche Identität, die fragil sein kann, weil sie von Bestätigungen abhängt, die oft ausbleiben. Dankbarkeit ist in Lehrberufen ein knappes Gut.

Auf der anderen Seite entsteht mit der Erfahrung des zunehmenden Könnens das Selbstbewusstsein des „Praktikers“ bzw. der „Praktikerin“. Lehrpersonen wissen, dass die Schule von ihnen abhängt und sie nehmen die Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung gerne entgegen, soweit sie dieses Bild bestätigen. Mit dem „offenen Unterricht“ dürfte das anders sein, weil das eigenständige und selbstbestimmte Lernen zu den reformpädagogischen Grundüberzeugungen gehört, die sich so schnell nicht durch Empirie erschüttern lassen. Doch wie immer das ausgehen mag, die Bildungspolitik tut gut daran, sich ein Feld von selbstbewussten Praktikerinnen und Praktikern vorzustellen, die bei allem Idealismus genau wissen, was ihnen nützt und was nicht.

- In diesem Feld können Reformen, die „von oben“ kommen, offenbar sehr schnell Abwehrhaltungen erzeugen.
- Keine Reform kann gegen den Widerstand der Basis durchgesetzt werden, so dass man umgekehrt fragen muss, wie die Basis für Reformen gewonnen werden kann.
- Der Überbau darf sich nicht verselbständigen, aber mit dieser Einsicht ist nicht viel gewonnen.

Eine häufig gegebene Antwort bezieht sich auf die Schulleitungen. Ihre Aufgabe soll es sein, neue Verfahren der Schulentwicklung wie Bildungsstandards, Leistungstests oder Rückmeldesysteme in ihren Schulen zu „implementieren“. Doch Schulleitungen stehen zu ihren Lehrkräften in einer natürlichen Spannung, weil sie nach dem Gesetze der Attribuierung für alles verantwortlich gemacht werden, was in der Schule misslingt, während die

Lehrkräfte sich und ihrem Unterricht zuschreiben, was gelingt oder überhaupt nur wichtig ist, nämlich die Lernleistungen und die Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler.

Diese Einsichten lassen sich auf die Ausbildung übertragen. Wer hier mit dem Ergebnis steuern will, also mit dem, was in der Praxis ankommt und Verwendung findet, verändert das Ausbildungsparadigma und geht im Blick auf das Personal hohe Risiken ein. Die Lehrveranstaltung lebt von der guten Absicht und dem Versprechen der Nützlichkeit, aber was die Studierenden in der Ausbildung zunächst lernen, ist die Pädagogische Hochschule und so die Lernumgebung, in der sie arbeiten. Für den Transfer müssen sie selber sorgen und das verschiebt die Kriterien der Relevanz.

3. *Der 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 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). 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 automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt, nämlich die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen. Wahrscheinlich ist das das positive Grunderlebnis jeder Lehrkraft, die Erfahrung, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

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

Die Überzeugungen der Lehrkräfte oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung und nicht gegen sie. Es sind nicht nur Einstellungen, sondern auch Blickweisen. 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 vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.
- So bildet sich die professionelle Persönlichkeit.

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

4. *Wandel der Ausbildungsorganisation*

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ist zunehmender Kritik ausgesetzt, die sich zum Teil mit der Nostalgie der alten Seminare erklären lässt und so nicht ernst genommen zu werden braucht. Die Seminare standen vor keinen anderen Problemen und hatten auch nicht die besseren Lösungen für sich. Die Ausbildung von Lehrpersonen muss immer das Unmögliche schaffen, nämlich auf einen Anwendungsfall vorbereiten, der nicht absehbar ist. Nostalgie verstellt den Blick.

In der Schweiz wurden seit Mitte der neunziger Jahre Pädagogische Hochschulen gegründet, die die alten Seminare ablösten, eine Form, die in Deutschland bereits seit Jahrzehnten verschwunden war. Es gab eigentlich keinen inhaltlichen Grund, die Seminare aufzulösen, der Anlass war ein OECD-Gutachten, in dem darauf verwiesen wurde, dass seminaristische Ausbildungen mit dem europäischen Standard einer Ausbildung auf Tertiärstufe nicht kompatibel seien. Schweizerische Lehrdiplome hätten so keine europäische Anerkennung gefunden.

Der Aufbau von inzwischen fünfzehn Pädagogischen Hochschulen erfolgte an den Standorten, an denen die Lehrerinnen- und Lehrerseminare historisch gewachsen waren. Die Ausnahme ist der Kanton Bern, wo erstmalig eine zentrale Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Stadt Bern eingerichtet wurde. Ich kann mich noch gut an die Seminare in Thun, Spiez oder Langenthal erinnern, auch an die Art und Weise, wie sie verteidigt wurden, nämlich als Teil der Standortpolitik. In Zürich wurde aus acht verschiedenen Seminaren der Stadt eine Pädagogische Hochschule gegründet, die die grösste des Landes ist. Die ersten Absolventinnen und Absolventen verliessen die Hochschule im Jahre 2004, so dass inzwischen eine Leistungsbilanz möglich ist.

Hauptkritikpunkt der abnehmenden Schulen in Zürich ist die beschränkte Einsatzfähigkeit der neu ausgebildeten Lehrkräfte, die auf der Primarstufe nicht mehr in allen Fächern der Volksschule ausgebildet werden. Dieses Problem ist immer noch virulent, aber durch den Lehrermangel und so durch die Kompromissbereitschaft der einstellenden Schulen reduziert worden.

- In der Öffentlichkeit vordringlich ist das „Theorie-Praxis-Problem“, also der Nutzen der Ausbildung für den Beruf.
- Erfahrene Berufspersonen beklagen, politisch durchaus wirksam, die Theorielastigkeit der Ausbildung,
- obwohl die Studierenden mehr Praxisanteile haben als in der alten seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Aus dieser Diskussion sind zwei 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 Schulbildung, und es bleibt abzuwarten, ob dasselbe mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch der Fall sein wird. 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 einbringen lassen. Die relevante wissenschaftliche Literatur steht zur Verfügung, so dass sie ihre Erfahrungen auch objektivieren können. 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.

Es gibt in jedem Prozess des Wandels immer auch Erfahrungen des Scheiterns, der Unterbrechung oder der Verlagerung von Reformstrategien. Das sind Erfahrungen der Grenzziehung, die am Anfang nicht erwartet werden; Reformen müssen die möglichen Schwierigkeiten kalkulieren, aber sie dürfen nicht mit dem eigenen Scheitern rechnen. Aber keine Reform muss gelingen, und jeder Prozess kann in eine Situation geraten, in der der Abbruch droht, etwa weil der Widerstand an der Basis zu gross geworden ist. Dann hilft kein Rückgriff auf „bewährte Konzepte“, welcher Pädagogik auch immer. „Bewährt“ sind immer nur praktische Lösungen.

Man muss sehr genau zwischen Postulaten der Reform und Zielen unterscheiden. Ziele müssen erreichbar sein, Postulate nicht. Diese Idee geht auf John Dewey zurück, der in *Democracy and Education* vorschlägt, nur dann von „Erziehungszielen“ zu sprechen, wenn eine Chance der Erreichbarkeit gegeben ist. Das begrenzt die Höhe der Ziele und den Zeitraum, in dem sie verfolgt werden können. Normalerweise werden Erziehungsziele ohne zeitliche Befristung kommuniziert, was sie dann sehr abstrakt und praxisfern erscheinen lässt. Sie haben dann nur rhetorischen Nutzen.

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

Erste Erfahrungen mit Abnehmerrückmeldungen liegen vor, sie machen deutlich, dass hier ein mühsamer Kulturwandel abverlangt 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 (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.

5. Qualitätssicherung und Outputorientierung

Seit John Goodlads (1990) bahnbrechender Studie *Teachers of our Nation's School* stand die „what works“- Hypothese im Mittelpunkt der nicht gerade zahlreichen Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Die von Goodlad gut belegte Hypothese besagt,

- dass angehende Lehrkräfte das Ausbildungswissen danach sortieren und bewerten,
- was ihnen am meisten für den späteren Unterricht verspricht
- und was persönlich am besten verwendbar erscheint.

Daher sind Methodenkurse mehr nachgefragt als Vorlesungen, und Praktika erhalten ein höheres Gewicht als das Studium der wissenschaftlichen Literatur. Diese These wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten der Studierenden etwa an Schweizer Pädagogischen Hochschulen bestätigt (Ruffo 2009).

Das Interesse der Mehrzahl der Studierenden in den Ausbildungsprogrammen für angehende Lehrkräfte ist nicht intellektueller Natur. Sie erleben den Übergang von der Ausbildung in den Beruf als Wechsel der Beschäftigung. „That is, they shifted from being students in a college or university to teachers in a school, rather than from students of the contents of their own curriculum to inquirers into teaching, learning, and enculturation“ (Goodlad 1990, S. 214). Und die Überzeugung, was es bedeutet, Lehrer zu sein, erwächst aus der Erfahrung „‘what works‘ with a classroom of children of youths“.

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

Die „Mentoren“ oder die Praxislehrkräfte stellen die Gruppe dar, die den vermutlich grössten Einfluss auf die angehenden Lehrpersonen hat. 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 mit der Hochschule bereit, je besser sie auf ihre Aufgaben vorbereitet werden und je überzeugender die Ausbildungsinstitution den Kontakt mit ihnen gestaltet. In der Zürcher Studie gibt es idealtypisch zwei Kategorien von Praxislehrkräften, eine, die empfiehlt, das bisher Gelernte zu vergessen, weil der eigene Unterricht das beste Modell für den Aufbau beruflicher Kompetenz sei, und eine andere, die durch eigene Ausbildung gelernt hat, die Ressourcen der Lehrerbildung zu nutzen und die mit der Pädagogischen Hochschule gemeinsame Standards vertritt. Nur so arbeitet man nicht gegeneinander.

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

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

Lehramtsstudium vom Berufsziel und so von der Praxis her wahr (Cramer/Horn/Schweizer 2009).

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

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

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

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

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

Jedenfalls sind knapp 90% der angehenden Lehrkräfte mit der Ausbildung durch die Schule voll oder eher zufrieden. Besonders hohe Werte erreicht die Einschätzung der fachlichen Kompetenz der Ausbildungslehrkräfte. Das bestätigt die Annahme, wonach die Ausbildung die Erwartungen der Studierenden treffen und zeigen muss, „what works“, also was im Unterricht geht und was nicht.

Diese Erwartung ist grundlegend, sie kann nur besser oder schlechter realisiert werden. Die beste Antwort sind wie gesagt verantwortungsvolle Rückmeldungen im Klassenzimmer oder in unmittelbarer Nähe dazu; dieses Coaching kann auch sehr kritisch ausfallen und auf falsche Rücksichtnahme verzichten, solange die Rückmeldung im Blick auf das Ziel nützlich erscheint. Irgendwann muss jeder Referendar und jede Referendarin erfahren, wo sie stehen, und dies möglichst deutlich.

Die Ausbildung muss im Blick auf die Kompetenzentwicklung als wirksam erfahren werden. „Wirksam“ heisst die Erfahrung der allmählichen Verbesserung des eigenen Könnens, die dem Ausbildungsort zugeschrieben wird. Entsprechend sind die Ausbildungslehrkräfte und der eigene Unterricht die Erfolgsindikatoren.

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

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

Die Befragungen der angehenden Lehrkräfte zeigen im Blick auf die allgemeinbildenden Fächer Ergebnisse, die diesen Befund stützen. Bei dem Vergleich der Werte zwischen den Fächern und der Pädagogik ist deutlich zu erkennen, dass die Aussagen bezogen auf die Fächer durchwegs positiver ausfallen als in Bezug auf die Pädagogik-Module. Auch das ist lange vermutet worden und findet nunmehr eine datengestützte Bestätigung. Zum Befund passt auch, dass knapp mehr als die Hälfte der Befragten in Pädagogik gar keine Zeit für die Vor- und Nachbereitung der Module aufwendet.⁵

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).

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

⁵ 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).

ihre Erfahrungen auch für den Reflexionsteil des Vorbereitungsdienstes zu nutzen (Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein 2009).

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

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

Im Ergebnis sind Überraschungen, Illusionsmanagement und auch Widerstände gegen diese Form der Hypothesenprüfung nicht zu übersehen (Stiefel Amans 2012). 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.

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.
- Deimel, W./Schulte-Körne, G.: Modell Schriftsprach-Moderaten (MSM). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach vier Jahren. Universität Marburg, Dezember 2006. <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/MSM-Abschlussbericht.pdf>
- Diesbergen, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. 2. Aufl. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 22)
- Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein - zusammenfassender Evaluationsbericht 2004 - 2008. Bearb. v. B. Christensen/F.-G. Glindemann/Th. Ricke-Baulecke. Kronshagen: IQSH 2009.

- Dürscheid, Chr.: Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarb. u. ergänzte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2006.
- Goodlad, J.: Teachers for Our Nation's Schools. San Francisco/Oxford: Jossey Bass Publishers 1990.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft (2011).
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Lüders, M./Eisenacher, S.: Zeitlicher Studieraufwand im Urteil von Studierenden. In: M. Lüders/J. Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2007, S. 134-150.
- Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren. O.J.
<http://www.wilfriedmetze.de/html/hessen.html>
- 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.
- Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011.
- Nolle, A.: Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung 2004.
- Ruffo, E.: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Stadelmann, M.: Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil der Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag 2006. (= Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 13)
- Stiefel-Amans, R.: Ausbildende der Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit. Diss. phil. Universität Zürich Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2012.
- Traub, S.: Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogik Band 57, Heft 1 (2011), S. 93-113.