

Oelkers, Jürgen

Professionalität durch Erfahrung. Zur Begründung von Praxisphasen

Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]:
Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 72-85



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Professionalität durch Erfahrung. Zur Begründung von Praxisphasen - In: Schöning,
Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: Schulpraktische
Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius
Klinkhardt 2024, S. 72-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320565 - DOI: 10.25656/01:32056;
10.35468/6127-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320565>

<https://doi.org/10.25656/01:32056>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden
und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert
werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jürgen Oelkers

Professionalität durch Erfahrung: Zur Begründung von Praxisphasen

This article discusses several aspects that are central to teacher education. Starting with the attitudes and beliefs of students, through possible (reflexive) influences of study elements on these, to the links between study programme, professional field and profession, the tension between current challenges in the professional field and the limited opportunities offered by the study programme is addressed. Finally, it presents the results of Swiss studies on students' and young professionals' evaluation of their studies and career entry.

1 Erwartungen und Überzeugungen von Studierenden im Lehramtsstudium

Welche Motive zur Wahl eines Lehramtes führen und welche Erwartungen das Studium bestimmen, ist gut dokumentiert. Die Erwartungen sind beharrlich und zugleich für das Studium problematisch. In einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig wird von dem Forschungsteam festgehalten:

„Als wir Studierende danach fragten, ob sie das Lehramtsstudium aus heutiger Sicht erneut wählen würden, erhielten wir Begründungen, die im Wesentlichen als Ziele, Erwartungen und Wahlmotive und nur zu einem kleinen Teil als Erfahrungen im Studium zu klassifizieren waren. Obgleich nach dem *Studium* gefragt, bezogen sich die Antworten fast ausnahmslos auf den späteren *Beruf* als Lehrerin oder Lehrer“ (Herfter 2014, 227; Hervorhebung im Original).

Die Studienwahl ist gleichbedeutend mit der Berufswahl, vielfach bestimmen sehr ideale Vorstellungen des Berufs die Wahl von Lehramtsstudiengängen und häufig ist sogar von einem „Traumberuf“ die Rede (ebd., 227f.).¹ Es gibt auch andere Motive, etwa die fachlichen Interessen, die Gewähr für eine berufliche Anstellung oder der Wechsel der beruflichen Richtung nach dem Studium (ebd., 228f.). In jedem Falle aber liegt eine „hohe Identifikation mit dem Lehrberuf“ vor (ebd., 230). Die Verpflichtung auf den Lehrberuf geht einher mit der Erwartung, sich zu einer *guten Lehrkraft* entwickeln zu können und dabei vor allem die späteren Unterrichtsfächer vor Augen zu haben (ebd., 230ff.). Der Erwerb von Fachwissen

1 Grundlegend hierzu Ulich (2004), siehe auch Rothland (2011).

ist eine Grunderwartung an das Studium, aber stets gebrochen durch die Nützlichkeit für den späteren Unterricht.

Überzeugungen („beliefs“)

Dass Überzeugungen („beliefs“) eine zentrale Rolle für die Erwartungen an ein Lehramtsstudium spielen, ist seit längerem bekannt. Die Studie von Schroeter (2014) untersucht den Differenzierungsgrad dieser Überzeugungen, etwa im Blick auf das Begriffsverständnis von „Theorie“ und „Praxis“.

Tatsächlich verwenden die Studierenden den Ausdruck „Theorie“ vielfältig und in Abhängigkeit davon, was sie in den Lehrveranstaltungen erleben. Die Interviewten bezeichnen reines Wissen als „Theorie“, aber Theorie ist auch das, was am Ende für die Prüfung gelernt wird. „Wissen“ ist schließlich das, was man bewusst gelehrt bekommt und so dann auch lernt.²

Unterschieden wird Wissen mit und ohne Berufsfeldbezug. Ein Wissen ohne Berufsfeldbezug wird immer als „Theorie“ bezeichnet, Wissen mit Berufsfeldbezug bezeichnet Wissensinhalte, die Schule, Unterricht oder den Umgang mit Schüler:innen thematisieren (ebd., 198). Diese Art Wissen wird weder eindeutig als Theorie noch eindeutig als Praxis verstanden.

„Das bedeutet, dass gerade an einer entscheidenden Schnittstelle von Theorie und Praxis und der dazu gehörigen Diskussion die Einschätzung dessen, inwieweit Praxisbezug im Studium hergestellt wird, maßgeblich vom individuellen Begriffsverständnis der Befragten abhängig ist“ (ebd., 198–199).

Das dürfte in der Medizin oder der Ökonomie komplett anders sein.

„Praxis“ ist in der Vorstellung der Studierenden ein feststehender Ort oder, wie es in der Studie heißt, eine „*Existenzvermutung*“ (ebd., 23; Hervorhebung im Original). Das Gleiche gilt für die Konstruktion „Theorie“. Es gibt außerhalb des Studiums so etwas wie Praxis und die hat die Macht, etwa die Entwicklung oder Optimierung bestimmter berufsrelevanter Fähigkeiten zu fördern. Theorie dagegen stellt vorrangig nur Wissen bereit (ebd., 212). Angebote und Erfahrungen in der Lehrkräftebildung

„werden vor allem dann als Theorie bezeichnet, wenn sie durch Dritte vermitteltes Wissen repräsentieren, das in irgendeiner Weise aufgenommen, aber nicht handelnd umgesetzt werden muss bzw. kann und wenn dieses Wissen einen hohen Allgemeinheitsgrad besitzt“ (ebd., 212).

Praxis dagegen ist aktives Handeln im Berufsfeld, das heißt „in der konkreten Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern“ (ebd., 213).

2 Unterschiede ergeben sich zwischen den einzelnen befragten Gruppen. Studierende in den Master-Studiengängen benennen auch Funktionen von Wissen. „Sie sehen Wissen als Orientierung, Fundament oder Grundstein für die Praxis. Dabei muss das Wissen vor dem Handeln in der Praxis vorhanden sein.“ Aus der Sicht dieser Studierenden kann man „nicht einfach drauf los Lehrer sein“. Andere Studierende dieser Gruppe sehen Theorie weniger als Grundlage für ihr Handeln, sondern vielmehr als eine Beschreibungsförm (Schroeter 2014, 196).

Die Anwendbarkeit des Wissens ist ein wichtiges Kriterium innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses um den Wert von Inhalten der Lehrkräftebildung. Für die Studierenden scheint dieser Wert davon abhängig zu sein,

„inwieweit das Erleben konkreter Situationen für die Ermöglichung eines Wissenstransfers als unabdinglich bewertet wird oder ob die abstrahierte Situation aussagekräftig genug ist, solange sie sich nur auf Schule bezieht“ (ebd., 213).

Aus solchen Befunden lässt sich schließen, dass die Studierenden ein „zwiespältiges, ambigues Verhältnis zu den Lehrangeboten im Studium“ haben (ebd., 214). Die Überzeugungen der Studierenden dienen der Interpretation von Studienerfahrungen, aber weder bestimmen sie das Curriculum noch den vorgesehenen Aufbau von Wissen im Studium. Die „Theorie-Praxis-Lücke“ ist also ein Phänomen der Wahrnehmung und wird motiviert durch die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an das Studium und den tatsächlichen Erfahrungen. Über den Wissenstransfer im Studium sagt die Lücke aber nichts aus.

Hinsichtlich der Notwendigkeit von Theoriestudien fehlt es offensichtlich an Kommunikation, aber auch an der Bereitschaft vieler Studierenden in den Lehrämtern. Auf der anderen Seite wird zwar kritische Selbstreflexion unentwegt gefordert, aber selten mit dazu passenden Ausbildungsformaten in Verbindung gebracht. Reine Überblicksveranstaltungen etwa, die mit dem Bologna-System stark an Einfluss gewonnen haben, sind kaum dazu angetan, die Grundüberzeugungen von angehenden Lehrpersonen zu beeinflussen.

2 Der „reflektierte Praktiker“

Seit John Deweys Aufsatz (1904) über das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ ist eigentlich klar, dass die bloße Ausweitung der Praxisanteile in der Ausbildung von Lehrpersonen nicht zwingend zu einer Verbesserung von Wissen und Können bei den Studierenden führt. Mehr Praxis ist nicht einfach besser *für* die Praxis, weil die bloße zeitliche Dehnung keine Kontrolle hat über Wiederholungseffekte, fehlende Synergien oder ungewollte Routinebildungen. Auch die Sprache der Studierenden wird dadurch nicht anders.

Die heutige Ausbildungsphilosophie wird stark geprägt von dem Gedanken der *vorbereitenden* Reflexion. Studium „bildet“ und erst danach kann mit einem Beruf oder einer praktischen Tätigkeit begonnen werden. Oft geht das einher mit der legitimierenden Idee, „subjektive“ durch „objektive“ Theorien ersetzen oder mindestens als „Begründungskompetenz“ anreichern zu können (Neuweg 2022, 271). Ob das überhaupt möglich ist, und wenn ja, wie weit, ist offen, was die Plausibilität der Idee nicht beeinträchtigt hat. „Reflexion“ ist das, was die Universität auszeichnet und so eben auch für die Lehrkräftebildung erwartet wird. Allerdings geht es dort um Professionen und die Frage, wie die wissenschaftliche

Ausbildung auf den Beruf vorbereiten kann. Zur Beantwortung dieser Frage kam der „reflektierte Praktiker“ ins Spiel, der überall in der Lehrkräftebildung für Legitimation zu sorgen scheint.

Was Schön 1984 den „reflektierenden Praktiker“ nannte, geht von der pragmatischen Theorie des Handelns und somit der Bindung von Reflexion an Praxis und Problemlösen aus (Schön 1984).³ Schön hat nicht die vorbereitende Reflexion oder „Bildung“ im deutschen Sinne vor Augen, auch keinen Kompetenzaufbau im Studium, von dem nicht klar ist, wie er transferiert werden soll, wenn sich damit wohl „Lerngelegenheiten“ verbinden (Lohse-Bossenz u. a. 2021), aber keine Technologien. Im Sinne Schöns ist man nach einer Ausbildung nicht mehr oder überhaupt erst „reflektiert“, sondern die Reflexion von Problemen ist eine ständige Aufgabe. Ohne genauere Bestimmung des Konzepts und dessen, wie es die Ausbildung leiten kann, dient die Formel des „reflektierten Praktikers“ daher nur zur pauschalen Legitimation des Ausbildungsangebots. Das Studium dient der Reflexion, aber nicht der reflektierten Praxis, wenn diese noch keine wirkliche Erfahrungsgröße ist. Die bloße Übernahme von Theorien und damit verbundenen Modellen kann somit keinen Reflexionserfolg in der Praxis garantieren.

Bei Schön geht es um die Frage, wie Praktiker:innen in Berufsfeldern ihr Handeln reflektieren, nicht um eine Ausbildungserwartung. Es geht um Problemlösen im Alltag von Professionen, wobei Schön auf die Praxis von Lehrkräften gar nicht eingeht. In der Lehrkräftebildung wird weitgehend gelehrt und nicht, wie im Sport, „gecoacht“ (Schön 1987, 17). Entsprechend geht es nicht oder nur am Rande um die Frage, wie und mit welcher Art Reflexion in der Praxis konkrete Probleme bewältigt werden, sondern es geht um Vorbereitung mit Theorien und Modellen, also Reflexionsinhalten, die angehende Lehrkräfte einüben oder vielleicht auch für sich testen sollen, ohne einen Blick darauf, wie die Ernstfallsituation von den Akteuren gestaltet und reflektiert wird. Das häufig zitierte Buch „Educating the Reflective Practitioner“ hatte mit der realen deutschen Lehrkräftebildung mithin so gut wie nichts zu tun. Eine bloße Anpassung an die Curricula könne somit auch schief gehen und ein „closed-system vocabulary“ entstehen lassen, das nur den Seminarerfahrungen („studio experience“) dient und über die reflektierten Erfahrungen in konkreten Situationen wenig oder nichts aussagt (ebd., 155).

Von ganz anderer Seite nähert sich Randall Stross (2017)⁴ dem Problem der tertiären Ausbildung im digitalen Zeitalter. Er plädiert für eine zweckfreie Bildung an den

3 Oft wird dabei übersehen, wo die Denkfigur des „reflective practitioner“ herkommt und auf was sie abzielt. Ihr Erfinder, der Philosoph und Stadtplaner Donald Schön, hat nach Fertigstellung seiner Dissertation als Unternehmensberater gearbeitet und war seit 1972 als Professor für Urban Planning am MIT in Boston tätig. Er hat über John Deweys pragmatistische Logik der Forschung promoviert; ohne diesen Bezug versteht man das ganze Konzept nicht.

4 Der im deutschen Sprachraum nicht sehr bekannte Historiker und Chinaspezialist hat für die New York Times lange Zeit die Kolumne über Entwicklung der Digitalität geschrieben und lehrt an der San Jose State University das Fach Business (<http://www.randallstross.com>).

Universitäten *ohne* Anspruch auf praktische Fertigkeiten, die erfolgreich erst nach einem freien und interesegeleiteten Studium erworben werden können (ebd., 75). Das führt auf eine historisch wohlbekannte Frage: Braucht man ein geschlossenes Studium als Vorbereitung auf eine professionelle Karriere, die man nicht wieder verlassen soll, oder muss man sich in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten bewähren, bevor man eine praktische Tätigkeit von Belang ausüben kann? Der hiermit verbundene Streit zwischen der zweckfreien *Bildung* und der professionellen *Ausbildung* ist episch, historisch fest verankert und nie gelöst worden.

3 Studium, Berufsfeld und Profession

Wenn das Studium auf das Berufsfeld vorbereiten soll, dann muss bestimmt werden, was dieses Berufsfeld ausmacht. Sonst prägen Ideale und überzogene Erwartungen das Bild, wie sich an der Vorstellungswelt von Lehramtsstudierenden zeigt. Daher sollte ein Lehramtsstudium mit einer klaren Beschreibung des Berufsfeldes beginnen. Eine Vorentscheidung zur Beschreibung des Berufsfeldes besteht darin, dass eine *Profession* im Mittelpunkt steht. Lehrkräfte sind in der Literatur häufig einer „Semiprofession“ zugeordnet worden, vor allem aus dem Grunde, dass sie über Ausrichtung und Entwicklung des Berufsfeldes nicht autonom entscheiden können. Aber dann wären viele Berufe „semiprofessionell“. Unselbständigkeit besteht außerdem gerade im Kern des Berufes nicht. Die Unterrichtstätigkeit von Lehrpersonen lässt weit mehr Freiheiten zu als etwa die Arbeit von Ärzt:innen oder Jurist:innen. Zwar bestimmt der Staat über Lehrpläne, Gehälter und Anstellungsverhältnisse, aber der Einfluss der Schulaufsicht auf die konkrete Gestaltung des Schulalltags ist eher gering. Schulen sind in vielen Hinsichten autonom, neben der Unterrichtsgestaltung in der Kommunikation nach außen, der langfristigen Planung und der Kooperation mit anderen Institutionen vor Ort. All das wird durch die aktuelle Bildungspolitik gefördert und nicht etwa behindert. Es ist also davon auszugehen, dass die Lehrkräfte an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ohne Abstriche eine Profession bilden. Das lässt sich auch an anderen Kriterien zeigen, etwa der gewerkschaftlichen Organisation, der Geschlossenheit im Protestverhalten oder auch der Innovationsfähigkeit in den Kollegien. Das alles wäre nicht möglich ohne das Bewusstsein, einer besonderen Profession anzugehören, die allerdings nie einheitlich war.

Lehrkräfte bilden in den ersten Berufsjahren Überzeugungen heraus, die nicht einfach spiegeln, was in der Ausbildung gelernt wurde. Das Berufsfeld ist der Ernstfall und zur Reflexion der Erfahrungen steht eine eigene Sprache zur Verfügung, die nicht einfach wissenschaftliche Theorien übernimmt. Wenn das Ausbildungswissen nicht zum Know-How der Praxis passt, wird es vernachlässigt oder bleibt ungenutzt. Ein Problem ist eher die Verweildauer der ausgebildeten Lehrkräfte im Beruf.

Die Ausbildung nimmt darauf bislang so gut wie keine Rücksicht. Die Leitannahme geht dahin, dass im Berufsfeld bleibt, wer einmal den Zugang gefunden hat. Die Ausbildung ist damit keineswegs „multifunktional“, wie in der Ausbildungsliteratur immer wieder gefordert worden ist. Sie dient der Profession und dem Berufsfeld, andere Verwendungsmöglichkeiten der Studienabschlüsse sind nicht vorgesehen. Nach der zweiten Phase wird der Beruf eröffnet, aber auch nur dieser. Das Problem sind also nicht nur fehlende Aufstiegsmöglichkeiten, sondern die Ausrichtung der Karriere auf ein einziges Berufsfeld. Gute Erfahrungen macht etwa die Schweiz mit der Ausbildung von Quereinsteiger:innen, die später in das Berufsfeld kommen und länger dort bleiben – ein Modell, dass sich aktuell auch im Deutschen Schulsystem dynamisch entwickelt.

Eine andere Frage ist, wie sich das Feld selbst entwickeln soll. In der heutigen Ausbildungsliteratur wird oft davon ausgegangen, dass in den Schulen „neue Lernkulturen“ geschaffen werden müssen, ohne die der Zukunftsauftrag der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Wissensgesellschaft nicht länger erfüllt werden kann. Die Stichworte dafür sind „selbstorganisiertes Lernen“, die Neuausrichtung der Rolle der Lehrkräfte als „Lerncoach“ oder der verstärkte Einsatz interaktiver Medien im Unterricht (Miller & Oelkers 2022).

Dabei wird übersehen, dass in Schulen immer schon Lernkulturen existieren, die nicht einfach verschwinden, nur weil die Ausbildung mit neuen Postulaten arbeitet. Schulische Lernkulturen sind komplexe Verknüpfungen von Elementen, die als bewährt gelten.

Es kann leicht gezeigt werden, dass die „neue Lernkultur“ so neu nicht ist, wenn damit die stärkere Individualisierung des Lernens, die Selbstverantwortung der Schüler:innen und die Zurücknahme des Frontalunterrichts gemeint sind. Tatsächlich neu sind die sozialen Medien und künstliche Intelligenz, die die Kommunikation unter den Schüler:innen und deren Arbeitsweisen heute weitgehend beherrschen und irgendwie „selbstorganisiert“ erscheinen, auf jeden Fall aber mit Lernmotivation spielen und Aufmerksamkeit absorbieren. Die Erfüllung von Lernzielen, die nicht verhandelbar sind, weil der Lehrplan sie vorgibt, muss hiermit in Einklang gebracht werden. Auch darauf muss das Lehramtsstudium vorbereiten.

4 Ausbildung und Berufsfeld

Eine Kernfrage lautet, ob sich das Berufsfeld durch die Ausbildung „steuern“ und so verbessern lässt. Die Erfahrungen im Studium sind nicht direkt an die Erfahrungen der Praxis angeschlossen und was im Studium intensiv vermittelt werden konnte, ist nicht unbedingt das, was die Anforderungen im Unterricht ausmacht, je nachdem, wie sich einzelne Schulen entwickeln.

Anders als in anderen Berufen werden auch nicht Spezialist:innen für einzelne Aufgaben angestellt, sondern Personen mit staatlichen Berechtigungen für Lehr-

ämter. Die praktische Spezialisierung unter Ernstfallbedingungen erfolgt erst im Beruf.

Die Ausbildung also muss damit rechnen, dass sie zwar die Vorstellungswelt ihrer Studierenden beeinflussen und prägen kann, aber dass die Übergänge ins Berufsfeld von ihr nicht beherrscht werden. Damit verbunden ist, anders als in der Literatur vermutet, kein „Praxisschock“, sondern tatsächlich nur die Erfahrung von Übergängen. Studien aus der Schweiz (siehe unten) zeigen, dass angehende Lehrkräfte die Praxis nicht als „Schock“ erleben, sondern als Feld neuer Herausforderungen, auf die die Ausbildung sie nur begrenzt vorbereitet hat. Um diese annehmen zu können, muss die Fähigkeit erworben werden, unsichere Situationen produktiv gestalten zu lernen. In diesem Sinne muss die Ausbildung auf die vielfältigen zukünftigen Probleme hinweisen, fallbasierte Lösungen anbieten und zugleich das Weiterlernen in der Praxis betonen. Hierbei sollte davon ausgegangen werden, dass diese Praxis von Nutzenerwartungen und weniger von Visionen geprägt ist. Lehrpersonen bewegen sich in Umwelten, die die Ziele der Schule keineswegs immer unterstützen, sie sind tätig in einer wohl stabilen, aber auch ständig beobachteten und kritisierten Institution.

Die Studienerfahrung ist also mehr als lediglich eine Vorbereitung auf das Berufsfeld, dessen praktische Konsequenzen noch gar nicht abgesehen werden können. Das Studium muss Gelegenheit geben, sich neben den Unterrichtsfächern mit den Grundlagen des Berufs, historischen Erfahrungen und internationalen Vergleichen auseinanderzusetzen. In diesem Sinne können und müssen Reflexionen angehalten werden, die über das hinausgehen, was der Alltag verlangt. Ohne ein solches Bekenntnis zur wissenschaftlichen Bildung wäre ein Studium weitgehend überflüssig.

Das Ziel eines Lehramtsstudiums in Deutschland ist nicht, künftige Forscher:innen auszubilden, sondern handlungsfähige Lehrkräfte, die mit Theorien und Forschungsergebnissen konfrontiert werden und dazu eine reflexive Einstellung ausbilden sollen (Herzmann & König 2016). Das Studium selbst liefert nicht primär einen Zugang zur Forschung, sondern besteht immer noch weitgehend aus Beleh-⁵ rung⁵, sieht man von den ganz unterschiedlichen Praxisphasen einmal ab.

Herausforderungen für die Ausbildung

Die Ausbildung muss auch den Auftrag von Schule vermitteln und die gesellschaftliche Bedeutung der Schule erklären. Kindheit und Jugend haben sich in den letzten 15 bis 20 Jahren stärker und schneller verändert als in allen Jahrzehnten seit dem Zweiten Weltkrieg. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idea-

5 Die methodische Ausbildung im Lehramt bezieht sich im Wesentlichen auf Unterrichtsmethoden, ansonsten werden anteilig Fächer studiert, meistens zusammen mit Hauptfachstudierenden, die ein ganz anderes Studienziel verfolgen und häufig schnell an Forschungsprojekte herangeführt werden. Eine Ausnahme sind Projekte der Lehrkräftebildungsforschung.

lisierung, 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. Das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006), gibt es nicht. Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Überzeugung und Bereitschaft verlangt. Wenn man vom „Nutzen der Forschung“ für das Feld spricht, dann muss man mit dem Feld kommunizieren, klare Botschaften vertreten und die Forschung mit ihren Grenzen transparent machen (Peters u. a. 2017). Damit kann man immer auch anecken, sogar scheitern; man braucht also, wie bei jeder Reform, ein „window of opportunity“ (Appius & Nägeli 2017): Änderungswillen, Bereitschaft, mit den Ergebnissen etwas anzufangen und nicht zuletzt Spielraum für individuelle Lösungen, die vor Ort entwickelt werden (Oelkers & Reusser 2008).

Aber es gibt auch die „gray cat problems“, von denen schon John Goodlad (1991) gesprochen hat. „They never go away; even if they appear to have gone, they always crawl back“ (ebd., 204). Seine grundlegende Hypothese zur Erwartung der Studierenden wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten dieser etwa in Schweizer Studiengängen bestätigt. Auch hier ist die Erwartungshaltung „what works“ (Hild 2019; Oser & Oelkers 2001; Ruffo 2010), also wie man lernt, „richtig“ zu unterrichten. Das Lernen im Studium ist darauf im Sinne einer Erwartung ausgerichtet, nicht jedoch als Praxis. Ein Ergebnis geht dahin, dass Lernen im Studium nicht dem entspricht, was die Ausbildungsphilosophie vorgibt und was die Selbstsicht der Dozierenden bestimmt (Miller 2015). Das Lernen der Studierenden verbindet pragmatisch Anforderungen und Ressourcen. Studienanforderungen wie das „selbstorganisierte Lernen“ beziehen die Studierenden auf die Schule und nicht auf sich.

Die Ergebnisse einer Studie aus Zürich sehen im Kern so aus: Die Studierenden lernen nicht besser, je länger sie studieren (Ruffo 2010). Offenbar steuert das Ausbildungsfeld das Lernverhalten, nicht die Philosophie der Ausbildung. Auch wenn *selbstorganisiertes Lernen* Thema ist, heißt das nicht, dass auch selbstorganisiert gelernt wird und schon gar nicht, dass die entsprechenden Modelle angenommen, verinnerlicht und Teil der professionellen Kompetenz werden. Das zentrale Ergebnis der Studie wird wie folgt formuliert: „Ein Zuwachs an Lernkompetenz während der Ausbildung [ist] bei den befragten Studierenden nicht feststellbar“ (ebd., 195).

Wenn die Ausbildung nichts anderes anbietet, unterscheidet sich das Lernverhalten zu Beginn des Studiums kaum von dem am Ende. Lernstrategien wie das Bearbeiten von anspruchsvollen Texten, Metareflexion oder auch das ertragreiche Sichbewegen in universitären Lernräumen sind inzwischen ein Thema in der Reform der akademischen Lehre, die Erarbeitung von professionellen Lernhaltungen speziell für die Belange der Lehrkräftebildung jedoch nicht. Die Erfahrungen

zeigen, dass Lernen entwickelt werden kann, aber nur wenn dementsprechende Angebote zur Verfügung stehen.

Lässt man das Lernfeld unbearbeitet und nimmt, was kommt, dann reagieren die Studierenden mit ihren Lerngewohnheiten, die nicht nur stabil sind, sondern sich auch hochgradig unterscheiden. Sie folgen dem eigenen Lernhabitus, der sich typisieren lässt. Eine zweite Studie aus Zürich unterscheidet etwa „spontane Gelegenheitslerner“, die situativ und auf den Anlass hin reagieren, von „selbstbewussten Individualisten“, die sich alles zutrauen, oder auch von „angespannt kalkulierenden Lernern“, die alles dafür tun, die Erwartungen zu erfüllen (Hild 2019).⁶ Im Studium fehlt ein „*teaching to reflect*“ (Roters 2012, 279; Hervorhebung im Original). Die Ausbildung hat trotz des wenig entwickelten Lernverhaltens natürlich Effekte, nur nicht solche, die allzu naiv erwartet werden. Basisüberzeugungen für die Wahl des Berufs stehen schon vor dem Studium fest und sie werden im Studium eher bestätigt als widerlegt. Und ein Transfer des Gelernten in Richtung Berufsfeld lässt sich nicht deswegen erreichen, weil Prüfungen bestanden wurden. Im Übrigen sind Prüfungen auf auffällige Weise bislang kein Forschungsthema, obwohl sie zentrale Studierenerfahrungen darstellen. So ist nicht klar, was Noten besagen, ob Kompetenzen geprüft werden und wie nachhaltig die in der Prüfung gezeigten Leistungen sind. Auch neue Prüfungsformen werden kaum entwickelt und das digitale Zeitalter scheint in dieser Hinsicht nicht stattzufinden. Aber Fragen wie diese sind unabweisbar: Was lernt man bei einer Klausur, was in der mündlichen Prüfung und was im Multiple-Choice-Test? Und hat das etwas mit dem späteren Praxisfeld zu tun?

Die Frage ist, wie weit sich die Ausbildung auf diese Erwartungen der Wirksamkeit einlassen kann und darf, ohne sich selbst preiszugeben. Sie muss einen Mehrwert bieten, der über das hinausgeht, was zu Beginn des Studiums an Wissen und Überzeugungen schon vorhanden ist. Und das verlangt auch eine Klärung des Verhältnisses von Studium und Beruf. Wie können beide Seiten zu ihrem Recht kommen, wenn sie immer gegeneinander ausgespielt werden?

5 Schweizer Erfahrungen mit Praxisbezug

Verschiedene Versuche der letzten beiden Jahrzehnte, den aufgezeigten Bedingungen zu begegnen, gingen in Richtung einer Verstärkung der Praxisbezüge, etwa durch Einführung eines Praxissemesters oder durch die Errichtung von Zentren der Lehrkräftebildung, mit denen das Ausbildungsangebot koordiniert werden soll. Es scheint sich immer noch um eine Baustelle mit sehr unterschiedlichen Elementen zu handeln. Das Verhältnis von Studium und Beruf wird dabei nur

⁶ Die Typisierung in der Studie bezieht sich auf Bourdieus Konzept der Habitusbildung.

auf einer sehr abstrakten Ebene reflektiert, was auch für die realen Anforderungen der Berufsausübung gilt.

In aller Regel wird die Lehrkräftebildung von den Ausbildungsinstitutionen her gedacht und das erscheint auch ganz natürlich, weil die Berufsausübung ja erst nach dem Studium möglich ist. Das Studium wird mit staatlichen Berechtigungen abgeschlossen und erst sie ermöglichen den Zugang zum Berufsfeld. Diese Logik der Ausbildung erklärt, warum das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrkräftebildung so reflexionsmächtig ist. Und auch, wieso Seiteneinsteiger:innen so von der Ausbildungslogik irritiert sind.⁷

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Größe und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schließen, das ist lediglich die Logik der Studienordnung. Die professionelle Kompetenz ist auch nicht das Ergebnis des Studiums, sondern der praktischen Erfahrungen, die sich mehr oder weniger gut mit dem Studium verbinden lassen.

Wie gut, ist Sache der Forschung. Aus der Schweiz liegen verschiedene Studien vor, die darauf eine Antwort geben. Befragt wurden Lehrpersonen im Beruf, die nach der Ausbildung auch die zweijährige Berufseingangsphase absolviert haben. Andere im Beruf tätige Gruppen, wie etwa die Schulleiter:innen oder das Kollegium, sind nicht befragt worden (zum Folgenden: Nido u. a. 2012; siehe auch Nido & Trachsler 2015).

Die befragten Berufsanfänger:innen geben an, dass ihre beruflichen Kompetenzen während der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich insgesamt in zufriedenstellendem Masse gefördert worden sind. Aus der Sicht der Absolvent:innen versagt die Hochschule also nicht, erfüllt aber auch längst nicht alle Wünsche und Bedürfnisse, sondern lässt deutliche Lücken erkennen.

Im Einzelnen lautet die Einschätzung im Blick auf die Ausbildung der Primarlehrer:innen⁸ insgesamt wie folgt: Die Absolvent:innen erhielten einen guten Einblick in bestimmte theoretische Konzepte und eine gute Fachkompetenz in ihren Fächern. Auch in einigen konkret unterrichtsbezogenen Bereichen attestieren sie der Hochschule eine gute Kompetenzförderung, so vor allem beim Unterricht planen, vorbereiten und durchführen. Schließlich fühlen sie sich in der Reflexion und der Überprüfung der Qualität des Unterrichts kompetent gefördert. Daneben zeigen sich einige Bereiche, welche in der Beurteilung deutlich abfallen. Es sind dies die Elternarbeit, die Zusammenarbeit im Team, der Umgang mit Vorgesetzten sowie die Funktion, als Klassenlehrer:in tätig zu sein.

7 Dafür gibt es eigene Ratgeber: Böhmann (2011). Es gibt auch Quereinsteiger:innen in Richtung Waldorfschulen: Keller (2008).

8 Erstes bis sechstes Schuljahr.

Ein anderes Problem ist der Praxisbezug der Ausbildung, der trotz des guten Gesamteindrucks durchaus kontrovers wahrgenommen wird. Einerseits werden die professionellen Kompetenzen der Dozierenden und der Mentor:innen positiv beurteilt, auf der anderen Seite werden dezidierte Verbesserungsvorschläge gemacht, die insbesondere das Verhältnis von Praktika und Hochschulseminar zum Gegenstand haben. Denn: Was im Praktikum erfahren wird, lässt sich nur zufällig im Studium aufgreifen und vertiefen.

Auf diese Kritik reagiert ein neues, durchgehend praxisorientiertes Studienkonzept für die Ausbildung der Primarlehrkräfte der Pädagogischen Hochschule Zürich. Das dreimonatige „Quartalspraktikum“ wird vor- und nachbereitet, während sieben Wochen weitgehend selbstverantwortlich durchgeführt, die Begleitung liegt in Händen von Praxislehrkräften und Universitätsdozierenden gleichermaßen, die Literatur der Module ist abgestimmt und die Fragen der Praxiserfahrung generieren Anschlussfragen im letzten Studienabschnitt.

Die größte Überraschung der Absolventenbefragung ist die Beschreibung des Kompetenzzuwachses während der zweijährigen Berufseingangsphase. In sämtlichen Kompetenzbereichen ergeben sich signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse im Verlauf der zweijährigen Berufseinführungsphase. Besonders groß fallen diese aus bei *Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan, Elternarbeit* und *Funktion als Klassenlehrperson ausüben können*. Vergleichsweise gering fallen die Kompetenzzuwächse bei den theoretischen Konzepten und der eigenen Sozialkompetenz sowie der Reflexion des Unterrichts aus. Theorie- und Unterrichtsreflexion scheinen im Berufsalltag weniger dringlich zu sein oder es steht dafür auch einfach zu wenig Zeit zur Verfügung. Dieses Ergebnis mag die Ausbilder:innen und mehr noch die Ausbildungsphilosophie enttäuschen, aber kann eigentlich nicht überraschen, weil die Sprache im Klassenzimmer deutlich eine andere ist als die Sprache der Ausbildung oder der Prüfung. Das bedeutet aber nicht, dass Lehrpersonen ihren Unterricht nicht reflektieren, nur verwenden sie nicht notwendig die Theoriekonzepte der Ausbildung.⁹

Die wichtigsten Lernfelder für den Aufbau der professionellen Kompetenz waren der Berufsalltag und so die Ernstfallsituation sowie die Unterstützung durch die Kolleg:innen vor Ort. Der Berufseinstieg gelingt offensichtlich durch den Aufbau oder die Weitergabe von konkretem Know-How vor Ort – also in der Praxis. Die Noviz:innen stellen in allen 28 abgefragten Bereichen zum Teil beträchtliche Zuwächse ihrer beruflichen Kompetenz fest. Das unterstreicht die Bedeutung der Berufseinstiegsphase und legt eine engere Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg nahe.

9 Noch zwei weitere Ergebnisse sind auffällig. Die Lehrerinnen schätzen ihre beruflichen Kompetenzen durchgehend höher ein als ihre männlichen Kollegen, insbesondere im Blick auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Wer mit einem höheren Pensum den Berufseinstieg leistet, hat im Blick auf Kompetenzentwicklung gegenüber niedrigeren Pensum Vorteile.

Der Berufseinstieg kennt dabei nicht *eine* bestimmte und dominante Herausforderung. Vielmehr sind die Menge, die Vielschichtigkeit und auch die Widersprüchlichkeit der Aufgaben die Herausforderung, die beim Berufseinstieg täglich zu bewältigen ist. Die Berufsanfänger:innen wissen, dass sie nach Schluss des Studiums einen Rollenwechsel vor sich haben und stellen sich darauf ein.

Wie in verschiedenen anderen Studien, so lautet auch hier der Befund, dass die wichtigste Unterstützung hierbei im persönlichen Gespräch mit erfahrenen Lehrkräften erreicht wird. Wo eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, wird diese Möglichkeit positiv beurteilt, und zwar sowohl im Blick auf die Beziehung als auch bezogen auf die sachliche Beratung. Auch obligatorische Weiterbildungswochen werden positiv beurteilt, allerdings hat nur etwa die Hälfte der Befragten solche Wochen wahrnehmen können, einfach, weil nicht genügend Zeit zur Verfügung stand. Die Noviz:innen im Beruf erfahren angemessene Unterstützung, aber von Anfang an auch einen massiven Zeitdruck, der ihnen eine hohe Anstrengungsbereitschaft abverlangt.

Die berufliche Selbstwirksamkeit von Berufsanfänger:innen ist über sämtliche abgefragte Aspekte hinweg hoch. Die Arbeitsfreude ist ebenfalls hoch und sie steigt weiter, wenn die Fächer unterrichtet werden können, die auch studiert wurden. Die Berufswahlmotive haben auch hier einen klaren Kern: Die angehenden Lehrkräfte wählen ihren Beruf, weil sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen. Dieses zentrale Motiv wird durch die ersten zwei Jahre im Beruf voll bestätigt. Nur wenige der Befragten haben sich schon ernsthaft Gedanken gemacht, den Beruf oder die Stelle zu wechseln. 90 Prozent der Befragten raten einer jungen Person, einen Lehrberuf zu ergreifen.

Die positiven Resultate haben zur Voraussetzung eine – in der Schweiz einphasige – Ausbildung, die sich ganz auf das Berufsziel einstellen kann. Außerdem muss in Rechnung gestellt werden, dass gut die Hälfte der Befragten studienbegleitend in Schulen als „Vikare“ (i. e. Vertretungslehrkräfte) tätig sind und so eigenständig praktische Erfahrungen sammeln konnten.

Die Resultate besagen nicht, dass sie nicht auch unter anderen Bedingungen erreicht werden können. Für die Studierenden ist die Erfahrung des Vorankommens über verschiedene Stationen der Ausbildung maßgebend. Wachsendes berufliches Können und zunehmende Einsicht sind dabei ausschlaggebend, nicht die sofortige Wirksamkeit von allem, was studiert wird. Die Verknüpfung des Gelernten ist entscheidend.

6 Fazit

Die Erwartung unmittelbarer Nützlichkeit der Lehrkräfteausbildung wird vor allem durch den Glauben an die Methoden gestärkt, während es darauf ankommt, in der Schule über Jahre komplexe Lernprozesse zu gestalten, die mit sichtbaren Fortschritten und nachhaltigen Effekten verbunden sind. Das bewirkt nicht allein

die Methode, generell gibt es keinen Garanten, sondern nur die Unterstützung durch die schulische Lernkultur, also die Konsekution der Aufgaben und Leistungen, die Bewertung der Lernfortschritte, die Zielkontrolle, den „Mut zum Dissens“ (Schärer 2023, 89ff.) und die Freude am Vorankommen im Beruf.

Literatur und Internetquellen

- Appius, S. & Nägeli, A. (2017): Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16851-3>
- Böhmman, M. (2011): Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1904): The Relation of Theory to Practice in Education. In: C. A. McMurry (Ed.): The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I: The Relation of Theory into Practice in the Education of Teachers. Chicago: Chicago University Press, 9–30. <https://doi.org/10.1177/016146810400500601>
- Goodlad, J. (1991): Teachers for Our Nation's School (3rd Ed.). San Francisco and Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Herfter, C. (2014): Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Explorationen zur Perspektive der Studierenden. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Herzmann, P. & König, J. (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- Hild, P. (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller, U. L. (2008): Quereinsteiger: Wechsel von der staatlichen Regelgrundschule zur Waldorfschule. Wiesbaden: VS Research.
- Lohse-Bossenz, H., Rehm, M., Friesen, M. E., Seidenfuß, M., Rutsch, J., Vogel, M. & Dörfler, T. (2021): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“. Münster u. a.: Waxmann.
- Miller D. (Hrsg.). (2015): Gerüster fürs Studium? Lernstrategien und digitale Medien. Bern: hep.
- Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2022): „Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkenungen zum Corona-Lockdown. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Neuweg, G. H. (2022): Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster u. a.: Waxmann.
- Nido, M. (2012): Das Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Nido, M. & Trachsler, E. (2015): Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf: zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Zürich: ifab.
- Oelkers, J. & Reusser, K (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur und Zürich: Rüegger.
- Peters, M. A., Cowie, B. & Menter, I. (Eds.). (2017): A Companion to Research in Teacher Education. Singapore: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7>
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster u. a.: Waxmann.

- Rothland, M. (2011): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann, 243–267.
- Ruffo, E. (2010): *Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Schärer, H.-R. (2023): *Kompetenz – Resonanz – Mut zum Dissens. Gelingendes Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in der jüngeren Schweizer Literatur. Ein kommentiertes Lesebuch. Mit einem Nachwort von P. Theisohn*. Merenschwand: edubooks.
- Schmid, C. (2006): *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: hep.
- Schön, D. (1984): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Hoboken and New Jersey: J. Wiley and Sons.
- Schroeter, R. (2014): *Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Stross, R. (2017): *A Practical Education. Why Liberal Arts Majors Make Great Employees*. Stanford/CA: Redwood Press.
- Ulich, K. (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven der Studierenden. Weinheim: Beltz Wissenschaft.

Autor

Oelkers, Jürgen, Prof. em. Dr. Dr. h. c.

Universität Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Reformpädagogik im internationalen Vergleich, Erziehungsphilosophie, Demokratie und öffentliche Bildung

oelkers@ife.uzh.ch