

Herrmann, Ulrich; Hertrampf, Herbert  
**Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den  
Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen**

*Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 2, S. 172-191*



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich; Hertrampf, Herbert: Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 2, S. 172-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134284 - DOI: 10.25656/01:13428

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134284>

<https://doi.org/10.25656/01:13428>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis?

Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen

Ulrich Herrmann und Herbert Hertramph

Die Analyse der Befragungen von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern in Süddeutschland hat auf ein beachtliches Selbstentwicklungspotential in diesem Berufsstand aufmerksam gemacht. Trotz gleicher Ausbildungs- und Berufserfahrungen wie ihre Kolleginnen und Kollegen und trotz gleicher Arbeitsbedingungen und -belastungen hat sich eine wenn auch kleine, aber für die Schulkultur unverzichtbare Gruppe auf ganz individuelle Wege begeben, das eigene Berufshandeln aus Routinen und permanentem Gefühl des Ungenügens, aus Krisen und Enttäuschungen herauszuführen und in eine reflektierte Praxis zu überführen, eine Praxis, die man aufgrund der Akzentuierung der hier zu berichtenden Kooperationserfahrungen mit Kollegen und Schülern am besten als ko-konstruktiv bezeichnen könnte. Anknüpfend an diese Berufsfelderfahrungen beim Erwerb eines realitätsgerechten Selbst- und Berufsbildes werden für eine zeitgemäße berufsfeldorientierte Lehrerbildung allgemeine Schlussfolgerungen formuliert und alternative Anforderungen begründet.

"Ich besuchte, als ich nach dem Ersten Weltkrieg heim kam, ein Reformgymnasium und bekenne, nie im Leben wieder so gestaunt zu haben wie damals, als ich plötzlich Professoren erlebte, die sich während des Unterrichts zwischen ihre Schüler setzten und diese, auf die natürlichste Weise von der Welt, wie ihresgleichen behandelten. Ich war überwältigt" (Kästner, 1948).

"Dennoch kann es logischerweise keine professionelle Aufgabe von Lehrkräften sein, die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern weitgehend unbeabsichtigt und unbewusst zu beeinflussen. Ihr berufliches Anliegen muss vielmehr darin bestehen, sich der nicht bewusst erfolgenden Einflussnahmen bewusst zu werden und insofern den Anteil unbewusster Formen möglichst zu verringern" (Terhart, 2000).

Die beiden Zitate stehen aus mehreren Gründen am Beginn dieses Berichts. Zum einen illustriert das Erlebnis von Erich Kästner am *Anfang* des vergangenen Jahrhunderts Ansprüche an das Lehrerselbstverständnis, deren Einlösung am *Ende* des gleichen Jahrhunderts für den Bereich der staatlichen Gymnasien in Deutschland noch immer eingefordert werden muss.<sup>1</sup> Und der Vergleich der Situation damals und heute zeigt, wie *folgenlos* offenbar Forderungen und Appelle an die Qualität der Lehrerbildung waren und sind, wenn sie losgelöst vom *Berufsaltag* definiert werden. Zum

<sup>1</sup> Vorab sei darauf verwiesen, dass die nachfolgenden Analysen und Vorschläge sich auf deutsche Verhältnisse beziehen. Des weiteren muss beachtet werden, dass die Organisationsformen und Anforderungen an die *universitäre* Lehrerbildung (nur um sie geht es in diesem Beitrag) in den einzelnen Bundesländern zum Teil beträchtlich voneinander abweichen. Gleichwohl sind unsere Befunde und Empfehlungen generalisierbar: die *pädagogischen* Ausbildungseffekte der ersten und der zweiten Phase (Universität, Referendariat) sind, soweit sie überhaupt erhoben wurden, überall in der Regel gleich dürftig, und eine professionelle Begleitung der ersten Berufsjahre findet nirgends statt.

anderen: Während Kästner auf eine intuitive, "natürliche Einstellung" - man könnte auch sagen: die *Persönlichkeit* des Lehrers - abhebt, betont der zweite Text die Notwendigkeit, dass ein Lehrer sich sein Handeln und seinen Umgang mit den Schülern *bewusst* machen muss, um die von ihm bewirkten Effekte auch kontrollieren zu können, d.h. die Art und Weise ihres Zustandekommens *seinem* Verhalten und Handeln auch zurechnen zu können. Beide Aspekte müssen nicht widersprüchlich sein. Für die folgenden Überlegungen nehmen wir *konkrete* Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern<sup>2</sup> zum Ausgangspunkt, wie sie in unseren Untersuchungen zu Lehrer-Lern-Biographien zur Sprache kamen.

Das Seminar für Pädagogik der Universität Ulm führte von 1996 bis 1999 zwei umfangreiche DFG-Studien durch (ca. 150 Tiefeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern aus allen Schularten mit dem Schwerpunkt Gymnasialbereich in Stadt und Region Ulm; die Interviewpartner der Freien Schulen stammten aus ganz Baden-Württemberg), die sich mit der Frage beschäftigten, wie Lehrer und Lehrerinnen ihren Beruf tatsächlich erlernen. Die meisten der Befragten absolvierten Studium und Referendariat in Baden-Württemberg. In der Regel verfügten die Gesprächspartner über eine Berufserfahrung von mindestens 10 Jahren. Die Tonbandmitschnitte wurden transkribiert und mit inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet.

Das Universitätsstudium (1. Phase) orientiert sich bisher gar nicht an *beruflichen* Erfordernissen, in der Regel nicht einmal in fachlicher Hinsicht. Und dass nach 24 Monaten das Studienseminar nicht "den fertigen Lehrer" entlässt, weiss jeder aus seiner eigenen Berufsbiographie. Zu fragen war also unter anderem, wie das Erlernen des Berufs in den ersten Berufsjahren vor sich ging: Welche waren die Faktoren, die Ereignisse, die Erfahrungen, die das eigene Verhalten und Handeln geprägt haben? (Herrmann & Hertramph, 1997; Hertramph & Herrmann, 1999).

3. Phase Berufseintritt	zufällige Routinisierungen "voller Lehrauftrag" keine arbeitsplatzbezogene Supervision keine berufsbeginnsspezifische Trainee-Phase Berufseintritt (Übernahme in den "Schuldienst")
2. Abschluss	2. Staatsexamen: u. a. Vorführen von Musterstunden
2. Phase 2 Jahre Schule und Studienseminar	Referendariat ("Vorbereitungsdienst") - Anteil von selbständigem Unterricht - Seminarkurse im Studienseminar (Schulkunde, Didaktik usw.) - Einüben von "Musterlektionen" - Lernen durch Imitation
1. Abschluss	1. Staatsexamen: in den <i>wissenschaftlichen</i> Fächern
1. Phase 8-10 Semester Universitätsstudium	Schul- und Unterrichtspraktika (ca. 3 - 6 Monate) in der Regel keine spezielle Fachdidaktik Pädagogik, Didaktik und Pädagogische Psychologie (ca. 30 SWS) 2 Hauptfächer (ca. 160 Semester-Wochen-Stunden SWS)

Abbildung 1: Lehramtsstudium für Gymnasien in Deutschland

<sup>2</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen steht im folgenden immer die Formulierung "Lehrer" gleichbedeutend für die männliche und die weibliche Wortform.

Die auf der Grundlage der Interviews durchgeführte (Re-)Konstruktion des Lehrerhandelns und - selbstverständnisses zeigt, dass diejenigen engagierten Lehrer, die sich auch nach vielen Berufsjahren noch als erfolgreich und berufszufrieden bezeichnen, eine charakteristische Berufs- und Bewusstseinskarriere hinter sich haben: Sie haben - manchmal in ganz kurzer Zeit - (fast) alle Etappen einer "Normalkarriere" durchlaufen, wie sie Huberman (1989) so bedrohlich vor Augen geführt hat; sie haben in der Ausbildung und in den ersten Berufsjahren - ganz unvermeidlich - Zufallsroutinen fürs schlichte Überleben entwickeln müssen; auch bei ihnen erzwang die *strukturell* unvermeidliche Situation "Handeln unter Druck" (Wahl, 1991) ein häufig gering reflektiertes Versuchshandeln. Aber infolge der Bearbeitung bewusst erlebter bzw. bewusst *gemachter* kritischer Situationen hatten sie begonnen, ihre Handlungskonzepte und ihr dahinterstehendes Selbstkonzept reflektierend und *handelnd* zu klären, um sich ihre bis dahin mehr oder weniger unbewussten Kontrollüberzeugungen bewusst zu machen, zu bearbeiten und ggf. zu korrigieren. Aus diesem Reflexionsprozess entstand ein berufliches Selbstverständnis, das zutreffender - um den Aspekt des *Aktiven* und des *Prozeduralen* hervorzuheben - als *Selbstverstehen* bezeichnet werden müsste.

### 1. Es gibt keinen Anfang vor dem Anfang

Die Berufsausbildung und -vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern wird gewöhnlich in den Aspekten der *Binnenstruktur* der Abfolge der drei Ausbildungsphasen - Universität, Referendariat, Beginn und erste Jahre der selbständigen Berufsausübung - gedacht. *Daraus* erwächst eine Reihe von Problemen, vor allem: ob und wie die Ausbildungsinhalte und -formen dieser drei Phasen zueinander passen bzw. aufeinander abgestimmt sind (oder sein müssten); ob und wie sie aufeinander aufbauen (sollten), damit Kontinuität von *kumuliertem* beruflichem Lernen zustande kommt; ob und wie die Formen und Inhalte von Kompetenzen in ihrem *Zusammenwirken* in fachlicher, didaktisch-unterrichtlicher und pädagogischer Hinsicht spezifische (Lehrer-)Persönlichkeitsprofile bewirkt haben; ob und wie die Wege der Aneignung dieser Kompetenzen förderlich waren bei der Definition eines realitätsgerechten Selbstbildes *für* den Beruf und *im* Beruf, bei der Entstehung und Befestigung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, von *coping*-Verhalten und aktiver kollegialer Analyse, Kontrolle und Revision alltäglicher Handlungsabläufe im Unterricht und seinem Umfeld; ob die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem solchen kollegialen Selbstmanagement geweckt und für eine erfolgreiche Berufstätigkeit als *konstitutiv* etabliert wurde. Zusammenfassend formuliert: Ob der Berufsanfänger seinen Berufsbeginn als das begreift, was er *tatsächlich* ist: der Anfang des Erlernens des Lehrerberufs, wofür bis dahin lediglich mehr oder weniger zweckmäßige *Vorbereitungen* deswegen durchlaufen werden konnten, weil das Erlernen eines Berufs bekanntlich an seine *Ausübung* gebunden ist (vgl. Bräm, 1994).

Die hier angesprochene Thematik wurde vor Jahren unter der Überschrift "Praxischock" verhandelt. Das war vor allem auch ein Schock für diejenigen gewesen, die gemeint hatten, in der 1. Phase (Universitätsstudium) durch die Einlagerung von

Pädagogik und Didaktik in deren "Papierform" die Erfahrung von Berufswirklichkeit vorwegnehmen zu können, oder die gemeint hatten, Lehrerhandeln im Unterricht folge den Schemata von Unterrichtsplanung, die sich auf Seminarfolien so hübsch ausmachen. - Oder die Überschrift lautete "das Verhältnis von Theorie und Praxis", wobei zumeist Studium mit Theorie und Unterrichtsalltag mit Praxis gleichgesetzt, d.h. verwechselt wurde. Denn es wurde verkannt, dass es nur im *übertragenen* Sinne "Theorien" von Praxen geben kann - weil Praxis im eigentlichen Sinne des Begriffs als Urteilskraft und Handlungsfähigkeit in kontingenten situativen Kontexten charakterisiert ist; und es wurde verkannt, dass es *demzufolge* eine klare Aufgabenteilung ergibt: Theoretiker bearbeiten ihre Theorieprobleme, Praktiker ihre Praxisprobleme<sup>3</sup>; das ist ihre jeweilige spezifische Aufgabe, dafür sind sie kompetent, das ist ihr jeweiliges Erfahrungsfeld; Forschung und Theoriebildung folgen einer anderen Logik und Pragmatik als Handeln.<sup>4</sup>

Gängiger ist eine andere Version der Folgen der Passungs-Probleme der drei Phasen: der mehrfache Prozess des "Vergessens" (mindestens des "Umlernens") *erstens* bei den Übergängen vom Studium ins Referendariat und vom Referendariat in den Beruf, *zweitens* innerhalb des Referendariats beim Wechsel von Fachleiter und Mentor. Das kann auch nicht überraschen: die Studierenden werden in der Wissensform "Wissenschaftswissen" orientiert, nicht aber in der Wissensform "Schul-" bzw. "Schülerwissen", und mangels eigener Expertise werden sie mit Ratschlägen konfrontiert, deren Qualität und Eignung für *ihre* Praxis sie nur bedingt abschätzen können.<sup>5</sup>

Das Ergebnis: Am Berufsbeginn, d.h. beim Antritt der ersten eigenverantwortlichen Berufstätigkeit *in vollem Umfang*, muss ein Lehrer mehr oder weniger "von vorn" anfangen; denn er hatte nur ausnahmsweise die Gelegenheit, *seinen* Stil, *seine* Kompetenzen, *seine* Arbeitsformen - also all das, was *ihn* und *nur ihn* erfolgreich machen kann - herauszufinden und zu erproben.

<sup>3</sup> Vgl. dazu die Abhandlung von Jürgen Oelkers (1984)

<sup>4</sup> Was nicht ausschliesst, dass Strukturen, Prinzipien, Handlungsmuster usw. von Praxen zum Gegenstand empirischer und theoretischer Analyse gemacht werden können und - angesichts problematischer, nicht wünschenswerter bzw. nicht hinnehmbarer Folgen - auch gemacht werden *müssen*. Deshalb gibt es vor allem in den *pragmatischen Wissenschaften* - das sind all jene, deren "Gegenstände" beratende, helfende, lehrende, kurative usw. Praxen und Problemlösungen sind - einen engen Zusammenhang der Beratung der Träger und des Personals dieser Praxen durch Forschung (kontrollierte bzw. konstruierte Empirie) und umgekehrt aus den Berufsfeldern heraus eine Nachfrage nach forschungsbasierter Beratung (besonders nach empirisch kontrollierter Effektivitätsfeststellung bzw. modifizierter oder alternativer Handlungsmuster) oder durch Interventionsstudien. Zur aktuellen Lage der pädagogisch-psychologischen Forschung und ihre Differenz zu den tatsächlichen Anforderungen schulischen Lernens und Lehrens vgl. Weinert (1996, bes. S. 37ff., 41).

<sup>5</sup> Typische Äusserungen sind: "Jetzt vergessen Sie mal, was Sie auf der Universität fachlich gelernt haben; denn die Gegenstände und Themen im Schulunterricht sind von anderer Art." - "Sie haben das in der Ausbildung so gelernt, schön und gut, aber bei uns an der Schule wird das anders gehandhabt." - "Ihr Fachleiter möchte die Stunde so und so haben, das müssen Sie wegen der Benotung auch berücksichtigen; aber aufgrund meiner eigenen Unterrichtserfahrung empfiehlt sich eine andere Vorgehensweise."

## 2. Aller Anfang ist schwer - aber nicht für alle

Man sieht: Das Problem des Einstiegs in den Beruf ist nicht eben neu, und die dabei auftretenden Schwierigkeiten sind notorisch. Die naheliegende Schlussfolgerung ist bisher leider *in praxi* nicht gezogen worden: dass die *Übergänge* zwischen den Phasen zu thematisieren sind, oder genauer: Dass die *Einmündung* in die nächste Phase und die *Anschlussfähigkeit* ihrer Ausbildungsformen und -ziele die *eigentlichen* Orientierungspunkte bei der Bearbeitung der Problematik des Berufsanfangs darstellen müssten, und dass eben nicht von den herbeizuführenden Qualifikationen der Berufsvorbereitung her zu denken ist, sondern - umgekehrt - von den Anforderungen des Berufsanfangs her. Erst wenn die Lehrerausbildung von den Anforderungen und Herausforderungen des Berufseinstiegs her gedacht wird - also vom Bewältigen der Anfangsprobleme des Berufsalltags her -, dann lässt sich herausfinden, welche Vorbereitungen und welche Vorkehrungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu treffen sind.

Damit für die *derzeitigen* Gegebenheiten identifiziert werden kann, welche *spezifischen* Einstiegs- bzw. Anfangsprobleme vorrangig zu bearbeiten wären, sollen idealtypisch zwei Einstiegs- bzw. Anfangsversionen unterschieden werden.

(1) Die eine Version ist der Anfang bzw. Einstieg nach einer geregelten und regulären *Ausbildung*, in der die grundlegenden *berufsbefähigenden* Kenntnisse und Fertigkeiten *lege artis* vermittelt, angeeignet und überprüft worden sind. Dies ist das Muster der üblichen Berufsausbildung, die heute bis in die Fachhochschulen hineinreicht (und wohl auch für die seminaristische Lehrerausbildung charakteristisch war und ist). Es handelt sich um Berufe, die durch *regelgebundene* Tätigkeiten charakterisiert sind (was aber durchaus kreative Problemlösungen implizieren kann). Dieses Handeln lässt sich lehren und lernen; es lässt sich aufgrund von einschlägigen Vorgaben kontrollieren und effektivieren; es lässt sich ohne Qualitätsverlust routinisieren bzw. gerade *durch* Routinisierung optimieren; Personalförderung bedeutet hier Fort- und Weiterbildung, eingelagert in Karrieremuster. Anfang bzw. Einstieg des Berufsanfängers geschieht durch Orientierung und arbeitsplatzbezogene Einarbeitung (innerhalb einer Probezeit); eine gute Arbeitsplatz- und Funktionsbeschreibung bildet sowohl die "Messlatte" für die erwartete und erbrachte Leistung als auch für ggf. erforderliche Trainings- oder Förderungsmaßnahmen.<sup>6</sup>

(2) Die andere Version ist der Anfang bzw. Einstieg nach einer geregelten und regulären *Vorbereitung*, bei der lediglich *einige* berufsrelevante Grundkenntnisse und Fertigkeiten angeeignet werden konnten, die nur einen exemplarischen Ausschnitt aus dem Ingesamt des eigenverantwortlichen beruflichen Handelns und aus dem Gesamtrepertoire seiner Anforderungen und Herausforderungen darstellen. Das ist die Situation am Ende des Referendariats bei Juristen, am Ende des AiP (Arzt im Praktikum) für angehende Ärzte, am Ende einer Trainee-Phase von Vorstandsassistenten usw. - nicht anders beim angehenden Lehrer am Ende seines Referendariats. Dies ist das Muster der üblichen Berufsvorbereitung bei den (freien) akademischen Berufen, die durch *regelgeleitete* - und eben *nicht* durch *regelgebun-*

<sup>6</sup> Vgl. dazu die Ausbildungshandbücher für die Qualifikation der Ausbilder in der gewerblichen Ausbildung: Freytag, Gmel & Grasmeyer (1997).

*dene* - Tätigkeiten charakterisiert sind, Berufe, deren Ausübung man deshalb auch mit dem richtigen Begriff der *Praxis* bezeichnet. Für diese Tätigkeiten lassen sich Grundsätze und Leitlinien formulieren<sup>7</sup>, und mit unscharfen Randzonen lässt sich das Gebotene und Verantwortbare, das Zulässige und Hinnehmbare usw. darlegen und vom jeweiligen Gegenteil unterscheiden. Aber was *im Einzelfall* zu tun bzw. zu unterlassen ist und ob ein Sachverhalt und eine Regel in eine begründete Zuordnung (Subsumtion) gebracht werden können, muss ggf. von Fall zu Fall neu geprüft und neu entschieden werden; neue Ermessensspielräume müssen abgesteckt, neue Kriterien für neue Vorgehensweisen in neuen Fällen müssen eronnen, begründet und erprobt werden. Berufserfahrung muss reflektierend kumuliert und revidiert werden, neue Erfahrungsfelder müssen sondiert werden. Routine kann gefährlich werden; denn sie verkennt oder sie missdeutet unter Umständen das Besondere und Neue *dieses* Falles und der *hier* erforderlichen neuen Problemdefinitionen und -lösungen. Zur Vergewisserung der eigenen Entscheidung bzw. - was noch wichtiger ist - der eigenen *Entscheidungskompetenz* muss meist eine kollegiale Konsultation herbeigeführt werden, da Entscheidungen häufig nicht allein getroffen oder getragen werden sollten.<sup>8</sup>

Anfang bzw. Einstieg geschieht auch hier - das kann auch gar nicht anders sein - durch Orientierung, Einweisung und Einarbeitung. Aber dies geschieht nicht "arbeitsplatz"-bezogen, sondern "praxis"-bezogen, d.h. nicht (Vollzugs-) Anweisungen einübend, sondern *deliberativ*<sup>9</sup> Möglichkeiten auslotend, weil nicht Anweisungen zu befolgen sind, sondern *Entscheidungen zu treffen* und begründet zu vertreten sind. Diese Entscheidungsfindung und -umsetzung ist für Lehrer und ihr Handeln im Unterricht dadurch charakterisiert, dass sie in der Regel unter Zeitdruck zu erfolgen hat. Oder anders ausgedrückt: In der Situation, in der eine Entscheidung zu treffen ist, muss sie *uno actu* umgesetzt, in ihren Wirkungen und Folgen abgeschätzt und unter Umständen sogleich auch korrigiert werden. Wie kann man sich auf sie vorbereiten? Wie kann man aus dem Handlungsvollzug für eine erfolgreiche berufliche Praxis lernen?

## 3. Berufsbiographische Schilderungen: Schlüsselphase "Berufseintritt"

Jeder, der den Lehrberuf schon länger ausübt, weiss, wie entscheidend die ersten Jahre in diesem Beruf für die weitere berufliche - und das heisst immer auch: persönliche - Entwicklung gewesen sind. Erinnerungen an die eigene Berufsbiographie,

<sup>7</sup> Ein gutes Beispiel sind die Tätigkeits- und Leistungskataloge im Bereich der Humanmedizin, die nicht nur eine ordnungsgemässe Abrechnung erbrachter Leistungen ermöglichen, sondern zugleich auch Kataloge der *erforderlichen* ärztlichen Massnahmen *lege artis* sind. Diese Kataloge werden regelmässig dem Stand der Forschung und der klinisch kontrollierten Erfahrung angepasst.

<sup>8</sup> Die *Stufungen* solcher Verfahren sind *institutionell* gesichert z.B. im Rechtssystem durch die Instanzenzüge und im Medizinalsystem durch Begutachtungshierarchien. Tätigkeiten in höheren Instanzen bzw. bei Begutachtungen von Gutachten sind an nachgewiesene höhere Qualifikationen bzw. Kompetenzen gebunden.

<sup>9</sup> "weighing facts and arguments; careful and slow in deciding; careful discussion and consideration of the reasons for and against a measure or question". - Früher hätte man die Übertragung lateinisch gegeben.

die Beobachtungen bei Kollegen oder Referendaren ergeben immer ein ähnliches Bild: In der ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase, die zumeist als Überbelastung empfunden wurde, entwickelten "sich" unter zeitlichem und psychischem Druck (Berufs-)Einstellungen und (Berufs-)Routinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten wurden und auf diese Weise sedimentartig die Berufsausübung des Betreffenden kennzeichnen. Dass dies "sich" entwickelte, soll darauf hinweisen, dass es sich in der Regel um wenig gesteuerte und wenig kontrollierte Lernprozesse gehandelt hat, die durch Lernen am Modell (Vorbild), durch Erinnerungen an die eigene Schulzeit und eigene Lehrer, durch zufällige Erfolge usw. instrumentiert wurden. Dieses Lernen geschah nicht unter kontrollierten (experimentellen) Bedingungen, die Handlungszwänge liessen praktisch keine Alternativen zu.<sup>10</sup> Obwohl und gerade weil es sich hier um einen Umstand handelt, der Seminarleitern, Fachleitern, Ausbildungslehrern usw. gut bekannt ist, ist es um so verwunderlicher, dass der Berufseinsteiger nach der Referendarzeit völlig auf sich gestellt ist, ohne jede Hilfe zur Modifizierung wenig erfolgreicher, auf die Dauer wenig erfolgversprechender oder gar eventueller "fehlerhafter" Verhaltensweisen und Handlungsformen. Aber nicht nur in diesem Punkt, auch im Bereich der psychischen Belastung, die in diesen ersten Jahren besonders gross ist, erfährt der Anfänger kaum Hilfe: "Das war dann schon der Sprung ins kalte Wasser..."

"Überleben ist alles" - diese Aussage ist kennzeichnend für viele Referendariats-erfahrungen. Die meisten Gesprächspartner verglichen diese Zeit mit dem "Wurf ins kalte Wasser". Sicher gibt es immer wieder jene wenigen Glücklichen, die sich in jedem Wasser heimisch fühlen, die der Forelle gleich von Welle zu Welle hüpfen, die die Schüler sofort begeistern können, die jene Ausstrahlung, jenes "gewisse Etwas" haben, was so gern "Lehrerpersönlichkeit" genannt wird. Doch für die meisten bedeuteten jene ersten Deputatsverpflichtungen nach Abschluss des Referendariats, einen harten Kampf ums Überleben zu führen, ein Kampf, der oft bis in die Nachtstunden über Stapeln von Büchern und Materialien zur Unterrichtsvorbereitung stattfand. Auf nichts konnte man zurückgreifen: weder auf eigene Kenntnisse oder Erfahrungen, auch nicht auf die Erfahrungen anderer, nicht einmal auf erprobte Unterrichtsentwürfe und -materialien.<sup>11</sup> Oft war man den Schülern nur um wenige Seiten im Lehrbuch voraus.

<sup>10</sup> Ein interessante Ausnahme wurde berichtet: Die gelegentliche Nötigung für Berufsanfänger, in den unteren Klassen ein Fach fachfremd unterrichten zu müssen. Das bedeutete vor allem: Der Stoff musste erst angeeignet werden, was auf die *Schülerperspektive* der möglichen Lernprobleme aufmerksam machte; die Schüler wurden als Kooperationspartner bei einem *gemeinsamen* Arbeitsprozess wahrgenommen; Misserfolge mussten nicht als eigenes fachliches Versagen oder Inkompetenz interpretiert werden, sondern konnten als Lernchance produktiv genutzt werden; Erfolge konnte man sich wirklich selber zurechnen; man lernte sich als *Lehrer-Lerner* und als *Lehrerpersönlichkeit* selber wahrnehmen.

<sup>11</sup> Es gehört zu den erstaunlichen Befunden unserer Erhebungen, dass weder in den Studienseminaren noch in den Lehrerzimmern bzw. Schulbibliotheken Dokumentationen gelungenen Unterrichts, erfolgreicher Projekte, alternativer Lehr- und Lernformen usw. zu finden sind. Sie wurden von einigen Verlagen angeboten, finden sich aber nicht in den Schulbibliotheken und sind nicht fester Bestandteil der privaten Handapparate. Das gilt erst recht für verfügbare *learning software*. - Anlässlich einer Podiumsdiskussion auf der *Didacta '99* in Stuttgart erklärte ein Oberstufenschüler (Betreiber einer

Hinzu kamen häufig Probleme mit bestimmten Klassen, vielleicht Disziplinprobleme, das Finden der eigenen Rolle, die Positionierung im neuen Kollegium. Als "Erfolg" wurde in jener Zeit schon gesehen, wenn man sagen konnte, dass "es" so halbwegs funktionierte: man verlor nicht den Überblick über die unterschiedlichen Klassensituationen; bei der Stunden- und Stoffverteilung ging der Faden nicht verloren; Aufsässigkeiten und Interesselosigkeiten hielten sich in den Grenzen des Üblichen; die Ergebnisse der schriftlichen Arbeiten fielen nicht aus dem Rahmen.

Allerdings gab es oft in dieser schwierigen Zeit Faktoren, die im Rückblick als ausserordentlich hilfreich eingeschätzt wurden.

### 3.1. Gleiche mit Gleichen: Austausch mit anderen Berufsanfängern oder: Wie löse ich meine Probleme?

Es gehört zu den landläufigen Überzeugungen, dass die optimale Lernsituation eines Anfängers darin besteht, von einem erfahrenen Profi dasjenige "abgucken" oder übernehmen zu können, was er braucht. Aber *was* braucht er denn eigentlich? Und was braucht *er/sie*? Und warum und wozu, in welcher Situation?<sup>12</sup>

Die Befragungen der langjährig berufstätigen Lehrerinnen und Lehrer bestätigen, dass die 2. Phase der Berufsvorbereitung (Referendariat) strukturell und prozedural als "Meister-Lehrling/Geselle"-Verhältnis organisiert war (und heute auch noch ist): Da gibt es den "Meister", der sein Fach versteht und dessen Tun als vorbildlich und insofern auch als *erfolgreich* gilt; und da ist der Lehrling/Geselle, der gut beraten ist, wenn er als erfolgreich beurteilt werden will, dass er sich das Tun des Meisters zueigen macht.

Diese Organisation von Ausbildung entspricht dem oben skizzierten ersten Typus von Lernen und Ausbildung - Nachvollzug *regelgebundener* Tätigkeit -, sie *widerspricht* aber den Erfordernissen des zweiten Typus, der für den angehenden Lehrer einschlägig ist: Vorbereitung und Einführung in *regelgeleitete Praxis*. Und sie widerspricht der schlichten Einsicht, dass *Praxiserfahrungen* - im Unterschied zu Wissen - nicht weitergegeben werden können, sondern dass man sie selber *machen* muss. Vor allem aber widerspricht eine solche Meister-Lehre den Erfordernissen von Berufsanfängern und -einstiegen, wo das experimentelle Herausfinden der eigenen optimalen Handlungsformen und -effekte gebunden ist an das Herausfinden der *eigenen* "Messlatte" für die jeweiligen Kompetenzen. Für den Berufsanfänger *kann* hilfreich sein zu sehen und zu übernehmen, was die Erfahrung *anderer* nahelegt. Aber wenn es darum geht herauszufinden, wie die Technik und Qualität einer *eigenen* Problemlösung auf dem *jeweiligen* Kompetenzniveau zu beurteilen ist, dann liegt vielleicht der Massstab des Meisters unerreichbar hoch - und diese Einsicht wirkt leicht demotivierend -, dann ist der Vergleich mit anderen Anfängern in analoger Situation und eben auch *vergleichbarer* Kompetenz hilfreicher.<sup>13</sup>

Software-Firma!) dies mit der trockenen, unwidersprochenen Behauptung: Da Lehrer in der Regel nicht wüssten, wie Schüler lernen, seien sie selber auch nicht lernfähig und könnten sich wirklich Neues selber nicht beibringen.

<sup>12</sup> Vgl. dazu Horstendahl & Herrmann (2000)

<sup>13</sup> Diesen sehr richtigen und wichtigen Hinweis gab auch ein Lehramts-Student der Universität Ulm im Zusammenhang mit der Vorbereitung, Videoaufzeichnung und Auswertung einer eigenen Unter-

"Das waren eigentlich so mehr die Unterrichtsvorfürhungen von meinen Mitreferendaren. Wir waren zu Acht, und da hab ich dann eigentlich in der Diskussion - in der doch relativ offenen Diskussion über den Unterricht, der dann auch *vorgeführt* und der dann auch *besprochen* wurde - viel davon gelernt. Also, das muss ich sagen: *Das* hat mir eigentlich am meisten gebracht."

"... mit Referendarkollegen, da war ein reger Austausch, das war sehr positiv. Also, wenn ich schon eine [Unterrichts-]Einheit gemacht hatte und eine andere Kollegin hat die dann in der nächsten Woche gemacht, dann hab' ich der meine Unterlagen gegeben."

Sofern andere Berufseinsteiger an der gleichen Schule waren, wurde dies - d.h. der Erfahrungsaustausch untereinander, gegenseitige Hilfestellung usw. - nicht nur als ausserordentlich hilfreich eingeschätzt, sondern als *die* Gelegenheit *gemeinsamen beruflichen Lernens* genutzt. Ein analoger Effekt lässt sich übrigens im Rahmen der zahlreichen Neugründungen von Gymnasien in den 60er und 70er Jahren beobachten: Die Gründungen und ersten Aufbaujahre wurden in der Regel von jungen engagierten Kollegien bewältigt, die eine hohe Kultur des Erfahrungsaustauschs und der Kooperation entwickeln mussten, weil nur so die vielfältigen Alltagsprobleme, die rasche *ad-hoc*-Entscheidungen und - Lösungen verlangten, bewältigt werden konnten. Die damaligen Ansätze zur relativen Autonomie der Stufenkonferenzen, der kollegialen Schulleitung, der Arbeitsgemeinschaften mit Eltern usw. wurden dann aber von der damals herrschenden baden-württembergischen Schul(verwaltungs)politik nicht gefördert, konnten sich mancherorts nur mühsam behaupten und haben sich dann gleichwohl vielerorts in einem erstaunlichen Ausmass "unter der Hand" entwickelt und durchgesetzt. Ohne diese verdeckte Schulkultur hätte die derzeitige Schulentwicklungspolitik des Landes Baden-Württemberg gar keine *tatsächlichen* Anknüpfungspunkte in der Schullandschaft.

Gemeinsam hat man verständlicherweise keine Schwierigkeiten, über eigene Probleme zu sprechen, weil sie sich ja nicht von denen der anderen unterscheiden. Gerade dies, die *Ähnlichkeit* bzw. die *Vergleichbarkeit* der Problemstellungen und die *Identifikation* mit dem Problem als einem *gemeinsamen*, ist für Berufsanfänger eine hilfreiche Erfahrung. Diese Art der "Betroffenheit" jedoch kann nicht "von aussen" erzeugt werden, ein Faktor, der auch bei den Diskussionen um Schulprofil und innere Schulreform unterschätzt wird: Eine Identifikation mit *gemeinsamen* Zielen in diesen Bereichen entsteht ja nicht schon dadurch, dass man dem gleichen Kollegium angehört. Die Energie, die man bereit ist, in Problemlösungen zu stecken, ist unter anderem von dem *Druck* abhängig, den das Problem beim (bzw. *im*) einzelnen erzeugt. Bei Berufseinsteigern ist dieser Druck gewissermassen "natürlich" gegeben: Es gibt kein Fortkommen in der Klasse, wenn aufgetretene Probleme nicht gelöst werden;

richtsprobe. Dem Anfänger, der seine Stärken und Schwächen erst noch herausfinden muss, hilft die meisterhafte Musterstunde bzw. die musterhafte Meisterstunde nicht weiter. Hilfreicher für die eigene Einschätzung wäre die Kenntnis der Kompetenzen der Mit-Referendare. - Übrigens kennt man dies Phänomen aus der Trainingslehre: Erfolgreich trainieren kann man nur, wenn man seine Leistungsgrenzen herausgefunden hat, um dadurch einen subjektiv und individuell realitätsgerechten Orientierungspunkt für den Einsatz und die Höhe der Leistung zu haben. Wer sich gleich zu Anfang unrealistische (Meisterschafts-)Ziele setzt, bleibt in der Regel erfolglos, weil er aus der Serie der entmutigenden Minderleistungen ja nicht herauskommt.

man ist unsicher, ob man überhaupt die Fähigkeiten besitzt, die in Rede stehenden Probleme zu lösen; in der Regel müssen erst noch nähere Erkundungen in und mit der Klasse vorgenommen oder Erkundigungen bei mitunterrichtenden Kollegen eingeholt werden; man weiss nicht, ob Kollegen die aufgetretenen Probleme als "Unfähigkeit" des Neuen einstufen usw.

In vielen Kollegien war über viele Jahre hinweg der Berufsanfänger ein Einzelphänomen. Die meisten von denen, die in den letzten Jahren in den Schuldienst übernommen wurden, hatten demzufolge in der Regel gar nicht erst die Chance dieses Austauschs.<sup>14</sup> Und es ist nicht absehbar, wie sich diese Situation in den nächsten Jahren ändern könnte. Deshalb müssen es sich die Berufsanfänger ebenso wie der Schulträger und die Schulverwaltung angelegen sein lassen, lokale bzw. regionale Konferenzen mit einer "Austausch-Ersatz-Funktion" einzurichten, bei denen "Gleiche mit Gleichen" zusammengeführt werden, also jene Personen, die ein vergleichbar intensives Interesse an der Lösung *vergleichbarer* Probleme haben. Damit ist weder gemeint, dass berufserfahrene Kollegen keine Probleme hätten, noch dass diese nicht intensiv an Problemlösungen interessiert wären. Aber es sind oft *andere* Probleme, die *anders* erlebt und bewertet werden, über die *anders* beratschlagt werden muss, die *spezifische* Lösungen erfordern, weil sie von *diesen* Personen bewerkstelligt werden müssen.

### 3.2. Unerfahrene mit Erfahrenen: Lernen von den Erfahrungen Erfahrener oder: "das richtige Mass zwischen Kritik und Ermutigung"

Von unseren Gesprächspartnern wird noch ein zweiter Faktor als ausserordentlich wertvoll in diesen ersten Jahren angesehen: Sofern man erfahrene Lehrer *erleben* konnte, prägte dies ganz erheblich die Vorstellung von der eigenen Berufsausübung. Die Betonung liegt auf "Erleben", weil ein blosses "Kennen", "Wissen" usw. nicht ausreicht, um jene Faktoren beobachten und *erfahren* zu können, die entscheidend für das Auslösen von Lern- und Erkenntnisprozessen oder auch ganz einfach von "Aha-Effekten" sind:

"Und dann bin ich mal zu einem Kollegen gekommen, da hab' ich eine längere Unterrichtseinheit gemacht - weiss ich heute noch: "Ballade" -, und der hat es verstanden, irgendwie das richtige Mass zwischen Kritik und Ermutigung zu finden. Er hat die Stunden immer sehr gut mitprotokolliert, hat sie mit mir hinterher genau besprochen - "da und da waren die Schwachstellen" -, konnte mir's auch immer

<sup>14</sup> Nebenbei sei angemerkt, dass hier eine bisher nicht gesehene Aufgabe der Studienseminare liegen könnte. Auf diese Weise bekämen die dort Lehrenden und Auszubildenden übrigens auch Rückmeldungen über die (Un-)Effektivität der Ausbildung in der 2. Phase. - Am Anfang der Berufsgeschichte des Lehrers an öffentlichen Schulen wurde der kollegiale Erfahrungsaustausch übrigens in regelmässigen regionalen Konferenzen organisiert. Diese Konferenzen bildeten im ausgehenden 18. Jahrhundert und besonders in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (hervorzuheben ist das Wirken von Diesterweg!) ein wirksames und heute weitgehend vergessenes Instrument gegen Dilettantismus und Resignation, aber auch gegen vermeintliche oder tatsächliche Reglementierung. Lehrer(kollegien) lernten damals, ihre Handlungs- und Verantwortungsspielräume wahrzunehmen. Dieser Strang der professionellen Selbstqualifizierung des Lehrerstandes ist in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wieder abgerissen, im Unterschied zu den Ärzten etwa, weil die Lehrerschaft aus politischen Gründen durch Verbeamtung diszipliniert werden sollte (und wurde) und dadurch bis heute den *institutionellen* Voraussetzungen einer eigenständigen Professionalisierung beraubt wurde.

genau zeigen, an welcher Stelle und so, das hätte man besser machen können. Und hat mich aber dann auch, wenn es dann tatsächlich besser wurde, entsprechend gelobt. Und ich muss sagen, am Ende von *der* Unterrichtseinheit hab' ich erst geglaubt: "Ja, das ist der richtige Beruf für mich, das kannst Du machen. Bis dahin war man natürlich, war ich natürlich von Selbstzweifeln angenagt, von vielen Misserfolgserlebnissen, ja von so vielen Dingen [innerlich umgetrieben], die man machen *müsste*... In der Ausbildungszeit hat man ja das Gefühl: Man muss mit zwanzig Bällen gleichzeitig jonglieren und *kriegt es eigentlich nicht auf die Reihe*."

Im Unterricht (mit)erleben konnte man meist seine Fachleiter oder Mentoren. Von diesen wird oft als "Vorbildern" gesprochen - wenn sie denn jene Kriterien erfüllten, die auch in den obigen Zitaten zum Ausdruck kommen: das verständnisvolle Umgehen-Können mit Schülern; konsequent zu sein nur an Punkten, an denen es auch wirklich notwendig ist; eine kommunikative Basis zwischen Schülern und Lehrer aufzubauen; fachlich kompetent sein usw. Zugleich zeichneten sich jene so positiv erlebten Mentoren und Fachleiter nicht nur durch ihre Erfahrung aus, sondern sie brachten ebenfalls sehr viel Verständnis für den Berufsanfänger auf, gaben eigene Probleme zu, hörten geduldig zu, liessen ihn selbständig arbeiten, gestatteten ihm einen grossen Spielraum, versuchten nicht, die eigene Art und Weise aufzudrängen. Gerade durch sie wird man darauf aufmerksam gemacht, dass die prägenden und ausstrahlenden Vorbilder durchaus als ambivalent zu betrachten sind:

"Und ja, aber, also sagen wir mal, ein Vorbild, dem nachzueifern ich die Absicht hatte, *aber wo ich mir klar war, dass ich eine solche Faszination nicht hinkriegen werde*. Erlebt hab ich ihn eben da an der Wilhelma [zoologischer Garten in Stuttgart], und ... an einem Tag hat er uns nach Ludwigsburg eingeladen, in seine Schule, und da hat er einen Unterricht gehalten, der war so bilderbuchhaft."

Auch Ratlosigkeit kann die Folge sein:

"Also, ich hab' das [wie man mit Schülern umgeht] von meinen Kollegen mitgekriegt [während des Referendariats]. Wissen Sie, wenn man Kommunikation mit den Kollegen hat, dann kommt man so als Referendar oder als junger Assessor, dann sagt man zum älteren Kollegen: 'Also hören Sie mal, Kollege, der macht das und das und das, was täten Sie da?' *Und dann kriegt man entweder einen guten oder einen schlechten Rat*. Und vom einen weiss man, also so mach' ich das gewiss nicht [und vom anderen weiss man:] aber *das* könnte gehen, und dann kommt man da auch drauf."

Aber obwohl nun viele berufserfahrene Praktiker genau wissen, wie bedeutungsvoll es ist, an wen der Berufsanfänger in den ersten Jahren gerät und dass ein guter Mentor durch nichts und niemanden zu ersetzen ist, ist dies mehr oder weniger dem Zufall überlassen. Ebenfalls wird oft beklagt, dass jemand zwar seinen *eigenen* Unterricht sehr gut und erfolgreich ausübt, weil eben der Unterrichtsstil durch jahrzehntelange Erfahrung auf *jene* Person zugeschnitten wurde - dass aber jene Art und Weise nicht übertragbar ist.<sup>15</sup> Erforderlich wären mithin Gesprächsrunden - nach den bewährten

<sup>15</sup> Diese Erfahrung wird oft auch bezüglich der regionalen Lehrerfortbildung geäussert: Zwar ist man überzeugt, dass die in diesem Fortbildungsbereich eingesetzten Lehrer eine Art und Weise entwickelt haben, mit denen sie sehr gut ihren eigenen Unterricht gestalten können - aber die berufserfahrenen Lehrer, die an jenen Fortbildungen teilnehmen, haben eben auch bereits *ihre* eigene Art entwickelt, und oft sind beide Vorgehensweisen nicht "kompatibel".

Vorbildern in der Supervision, in Balint-Gruppen, beim Stammtisch (dessen Geselligkeit als Kommunikationskatalysator zumeist unterschätzt wird), in Wochenendseminaren, bei denen miteinander herausgefunden werden soll, welche Problemlösungsstrategien "passend" für den einzelnen sind. In einer solchen Runde kann jeder seine eigenen Erfahrungen einbringen und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Vor allem aber sollen diese Runden etwas etablieren, worauf auch unsere Interviewpartner, die über die entsprechenden Erfahrungen verfügten, mit ihren Worten die Betonung gelegt haben und was wir so formulierten: Stärkung des Selbstwertgefühls, der Unhintergebarkeit der Authentizität der Eigenerfahrung und der in sie eingelagerten operativ wirksamen sozial-kognitiven Handlungsschemata im Berufsalltag, der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der Interpretationsmodifikation.

### 3.3. Integration in einen gemeinsamen Berufsalltag: "Einzelkämpfer" oder Teamwork?

Eines der Kernprobleme des Berufsanfängers ist, den Stellenwert und die Bedeutung der von ihm erlebten, wahrgenommenen, zu bearbeitenden Probleme angemessen einschätzen zu können. Denn für die *Angemessenheit* der Bewertung seiner Schwierigkeiten sind Vergleichsmöglichkeiten unabdingbar: Ist nur *er* von einem Problem betroffen, ist es nur *diese* Klasse, hat nur *er* mit dieser Klasse Probleme? Kann er *sein* Problem als ein *allgemeines* Problem einordnen, das auch andere haben, das zu bestimmten Zeitpunkten immer mal wieder auftritt?

Eben diese Vergleichsmöglichkeiten sind in der Regel aber nicht gegeben: kooperativer Unterricht und *team-teaching* sind seltene Ausnahmen; Thematisierung von Schwierigkeiten wird als Eingeständnis eigener Schwächen oder eigenen Versagens interpretiert; zumeist gibt es gar keinen angemessenen und *institutionalisierten* "sozialen Ort" für einen selbstkritischen Gedankenaustausch. Gerade im eigenen Kollegium bestehen häufig besondere Schwierigkeiten:

"Wir waren alle so wahnsinnig beschäftigt, da durchzukommen und zu überleben. Ich habe in den letzten Jahren mit den Kolleginnen, die mit mir damals [an die jetzige Schule] gekommen sind - wir sind ja fast alle noch an derselben Schule - fast übereinstimmend festgestellt: Wenn wir gewusst hätten, dass es den anderen auch so schlecht geht, dann wäre es uns viel leichter gefallen [darüber zu sprechen], das hätte uns so geholfen. Wir hatten überhaupt keine Zeit. Wir waren nur beschäftigt mit Unterrichten, durchkommen, nach Hause, wieder vorbereiten. Ich habe das gar nicht so mitgekriegt, dass andere auch so Schwierigkeiten haben, und den anderen ging es genauso."

"Wir werden tatsächlich zu Einzelkämpfern ausgebildet. Und wir versuchen, Probleme untern Tisch zu kehren und immer so zu tun, als wäre alles in Ordnung. Und es ist im Grunde genommen vieles *nicht* in Ordnung! *Das* ist tatsächlich das Problem."

Viele unserer Gesprächspartner - unabhängig von Alter und Berufserfahrung - verwenden für diese unbefriedigende Situation das Bild des "Einzelkämpfers". Meist hat man sich mit der Situation arrangiert. Gelegentlich wird auch von Versuchen berichtet, diese Situation zu verändern, etwa indem sich einige Kollegen/Kolleginnen auf eigene Kosten an einen Supervisor wenden oder sich zu informellen Gesprächskreisen treffen. Nach einiger Zeit werden solche Vorhaben oft aufgegeben, weil es

dann doch nur "immer die gleichen" eines Kollegiums sind, die sich treffen. Überdies seien "die Männer" schwer zur Teilnahme an solchen Vorhaben zu bewegen, und überhaupt: Diejenigen, die es eigentlich am Nötigsten hätten, gerade *die* kämen nicht! Die meisten Kollegen seien zwar wohl auch unzufrieden mit ihrer Einzelkämpfer-Situation, verfügten aber nicht über den Willen oder die ausreichende Energie oder das notwendige Wissen - oder alles zugleich -, um einen Wandel herbeizuführen, der zudem an die Unterstützung der Schulleitung gebunden ist.<sup>16</sup>

In diesem Zusammenhang ist eine weitere Beobachtung bemerkenswert. Befragt nach der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, zeichnen die Gesprächspartner ein recht einheitliches Bild. Neben der Aneignung von fachlich ausgerichteten Inhalten ist es in erster Linie der Kontakt und Austausch mit Kollegen, der als positiv empfunden wird und der häufig das *eigentliche* Motiv für den Besuch der Veranstaltung darstellt (neben der Möglichkeit, für zwei oder drei Tage der Treitmühle des Unterrichts zu entkommen). Und offensichtlich werden bei - externen - Fortbildungen immer auch Kollegen gefunden, die ebenfalls diesen Wunsch haben:

"... durch den Austausch, das ist eine alte Geschichte, relativieren sich ja die eigenen Probleme - dass Mann/Frau denkt, er/sie sei das ärmste Schwein auf dieser Welt -, das ist schon mal ein wichtiger Punkt."

"Also für mich sind Fortbildungsveranstaltungen auch deshalb wichtig, weil man einfach im Gespräch ist mit anderen Kollegen und vielleicht für Dinge die Augen geöffnet kriegt, die man selber, was man selber nicht entdeckt hätte."

"Einfach dass man sich austauschen kann mit Kollegen. Dass man merkt, der hat ... ähnliche Probleme oder ist mit dem auch nicht so zufrieden. Es ist manchmal auch ein bisschen eine Möglichkeit, sich wieder ein bisschen von der Seele [zu reden], das zu reinigen, und nicht so sehr die Inhalte [sind wichtig]... Aber ich denke, das Gespräch mit dem Kollegen, *das* ist [es] eigentlich - bei Fortbildungen steht es für mich im Vordergrund."

Angesichts der sehr übereinstimmenden Äusserungen ist zu vermuten, dass der Kreis von Lehrern, die prinzipiell an einem Austausch interessiert sind, noch wesentlich grösser ist, als es von dem einzelnen Lehrer mit Blick auf sein Kollegium wahrgenommen wird.

Hier ist nun eine Blockade der Alltagskommunikation zu beachten, die für das Geschehen innerhalb einer Schule und ihres Kollegiums höchst folgenreich ist. Vergegenwärtigt man sich nämlich zugleich die Aussagen zum "Einzelkämpfer-Dasein" und zur Nicht-Kommunikation *innerhalb* des Kollegiums, dann ist es wahrscheinlich, dass der Hauptpunkt für die Zurückhaltung - einfach ausgedrückt - die Furcht vor Blossstellung ist.<sup>17</sup> Das kann auf einer externen Fortbildung nicht passieren: Hier trifft man mit Kollegen zusammen, die man entweder gar nicht kennt oder allenfalls bei früheren Fortbildungen kennengelernt hat - auf jeden Fall kennt man sich nicht aus

<sup>16</sup> Neuere Organisationsanalysen von (Selbst-)Verwaltungsstrukturen von Schulen und von Reformprozess-Verläufen haben die herausragende Funktion - und damit Verantwortung! - der Schulleitungen belegt. Die Erfahrungsberichte in unseren Interviews bestätigen dies.

<sup>17</sup> Dies zeigen auch unsere Untersuchungsergebnisse zur Frage des gesellschaftlichen Ansehens des Lehrerberufs, auf die in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden kann.

dem Berufsalltag. Ganz anders ist die Situation innerhalb eines normalen Kollegiums. Kolleginnen und Kollegen sind aufgrund der bekannten einstellungsbiographischen Gegebenheiten gemeinsam "in die Jahre" gekommen. Mit viel Glück hat man gemeinsam an der gleichen Schule begonnen (ein Umstand, der sich meist positiv auswirkt), jedenfalls aber einige Jahrzehnte gemeinsam erlebt: Erlebt, wie und wen jemand heiratet, wie die Kinder kommen, ein Haus gebaut wird, diese Kinder vielleicht die eigene Schule besuchen, wie ein Kollege sich in seiner Freizeit gibt, inwieweit er zu Aktivitäten über das Deputat hinaus bereit ist und inwieweit er das ablehnt, wie er/sie sich in Konferenzen verhält, wie Schüler über ihn/sie sprechen, wie er/sie sich bei Schullandheim-Aufenthalten verhalten hat usw. usf. Das Bild des Kollegiums-Kollegen ist also immer aus einer Vielzahl von Mosaiksteinchen zusammengesetzt, was zu dem Gefühl führt, im Rahmen der Schule immer auch *als Person* betrachtet und beurteilt zu werden.<sup>18</sup> Deshalb ist hier eine ungeschützte Kommunikation so ohne weiteres nicht möglich, und sie unterbleibt in der Masse, wie keine Schutzmechanismen zur Verfügung stehen oder eingeübt sind. In der Regel sind sie unbekannt, da Schulverwaltungen und Schulleitungen (mit Ausnahme der Freien Schulen) es bisher nicht als ihre Aufgabe gesehen haben, schulinterne Personalentwicklung zu betreiben.

Und so wird eine weitere Blockade von Schulentwicklung durch externe Fortbildung sichtbar. Aus der Sicht der Befragten ist es wirkungslos, wenn nur *einzelne* aus einem Kollegium derartige Veranstaltungen besuchen; denn davon können keine struktur- und handlungsverändernden Impulse für die Kollegiumssituation ausgehen: "Ich täte mich leichter, wenn man aus dem Kollegium heraus zu zweit oder zu dritt so etwas besuchen könnte, weil dann irgendwo die Gewissheit ist, man kommt nicht nur allein wieder zurück, und im Grunde genommen versiebt das dann rasend schnell" (Interviewpartnerin, Gymnasium).

#### 4. Schlussfolgerungen<sup>19</sup>

Wir haben gezeigt, dass die beruflichen und persönlichen Lern-Biographien unserer Interview-Partner gekennzeichnet sind von (Selbst-)Reflexion, Austausch, Zusammenarbeit, Experiment, Einfühlungsvermögen und Schülerverständnis. Bemerkenswert ist, dass dieser Prozess gelungen ist, *obwohl* der Berufseinstieg unter "normalen" Bedingungen der Lehrerbildung in Deutschland stattfand; obwohl sich die Berufswahl meist an Fachwünschen orientierte; obwohl der Pädagogikanteil im Studium gering war; obwohl die Erlebnisse in den ersten Jahren eher einem "Sprung ins kalte Wasser" glichen, und weil eben deshalb ein *Selbstlernprozess* unvermeidlich war, ja, erst *möglich* wurde.

Dieser letzte Punkt ist entscheidend: Der Ablauf des Selbstlernprozesses unterlag weitgehend Zufälligkeiten: man hatte einen Vorbild-Mentor - oder eben nicht; es wa-

<sup>18</sup> Dass *tatsächlich* der Wissenstand über Kollegen ausserordentlich schwach ist, zeigen die gemachten Interviews ebenfalls. Dieser Befund bestätigt "Schule" als "bürokratische Institution" und indiziert das Defizit von Kommunikation und Selbstentwicklung in einem Kollegium, das die Bezeichnung verdient.

<sup>19</sup> Vgl. auch Tabelle 1, wo eine andere Formulierung der Schlussfolgerungen vorgenommen wird.



ren junge Kollegen an der gleichen Schule - oder eben nicht; es fanden "Aha"-Erlebnisse statt - oder eben nicht; man fand Gleichgesinnte im Kollegium - oder eben nicht usw. Hinzu kamen persönliche Dispositionen, die förderlich waren: sich selbst in Frage stellen zu können; sich in die Gedankenwelt von anderen (Schülern) hineinversetzen zu können; positive Verarbeitungen von Krisen usw.

Ein Hauptanliegen einer veränderten Lehrerbildung muss sein - und da hat das eingangs zitierte Statement der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland seinen Ort -, diese offensichtlich auch im *heutigen* Schulalltag und Schulsystem zu verwirklichenden *förderlichen* Bedingungen und *konkreten Erfahrungen* für ein erfolgreiches Lehrerhandeln nicht länger dem Zufall zu überlassen (vgl. auch Criblez, 1999; Well, 1999). Wenn (im Zitat) der Wechsel vom "Unbewussten" zum "Bewussten" gefordert wird, so kann dies auch als Überführung von "zufälligen" in "systematische" Bedingungen definiert werden. Ein grosser Teil der vorliegenden Literatur zu diesem Thema kann nach zwei Kategorien unterteilt werden: (1) normative Appelle, (2) pauschale Systemkritik.

- (1) Kompetenz- und Anforderungskataloge zählen auf, wie ein Lehrer "zu sein habe", wie er "sein sollte", welche Einstellungen und Berufsethiken "vorhanden sein müssten" (z.B. Lehrerbildung in Baden-Württemberg, 1993, S. 47ff.). Dies alles bleibt hochgradig illusionär (Oelkers, 1999) und frommer Wunsch, solange im Berufsalltag nicht die Vorkehrungen für Lernmöglichkeiten von Selbstveränderungen vorhanden sind, die die Umsetzung derartiger Appelle auch tatsächlich ermöglichen bzw. erzwingen. So nimmt es nicht wunder, dass ein grosser Teil der Lehrerschaft zwar den angesprochenen Forderungen zustimmt, dass diese aber im konkreten Lehrerhandeln nicht auffindbar sind.
- (2) Ein anderer Teil der Literatur fordert - durchaus berechtigt - eine grundlegende Veränderung des Schulsystems an sich oder mindestens der Rahmenbedingungen der Alltagsarbeit der Lehrer (zumeist bei heftiger Ablehnung des Ganztagsbetriebs der Schulen). Oft firmieren derartige Aufsätze unter Überschriften wie "Schule der Zukunft" oder "Lehrer der Zukunft". Es wird von Ganztagschule, kleinen Klassen, offenem Lehrplan, Schülerkonferenzen, Lernwerkstätten usw. gesprochen (vgl. Struck & Würtl, 1999; Blömeke, 1998). Angesichts der Erfahrungen der letzten Jahrzehnte muss davon ausgegangen werden, dass derart grundlegende Veränderungen auch in den nächsten Jahren nicht zu erwarten sind, weil die Landesregierungen die finanziellen Mittel für Personal, Ausstattung und Betrieb nicht bereitstellen und die Kommunen als Schulträger die baulichen Erfordernisse nicht realisieren können. Damit haben derartige Forderungen sowohl für die *aktuelle* Berufspraxis als auch für die *künftige* Schulentwicklung wenig Bedeutung.

Von einem *Berufsverständnis* (der "Lehrer-Rolle" des "traditionellen" Lehrers) zu einem reflektierten aktiven *Berufsverstehen* (dem des *selbstbewussten* Lehrers; vgl. Huwendiek, 1999) zu gelangen, gelingt weder durch das Verkünden von Aufforderungen noch durch das Beklagen restriktiver Bedingungen des Berufsalltags. Und auch "andere" Schüler bzw. Eltern bekommt man nicht. *Realistisch* sind Änderungen durchführbar nur unter *gegebenen* Bedingungen, und *realisierbar* sind sie nur mit dem *vorhandenen* Personal. Unsere Untersuchungen konnten aufzeigen, dass einzelne

Lehrer bereits unter heutigen Bedingungen einen Prozess eingeleitet haben, der Selbstwirksamkeit, Selbstmanagement und Problemlösung begünstigt.

Die Gesprächspartner haben auch die Faktoren genannt, die erforderlich und begünstigend waren. Es liegt also nahe, diese Faktoren zum Ausgangspunkt einer reformierten Lehreraus- und -fortbildung zu nehmen und sie auf eine systematische Ebene zu übertragen.

- (1) Die Inhalte der pädagogischen Studienanteile müssen sich stärker an Zielen der Entwicklung von Empathievermögen, Selbstmanagement, Kompetenztraining usw. orientieren, also an "Kernen" von beruflicher Professionalität.
- (2) Schulpraktika und Referendariat dürfen nicht länger als "Vorbereitung auf den Schuldienst" - gemeint ist damit ja: Vorbereitung auf die traditionelle Lehrerrolle als "Dienst" an der Erfüllung des "Schulzwecks" - verstanden werden. Sie müssen vielmehr als *einmalige* Chance der Bewusstmachung eines beruflichen *Auftrags* begriffen werden: Dort, wo ein Student oder Berufsanfänger sich unversehens erstmals wieder (und momentan leider letztmals wieder) in der Rolle eines "Lernenden" entdeckt, muss diese Situation be- und ergriffen werden als Gelegenheit, ihm die Perspektive *des Schülers* vor Augen zu führen. Ein Perspektivenwechsel - den wir an anderer Stelle als "Paradigmenwechsel vom Lehrer zum Lerner" (Herrmann & Hertrampf, 2000) formuliert haben - ist grundlegende Voraussetzung für die Bildung eines reflexiven Schülerverständnisses, was wiederum Grundlage dafür ist, dass Lehrerhandeln nicht auf das (frustrierende, aussichtslose) Abarbeiten von Lehrplänen fixiert bleibt, sondern im Gefolge dieses Perspektivenwechsels *Lehrpläne in Lerngänge* umsetzt, m.a.W.: ein Perspektivenwechsel vom "Schuldienst" zum "Dienst am Schüler".<sup>20</sup>
- (3) Die gedankliche Formel von "Studium + Praktika + Referendariat = fertiger Lehrer" muss aufgegeben werden. Es gibt keine "fertigen Lehrer" ("fertig" hat ausserdem einen misslichen Doppelsinn). Mit dem Fachwissen kann man einen aktuellen Stand erreicht haben oder eine Routine beherrschen, die alltägliche Probleme meistert und durchschnittlichen Anforderungen an Unterricht genügt - jedenfalls aus *Lehrersicht*. Doch der Lehrerberuf besteht *nicht*, und das ist entscheidend, vorrangig in der Vermittlung von Wissen und Erfüllung von Lehrplänen. Er besteht in der täglichen Auseinandersetzung mit den *Schülern*. Das weiss jeder Lehrer, weil das sein täglich Brot ist. Aber was er meist nicht realisiert: Das ist vor allem auch die Auseinandersetzung *mit sich selbst* und seiner Erfahrung mit dieser Selbsterfahrung und mit seinen (problematischen) Kontrollüberzeugungen bezüglich der Beurteilung dieser Erfahrung. Die griffige Formel des Hamburger Pädagogen Wolfgang Schulz lautete: "Ein Lehrer unterrichtet nicht

<sup>20</sup> Es ist heute weithin in Vergessenheit geraten, dass *dies* vielleicht *die* epochemachende Neuerung der Reformpädagogik gewesen ist, denn dies ist der präzise Sinn des Projekt- und des Arbeitsunterrichts, der nicht mehr in Lektionen denkt: Lernen geschieht hier synchron mit den konkreten Arbeitsschritten, nur durch sie und mit ihnen, ist daher zugleich auch *situiert*, *kumulativ* und zu höheren Komplexitätsgraden aufsteigend. (Das Spielen eines Musikinstruments wird übrigens auch so und *nur so* erlernt: Lernen, Üben und Spielen ereignet sich *gleichzeitig* oder gar nicht.) In diesem Sinn konnte mit Recht gesagt werden, dass in methodisch-didaktischer Hinsicht *der Weg* das Ziel ist (Flitner, 1928/1968).

Fächer, sondern Kinder." Ob ein Lehrer auch Erzieher sei oder einen Erziehungsauftrag habe, ist gar nicht die Frage: Er *ist*, ob er will oder nicht, "Beziehungsarbeiter" im Verhältnis zu seinen Schülern; und wenn er dies nicht versteht oder nicht gestalten kann oder will, dann ist er nur "Informator" und eigentlich durch einen Vertragslehrer nach dem Muster des Tanz-, Fahr- oder Flötenlehrers ersetzbar.

- (4) Weiterhin darf die *Lehrerfortbildung* nicht länger als etwas Beliebiges begriffen werden, mit dem sich der Berufsausübende gelegentlich und nach eigenem Gutdünken auf dem Laufenden hält (vgl. Hüchtermann, 1999). *Lehrfortbildung*, begriffen als Personal- und Persönlichkeitsentwicklung, muss zum *zentralen* Moment des Berufsalltags werden. Diese Forderung hat dreierlei Konsequenzen: *Erstens* darf die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen in den Teilen, die zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, nicht länger beliebig bzw. freiwillig sein, sondern die Teilnahme muss fester Bestandteil der Berufsbilder sein. *Zweitens* dürfen Entscheidungen für bestimmte Angebote nicht mehr den Charakter von beliebigen individuellen haben: Was für eine ganz bestimmte Schule unter konkreten Bedingungen wichtig ist, muss innerhalb des Kollegiums erörtert werden. Die Umsetzung von Fortbildungserfahrungen nach der Teilnahme ist in vielen Fällen abhängig von der Rückendeckung, die man durch Kollegen vor Ort erfährt. Für die *Nachhaltigkeit* initiiert Perspektivenwechsel wird es erforderlich sein, dass *mehrere* Kollegen aus der gleichen Schule an der Fortbildung teilnehmen (besser noch: sie sollte in der eigenen Schule geschehen; Schönig, 1990). *Drittens* dürfen die Fortbildungs-Angebotskataloge nicht länger den Eindruck eines "Potpourris von Zufallsthemen" vermitteln, sondern die Anbieterseite hat Fortbildungskonzepte zu entwickeln, die sich an den oben beschriebenen berufsbiographischen Erfordernissen orientieren.

"Will man die Kinder richtig heranbilden, muss man's zuvor mit den Lehrern tun." Dieser Satz von Erich Kästner (1948) resümiert prägnant die in Rede stehende Problematik. Wir haben auf der Grundlage der Berufserfahrungen unserer Interview-Partner als Experten Vorschläge gemacht zur Klärung der Frage, was "richtig" ist und was zu tun ist.

Die nachfolgende Tabelle (vgl. Tab. 1) fasst in einer knappen Übersicht wichtige Ausführungen des vorliegenden Aufsatzes zusammen. Sie ist daher systematisch und inhaltlich nicht abgeschlossen (vgl. Weiterführung bei Horstendahl & Herrmann, 2000).

Tabelle 1: Befunde und Schlussfolgerungen

"Sachverhalte" sind allgemeine Aussagen, die in den Interviews die Lehrerausbildung und den Berufseinstieg charakterisieren. "Kernaussagen" sind Kurzformeln für komplexe berufsbiographische Interpretations- und Deutungsmuster. "Anzustrebende Zielsetzungen" sind Schlussfolgerungen auf der allgemeinen Ebene der Lehreraus- und -fortbildung. Die "Einzuleitenden Veränderungen" sind Vorschläge aus der Perspektive der Berufserfahrung.

Für Ausbildung und Berufseinstieg/-anfang charakteristische Sachverhalte	Wertende/deutende Kernaussagen zu Sachverhalten	Anzustrebende Zielsetzungen für Ausbildung und Beruf	Einzuleitende Veränderungen für Ausbildung und Beruf
<b>Studium</b>			
Studium konzentriert sich ausschliesslich auf Wissenschaft/Fachinhalte; Berufsbezug "Lehrer" fehlt völlig; Erforderlich: Einführung in Pädagogische Psychologie, Didaktisches Denken, Psychologische Didaktik, erzieherisches Handeln	Das (Pädagogik-)Studium ["Theorie"] hat nichts gebracht. (-)	Sensibilisierung für den "Haupt"-Beruf "Lehrer", "Erzieher", "Berater"; Vorbereitung auf Risiken und Chancen des Berufseinstiegs und -anfangs	Transfer vom Wissenschafts- zum Schul-/Schülerwissen; höherer Pädagogik-Anteil, vor allem im Umfeld pädagogisch-psychologischer Themen; systematische und fallorientierte Fachdidaktik; Kompetenz-Trainings-Angebote im Bereich Selbstwahrnehmung/-kontrolle/-entwicklung/Selbstwirksamkeit
<b>Praktika</b>			
in Baden-Württemberg in der universitären Lehrerausbildung bis 1998 nicht vorhanden	Bewertungen von Praktikumserfahrungen in anderen Bundesländern wurden nicht erfragt	Einleitung und Einübung eines Perspektivenwechsels: sich selbst als "Lerner" erfahren und mit anderen organisieren	an den Risiken und Bedürfnissen der Studierenden orientierte Vorbereitung, Begleitung und Auswertung eigener Unterrichtsversuche; experimentelles Handeln ohne Sanktionen und ohne Druck; Videodokumentationen und Auswertung; Training von Handlungssequenzen (Microteaching)

Referendariat			
Erfahrungs-, Arbeits- und Belastungs-Schock ("Praxis-Schock"); Disziplinprobleme; Unkenntnis der Stärken und Defizite des Mentors	pädagogische Vorerfahrungen, z.B. in der Jugendarbeit (+) Vorbild erfahrener Lehrer; kollegiale Hilfe (+) Unterrichtsstil von Mentor/Fachleiter nicht übertragbar (-) Wurf ins kalte Wasser, "Überleben ist alles" (-) zu hohe Anfangsbelastung durch Unterrichtsvorbereitung (-) Imitation (-) Zufälligkeit der Lernchancen (+,-)	Einübung von Problemlösungsstrategien; Vermeidung von Vermeidungsverhalten; positive Krisenbewältigung ( <i>coping</i> ); Reflexion der eigenen realistischen Möglichkeiten und der objektiven Anforderungen; Modifikation des eigenen beruflichen Handelns	grössere Freiräume für die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils (Übungsstunden/-klassen, Reduktion der Leistungs- und Noten-Zentrierung); Kriterienentwicklung für die "Passung" von Begleitern und Begleiteten (Fachleiter/Mentor-Zuordnung); Ergänzung der Aus- und Weiterbildung von Fachleitern und Mentoren um reflexions-/beratungsbezogene Inhalte anstelle der Stoff-/Methoden-Fixierung
Isolation, "Einzelkämpfer"	Austausch mit anderen Berufsanfängern (+); fehlender Austausch über die Probleme der älteren "Experten" (-); fehlendes Feedback (-)	Intensivierung von Kontaktmöglichkeiten zu anderen Berufseinsteigern; lokale/regionale Arbeitskreise (auch mit Einrichtung der Jugendpflege und Erziehungsberatung); Kooperation mit Studienseminaren als Didaktische Zentren	Teamentaching, Supervision, Intensivierung von Kontaktmöglichkeiten zu anderen Berufsanfängern; gemeinsame Fort- und Weiterbildung
Berufsverlauf			
unbegleiteter Routinisierungsprozess; Bedrohung durch Überforderung, Ermüdung und Resignation	"Experimente" (im Unterricht) (+) "Sichtbarmachung" der eigenen Person (+) fachfremder Unterricht als stressfreie Selbsterfahrung (+) Reflexion/Austausch/Supervision (+) Intensivierung der Schülerbezogenheit auch ausserhalb der Schule (+) "Einzelkämpfer", zu wenig Austausch mit älteren "Experten" (-) "einsame" Fortbildung (-)	Generierung/ Stabilisierung von nachhaltigen Lernprozessen; Förderung der Identifikation mit Schülern/ Schule/Kollegium/ Eltern (und den Umfeldern); Steigerung der Berufszufriedenheit durch Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und -überzeugungen; Einübung in schülerzentriertes Handeln und in Rückmeldeverfahren/-prozesse	(institutionelle) Ermöglichung und Förderung von "unüblichen" Unterrichtsverfahren (Projekt- und Epochenunterricht, Teamentaching); Schülerkonferenzen; "Lernerkonferenzen" (und nicht nur Lehrerkonferenzen!); kollegiumsinterne Supervision (Personalentwicklung); gemeinsame Fortbildung; Schülerkontakte ausserhalb des Unterrichts

## Literatur

- Bräm, D.M. (1994). *Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrausbildung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis*. Dissertation an der Universität Zürich.
- Blömeke, S. (Hrsg.). (1998). *Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 162-173.
- Flitner, W. (1928/1968). Theorie des pädagogischen Weges. Zuerst 1928 in H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik, Bd. III* (S. 59-118). Langensalza. Selbständig Weinheim: Beltz, 8. Aufl. 1968.
- Freytag, H.-P., Gmel, F. & Grasmeyer, F. (1997). *Der Ausbilder im Betrieb*. Kassel: Weber und Weidemeyer.
- Herrmann, U. (1999). Lehrer - professional, Experte, Autodidakt? Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der "Professionalität" und der "Professionalisierbarkeit" des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 408-428). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - In modifizierter Version auch u.d.T. (1998). "Lehrer" - Experte und Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der "Professionalität" und der "Professionalisierbarkeit" des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. *Jahrbuch für Lehrerforschung*, 2 (S. 33-48). Weinheim: Juventa.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (1997). Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. Fragestellungen - Vorgehensweise - Ergebnisse. *Jahrbuch für Lehrerforschung*, 1 (S. 139-163), Weinheim: Juventa.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Der Lehrer als Lerner. Ein Paradigmenwechsel für die Qualifizierung und Professionalität von Lehrern. *Pädagogik*, 6/2000, 38-41.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). "Lehrer" - eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. *Jahrbuch für Lehrerforschung*, 2 (S. 49-71). Weinheim: Juventa.
- Horstendahl, M. & Herrmann, U. (2000). *Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung und zur Praxiserkundung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Gymnasiallehrern*. Typoskript.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart, (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 249-267). Köln: Böhlau.
- Hüchtermann, M. (1999). Hochschule 2000. Erwartungen an eine künftige Lehrerbildung. In D. Schulz & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuzzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis* (S. 107-117). Neuwied: Luchterhand.
- Huwendiek, V. (1999). Probleme und Perspektiven der gymnasialen Lehrerbildung. *Seminar - Lehrerbildung und Schule*, 1999 (3), 39-51.
- Kästner, E. (1948). Zur Entstehungsgeschichte des Lehrers. In E. Kästner (Hrsg.), *Der tägliche Kram. Chansons und Prosa 1945 - 1948* (S. 88-91). München: Atrium.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg (Hrsg.). (1993). *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Abschlussbericht*. Stuttgart.
- Oelkers, J. (1984). Theorie und Praxis. Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. *Neue Sammlung*, 24, 19-39.
- Oelkers, J. (1999). Lehrerbildung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. *Seminar - Lehrerbildung und Schule*, 1999 (3), 15-25.
- Struck, P. & Würtl, I. (1999). *Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft*. München: Hanser.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Weinert, F.E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. (Enzyklopädie der Psychologie (Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie 1: Pädagogische Psychologie, Bd. 2, S. 1-48)*. Göttingen: Hogrefe.
- Well, N. (1999). *Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung. Fallorientierte Beispiele*. Neuwied: Luchterhand.