

Jürgen Oelkers

Baustelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung^{)}*

1. Der Weg in den Beruf

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 es auch nicht, wenn man heute statt vom „Lehrer“ vom „Lerncoach“ spricht, ein Ausdruck, den die heutige Ausbildung liebt, ganz so als sei der Geist von Ottmar Hitzfeld im Klassenzimmer anwesend, der sich in freundlichen „Lernumgebungen“ ausbreiten kann.

Damit ist ein erstes allgemeines Problem verbunden:

- Die Ausbildung idealisiert und kann das tun, weil ihre Wirksamkeit auf Selbstzuschreibungen basiert.
- Die Sprache der Ausbildung durchläuft Konjunktoren und muss 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. Im Ideal kommt die Wirklichkeit, aber ohne Ideal lässt sich schlecht ausbilden. Aus diesem Grunde gibt es immer ein „Theorie-Praxis-Problem“, das die Studierenden vermutlich am ersten Tag der Ausbildung erkennen. Im Alltag der Schule stellen sich andere Probleme.

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

^{*)} Vortrag in der Kantonsschule Zürich am 9. November 2011.

nur zu rhetorischen Zwecken zu verwenden, gut fürs Leitbild, aber ansonsten nicht zu gebrauchen.

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten 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 oder gute Absichten alleine genügen nicht.

Zur Bewältigung ihrer Aufgaben verwenden Lehrkräfte bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bislang nur wenig Bezug zur wissenschaftlichen 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 flüssig, 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, nämlich

- 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 sichern das Bewusstsein, mit eigenem Unterricht Lernen zu befördern und vom Adressaten belohnt zu werden.

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

passiv erscheinen. Wahrscheinlich ist das das positive Grunderlebnis jeder Lehrkraft, die Erfahrung, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

2. „Beliefs“ und Repertoire

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 der amerikanische Philosoph 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 gesagt: Wichtiger als die Frage, was die „bildungstheoretische Didaktik“ bedeutet, ist die erfolgreiche Gestaltung des ersten Elternabends.

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

- 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.

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.

Genauer: 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 die Erfahrungen der Studierenden von der Ausbildung wirksame Unterstützung erfahren, was mehr und anderes sein muss als der Besuch von Modulen zu Themen, die nicht zum Berufsfeld passen.

Hier liegt das strukturelle Problem der Lehrerbildung, die sich oft an der Logik von Fächern orientiert und dann auf Transfereffekte hin zum Berufsfeld hofft, die sie nicht selbst kontrolliert. Die jetzige Form der Modularisierung verschärft das Problem, weil damit Serien von einzelnen Prüfungsleistungen aufgeschichtet werden, die keinen Zusammenhang ergeben und lediglich das Studienfach bedienen, ohne die Bedeutung für den Beruf erfahrbar zu machen. Transfer ist kein Anliegen, ebenso wenig der möglichst frühe und so prägende Kontakt mit dem Berufsfeld, der zur Themengenerierung genutzt werden könnte.

In der Schweiz wird auf den Praxisbezug besonderes Gewicht gelegt. Wer zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule Thurgau am Bodensee das Lehramt für die Sekundarstufe I studiert, ist nach einer Woche in einer Schule, kann sich an der ersten eigenen Unterrichtsstunde versuchen und muss nach drei Wochen eine schriftliche Reflexion der Erfahrungen abliefern, und dies im Rahmen von ECTS-Punkten und so einer berechenbaren Arbeitszeit. An dem Beispiel sieht man, dass nicht die viel diskutierte Bolognastruktur das Problem darstellt, sondern die Anpassung an die Anforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen müssen.

3. Wandel der Organisation

Die Frage, wie im neuen System der Ausbildung Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung möglich sind, also das, was wir in steigendem Masse von den Schulen abverlangen, wird inzwischen häufig gestellt. Damit verbunden ist eine zweite Frage, die unmittelbar dazu gehört, nämlich wer in der Lehrerbildung die Verantwortung für den Ausbildungserfolg übernimmt. In Deutschland etwa, wo die Ausbildung an den Universitäten stattfindet, ist die Antwort klar: Verantwortlich dafür, dass am Ende gute Lehrpersonen in die Schule kommen, ist niemand, weil dafür keine Zuständigkeiten gegeben sind. Den Grund hat ein Berliner Verwaltungsbeamter einmal so formuliert: Die Lehrerbildung in den Universitäten ist eine kapazitätsgünstige Randerscheinung,

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
- Enge Kooperation zwischen Hochschulen und Praxisschulen
- Bearbeitung der Schnittstelle zum Beruf
- Weiterentwicklung des Prüfungswesens.

Von „Verantwortung“ für die 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 Lehrveranstaltungen 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 erste Hinweise, dass Studienangebote aus dem Programm genommen werden, wenn sie mehrfach schlecht und unwirksam beurteilt wurden.

Bislang hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von programmatischen Aussagen gelebt, ohne durch nachhaltige Evaluationen gesteuert zu werden. Das spricht dafür, die entsprechenden Entwicklungen in den verschiedenen Kantonen forciert voranzubringen. Und dabei wird mehr verlangt, als überall Listen mit Beschreibungen professioneller Kompetenzen zu installieren.

- Die Themen der Ausbildung müssen in eine Prioritätenfolge gebracht und modularisiert werden.
- Für ihre Bearbeitung müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Notwendigkeit muss anerkannt sein und ihre Wirksamkeit überprüft werden.
- Das alleine reicht aber zur Implementation nicht aus.
- Die Themen müssen eine lehrbare Gestalt annehmen, die auf den Zweck der Ausbildung von angehenden Lehrkräften hin angelegt ist.

Das geschieht am besten mit eigenen Lehrmitteln. Ausgerechnet in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde lange Jahrzehnte auf die Steuerung durch Lehrmittel verzichtet.

Aber solange es keine Lehrmittel gibt, die so überzeugend sind, dass sie von vielen Dozenten genutzt werden, so lange sollte man darauf verzichten, von Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu reden. Sie materialisieren sich *in* und *mit* Lehrmitteln, und warum sollte, was in der Medizin oder in der Ökonomie gilt, nicht auch auf die Ausbildung von Lehrkräften zutreffen, nämlich die inhaltliche Steuerung der Ausbildung durch Lehrmittel auf dem Stand der heutigen Forschung? Inzwischen gibt es dafür erste Beispiele, an ihnen lässt sich ablesen, wie das Problem der Beliebigkeit des Lehrangebots bearbeitet werden kann.

Zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Praxisschulen 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.

- Es muss als eine besondere Auszeichnung angesehen werden, „Ausbildungsschule“ zu sein und darf nicht als zusätzliche Belastung erscheinen.
- Mit der Bezeichnung „Ausbildungsschule“ verbindet sich eine spezifische Qualität, 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 die verschiedenen Seiten nicht nur formal kommunizieren, sie müssen gemeinsame Formate verwenden und auch die gleiche Sprache sprechen. Nur dann kann an der Schnittstelle zum Beruf ein optimaler Effekt erzielt werden.

Auch das Prüfungswesen gehört zur Qualitätsentwicklung. Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz organisieren ihr Lehrangebot modulförmig. Die Aufgaben und Leistungen während der gesamten Ausbildungszeit werden dokumentiert und abschliessend bewertet. Wer die Prüfung besteht, hat eine bestimmte Punktzahl erreicht und fortlaufend Leistungen erbracht, nachdem schon zu Beginn des Studiums die Abklärung der Berufseignung erfolgt ist. Wer diese Abklärung nicht besteht, wird aus dem Studium entlassen. Wer sie besteht und das Studium abschliesst, verfügt am Ende über ein Portfolio,¹ in dem dokumentiert wird, was inhaltlich studiert worden ist. Dieses Portfolio ist als Beilage zum Berufsdiplom bewerbungsrelevant. Die Studienordnung ist oft identisch mit der Modulbeschreibung. Detaillierte Prüfungsordnungen mit hoher Regelungsdichte sucht man vergeblich. Professionsstandards reichen aus (etwa: PH Zug 2007).

An der Pädagogischen Hochschule Zürich gibt es in der dreijährigen Ausbildung für die Primarschule neben der Eignungsabklärung

- eine Zwischenprüfung nach dem Basisstudium in zwei übergreifenden Bereichen,
- nämlich Bildung und Erziehung sowie Deutschkompetenz,
- weiter fortlaufende Modulprüfungen in den sieben Unterrichtsfächern²

¹ „Portfolio“ nach Adams (1995).

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

- und die Diplomarbeit, die sich aus einer Vertiefungsarbeit und einem Präsentationsfolio zusammensetzt, die sich beide auf die zehn Ausbildungsstandards der Hochschule beziehen müssen.³
- Die Diplomprüfung „besteht aus theoretischen und praktischen Leistungsnachweisen während des Studiums“ (Pädagogische Hochschule Zürich 2005, S. 3).

Die dreijährige Ausbildung zur Primarschullehrkraft an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz ist im Vergleich mit der fast doppelt so langen und anders strukturierten Ausbildung in Deutschland höchst verschieden. Trotzdem ist der Vergleich mindestens in einer Hinsicht aufschlussreich:

- Die Schweizer Pädagogischen Hochschulen sind autonom und gehen mit dem staatlichen Geldgeber nur Zielvereinbarungen ein.
- Der Staat regiert weder die Strategien der Schulentwicklung noch das operative Geschäft,
- alle Reglemente werden selbst erlassen und das Diplom muss sich am Markt bewähren.

Der Grund ist, dass die Gemeinden und die Schulen die Lehrkräfte einstellen. Sie werden nicht wie in Deutschland oder in Österreich durch übergeordnete Behörden zugewiesen. Für die Prüfungspraxis gibt es in der Schweiz keine staatlichen Prüfungsordnungen, schon deswegen ist das System viel flexibler.

In der Weiterbildung von amtierenden Lehrpersonen ist bislang strukturell zu wenig bewegt worden. Hier liegt eine wirkliche Baustelle. Mit gezielten Programmen der Weiterbildung kann am schnellsten auf gesellschaftlichen Wandel reagiert werden, aber die Weiterbildung wird im Blick auf die Schulentwicklung nicht wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, eine kleinformartige, 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 (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.

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

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. 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 jahrzehntelang nicht weiter aufgefallen, weil die Ergebnisse und so die Verwendbarkeit der Weiterbildungserfahrungen kein Thema waren.

Ein anderes und öffentlich viel diskutiertes Thema sind die Arbeitsbelastungen im konkreten Berufsalltag, von denen man sich vor Beginn des Studiums keine Vorstellung macht. Nicht nur die Ausbildung idealisiert, sondern auch die Studierenden, die oft den Beruf wählen, weil sie gerne mit Kinder arbeiten wollen, ohne dabei reale Kinder und deren Eltern vor Augen zu haben. Und die Stressfaktoren sind noch weitgehend ausserhalb dessen, was man für möglich hält. Die Kunst der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht darin, die Studierenden mit der Realität vertraut zu machen und ihnen zugleich die Überzeugung zu vermitteln, damit erfolgreich umgehen zu können.

4. Arbeitsbelastungen

Eine neuere Studie über Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen liegt aus dem Kanton Aargau vor. Die Ergebnisse sind im Oktober 2008 veröffentlicht worden. Die Studie basiert auf einer Fragebogenerhebung, einer Arbeitszeiterfassung sowie auf Gruppeninterviews. Die objektiven Daten im Blick auf die Jahresarbeitszeit der Lehrpersonen ähneln den Resultaten anderer Studien (Landert 2006; Landert/Brägger 2009). Interessant ist die Beschreibung des subjektiven Erlebens als Lehrerin und Lehrer. Die Studie beschreibt zehn Faktoren, die die Arbeit als Lehrperson am meisten belasten.

- Die Faktoren reichen vom Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler, das Stress auslöst,
 - und die zunehmende Heterogenität der Klassen
 - über die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen
 - und den Ausgleich unterschiedlichster Erwartungen bis hin zu den Neuerungen im Schulsystem
- (Nido et al. 2008, S. 30)

Die Faktoren werden wie folgt gewichtet. 48% aller Lehrpersonen geben an, dass sie durch das Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler „eher stark“ bis „stark“ belastet werden. 50%, also die Hälfte der Befragten, fühlen sich durch Veränderungen und Reformen im Schulsystem „eher stark“ bis „stark“ belastet, mehr als ein Drittel, nämlich 36%, geben als Belastungsursache an, dass sie den Erwartungen unterschiedlicher Personen und Gruppen gerecht werden müssen. Immer noch mehr als ein Drittel fühlt sich durch die Beurteilung von Schülerinnen und Schüler belastet. 33%, also ein genaues Drittel, sehen sich durch die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen belastet.

Die restlichen Angaben zur Belastung lauten wie folgt: Von den befragten Lehrkräften fühlen sich belastet 30% durch ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten, 32% durch die Heterogenität der Klasse, 26% durch ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten, 30% durch erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern und 25% durch das Organisieren und Durchführen von speziellen Schul-/Klassenaktivitäten (ebd.). Bei allen in der Studie genannten Belastungen fühlen sich Fachlehrpersonen signifikant weniger belastet als Klassenlehrpersonen. Auch das deckt sich mit anderen Studien.

In den Interviews wurden Lehrkräfte konkreter. Wiederum ist die Rede davon, dass die zunehmende Administration den Lehrpersonen zu schaffen macht, d.h. alles das, was unter dem Stichwort „Papierkram“ läuft, also Formulare, Berichte oder Dokumentationen. Auch hier ist ein Ergebnis, dass immer mehr Zeit für Arbeitsgruppen und Teamarbeit aufgewendet werden muss als früher. Die Arbeit im Team kann bereichernd, aber auch stark belastend sein. Und bezogen auf die bildungspolitischen Reformen ist das Ergebnis nicht überraschend:

„Von oben verordnete anstatt freiwillig gewählte Zusammenarbeit ruft bei manchen Trotzreaktionen hervor. Im Zuge der Einführung von Schulleitungen sind weitere Aufgaben wie die Arbeit am Leitbild oder die Qualitätssicherung dazu gekommen, während man als Lehrperson früher ‚einfach Schule gegeben‘ hat. Entlastungsmöglichkeiten durch die Schulleitung werden wenig in Anspruch genommen, auch weil der Autonomieverlust gefürchtet wird“ (ebd., S. 31).

Als belastend werden auch die Reformen seitens des Bildungsdepartements (BKS)⁴ wahrgenommen, die teilweise gleichzeitig eingeführt wurden und für viel Zusatzarbeit gesorgt haben. Genannt werden etwa die neue Promotionsverordnung, Massnahmen zur Qualitätssicherung oder das Portfolio (ebd.).

Aus der Sicht der Lehrpersonen werden die Kinder immer schwieriger und benötigen öfters besondere Formen von Betreuung. Die Lehrkräfte führen das auf problematische familiäre Strukturen oder auch den Einfluss der Medien zurück. Generell fehle es den Kindern „an Anstand, Ordnung, Disziplin oder dem nötigen Sozialverhalten“. Immer weniger seien die Bedingungen für ein vernünftiges Lernumfeld gegeben (ebd.). Zunehmend Probleme bereiten den Lehrpersonen auch die Eltern. Auf der einen Seite reden sie bei allem mit und setzen die Lehrpersonen oft unter Rechtfertigungsdruck, vornehmlich bei Promotionsentscheidungen, andererseits kommen sie selbst ihrer Erziehungsfunktion nicht ausreichend nach, geben Erziehungsverantwortung ab oder lassen sich von den Lehrpersonen kostenlos beraten (ebd., S. 31/32).

In den Augen der Lehrpersonen ufert der Bereich der Aufgaben, die sie übernehmen, immer weiter aus. „Sie kümmern sich um die Vermittlung von Lehrstellen, betreuen die Schüler psychologisch oder beraten Eltern bei Eheproblemen“ (ebd., S. 32). Belastend kann auch der permanente Weiterbildungsdruck sein. Als Kerngeschäft gilt „das eigentliche Schule geben“, das zunehmend unter Druck gerät, weil die ausserunterrichtlichen Zusatzbelastungen ansteigen. Auf der anderen Seite wird der Unterricht immer anspruchsvoller.

- Der Grund ist die wachsende Heterogenität in der Klasse.
- Allein damit ist ein Zwang zur Individualisierung gegeben.

⁴ Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.

- Auch in dieser Studie zeigt sich, dass dafür geeignete Lehrmittel fehlen (ebd.). Ein Teil der Belastung wird auch darauf zurückgeführt, dass die Ausbildung „nicht unbedingt auf die Realität an den Schulen vorbereitet“ (ebd.).

Das düstere Bild der Belastung wird aufgehellt durch die Einschätzung der grossen Freiräume in der Tätigkeit als Lehrperson. Besonders in dieser Hinsicht bewerten die Lehrpersonen die Bedingungen ihrer Arbeit als sehr positiv. Auch die Aufgabenvielfalt wird an sich positiv wahrgenommen (ebd., S. 33).

- Das soziale Klima an den Schulen wird positiv bis sehr positiv eingeschätzt,
- den höchsten Zuspruch erhält die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie der Tatbestand, dass es zwischen den Lehrpersonen und ihren Klassen
- selten zu Spannungen kommt.
- Das Klima im Umgang mit den Eltern wird im Vergleich am negativsten eingeschätzt,
- „wobei auch dieser Wert immer noch sehr positiv ist“. Auch hier unterscheiden sich Fachlehrpersonen und Klassenlehrpersonen signifikant (ebd., S. 34).

Im Blick auf Engagement und Distanzierungsfähigkeit gibt es den Unterschied zwischen Fachlehrperson und Klassenlehrperson nicht (ebd.). Aus den Interviews erhält man den Eindruck, dass die Grenzen der Belastbarkeit subjektiv schwer zu ziehen sind, weil der Beruf mit immer neuen Problemen zu tun hat, die andererseits immer neue Herausforderungen darstellen und Distanzierung oft nicht erlauben. Die Lehrkräfte betonen, dass sie lernen müssen, bewusst abzuschalten. Man müsse sich aktiv „bremsen“, einen Schlusstrich ziehen und sich von einem Problem lösen, weil man sonst „unendlich“ arbeiten könnte (ebd., S. 35).

Fragt man die Lehrkräfte und nimmt ernst, was sie sagen, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

- die kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Erlassfolgen,
- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,
- die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Schulen setzen sich gegen unnötige Belastungen zur Wehr und bilden im Gegenzug eigene Prioritäten und verfolgen Ziele, die tatsächlich erreichbar sind und zu erkennbaren Verbesserungen führen.

Nicht zuletzt die Veränderungen an der Basis, die steigenden Anforderungen, mit denen sich die Lehrpersonen konfrontiert sehen und die Belastungen, mit denen sie umgehen müssen, haben den Ruf nach einem verstärkten Praxisbezug der Ausbildung lauter werden lassen. „Verstärken“ kann aber nicht heissen, „mehr vom selben“. Gefordert sind intelligente

neue Lösungen, die nicht einfach das Problem verschärfen. Damit werde ich mich abschliessend beschäftigen.

5. *Eine Entwicklungsperspektive*

In der Schweiz wurden seit Mitte der neunziger Jahre Pädagogische Hochschulen gegründet, die die alten Lehrerinnen- und Lehrerseminare 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 zumeist an den Standorten, an denen die Seminare historisch gewachsen waren. Die Ausnahme ist der Kanton Bern, wo erstmalig eine zentrale Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Stadt Bern eingerichtet wurde. Im Kanton Zürich wurde aus acht verschiedenen Seminaren eine Pädagogische Hochschule gegründet, die die grösste des Landes ist. Der Gründungstag war der 3. Oktober 2002. Die ersten Absolventinnen und Absolventen verliessen die Hochschule im Jahre 2004, so dass inzwischen eine kritische Leistungsbilanz möglich ist.

Hauptkritikpunkt der abnehmenden Schulen ist die beschränkte Einsatzfähigkeit der neu ausgebildeten Lehrkräfte, die auf der Primarstufe nicht mehr in allen Fächern der Volksschule ausgebildet wurden. Dieses Problem ist immer noch virulent, aber durch den Lehrermangel und so durch die Kompromissbereitschaft der einstellenden Schulen reduziert worden. Eine Folge war dieser Vorkurs und das Ausbildungsprogramm für die Quereinsteiger.

- 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.

Die zweite Massnahme dient der Verbesserung des Praxisbezuges,⁵ 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.

Literatur

Adams, T.L.: A Paradigm for Portfolio Assessment in Teacher Education. In: Education Vol. 115, No. 4 (1995), S. 568-570.

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.

Landert, Ch: Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Schweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2'500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone (1999). 2. Aktualisierte Auflage 2006.

<http://www.lch.ch>

Landert, Ch./Brägger, M.: LCH-Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE'09). Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 - September 2009 im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH. Zürich: Landert Partner 2009.

<http://www.lch.ch>

Larher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)

Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.

Nindo, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachsler, E./Brüggen. S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau). Oktober 2008.

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

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Zug: Professionsstandards. Zug: PHZ 2007.

<http://www.zug.phz.ch/content>.

⁵ NOVA 09.

Pädagogische Hochschule Zürich: Reglement über die Prüfungen an der Pädagogischen Hochschule Zürich vom 15. April 2005.

Pädagogische Hochschule Zürich: Kompetenzstrukturmodell vom 24. März 2009.

Ruffo, E.: Das Lernen angehender Lehrpersonen. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2009.