

Andreas Jantowski (Hrsg.)

Schule beginnt

Handbuch zur Berufseingangsphase
im Lehrerberuf

Inhalt

Andreas Jantowski

Einleitung des Herausgebers..... 4

Karin Kleinespel

Vorwort 7

Bärbel Falke

Vorwort 12

Rigobert Möllers

**Berufsbild Lehrer – Lehrerleitbild –
Richtschnur für das eigene pädagogische Handeln?**..... 15

Martin Seelig

Rechtsgrundlagen für den Alltag im Lehrerberuf – Ein Überblick 37

Andreas Jantowski

Lehreraus- und -fortbildung – Ziele, Aufgaben, Konzepte 43

Andreas Jantowski

**Die Berufseingangsphase – Spezifika und Bedeutung des
Berufsanfangs für die Professionalisierung im Lehrerberuf** 61

Susann Ebert

**Die Wirksamkeit der Unterstützung von Lehrerinnen und
Lehrern durch Fortbildung – Effekte der Lehrerfortbildung** 82

Andreas Jantowski

**Zur Bedeutung des berufspraktischen Mentorings und der
Unterstützung durch erfahrene Kolleginnen, Kollegen und
Schulleitungen für den Professionalisierungsprozess
von Berufseinsteigern**..... 107

Andreas Jantowski, Jürgen Vogt, Ute Schumann

**Erwartungen, Erfahrungen, Ansprüche –
Eine explorative empirische Untersuchung des Thillm 2011
zur Berufseingangsphase in Thüringen** 124

Axel Wehrauch

Das Schöne am Lehrerberuf

Verstehen lernen. Unterricht entwickeln.

Kollegial zusammenarbeiten 136

Andreas Jantowski

Diskussion zu Grundzügen eines künftigen Curriculums

der Lehrerfortbildung in der Berufseingangsphase..... 146

Andreas Jantowski, Elisabeth Gumz, Jürgen Vogt

Grundlegende Ansätze zur Neustrukturierung

der Berufseingangsphase 160

Jürgen Vogt

Praktische Hilfen – Zur Einführung in den Umgang

mit den Materialien und Unterstützungsangeboten

für Berufseinsteiger 171

Einleitung des Herausgebers

Das Handbuch zur Berufseingangsphase verfolgt den Anspruch einerseits an die Erkenntnisse, die die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren für die Berufseingangsphase getätigt hat, anzuschließen und andererseits diese Erkenntnisse für die unterstützende, institutionalisierte Begleitung von Berufseinsteigern nutzbar zu machen. Gleichzeitig werden eigene empirische Befunde vorgestellt. Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) sieht eine seiner Schlüsselaufgaben in genau dieser Unterstützungsfunktion für Lehrerinnen und Lehrer und möchte mit der vorliegenden Publikation eine bis dato vorliegende Lücke innerhalb der berufsbiografisch orientierten Konzeption zur Lehrerfortbildung schließen. In diesem Zusammenhang sollen auch und besonders praktische Hilfen, die direkt im Schul- und Unterrichtsalltag anwendbar sind, die dargestellten theoretischen und empirischen Positionen ergänzen, was mit beiliegender CD-Rom realisiert wird.

Eine zentrale Entwicklungslinie in der Lehrerbildung stellt der ganzheitliche, die starke Fragmentierung und Sequentialisierung überwindende Ansatz dar, den das Thillm nachdrücklich verfolgt. Von diesem Ansatz ausgehend enthält das erste Vorwort die Positionen der hochschulischen Phase der Lehrerbildung. Das sich hieran anschließende Vorwort stellt die Sichtweise einer Vertreterin der Staatlichen Studientseminare auf die Lehrerbildung und insbesondere die Berufseingangsphase im Lehrerberuf dar. Somit soll den Vertreterinnen und Vertretern aller Phasen der Lehrerbildung Gelegenheit gegeben werden, ihre spezifischen Perspektiven auf unser gemeinsames Anliegen, die qualitative Optimierung der Lehrerbildung in Thüringen, zu dokumentieren.

In einer ersten Annäherung stellt *Rigobert Möllers* das gewandelte und sich in ständiger Veränderung befindliche Berufsbild des Lehrers in seinen verschiedenen Facetten, Ansprüchen und Rollen dar und zeigt so auf, welche Anforderungen an diese Profession gestellt werden.

Im anschließenden Beitrag widmet sich *Martin Seelig* der mit dem Lehrerberuf zusammenhängenden Problematik der rechtlichen Rahmenbedingungen. Erfahrungen auf diesem Gebiet zeigen immer wieder auf, dass sowohl Berufseinsteiger als auch erfahrene Lehrkräfte insbesondere in der Kenntnis ihrer Rechtsbefugnisse und -stellung Defizite beklagen, die dieser Beitrag in seinen wesentlichen Elementen auszugleichen versucht.

Der nachfolgende Beitrag von *Andreas Jantowski* umreist Entwicklungslinien in der Lehrerbildung Thüringens aber auch aus bundesweiter Perspektive und fokussiert insbesondere auf die Bedingungen des lebenslangen Prozesses beruflichen Lernens in Form institutionalisierter Lehrerfort- und Weiterbildung. Im Anschluss hieran werden die Spezifika, Problemstellen und Handlungsfelder der Berufseingangsphase näher betrachtet und in ihrer Konsequenz für die Ausgestaltung von Unterstützungsangeboten dargestellt.

Unzweifelhaft stellt sich Lehrerfortbildung als eine Notwendigkeit im berufspraktischen Lernprozess von Lehrerinnen und Lehrern dar. Dem gegenüber wird seit längerem über die Wirkungen, die von Lehrerfortbildungen auf die Lehrkräfte selbst, die Schule, das unterrichtliche Handeln und schließlich den Lernerfolg der Schüler ausgehend, diskutiert. Empirisch widmet sich die Forschung verstärkt der Untersuchung der Effekte von Lehrerfortbildungen auf die genannten Dimensionen. Diesem Aspekt geht *Susann Ebert* in ihrem Beitrag nach und leitet Handlungskonsequenzen hieraus ab.

Neben der Lehrerfortbildung ergeben sich für Lehrpersonen viele Lerngelegenheiten in der täglichen Arbeit in der Schule und in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften. Diesem Aspekt, der Kooperation im Kollegium und seinen unterstützenden Funktionen, geht der folgende Beitrag von *Andreas Jantowski* unter der Fragestellung nach, wie Berufseinsteiger schulintern durch erfahrende Lehrkräfte, Schulleitungen und verschiedene Formen, einfacher und komplexer Kooperationen unterstützt werden können.

Die theoretischen Erkenntnisse zur Berufseingangsphase aufgreifend widmet sich der anschließende Beitrag von *Andreas Jantowski, Jürgen Vogt* und *Ute Schumann* der Problematik aus empirischer Sicht und

stellt auf der Basis einer Thillm-Studie zentrale Ergebnisse einer explorativen Befragung von Berufseinsteigern dar, um auch hieraus Handlungskonsequenzen zur Neugestaltung der Unterstützung von Lehrpersonen in der Berufseingangsphase abzuleiten.

Der Ansatz der ganzheitlichen Praxis der Lehrerfortbildung impliziert neben einer stärkeren Vernetzung der einzelnen an Lehrerbildung beteiligten Phasen auch eine verstärkte Kooperation mit weiteren Akteuren der Lehrerbildung. Hierzu stellt *Axel Weyrauch* in seinem Beitrag ein wirkungsvolles Programm, was auch und insbesondere für die Berufseingangsphase erhebliche Potenziale aufzeigt, dar. Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität (E.U.L.E.) zeigt Möglichkeiten auf, über Reflektions- und Verstehensprozesse Unterrichtspraxis nachhaltig zu verändern.

In den sich anschließenden Beiträgen von *Andreas Jantowski*, *Elisabeth Gumz* und *Jürgen Vogt* werden aus den dargestellten Ergebnissen und Erkenntnissen zur Berufseingangsphase und zur Lehrerfortbildung insgesamt, Konsequenzen für die Ausrichtung der weiteren Handlungslinien zur Neukonzeption der Unterstützungsangebote in der Berufseingangsphase abgeleitet. Gleichsam werden Missionen im Sinne strategischer Bildungsplanung auf den mittel- und langfristigen Handlungsebenen beschrieben und begründet. Den Abschluss bildet die Vorstellung der Neukonzeption der Unterstützungsangebote des Thillm für Berufseinsteiger.

Im abschließenden Beitrag von *Jürgen Vogt* werden konkrete Hilfen für die Unterrichtspraxis der Berufseinsteiger vorgestellt. In diesem Zusammenhang werden Möglichkeiten zur Nutzung der beiliegenden CD aufgezeigt.

Die Autoren hoffen mit diesen Beiträgen insgesamt eine weitere Möglichkeit zur Unterstützung der erfolgreichen Professionalisierung von Berufseinsteigern effektiv genutzt zu haben und wünschen dem Leser einen hoffentlich kurzweiligen, interessanten und praktisch nutzbaren Erkenntnisgewinn.

Vorwort

Im Freistaat Thüringen setzt das Thillm gegenwärtig einen Impuls zur Gestaltung der Berufseingangsphase unter dem Eindruck der – hoffentlich – bevorstehenden Einstellung einer großen Zahl junger Lehrerinnen und Lehrer in den Schuldienst. Die Berufseingangsphase im Lehramt besteht nach den Vorgaben des TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) aus den ersten beiden Berufsjahren der Lehrer. Diese haben alle sowohl die erste, die Universitäts-, als auch die zweite, die Seminausbildung, erfolgreich absolviert. In der Regel können die neuen Kolleginnen und Kollegen an den Schulen auf eine Ausbildung von mindestens sieben bis neun Jahren Dauer zurückblicken. Macht es unter diesem Gesichtspunkt überhaupt Sinn, dass die Berufsnovizen noch eine weitere Ausbildungsphase anschließen? Die Schulportal-Seite des TMBWK gibt einen ersten Eindruck, wie diese Frage beantwortet werden kann:

„Die Berufseingangsphase

- dient insbesondere der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schulen,
- vertieft und erweitert die erworbenen Qualifikationen,
- fördert gezielt individuelle Qualifikationsschwerpunkte im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn.“¹

Diese Definition rückt Defizite in den Fokus der Betrachtung: Muss man davon ausgehen, dass im Vorbereitungsdienst und in dem mit diesem verbundenen bedarfsdeckenden Unterricht nicht die wichtigsten Grundlagen gelegt wurden, damit die jungen Lehrer Einblicke in die Arbeitsstrukturen von Schulen haben? Warum müssen die im Studium und im Vorbereitungsdienst erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen noch einmal vertieft werden? Sollte ein junger Lehrer nach seiner Ausbildung noch nicht seine eigenen Kompetenzen in Auseinandersetzung mit dem Berufsbild eines Lehrers ausgemacht haben, um

¹ vgl. <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrerbildung/berufseingangsphase> (Zugriff: 11. 9. 2011)

im Kontext eines ganz normalen Fortbildungsangebots für alle Lehrer gezielt an seinem Berufsprofil zu arbeiten?

Man könnte aus meinen Rückfragen als Vertreterin der ersten Phase der Lehrerbildung an das TMBWK-Leitbild der Berufseingangsphase schließen, ich unterstellte dem Ministerium das unausrottbare Schlagwort vom Praxisschock und die dazugehörige Parole „Vergiss, was du in der ersten bzw. zweiten Phase der Ausbildung gelernt hast“. Solche Sätze legen nahe, dass die Phasen der Lehrerbildung im besten Fall weitgehend friedlich, aber unverbunden, nebeneinander existieren.

Doch das Gegenteil ist der Fall! Der vorliegende Band dokumentiert, dass in Thüringen aktiv gegen die Segmentierung der Phasen gearbeitet wird. Die an Lehrerbildung beteiligten Institutionen haben die Notwendigkeit des produktiven Austauschs erkannt und unternehmen Anstrengungen, um die Phasen der Lehrerbildung miteinander zu verzahnen, ohne die institutionelle Verantwortung der beteiligten Institutionen für die ihnen explizit zugewiesenen Aufgaben zu leugnen.

Es ist mir wichtig darauf hinzuweisen, dass der „Blick über den Zaun“ von allen Vertretern der beteiligten Einrichtungen getragen wird, auch wenn die gemeinsamen Vorhaben zeitintensiv und mühsam sind, denn jede einzelne Institution hat genügend eigene Aufgaben, die die Verantwortlichen intern zu meistern haben. Im Laufe der Zeit ist aber die Einsicht gereift, dass der Austausch nicht nur die Bildung der jungen Lehrer verändert, sondern dass damit zugleich Aspekte der Schulentwicklung im Kern betroffen sind. Schulen schreiten in ihrer Entwicklung fort, wenn Lehrerinnen und Lehrer eigene professionelle Kompetenzen erkennen und damit gezielt ihr Engagement für die Institution einbringen: Eine Professionalisierung solcher Qualität setzt auf das Erkennen individueller Stärken und rückt die ganze Lehrerbildung in das Blickfeld. Lehrerbildung trägt unter diesem Gesichtspunkt zum lebenslangen professionellen Lernen bei und wird zu einem Motor der Schulentwicklung.

Ich möchte im Folgenden in aller gebotenen Kürze Hinweise auf die Anstrengung der gemeinsamen Arbeit und Verantwortungsübernahme für die Professionalisierung des Lehrernachwuchses im Freistaat geben und diese unter folgenden Überschriften zusammenfassen:

- 1. Gemeinsame Planung für die Erstellung von Leitlinien für das Curriculum der Berufseingangsphase durch Vertreter aller Ausbildungseinrichtungen**
 - 2. Praxissemester und Kerncurricula**
 - 3. Vernetzung der lernenden Professionellen: Hospitationszirkel von Praxissemesterstudierenden, Lehramtsanwärtern und zukünftig auch von Kollegen in der Berufseingangsphase**
-

1. Der Leiter des ThILLM, *Dr. Andreas Jantowski*, hat zur Planung der Veranstaltungen des Landesinstituts für die Berufseingangsphase die Verantwortlichen für Lehrerbildung der Thüringer Institutionen zu einer ganztägigen Sitzung eingeladen. Alle Einrichtungen waren vertreten, die Sitzung war gekennzeichnet durch eine konstruktive Abstimmung und Planung. Da den Schulleitern der Thüringer Schulen die zentrale Verantwortung für die Berufseingangsphase der jungen Kollegen zugeordnet ist, kamen die Konferenzteilnehmer darin überein, dass die Schulleiter, die auch wichtige Partner der ersten und zweiten Ausbildungsphasen sind, gezielt in die Schwerpunkte der neuen Berufseingangsphase eingeführt werden sollen. Die Schulleiter sind für diesen Abschnitt im Übergang von der Aus- zur Fortbildung die ersten Ansprechpartner für das ThILLM – und zwar im Vorfeld zu den Einzelangeboten für die neu eingestellten Lehrerinnen und Lehrer. Bereits in Kürze soll nach den Empfehlungen der Planer eine Schulleiterkonferenz zu diesem Thema am ThILLM stattfinden.
2. Ein Arbeitsschwerpunkt des Zentrums für Lehrerbildung und Didaktikforschung (ZLD) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ist seit 2002 die Konstruktion und Evaluation von phasenverbindenden Ausbildungsstrukturen. Ausgangspunkt ist das „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ mit seinem Kernstück, dem Praxissemester. Im fünfmonatigen Praxissemester werden die Studierenden bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung in die Schulpraxis ausführlich eingeführt. Eine Abstimmung mit den weiteren Lehrbildungsphasen ist eine der wesentlichen Grundlagen für die Gestaltung

des Praxissemesters, einerseits um die Akzeptanz für das Vorhaben zu erhöhen, andererseits um die Ziele und Inhalte des „neuen“ Modells mit den anderen Einrichtungen abzustimmen. In diesem Zusammenhang entstand an der FSU das Projekt „Kerncurricula zur strukturellen Verknüpfung der Aus- und Weiterbildung“, eingebunden in einen gleichnamigen Bund-Länder Modellversuch. Untersucht wurden die Fähigkeit und Bereitschaft von Vertreterinnen und Vertretern der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung, im Rahmen eines an Standards und Kompetenzen orientierten Ausbildungsmodells gemeinsam zu kooperieren. Das Konzept der Konstruktion von Kerncurricula beruhte darauf, „dass Thüringer Experten der ersten, zweiten und dritten Phase in einem der Delphi-Methode angenäherten Verfahren darstellen, welche Ziele und Inhalte sie für die Ausbildungsphase, der sie angehören, zu realisieren bereit sind, und welche Erwartungen sie an die Ausbildungsziele, -inhalte und -methoden der jeweils anderen Phasen haben“². Die Ergebnisse des Projektes führten zu Diskussionen über Curricula und Verantwortlichkeiten für die Lehrerbildung. Abstimmungsprozesse über mögliche gemeinsame Kerncurricula sind allerdings mühsam und in den einzelnen Unterrichtsfächern sehr unterschiedlich weit fortgeschritten. Doch die Thüringer Anstrengungen für die Etablierung einer in ihren Inhalten aufeinander abgestimmten Lehrerbildung sind bundesweit sichtbar und ausgezeichnet worden: Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat im Rahmen des Programms: „Von der Hochschule in den Klassenraum. Phasenverbindende Projekte in der Lehrerbildung“ die Zusammenarbeit der Phasen mit einem Preis honoriert³. Die intensive Arbeit an den Kerncurricula wird fortgesetzt und bezieht alle Institutionen der Thüringer Lehrerbildung ein.

3. Ein zweites Projekt im preisgeförderten Stifterverbandprojekt zielt auf die Etablierung von Hospitationszirkeln unter dem professionellen Lehrernachwuchs der unterschiedlichen Ausbildungspha-

² Gröschner, Alexander, Kristin Senge, Will Lütgert: Kerncurricula und Standards in der Lehrerbildung – Aspekte einer strukturellen und inhaltlichen Verknüpfung der Phasen. In: Jürgens, Barbara: Kompetente Lehrer ausbilden. Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung. Aachen (Shaker Verlag) 2006, S. 1–27.

³ www.uni-jena.de/ZLD_stifterverbandsprojekt.html

sen. Praxissemesterstudierende und Lehramtsanwärter, die in einer Schule gemeinsam ausgebildet werden, werden in Hospitationszirkeln zusammen gebracht und betreut. Es ist angedacht, dass auch die Lehrer in der Berufseingangsphase in die Hospitationszirkel aufgenommen werden. Die Vernetzung der Phasen erfolgt auf diese Weise konkret über die Personen, die die Phasen durchlaufen. Betreut werden die Gruppen von Seiten der fachbegleitenden Lehrerinnen und Lehrer an den Thüringer Schulen und/oder Mitgliedern der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Eine Beteiligung der Schulleiter bzw. der Beauftragten für Lehrerbildung ist nicht nur denkbar, sondern wäre erwünscht.

Mit dem Hinweis auf die Schulleitung komme ich zu einer abschließenden Einschätzung der Chancen und Grenzen einer gewinnbringenden und professionellen Lehreraus- und -fortbildung, die eine Berufseingangsphase einschließt: Die Diskussion um die Entwicklung der Kerncurricula in der Lehrerbildung muss mit der Schulentwicklung verknüpft werden. Denn wenn eine Berufseingangsphase für eine ganzheitlich strukturierte Professionalisierung junger Lehrerinnen und Lehrer auf Schulkulturen treffen sollte, die diese Anstrengungen nicht unterstützen, werden sie nutzlos. Ein systemischer Ansatz ist deshalb die Voraussetzung für die Einbindung gut ausgebildeter Berufsanfänger in die Schulen: Ohne Schulentwicklung kann Lehrerbildung nicht nachhaltig wirken. In diesem Zusammenhang wird besonders wichtig, dass der Schulleiter seine Funktion als Motor der Entwicklung seiner Schule aktiv wahrnimmt. Aus meiner Sicht wäre er gut beraten, wenn er das Potential der gut ausgebildeten jungen Lehrer seiner Schule für die Schulentwicklung nutzt: Es geht darum, deren Kompetenzen und Stärken zu erkennen und zu fördern, denn darin liegt ein wesentlicher Anschlag für die Schulentwicklung. Bildung in der Berufseingangsphase sollte deshalb nicht danach suchen, was den jungen Kollegen noch „fehlt“, um ein Rädchen im Getriebe der bestehenden Schulstruktur zu werden, sondern sollte ganz gezielt deren Stärken und Potentiale für die Entwicklung von Einzelschulen fördern.

Vorwort

Schaut man aus Sicht des Vorbereitungsdienstes auf die BEP, so wissen wir durch viele Rückmeldungen ehemaliger Lehramtsanwärter/-innen, dass die Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung das wichtigste Rüstzeug für den Berufseinstieg zuverlässig bereit stellt. In den 24 Monaten des Vorbereitungsdienstes (ab 2011/12 Verkürzung auf 18 Monate in fast allen Bundesländern) finden die Lehramtsnovizen ihre Rolle als Lehrer/-in und gestalten sie aus. Sie lernen, sich in den institutionellen Strukturen zurechtzufinden, setzen sich mit den verschiedensten Erwartungen ihrer Schüler/-innen, Eltern, Begleitern, Kolleg/-innen, der Schulleitung, des Studienseminars auseinander. Sie erleben die Zumutungen des Berufs und entwickeln Strategien des Umgangs damit. Dabei helfen ihnen Netzwerke, die an der Schule und am Seminar informell geknüpft und von beiden Institutionen unterstützt bzw. formell auch verbindlich eingefordert werden. Zu nennen wären dabei die Gruppen, die eigens zu Zwecken kollegialer Hospitation und Fallberatung gegründet werden und die inzwischen auch phasenübergreifend angelegt sind. Gelegentlich können Studienseminare, die Unterstützung der Schulpsychologen der Schulämter nutzend, auch Supervision anbieten.

Eine weitere wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der BEP ist das Einüben einer Haltung des „reflektierenden Praktikers“ (Schön 1983) im Vorbereitungsdienst. Das Portfolio als Instrument der Reflexion und (selbstbestimmten) Entwicklung sowie das Bereitstellen zahlreicher Reflexionsmöglichkeiten als Bestandteil der Ausbildung unterstützen die Entwicklung von Reflexionskompetenz als Möglichkeit der konstruktiven Verarbeitung von Erfahrungen.

Noch eine dritte Voraussetzung für den erfolgreichen Berufseinstieg, deren Anbahnung in der 2. Phase der Lehrerbildung erfolgt (neben vielen anderen, den fachlichen, fachdidaktischen etc.), soll benannt sein: Die Ausgestaltung des Kerns des pädagogischen Handelns. Gemeint ist die Herstellung einer tragfähigen Beziehung zu den anvertrauten Kindern und Jugendlichen in der „Balance zwischen verstehender Zu-

wendung und Führung“ (Bauer 2011). In der Ausbildung, die theoriegeleitetes Lernen mit Trainingsphasen verbindet, erhalten die Lehrnovizen die Möglichkeit, pädagogische Grundsituationen simulativ zu erproben. Dazu gehören z. B. die ersten Minuten vor der Klasse, das Halten eines Lehrervortrages, das Formulieren guter Instruktionen, der Umgang mit Störungen, aber auch Aushandlungsprozesse mit Begleitern, Gespräche mit Eltern etc. Im geschützten Raum können Lehramtsanwärter/-innen so ihr Handlungsspektrum erweitern und subjektive Theorien, die ihr Handeln leiten, explizieren.

So weit, so gut. Doch muss an dieser Stelle aber auch eindeutig konstatiert werden, dass all dieses Handeln, die Entwicklung einer innovativen Grundhaltung, die Bereitschaft zur Reflexion, der wertschätzende Umgang mit sich selbst und anderen, eben nur angebahnt und kaum von sicheren Routinen gesprochen werden kann. Dazu kommt, dass die 2. Phase der Lehrerbildung wie oben erwähnt, in vielen Bundesländern verkürzt wird und mit steigenden Kapazitäten bei sinkenden Ressourcen zurechtkommen muss.

Ihre erste „richtige Stelle“ nach dem Vorbereitungsdienst einnehmend, treffen junge Lehrer/-innen auf neue Bedingungen. Neue Strategien wollen erprobt, neue Routinen entwickelt und eingeübt, alte gefestigt werden. Dabei greift häufig das Phänomen, dass „Gurken in der Salzlake salzig, aber die Lake nicht gurkig wird“ (Creutzburg 2010). Will heißen, dass der Anpassungsdruck an das neue Kollegium groß ist und Anpassungsleistungen von den neuen Mitarbeitern auch erbracht werden.

In dieser Situation erhält das regelmäßige Treffen von Berufseinsteigern aus verschiedenen Schulen, ja vielleicht sogar Schularten und ihr Austausch im bewertungsfreien Raum besonderen Wert für die Novizen.

Ideal wäre es, Angebote zu entwickeln, die dabei helfen, personenbezogene Haltungen wie Distanzierungsfähigkeit oder offensive Problembewältigung weiter auszuprägen. Konzepte die helfen, Selbstwirksamkeit und den Glauben an „die grundsätzliche Machbarkeit einer Sache [...] und daran, dass man sie selbst ins Werk setzen und vollenden kann“ (Müller 2005) zu vertiefen. Doch es geht auch um konkrete

Praxishilfen, die im Vorbereitungsdienst zwar Thema waren, aber eben nur angerissen werden konnten (Klassenleitertätigkeit, Klassenfahrten, Elternabende, das Seminarfach u. v. a. m.).

Ich wünsche mir, dass für diese besondere Phase des Berufseinstiegs nachfrageorientierte Fortbildungen angeboten werden von ausgewiesenen Expert/-innen (Supervisoren, Coaches, Organisations- und Unterrichtsberatern). An den Schulen sollte es Paten für die neuen Mitarbeiter/-innen geben, denn sie bilden für die Entwicklung des Systems Schule eine wichtige Ressource, die der Pflege und besonderen Aufmerksamkeit bedarf.

Literaturverzeichnis

Schön: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York 1983

Bauer: *Spiegelung als Kern der pädagogischen Beziehung: Die Schule aus dem Blickwinkel der Hirnforschung.* SEMINAR 1/2011, S.100

Müller: <http://lehrerfortbildung-bw.de/akaprojekte/archiv2005/symposium/ws6/index.html>

Berufsbild Lehrer – Lehrerleitbild – Richtschnur für das eigene pädagogische Handeln?

„... Der Club der toten Dichter“ ist ein Film über einen zur damaligen Zeit als Ausnahme zu bezeichnenden Lehrer. Mr. Keating, den seine Schüler „captain“ nennen, erregt mit ungewöhnlichen Methoden an einer amerikanischen Eliteschule so viel Aufsehen, dass er schließlich gefeuert wird. Viele sehen in Keating das Ideal eines Lehrers. Unter dem heutigen Blickwinkel und der gegenwärtigen Realität in der Unterrichtsgestaltung sind Keatings Methoden zum festen Bestandteil des schulischen und vor allem des unterrichtlichen Handelns geworden. Rollenspiele, Projekte, Konzerte, Feten, Theater, Schülerzeitung, Filme drehen – alles nichts Ungewöhnliches mehr. Heute würde Keating nicht mehr unangenehm auffallen. Doch die Schüler sind anders geworden: Mr. Keating würde auf eine Jugend treffen, die im Zeitalter der Medien aufgewachsen ist und mit ihnen und sogar durch sie sozialisiert wurde. Überflutet mit allgegenwärtigen und ständig und leicht verfügbaren und zugänglichen Informationen, übersättigt mit Motivationstricks von Showmastern, Werbefachmännern und Moderatoren stehen Kinder und Jugendliche in der heutigen Zeit vor einer Unmenge möglicher Gestaltungsvarianten des eigenen Lebens. Die eröffnet Chancen, gewiss, birgt aber auch gewaltige Risiken, denn aus der Vielzahl und dem Überangebot muss jeder einzelne auswählen. Vieles wird geradezu auf dem Silbertablett präsentiert, kaum gibt es noch etwas, was hart erarbeitet oder gar erst entdeckt werden muss. Die Folge: Das Staunen ist weg, die Neugier, die gespannte Erwartung. Heute heißt es: „Ich will Genuss sofort, ich will ..., wir wollen alle prima leben und Frechheit siegt. Junge Menschen gehen mehr und mehr davon aus, dass ‚Spaß‘ in allen Lebenslagen der Normalfall ist. Der Lehrer wird zum Animateur, zum Zirkuspferd, weil er ständig unter dem Druck steht, seinen Unterricht ‚spaßig‘ gestalten zu müssen. Doch er hat keine Ausbildung als Animateur. Und sein Unterricht hat mit der Wirklichkeit zu tun – und die Wirklichkeit ist nicht Reality-TV.“ (*Ilse Gorzolla* – Lehrerin)

Die Meinung der Lehrerin zeigt exemplarisch, wie gesellschaftliche Wandlungsprozesse und sich dadurch verändernde, individuelle Verhaltensweisen immer wieder das Berufsbild und vor allem die Vorrangstellung des Lehrers in Bezug auf Deutung der Welt, Sinnstiftung und Wertebildung innerhalb der schulischen Bildung ins Wanken bringen.

Gudjons (2006) greift die Entwicklung im Medienzeitalter auf und charakterisiert am Ende einer Beschreibung mehrerer Lehrerbilder in verschiedenen Epochen historischen Wandels vier Typen des modernen Lehrers, der widersprüchliche Rollenanteile individuell integrieren kann und sich nicht auf ein Rollenbild beschränkt:

„Die Lehrer und Lehrerinnen stehen heute also vor einem schwierigen Balanceakt: Neue Rollenanteile sind zu verorten zwischen vier Typen. Wer bist du, Lehrer?

1. Lehrer als Dompteur (der den Unterricht straff führt und die Schüler zum Lernen antreibt)
2. Lehrer als Entertainer (der Lernende eher lockt, anzieht und durch seine geschickte Methodik verzaubert)
3. Lehrer als Neo-Romantiker (der von der natürlichen Neugier und dem unverdorbenen Wissensdurst der Kinder ausgeht und ihnen so viel Freiheit wie möglich gibt),
4. Lehrer als cooler Fachmann (der sein Wissen sachorientiert an Interessenten weitergibt).“ (*Gudjons* 2006, S. 8)

Um das heute vom Lehrer erwartete Rollenbild näher zu beschreiben, lohnt es, die oben genannten Rollen näher zu betrachten.

Zunächst ist die Fachkompetenz des Lehrers gefragt. Auf der Grundlage seiner in der Regel in zwei Unterrichtsfächern während des universitären Studiums erworbenen und im Vorbereitungsdienst vertieften Sachkompetenz muss der Lehrer unterrichten, Inhalte vermitteln. Dabei wird der Lehrer selbst aber nicht zum Vermittler von Wissen, sondern vielmehr zum Anbieter von inhaltlich ausgestalteten Lernarrangements. Im Sinne *Helmkes* (2003) wird er zum Anreger und Unterstützer, ggf. zum Moderator und Begleiter des Lernens der Schüler, zu dessen Co-Konstrukteur.

Des Weiteren bezeichnet *Gudjons* den Lehrer als Neo-Romantiker. Schlägt man diesen Begriff in Wikipedia nach, so findet man dort unter dem Eintrag Romantik die Begriffserklärung von Romantik als eine Eigenschaft eines Subjektes oder Objektes, die den Menschen mit Liebe und Sehnsucht erfüllt. Und hier schließt sich wiederum der Bogen zum Lehrer als Pädagogen. Der Lehrer als Pädagoge besitzt eine anthroposophische, eine zutiefst humanistische Grundperspektive (*Arnold, Eisenck, Meili* 2007). Er will Kinder und Jugendliche bilden und erziehen und begreift dabei diesen Prozess als dialogisch mit vielen Freiheiten und einer möglichst hohen Selbststeuerung des Lernens durch die Schülerinnen und Schüler. Er geht von einer generellen Bereitschaft der Schüler aus, sich entwickeln zu wollen und will sie hierin bestmöglich unterstützen. Diese Werte, Ziele und subjektiven Handlungstheorien des Lehrers sind in hohem Maße von Bedeutung als Einflussfaktoren für einen erfolgreichen Unterricht (*Helmke* 2003).

Der Lehrer ist daneben ein Entertainer, so *Gudjons*. Wikipedia hat auch hierfür eine Übersetzung, die auf den Lehrerberuf im Wesentlichen zutrifft: Unterhaltungskünstler. Der Lehrer soll seine Schüler also unterhalten. Bedeutet dies im Sinne unserer großen Fernsehshows eine Überraschung und Verzückung nach der anderen, mit immer noch höherem Nervenkitzel und Risiko und ständig steigenden Ertragserfolgen die Schüler zum Lernen zu locken und um deren Aufmerksamkeit zu feilschen? Wohl kaum! Vielmehr muss es der Lehrer in dieser Facette seiner Rolle verstehen, die Schüler in ihrer Motivation zu unterstützen und diese Motivation aufrecht zu erhalten. Er muss für einen qualitativ hochwertigen Unterricht sorgen, der sich auf die Passung der Inhalte und Methoden an die Schüler und die Lernziele, Klarheit, Methodenvielfalt, individualisiertes und förderndes Vorgehen, effiziente Klassenführung, einen hohen Anteil an echter Lernzeit, qualitativ hochwertiges Lernmaterial und vielfältige Lernarrangements stützt. (*Helmke* 2003) Keiner erwartet von einem Lehrer, dass dieser als Alleinunterhalter auftritt, wohl aber, dass er ein entsprechendes Angebot des Unterrichts unterbreitet.

Und schließlich sei der Lehrer ein Dompteur, so *Gudjons*, eine Person, die andere dressiert. Sicher, so kann man argumentieren, gibt es Phasen, in denen der Unterricht straff geführt werden muss, in der der

Lehrer die Schüler auch mit Druck und Zwang zum Lernen anhält und sicher gibt es auch Phasen, in denen ein stark konsequentes, mitunter auch hartes Handeln des Lehrers zur Aufrechterhaltung der Disziplin oder dem Abwenden von Schaden notwendig sein kann. Die Bezeichnung *Dompteur* ist jedoch pointiert zugespitzt zu sehen. Im Kern notwendig ist jedoch die Fähigkeit zur effizienten Klassenführung und zur Aufrechterhaltung einer angemessenen Disziplin. Hierfür gibt es zwischenzeitlich jedoch effizientere Mittel als die an der Reiz-Reaktions-Kette der behavioristischen Erziehungsauffassung orientierte Dressur.

Insgesamt bleibt aber zunächst festzuhalten: Der Lehrerberuf hat zeitlich stark gewandelt und wurde um viele Facetten erweitert. Er umfasst nicht nur eine Rolle des Lehrers, sondern integriert eine Vielzahl miteinander verbundener, aber mitunter auch konkurrierender oder sogar einander widersprechender Rollenanteile. Dieser Umstand macht den Beruf des Lehrers zum einen sehr komplex und führt mitunter in schwierige Situationen, zum anderen macht er jedoch einen erheblichen Teil des Reizes, der Attraktivität und Spannung dieses Berufs aus. Je eher man sich dessen bewusst ist, umso gezielter kann man daran arbeiten, sich selbst in diesen Rollenanteilen weiterzuentwickeln und durch eine individuelle Kombination der Rollenanteile sein eigenes Lehrerbild auszubilden und zu leben. Neben dieser Rollenklärung bedarf es jedoch weiterer Komponenten, um das Berufsbild des Lehrers zu beschreiben. *Jantowski* führt hierzu aus: „Das Berufsbild oder das Leitbild des Lehrerberufs setzt sich zusammen aus der Gesamtheit aller Anforderungen, die an einen Lehrer gestellt werden, und den Kompetenzen, die er zur Bewältigung dieser Anforderungen erwerben und ausbilden muss.“ (*Jantowski* 2007, S. 4).

Welche Kompetenzen und damit verbunden, welche Tätigkeiten zur Erfüllung von an den Lehrer herangetragenen Aufgaben sind damit gemeint und wie sehen sie konkret aus? Mit Blick hierauf beschreibt *Reich* das Berufsbild des Lehrers so: „Die klassische Rolle des vortragenden, kontrollierenden, besserwissenden Dozenten wird mehr und mehr durch eine moderierende Rolle abgelöst, was allerdings keineswegs fachliche oder kommunikative Abstriche bezogen auf die Lehrerrolle bedeutet, sondern den Schwierigkeitsgrad sogar erheblich steigert. Lehrende müssen nunmehr mindestens in einer Doppelrolle agieren:

Einerseits als mehrwissende Experten, andererseits als lernorientierte Moderatoren der Wissens- und Handlungskonstruktion.“ (Reich 2004, S. 205) Diese Aussage führt einen Schritt weiter. Die Funktion des Bildens von Schülerinnen und Schülern ist nicht etwa überflüssig geworden. Wissen wird nach wie vor benötigt, nur ist die Art des Bildens eine andere und zu dieser Funktion ist eine Vielzahl weiterer hinzugekommen. Dennoch bleibt die Vermittlung von Wissen als Mittel der Welterschließung eine zentrale Dimension des Lehrerberufs, was sich auch in der Ausbildung der Lehrer an den Universitäten widerspiegelt. Dass ein Wissens- und Erfahrungsvorsprung für das berufliche Selbstverständnis des Lehrers auch künftig vorteilhaft ist, wird sicher nicht bestritten werden. Jedoch sollte dieser Wissens- und Erfahrungsvorsprung für die interesseweckende Präsentation eines Problems aus der Erfahrungswelt der Schüler genutzt werden.

Um die Schüler zum Hinterfragen scheinbarer Gewissheiten oder einfacher Lösungen anzuregen, müssten die Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler mit Unerwartetem, Neuem angemessen konfrontiert werden. Als Moderator hingegen regt der Lehrer die Schüler zu selbständiger Auseinandersetzung und zur Reflexion an, nimmt ihre Fragen ernst, deren Lernhindernisse wahr, macht sich selbst mit den Schülern auf den Weg des Forschens und schafft eine kommunikative Atmosphäre, die Problemdiskussionen ermöglicht und Dissens zulässt. (Gutheil und Mügge 2000, Seite 44f.) Im weitesten Sinne erzeugt der Lehrer damit problemorientiert Lernumgebungen im Sinne Mandls (2001). Hierbei können gerade die sogenannten neuen Medien über ihre erweiterten technischen und sozialen Nutzungsmöglichkeiten gegenüber den traditionellen Medien und der direkten, globalen Zugriffsmöglichkeit sowie Partizipation sehr unterstützend wirken. Am Beispiel der Mediennutzung kann man jedoch auch gut verdeutlichen, dass gesellschaftliche Veränderungsprozesse nicht automatisch bei allen Schülern gleichermaßen zu Verhaltensänderungen führen und Lehrer somit auch eine sehr differenzierte Wahrnehmung ihres beruflichen Alltages besitzen müssen. Die unterschiedliche Betroffenheit bleibt nicht ohne Einfluss auf das berufliche Selbstbild. So offenbart ein Blick in die JIM-Studie (2010), allen kulturpessimistischen Befürchtungen zum Trotz, dass die Bedeutung des Mediums Buch bei den 12- bis 19-Jährigen in

den letzten zehn Jahren konstant geblieben ist. Für jeden Zweiten ist das Lesen von Büchern wichtig bis sehr wichtig. Der Anteil von Jugendlichen, die Onlineangebote von Tageszeitungen und Zeitschriften nutzen, steigt sogar deutlich.

Allerdings gibt es gravierende Unterschiede, wenn man das Leseverhalten z. B. nach Schularten betrachtet. An der Hauptschule bzw. bei Schülern mit Hauptschulabschluss liegt der Anteil der Nichtleser bei über einem Drittel. Auch das Leseverhalten von Jungen und Mädchen unterscheidet sich stark. Während die Hälfte der Mädchen mehrmals pro Woche zum Buch greift, sind es bei den Jungen nur 28 Prozent (ebd. S. 24). Übrigens erfasst die JIM-Studie z. B. nicht, ob die Leseanlässe extrinsisch oder intrinsisch motiviert sind. Es wird wohl Lehrer geben, die ihr Berufsbild als Entertainer in die Richtung eines Leseverführers stärker ausbauen müssen, wenn sie feststellen, dass die Schüler Arbeitsblätter und Lesetexte nur widerwillig entgegennehmen und schwerfällig bearbeiten – jedenfalls solange die Auseinandersetzung mit geistigen Inhalten hauptsächlich weiter in verschriftlichter Form stattfindet.

Das Beispiel der unterschiedlichen Mediennutzung verdeutlicht ein weiteres Phänomen: Lehrer sehen sich konfrontiert mit diversen Erwartungshaltungen und unterschiedlichsten Voraussetzungen der Schüler. Sie sollen, angesichts einer stetig steigenden Heterogenität ihrer Schüler, Lösungen für alle mit gesellschaftlichen Wandlungen einhergehenden Problemsituationen anbieten und die Schüler mit zunehmendem Alter immer stärker zu eben dieser eigenen Problemlösefähigkeit führen und anleiten. Vor allem der Bereich Erziehung wird hier zunehmend wichtig. „Der Lehrer wird zum Kümmerer, der sich in einer aufwändigen Weise manchmal 24 Stunden am Tag um seine Schüler bemüht. Kaum eine Lehrkraft kann ohne Aktivität und Engagement in diesem Bereich einfach mit dem Unterricht beginnen. Schüler und Schülerinnen bringen oft die elementaren Voraussetzungen für den Schulunterricht nicht mit. Die Erziehungsaufgabe reicht bis zur Kompensation familialer Defizite und ist unabhängig von der Selbstdefinition der Lehrkraft als Notwendigkeit gegeben.“ (Gudjons 2007, S.6)

Die Gefahr dabei ist, dass alle Probleme gesellschaftlicher Wandlungsprozesse „pädagogisiert“ (Bastian/Helsper 2000, 168) werden und man

so der Profession des Lehrers Schaden zufügt, weil diese „angesichts eines grenzenlosen Auftrags schließlich für alles und damit für nichts Besonderes mehr kompetent“ Terhart (2002) ist. In dieser Überfrachtung und übersteigerten Sichtweise auf den Lehrerberuf liegen auch Ursachen für Burnout, innere Kündigung und Schuldabwälzungsmöglichkeiten bei pädagogischem Fehlverhalten einzelner Lehrer.

Mit unterschiedlichsten Ansätzen wirken zusätzlich spezifische Maßnahmen des politischen Systems (Gesetze, Verordnungen etc.) in das Lehr- und Lerngeschehen des schulischen Alltages. Pädagogen müssen sich in diesem Dickicht unterschiedlichster Anforderungen ständig positionieren und wollen, angesichts des hohen gesellschaftlichen Stellenwertes von Bildung und der Gefahrenanfälligkeit dieses Gemeinschaftsgutes, ihrerseits eine gesellschaftliche Rollenklärung. Der in der pädagogischen Literatur so vielschichtig beschriebene Begriff der Lehrerrolle ist Ausdruck dieser Pädagogisierung und folglich kaum in der Lage, einen praktikablen Maßstab zur gesellschaftlichen Beurteilung des Berufs Lehrer zu setzen.

Die Schülersicht ist da weitaus unkomplizierter: Bei ihnen „geht es immer um eine Kombination aus drei Aspekten: ob ihr Lehrer fachlich etwas drauf hat, ob er es gut beibringen kann und in welcher Weise er mit seinen Schülern umgeht“. (Ohidy/Terhart/Zsolnai 2007, S. 131). Gefragt sind also aus der Sicht der Schüler die fachliche Kompetenz der Lehrperson, die Vermittlungs- und damit die Unterrichts- und Erziehungskompetenz und die Kompetenz zur Beziehungsgestaltung zu den Schülern. Daneben beinhaltet diese Aussage eine weitere zentrale Dimension: die drei genannten Kompetenzbereiche dürfen nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern müssen verbunden werden. So ergibt sich beispielsweise aus einer gelingenden und von gegenseitiger Wertschätzung geprägten Lehrer-Schüler-Beziehung eine wichtige Rahmenbedingung für das Gelingen unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse.

Die Einfachheit und Griffigkeit der Anforderungen aus Schülersicht ist simpel wie umfassend zugleich. Um genau diese Griffigkeit bemüht sich auch das aus der Wirtschaft entlehnte, das Leitbild des Lehrerberufs. „Unternehmen geben mit einem Leitbild sich selbst und ihren

Partnern Maßstäbe und Orientierung für ihr Handeln nach innen und außen. Ein Berufsleitbild formuliert Vorstellungen für die gezielte Weiterentwicklung des Berufs, die den verschiedenen einzelnen Ansätzen eine Orientierung geben.“ In den Leitlinien von BDI und BDA für die Lehrerbildung (2008) wird von der „pädagogischen Führungskraft im Unternehmen Schule“ als Leitbild gesprochen.

Nun unterscheiden sich Schulen jedoch von Unternehmen in einer Reihe von Merkmalen (vgl. *Dalin/Rolff/Buchen* 1995, 206ff.), deshalb ist z. B. das Unterrichten in einer Klasse kaum vergleichbar mit dem Führen von Gruppen/Abteilungen in einem Unternehmen. Zudem verfügen Lehrkräfte über ein größeres Maß an Autonomie am Arbeitsplatz als viele andere Beschäftigte in Betrieben. *Anton Strittmatter* führt jedoch eine Reihe von Gründen an, die ein Leitbild für den Lehrerberuf sinnvoll erscheinen lassen (1997, 92–93). Ein Punkt ist dabei, dass es auch unter Lehrkräften schwieriger geworden ist, einen gemeinsamen Nenner für alle Erziehungs- und Bildungsfragen zu finden. In der Richtung, die das Leitbild den verschiedenen Rollen des Lehrers zu geben vermag, liegt sein großer Nutzen. Es differenziert zudem die öffentliche Wahrnehmung der beruflichen Herausforderungen und legitimiert das pädagogische Handeln gegenüber Partikularinteressen.

Im Jahr 2000 formulierte die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ ein Leitbild für den Lehrerberuf, welches Grundlage für die gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion wurde. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. 10. 2000)

Sechs Aufgabenbereiche werden dabei als Richtschnur pädagogischen Handelns top-down ausgeführt, die hier kurz wiedergegeben werden:

Lehrerinnen und Lehrer:

sind Fachleute für das Lernen,
sind sich ihrer Erziehungsaufgabe bewusst,
üben ihre Beurteilungsaufgabe kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus,
entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter,
beteiligen sich an der Schulentwicklung,
unterstützen die interne und externe Evaluation.

Interessant ist, dass der Deutsche Bildungsrat bereits 30 Jahre zuvor (Deutscher Bildungsrat 1970, 217 ff.) fast die gleichen Aufgabenbereiche zur Beschreibung der Lehrerrolle verwendete: 1. Lehren, 2. Erziehen, 3. Beurteilen, 4. Beraten, 5. Innovieren. Aus diesem Vergleich ergeben sich zwei wichtige Fragen: Haben sich die Anforderungen an den Lehrerberuf und damit die Sichtweise auf ihn in den letzten 40 Jahren wirklich nicht verändert und hat zweitens das berufliche Leitbild des Lehrers am Ende also nur wenig mit den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu tun? Hinsichtlich der ersten Frage ist die Übereinstimmung nur partiell, sodass natürlich ein Wandel im Anforderungsprofil des Lehrerberufs zu konstatieren ist. Zunächst ist im Jahr 2000 nicht mehr vom Lehren die Rede, sondern vom Unterrichten. Dieser Wortunterschied ist zwar klein, besitzt aber die Bedeutung eines Paradigmenwandels. Es geht heute nicht mehr darum, welche einzelnen Fertigkeiten einer Lehrperson zum Erfolg des Lehrens führen, sondern wie Schüler und Lehrer miteinander gemeinsam lernen können. Unterricht ist Interaktion und Bildung wie Lernen sind cokonstruktive Prozesse. Das Lehren des Lehrers ist das eine, das Lernen des Schülers kann etwas ganz anderes sein. In diesem konstruktivistischen Sinne ergibt sich das Bild des Lehrers im Kompetenzbereich „Unterrichten“ als ein gegenüber dem von 1970 verändertes. *Jantowski* führt zum Berufsleitbild 2000 aus: „Dieses Berufsleitbild beinhaltet im Wesentlichen die tradierten Leitvorstellungen, wird aber durch ein entscheidendes und relativ neues Moment ergänzt: Der Lehrer soll sich aktiv und eigenverantwortlich an der Entwicklung von Unterricht und Schule beteiligen.“

Ebenso werden die inhaltlichen Belegungen der einzelnen Aufgabefelder eines Lehrers neu vorgenommen.“ (Jantowski 2007, S. 4).

Die Antwort auf die zweite Frage liefert der Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 gleich mit, denn es heißt dort, dass die die Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung vor allem geprägt sein werden durch

- den Wandel zur Wissensgesellschaft und die neuen Medien,
- den sich beschleunigenden Fortschritt in Wissenschaft und Forschung,
- die Entwicklung einer europäischen Dimension,
- die Dynamik der Globalisierung und der Interkulturalität,
- die Weiterentwicklung der demokratischen Kultur,
- die Bedeutung einer sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit,
- die Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen,
- die Stärkung von individueller Identität und gesellschaftlicher Integration,
- die Sicherung von Frieden und Gewaltfreiheit.

Damit orientieren sich Anforderungen an den Lehrer und ein hieraus ableitbares Leitbild selbstverständlich an gesellschaftlichen Prozessen und die angeführten Punkte erfordern im Berufsalltag eher Verhaltensweisen, die sofort auf die jeweilige Situation angepasst werden können. Man kann also nicht erwarten, dass sich von einem Leitbild vorab definierte Wesenszüge bzw. Handlungsmuster für die berufliche Alltagspraxis für jede Situation und unabhängig von jeder zeitlichen Entwicklung ableiten lassen. Hinzu kommt, dass das berufliche Selbstverständnis des Lehrers auf dessen subjektiver Einstellung, seinen Handlungstheorien und impliziten Überzeugungen basiert, die sich in seinem tatsächlichen Handeln im gesellschaftlichen Zusammenhang und vor allem im schulischen und unterrichtlichen Kontext zeigen. Das Berufsleitbild des Lehrers aber ist von „außen“ definiert und beschrieben. Notwendig ist es, die Außenperspektive und die subjektive Sichtweise des Lehrers auf den eigenen Beruf in eine Passfähigkeit zu

bringen. Die Wirksamkeit eines solchen Leitbildes ist damit auf ein hohes Maß an Identifikation durch den Lehrer selbst angewiesen. Es stellt sich damit die Frage nach der Relevanz des Leitbildes Lehrer. Mit dieser Frage setzt sich auch die Wirtschaft nach über einem Jahrzehnt entwickelter Leitbildkultur inzwischen verstärkt auseinander (vgl. dazu z. B. Stach's Kommunikation & Management GmbH 2009, Vom Leitbild zum Zielbild). Gerade die auf eine Situation anwendbaren Ergebnisse, die den Wandel nachhaltig konkretisieren, fehlen in den Leitbildbeschreibungen. Demzufolge kann es nicht kontinuierlich und koordiniert, die Denk- und Handlungsmuster von Lehrern weiterentwickeln.

Ein relevantes Leitbild muss einen unmittelbaren Bezug zum Arbeitsalltag aufweisen und als Verhaltensnorm trotz Top-down-Festlegung akzeptabel sein. Allein deshalb sollte ein deskriptives Berufsbild dem normativen Berufsleitbild zugrunde liegen. (zur Unterscheidung Berufsbild/Berufsleitbild vgl. auch: ASM 2007, Südtirol).

Diesem Verständnis nach Konkretisierung und Abrechenbarkeit folgen die Standards für die Lehrerausbildung, die mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 von allen Bundesländern in allen Phasen der Lehrerbildung, implementiert und angewendet werden. Die Absicht wird darin klar formuliert: „Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen. Der Beschluss geht von Kompetenzbereichen aus, die im Wesentlichen auf den Leitbildbeschreibungen des Berufsbildes Lehrer beruhen. Den Kompetenzbereichen werden in einem ersten Schritt Kompetenzen zugeordnet:

Kompetenzbereich: Unterrichten – Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Kompetenzbereich: Erziehen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Kompetenzbereich: Beurteilen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

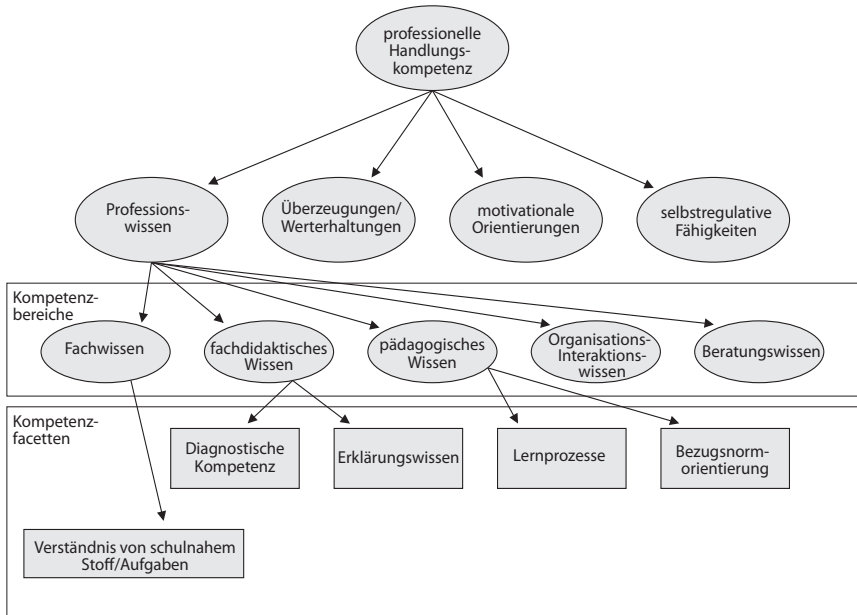
Kompetenzbereich: Innovieren – Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Wenn also von professioneller Handlungskompetenz bei Lehrkräften gesprochen wird, umfasst diese Kompetenz die in nachfolgender Übersicht dargestellten Facetten, Bereiche und Teilkompetenzen:



Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften (Kraus et al. 2004, S. 35)

Jeder einzelnen der elf Kompetenzen werden Standards für die theoretische und praktische Ausbildung zugeordnet. Obwohl die Fort- und Weiterbildung nicht ausdrücklich in den Kompetenzen und Standards genannt wird, gelten diese auch für die dritte Phase der Lehrerbildung als Ziele lebenslangen Lernens im Lehrerberuf (KMK 2004, S.4).

Damit wäre eigentlich alles zum Lehrerbild gesagt, die Ziele sind beschreiben, der Kasten mit den Instrumenten zur Unterscheidung „guter“ und „schlechter“ Lehrer liegt zur Nutzung bereit. Aber zwischen den Standards als vergleichbare Zielbeschreibungen eines Lehrers und den dort beschriebenen Kompetenzen und dem konkreten Handeln der Lehrpersonen in pädagogischen Situationen bestehen Unterschiede.

de. Die eine Seite ist die der abstrakten Ansprüche, die andere die der konkreten Handlungen und Handlungsmerkmale. So argumentiert auch *Oelkers*, wenn er schreibt:

„Man kann jedoch nicht von der Ausbildung auf die nachfolgende Praxis schließen. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in relevanten Teilen. Die Vorlesung in Allgemeiner Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig, das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten, die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc.“ (*Oelkers* 2007)

Der Lehrer muss es also verstehen, die geforderten Kompetenzen auf der Ebene seines konkreten Handelns umzusetzen, sie auf Situationen anzuwenden. Exemplarisch wird nachfolgend der Versuch unternommen, Möglichkeiten der Arbeit mit Standards als Richtschnur des eigenen pädagogischen Handelns am Beispiel der Kompetenz 5 – Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen, selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen.

Für diese Kompetenz werden folgende, konkrete Standards beschrieben:

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte:

Die Absolventinnen und Absolventen ...

- kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.
- wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert.
- wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.

Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte:

Die Absolventinnen und Absolventen ...

- reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend.
- üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.
- setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.

Die Vielfalt an Werten und Normen in unserer westlich geprägten Demokratie erzeugt einen ständigen Wandel von Einstellungen und Werterhaltungen. Die eigene Positionierung hat unter dieser Prämisse Prozesscharakter und ist durchaus mit gewissen Risiken verbunden. Die eigenen Maßstäbe müssen sich zunächst entwickeln, man wird nicht in ein festgefügtes Wertesystem hineingeboren. Ob die sich entwickelnden Wertvorstellungen und Sinnorientierungen Bestand haben, hängt zudem davon ab, ob sie wirklich von anderen Personen, insbesondere Bezugspersonen, gelebt und anerkannt werden. Wie in jedem anderen Erziehungsbereich ist außerdem auch bei der Werterziehung die Frage zu klären, worin die Besonderheit schulischer gegenüber der elterlichen Erziehungsarbeit besteht. Letztere ist grundgesetzlich garantiert, die erzieherische Aufgabenverteilung folglich ein Spannungsfeld zwischen individuellem Anspruch der Eltern und staatlicher Fürsorgepflicht.

Da man als Lehrer primär in Schule, Unterricht und bei außerschulischen Lernanlässen vor der Herausforderung der Vermittlung von Werten und Normen steht, liegt es nah, von der eigenen Erwartungshaltung auszugehen, was ein Schüler in diesem Bereich können soll.

Geht man davon aus, dass „Wertungen (persönliche) Stellungnahmen zu Sachverhalten sind, kann Werterziehung nicht in einer ‚Vermittlung von Werten‘ bestehen, wenngleich diese Formel und das damit wohl auch Gemeinte in Theorie und Praxis unausrottbar erscheinen. Unhintergehbare Letztinstanz jeglicher Wertung ist das wertende Subjekt. Eine Werterziehung, der es um die Förderung autonomer moralischer Urteilskompetenzen geht, hat sich darauf zurückzunehmen, Bedingungen der Ermöglichung moralischen Urteilens zu gewährleisten.“ (Das Pädagogik-Lexikon 1999, S. 550)

In einem solchen, „persönlich wertklärenden, Ansatz“ (*Raths/Harmin/Simon* 1976) initiiert und unterstützt der Lehrer die persönliche Wertung der Schüler bei widerstreitenden Interessen, bezieht jedoch selbst keine wertende Stellung. Die Methoden der Wertklärung haben alleinige Bedeutung, nicht das Ergebnis. Es geht um Hilfe und Unterstützung seitens des Lehrers bei der Entwicklung eines eigenen Wertesystems der Schüler durch Aufstellen von z. B. Moderationsregeln für den Meinungs austausch. Man kann bei diesem Ansatz nur dann davon sprechen, dass sich ein Wert beim Schüler entwickelt hat, wenn dieser in freier Entscheidung, nach Abwägen mehrerer Möglichkeiten und deren eventueller Folgen handelt. In dem Maß wie andere auf die so gewonnene Wertvorstellung reagieren, wird dem Schüler der Grad an Übereinstimmung bewusst. Diesem Ansatz fehlt ein Maßstab, da ein allgemeingültiges, gleiches und verbindliches Wertesystem abgelehnt wird, es geht im Gegenteil davon aus, dass die Gegenwart vom Werteverlust geprägt ist, dessen Ursache im permanenten gesellschaftlichen Wandel zu sehen ist. So kann man auch die Vorgaben der Standards nicht interpretieren, denn sie verpflichten den Lehrer auf „demokratische Werte und Normen“.

Insbesondere die Grundrechte schützen den Bürger auch als Schüler gegen den Allmachtsanspruch des Staates und vor Anhäufung übergroßer Macht gesellschaftlicher Gruppen. Anliegen der Entwicklung von Selbstkompetenz und Emanzipation muss es demnach sein, die den Grundrechten innewohnenden Wertvorstellungen als Maßstab, der zu vermitteln ist, zugrunde zu legen. In dieser Hinsicht argumentiert auch *Oberreuther*: „Erfreulich ist der allgemein gesellschaftliche Befund: Die These, in den Individualisierungs- und Liberalisierungsprozessen moderner Gesellschaften werde es keine verbindlichen Wert- und Sinnvorstellungen geben, hat sich als offenkundig falsch erwiesen. Die wertgebende Ordnung des Grundgesetzes, die den Pluralismus ermöglicht und Toleranz voraussetzt, hat sich bewährt.“ (*Oberreuther* in Zitation von *Huwendiek, Mäder, Pfennings* 2009, S.1)

Es wäre zudem nicht sachgerecht, sich nur kritisch mit der bestehenden Werteordnung auseinanderzusetzen und Strategien zur Wertefindung zu entwickeln, ohne die Fundamente des gegenwärtigen Wertesystems zu kennen. Anerkennt man die Wertvorstellungen hinter dem

Grundgesetz und geht davon aus, dass die Werte der bestehenden Rechtsordnung in großer historischer Tradition stehen, die in unserem Recht als eine fundamentale Errungenschaft des Menschen mit hohem kulturellen Wert (*Schneider* 1987, S. 696) niedergelegt ist, dann ist man bei einem Ansatz, der von Gegnern als „affirmativ“ bezeichnet wird wegen der akzeptierenden Grundhaltung. Auch sollte die Kritikfähigkeit des Schülers nicht zu früh strapaziert werden, wie *Geißler* (1979/80, S. 74) sagt, denn Schüler brauchen zunächst zur persönlichen Orientierung stabile Bezüge.

In der Schule und im Unterricht wird den Schülern klar, dass das Wertesystem nicht vollkommen ist, grundlegender Werte für die menschliche Gesellschaft jedoch von zentraler Bedeutung sind. Sie sind sich der Konsequenzen bewusst, wenn sie gegen diese Werte verstoßen und entwickeln die Bereitschaft, Rechte und Anschauungen anderer zu achten. Selbstkompetenz entwickelt sich in diesem Ansatz, dass sie in kritischer Auseinandersetzung an der Verbesserung und Ausgestaltung dieses grundlegenden Wertesystems mitarbeiten.

„Der Pluralismus bringt einen Gewinn an Werten, aber zugleich einen Verlust an Bildung, wenn er zur individuellen Haltung wird, oft fälschlich als Toleranz verstanden. Die Bildungsaufgabe heißt: Wertebindung, der Bildungsprozess ist ein Prozess des Sich-Binden-Lernens. Er gelingt umso leichter, je werthaltiger, je werthomogener und je wertedialogbereiter die Lebenswelt ist, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen.“ (*Rekus, Jürgen* in *Werte-Bildung in Gesellschaft, Schule und Lehrerbildung*, 2009, S. 33)

Nun bringen Schüler ihre Vorstellungen der Welt bereits in die Schule mit und werten auch ständig. Die Frage ist, ob diese Wertungen vernünftig sind. Schule muss demnach nicht erst zu Werten erziehen, sondern an wichtigen und wertvollen Lerninhalten deren Erkennen und deren Übernahme ermöglichen. Der Lehrer bietet anhand fundamentaler, elementarer und exemplarischer Wissensbestände/Lerngegenstände die Möglichkeit, zu sinnvollem und verantwortungsbewussten Umgang mit dem Gelernten. Diese Wertorientierung entsteht in einem Abwägungsprozess anhand von zwei grundsätzlichen Wertekategorien: außermoralische Werte mit der Skala Lebensqualität und moralische Werte mit der Skala Menschenwürde.

Beide haben als Leitidee das gute Leben. Was sichert ein gutes Leben, ist dabei die Frage nach den außermoralischen Werten, moralische Werte werden mit der Frage, was sichert ein gerechtes Leben, identifiziert (*Ladenthin* 2009).

Nun beinhaltet das Prinzip der Gerechtigkeit traditionell zwei Aspekte, nämlich jedem das Seine zu gewähren und Gleiches gleich, Ungleiches auch ungleich zu behandeln. Allerdings gab und gibt es zu der Frage, was gleichartig und gleichwertig ist immer schon verschiedene Auffassungen. Die Antwort auf die Frage nach der Gerechtigkeit ist in hohem Maße von den Anschauungen und Wertungen, die in einem geschichtlichen Zeitabschnitt und in einer bestimmten Gesellschaft herrschen, abhängig und damit kann eine Kritik nur auf der Grundlage der Kenntnis dieser gesellschaftlichen Basis erfolgen.

Wissensbestände/Lerngegenstände sind gemäß der genannten Kriterien dann im Sinne der Kompetenz 5 angelegt, wenn sie systemoffen, also ergänzbar, revidierbar, veränderbar; anwendungsoffen, also für verschiedene Zwecke anwendbar sind; umgangsoffen, also auf der Grundlage der Werteordnung mit einer eigenen Bewertung versehen sind (*Brenner* 1990).

Damit ist ein Rahmen zur Beurteilung des eigenen Handelns vom Leitbild, über die Standards bis hin zur Relevanz für den Berufsalltag beschrieben, jedoch hauptsächlich bezogen auf die Gestaltung der unterrichtlichen Lernprozesse und des Lernens am außerschulischen Lernort. Hiermit kann man als Lehrer argumentieren und kann sich daran messen lassen.

„Wertorientierung kommt nicht zum ‚normalen Unterricht‘ hinzu, sondern sollte diesen ausmachen. Schule darf nicht nur lehren, was richtig ist, sie muss auch prüfen, was wichtig ist. Wertungen in der Schule können nur pädagogisch erfolgen.

1. Wozu ist etwas gut?
2. Sichert es menschliche Lebensbedingungen?
3. Sorgt es für Gerechtigkeit?
4. Ist es mir wichtig, sodass mein Leben verantwortungsvoll/besser gelingen kann?“ (*Ladenthin*, 2009, S. 45.)

Insbesondere der vierte Punkt zeigt, dass vom Lehrerleitbild ausgehende Standards noch nichts aussagen darüber, ob Schüler auch in wünschbarer Weise ihr Verhalten ändern. Schlechte Vorbilder haben sie ja in der Gesellschaft täglich vor Augen. Das eigene Verhalten als Lehrer am Leitbild auszurichten, hilft hier gegenzusteuern und signalisiert Glaubwürdigkeit.

Wenn nun außermoralische Werte wie Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Ordnung seitens der Schüler nicht ausreichend verinnerlicht sind, so dass Lerngegenstände nicht in der beschriebenen Weise bearbeitet werden können, dann gilt es umso mehr, das Sich-Binden-Lernen in der Schule zu entwickeln. Das kann ein Lehrer nicht allein im Unterricht, es braucht dazu ein Schulklima, dass die damit verbundenen Lernanlässe ermöglicht. Auch dieser Punkt ist Teil des Lehrerleitbildes.

Um das Lehrerleitbild abschließend pädagogisch zu werten, soll ein Lerngegenstand, ein Text Brechts „Über das Anfertigen von Bildern“ als Selbsttest dienen, Einfluss auf das eigene Verhalten erwünscht.

„Der Mensch macht sich von den Dingen, mit denen er in Berührung kommt und auskommen muss Bilder, kleine Modelle, die ihm verraten, wie sie funktionieren. Solche Bildnisse macht er sich auch von Menschen: Aus ihrem Verhalten in gewissen Situationen, das er beobachtet hat, schließt er auf bestimmtes Verhalten in anderen, zukünftigen Situationen. Der Wunsch, dieses Verhalten vorausbestimmen zu können, bestimmt ihn gerade zum Entwerfen solcher Bildnisse. Den fertigen Bildnissen gehören also auch solche Verhaltensarten des Mitmenschen an, die nur vorgestellte, erschlossene (nicht beobachtete), vermutliche Verhaltensarten sind. Dies führt oft zu falschen Bildern und auf Grund dieser falschen Bilder zu falschem eigenem Verhalten, umso mehr, als sich alles nicht ganz bewusst abspielt. Es entstehen Illusionen, die Mitmenschen enttäuschen, ihre Bildnisse werden undeutlich; zusammen mit den nur vorgestellten Verhaltensarten werden auch die wirklich wahrgenommenen undeutlich und unglaublich; ihre Behandlung wird unverhältnismäßig schwierig. Ist es also falsch, aus den wahrgenommenen Verhaltensarten auf vermutliche zu schließen? Kommt nur alles darauf an, richtiges Schließen zu lernen? Es kommt viel darauf an, richtiges Schließen zu lernen, aber dies genügt nicht. Es genügt

nicht, weil die Menschen nicht ebenso fertig sind wie die Bildnisse, die man von ihnen macht und die man also auch besser nie ganz fertig machen sollte. Außerdem muss man aber auch dafür sorgen, dass die Bildnisse nicht nur den Mitmenschen, sondern auch die Mitmenschen den Bildnissen gleichen. Nicht nur das Bildnis eines Menschen muss geändert werden, wenn der Mensch sich ändert, sondern auch der Mensch kann geändert werden, wenn man ihm ein gutes Bildnis vorhält. Wenn man den Menschen liebt, kann man aus seinen beobachteten Verhaltensarten und der Kenntnis seiner Lage solche Verhaltensarten für ihn ableiten, die für ihn gut sind. Man kann dies ebenso wie er selber. Aus den vermutlichen Verhaltensarten werden so wünschbare. Zu der Lage, die sein Verhalten bestimmt, zählt sich plötzlich der Beobachtete selber. Der Beobachter muss also dem Beobachteten ein gutes Bildnis schenken, das er von ihm gemacht hat. Er kann Verhaltensarten einfügen, die der andere selber gar nicht fände, diese zugeschobenen Verhaltensarten bleiben aber keine Illusion des Beobachters; sie werden zu Wirklichkeiten. Das Bildnis ist produktiv geworden, es kann den Abgebildeten verändern, es enthält (ausführbare) Vorschläge. Solch ein Bildnis machen heißt lieben.“ (*Bertolt Brecht: Über das Anfertigen von Bildnissen*, in: *Gesammelte Werke*, Band 20: *Schriften zur Politik und Gesellschaft*. Frankfurt am Main 1987. S. 168–170. c *Stefan S. Brecht* 1967.)

Literaturverzeichnis:

Arnold, W., Eysenck, H. J. & Meili, R. (Hrsg.) (2008): *Lexikon der Psychologie* Band 2. Erfstadt: Hohe.

ASM/KSL (2007): *Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer*. Bozen.

Bastian, J./Helsper, W. (2000): *Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanz und Perspektiven*.

Bastian, J. u. a. (Hg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen S. 167–192.

BDA (2001): *Führungskraft Lehrer – Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrleitbild*. S. 7.

BDA/BDI (2008): *Leitlinien für die Lehrerbildung*.

Borgest/Esser (1999): *Die beste Schule für ihr Kind*. In: *Focus* Nr. 5, S.53ff.

Brecht B. (1987): *Über das Anfertigen von Bildnissen*. In: *Gesammelte Werke*, Band 20: *Schriften zur Politik und Gesellschaft*. Frankfurt am Main, S. 168–170.

Dalin, P./Rolff, H.G./Buchen, H. (1995): *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß*. Westfalen: Bönen, S. 206ff.

Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart.

Geißler, E. (1979): In: *Bitburger Gespräche* H. 80, S. 74.

Gudjons, H. (2006): *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, H.: *Beruf LehrerIn*. In: *Pädagogik* H. 9/07, S. 6.

Gutheil, G./Mügge, N. (2000): *Lernort Neue Medien in Schule direkt*, Bd. 13, Baltmannsweiler. Hohengehren: Schneider, S. 44 f.

Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern*. Großburgwedel: Kallmeyer.

Jantowski, A. (2007): *Berufsbild Lehrer*. In: *Neue Praxis der Schulleitung* Nr. 89, Annency, Berlin, Bratislava u. a.: Raabe, S. 1–14.

KMK (2000): *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion*.

KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, S. 4.

Krauss, St./Kunter, M./Brunner, M./Baumert, J./Blum, W./Neubrand, M./Jordan, A./Löwen, K. (2005): *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz*. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule*. Münster: Waxmann 2005, S. 31–53.

Ladenthin, V. (2009): *Werte-Bildung in Gesellschaft, Schule und Lehrerbildung.* Hohengehren: Schneider, S. 34ff.

LFK/LMK (2010): *JIM 2010 Jugend, Information, (Multi-) Media, Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband, S. 23f.

Mandl, H. & Friedrich, H.-F. (Hrsg.) (2001): *Handbuch Lernstrategien.* Göttingen: Hogrefe.

Oberreuther in Zitation von Huwendiek, Mäder, Pfenning (2009): *Wertebildung in Gesellschaft, Schule und Lehrerbildung. Seminar H. 4, S. 1:* Schneider.

Oelkers, J. (2007): *Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung, Eröffnungsvortrag auf den 41. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK) am 25. September 2007 in Speyer.*

Ohidy/ Terhart/ Zsolnai (2007): *Lehrerbild und Lehrerbildung.,* Wiesbaden: VS Verlag, S.131.

Raths, L. E., Harmin, M., Simon, S. B. (1976): *Werte und Ziele.* München: Pfeiffer.

Reich, K. (2004): *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht, 2. überarb. Aufl.* München: Luchterhand.

Schneider, U. (1987): *Zur Verantwortung der Rechtswissenschaft.* In JZ S. 696.

Stach Kommunikation & Management GmbH (2009): *Vom Leitbild zum Zielbild.*

Strittmatter, A. (2/1997): *An gemeinsamen Leitideen arbeiten.* In: *Journal für Schulentwicklung, 90–103.*

Terhart, E. (2002): *Nach PISA.* Hamburg

Rechtsgrundlagen für den Alltag im Lehrerberuf – Ein Überblick

Die Berufseingangsphase ist für Lehrkräfte eine ganz entscheidende Phase. Hier bilden sich die Grundzüge der beruflichen Identität, sollen die erforderlichen Kompetenzen entwickelt werden. In dieser arbeitsintensiven Anfangsphase werden Lehrkräfte neben vielfältigen pädagogischen Problemen immer wieder mit rechtlichen Fragestellungen konfrontiert. Dieser Beitrag soll einen ersten Überblick über solche Fragestellungen geben und bei der rechtlichen Orientierung der Lehrkräfte in der Berufseingangsphase helfen, in der Hoffnung, für die Thematik zu interessieren.

Lehrkräfte sind bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages an die jeweils geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften gebunden, so jedenfalls formuliert es die für Thüringer Lehrkräfte anzuwendende sog. Lehrerdienstordnung. Die Suche nach der richtigen Fundstelle zu einem bestimmten rechtlichen Problem oder einer dringend benötigten Vorschrift kann viel Zeit in Anspruch nehmen. Zeit, die gerade eine Lehrkraft in der Berufseingangsphase sinnvoller für die Bewältigung der alltäglichen pädagogischen Herausforderungen verwenden kann.

Die Schwierigkeiten der täglichen Rechtsanwendung beginnen dabei schon damit, dass es neben einer Vielzahl an unterschiedlichen Arten von Vorschriften (Gesetze, Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften, Dienstanweisungen, schulinterne Regelungen, Konferenzbeschlüsse etc.) verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung gibt. So muss einerseits zwischen bundes- und landesrechtlichen Vorschriften unterschieden werden: Schulrecht ist überwiegend Landesrecht, und so finden im Bereich der Thüringer Schulen zumeist landesrechtliche, also thüringenspezifische Regelungen Anwendung. Es gibt jedoch Bereiche, in denen es keine landesspezifischen Regelungen gibt, und dann kommen bundesrechtliche Vorschriften zur Anwendung. Andererseits kann man zwischen schul- und dienstrechtlichen Vorschriften unterscheiden. Vereinfacht kann man sagen, dass das Dienstrecht alle

Vorschriften des Beschäftigungs-/Dienstverhältnisses der Lehrkraft betrifft, während als Schulrecht i. e. S. alle Rechtsnormen bezeichnet werden, die sich auf die Schule und das Schulwesen beziehen.

Verschiedene Möglichkeiten der Betrachtung gibt es auch in Bezug auf den Status von Lehrkräften in der Berufseingangsphase.

Sie sind zunächst Lehrkräfte wie die anderen an der Schule tätigen Lehrkräfte auch, für sie gelten dieselben allgemeinen rechtlichen Bestimmungen. Sie sind gegenüber den anderen an der Schule tätigen Lehrkräften gleichberechtigt, es ergeben sich damit aber auch dieselben Pflichten.

In der Regel werden Lehrkräfte bei einer Übernahme aus dem Vorbereitungsdienst in ein Beamtenverhältnis übernommen. Die wesentlichen Regelungen hierzu finden sich im Thüringer Beamtengesetz. Daneben finden zahlreiche andere Vorschriften Anwendung, so z. B. Laufbahn- (z. B. Thüringer Laufbahnverordnung und Thüringer Schuldienstlaufbahnverordnung) und besoldungsrechtliche Bestimmungen (z. B. Thüringer Besoldungsgesetz).

Werden Lehrkräfte nicht in ein Beamtenverhältnis übernommen, sondern als Tarifbeschäftigte eingestellt, richtet sich ihr Beschäftigungsverhältnis maßgeblich nach dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder, besser bekannt unter seiner Abkürzung TV-L. Auch hier finden zahllose weitere Vorschriften Anwendung.

Als Mitarbeiter in einer Behörde (Schulen sind Behörden) sind sie Teil einer Hierarchie, die sich über die Grenzen der Schule hinaus erstreckt. Lehrkräfte in der Berufseingangsphase haben mit ihrem Schulleiter einen Vorgesetzten und mit dem Schulamtsleiter einen Dienstvorgesetzten. Schwieriger wird dies allerdings, wenn Lehrkräfte – und hiervon sind solche in der Berufseingangsphase nicht ausgenommen – abgeordnet werden. Dann treten zu den Vorgesetzten neue hinzu, es gilt Zuständigkeiten und Dienstwege korrekt einzuhalten. Der Einfachheit halber sollten sich Lehrkräfte in der Berufseingangsphase Folgendes merken: erster Ansprechpartner ist immer der Schulleiter der Stammdienststelle, im Falle der Abordnung zusätzlich bzw. ersatzweise (je nach dem Umfang der Abordnung) der Schulleiter der Abordnungsdienststelle.

Lehrkräfte sind, unabhängig von ihrem dienstlichen Status, zunächst einmal – oder besser: vor allem – Pädagogen. Sie sind aber auch Verwaltungsbedienstete, die eine immer größer werdende Anzahl an Verwaltungsaufgaben zu erledigen haben, die sich aus einer ständig wachsenden Anzahl an Vorschriften ergeben. Für Lehrkräfte in der Berufseingangsphase bedeuten diese (meist ungeliebten) Verwaltungsaufgaben einen nicht unerheblichen zusätzlichen Aufwand, vor allem deswegen, weil mit ihnen viele rechtliche Schwierigkeiten verbunden sind. Solche Verwaltungsaufgaben, die zu den Pflichten einer Lehrkraft gehören, sind z. B. die Koordinierung der Jahresplanung der Klasse (Ausflüge, Leistungserhebungen, Praktika, Konferenzen usw.), das Abhalten von Aufsichten, die Belehrung der Schüler, die Vorbereitung und Durchführung von Konferenzen, das Erstellen von Gutachten und Zeugnissen, das Erlassen von Ordnungsmaßnahmen, die Bearbeitung von Verwaltungsverfahren sowie die Information der Erziehungsberechtigten über gesetzliche Bestimmungen zu Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts. Viele dieser Aufgaben müssen bereits zum Beginn des Schuljahres erledigt werden, und so stehen gerade Lehrkräfte in der Berufseingangsphase vor einer großen Herausforderung, ist es doch häufig das erste Mal, dass all diese Aufgaben eigenverantwortlich und zur selben Zeit zu erledigen sind. Bei all diesen Aufgaben und Entscheidungen sollten gerade Lehrkräfte in der Berufseingangsphase immer daran denken, dass sie in erster Linie Pädagogen sind und ihre Entscheidungen daran ausrichten. Bei all den rechtlichen Vorgaben gilt es nämlich, immer eine für den Schüler sinnvolle pädagogische Entscheidung zu treffen.

Immer wieder haben vor allem Lehrkräfte in den ersten Jahren Angst vor falschen Entscheidungen, auch deswegen, weil viele Entscheidungen spontan, also ohne die Möglichkeit einer langen rechtlichen Prüfung zu treffen sind. Es kann an dieser Stelle dahingestellt bleiben, was unter solchen „falschen“ Entscheidungen zu verstehen ist. Jedenfalls ist es wichtig, dass Lehrkräfte bereits in der Berufseingangsphase lernen, Entscheidungen zu treffen und diese auch zu begründen in dem Wissen, dass im Bereich der Schule die meisten Entscheidungen noch korrigiert werden können. Als Beamte im haftungsrechtlichen Sinn genießen Lehrkräfte in der Berufseingangsphase unabhängig davon, ob

sie verbeamtet oder tarifbeschäftigt sind, eine haftungsrechtliche Privilegierung (sog. Amtshaftung). Durch diese Sonderstellung wird die Möglichkeit der persönlichen Haftung für durch fehlerhaftes Handeln entstehende Schäden stark eingeschränkt.

Die haftungsrechtliche Privilegierung ist dabei nicht zu verwechseln mit der dienst- bzw. arbeitsrechtlichen Verantwortlichkeit einer Lehrkraft für ihr Handeln. Landläufig wird dazu im öffentlichen Dienst oft die Auffassung vertreten, es könne nur dann etwas passieren, „wenn man goldene Löffel stehle“. Dies ist schlichtweg falsch, weil es auch im öffentlichen Dienst arbeits- und dienstrechtliche Möglichkeiten einer Sanktionierung für schuldhaftige Pflichtverletzungen gibt. Für tarifbeschäftigte Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie mit einer Abmahnung oder im schlimmsten Fall mit einer Kündigung rechnen müssen. Verbeamtete Lehrkräfte können zwar weder abgemahnt noch gekündigt werden, bei einer schuldhaften Pflichtverletzung kann aber ein Disziplinarverfahren gegen sie eingeleitet werden.

Noch einmal zurück zum pädagogischen Alltag einer Lehrkraft in der Berufseingangsphase: Bei der täglichen Arbeit wird es viele Berührungspunkte mit dem Thema Recht geben, werden unzählige Entscheidungen mit einem rechtlichen Bezug zu treffen sein (z. B. bei der Leistungsbewertung, dem Erlass von pädagogischen und Ordnungsmaßnahmen oder beim Umgang mit Schülerdaten). Einige dieser Entscheidungen werden in einem speziellen Verfahren zu treffen sein, für andere gibt es diese konkreten Vorgaben nicht. Für Lehrkräfte in der Berufseingangsphase ist es wichtig, trotz der vielfältigen Aufgaben gerade am Anfang des Berufslebens ein Verständnis für solche Entscheidungen und damit Rechts- und Handlungssicherheit zu erlangen. Neben der inhaltlichen Entscheidung sollte dabei unbedingt auch dem Verfahren Bedeutung geschenkt werden, weil gerade im Bereich des Rechts formale Aspekte eine entscheidende Rolle spielen. Da es häufig mehrere inhaltliche Entscheidungsmöglichkeiten geben wird (nicht umsonst sagt man: „zwei Juristen, drei Meinungen“), wird bei der Einhaltung der formaljuristischen Grundsätze die Entscheidung einer Lehrkraft bei einer nachvollziehbaren Argumentation kaum angreifbar sein.

Die Auflistung aller von Lehrkräften anzuwendenden schul- und dienstrechtlichen Vorschriften würde mehrere Seiten benötigen und den Rahmen dieser Publikation sprengen. Bei der Vielzahl dieser Vorschriften stellt sich gerade Lehrkräften in der Berufseingangsphase immer wieder die Frage, ob es überhaupt möglich und notwendig ist, all diese Vorschriften zu kennen. Eine solche Kenntnis aller maßgeblichen Rechtsvorschriften nach ihrem Wortlaut ist weder notwendig noch sinnvoll. „Ein guter Jurist arbeitet am Gesetz“ sagt man, und so empfiehlt es sich auch für Lehrkräfte, Vorschriften nicht auswendig zu lernen, sondern einen Überblick zu erwerben, wo man nachschlagen kann. Noch wichtiger als die Rechtskenntnis aber ist die richtige Rechtsanwendung. Bei dieser stoßen gerade Lehrkräfte immer wieder auf folgendes Phänomen: Trotz der Vielzahl der schulischen Rechtsvorschriften und den in ihnen enthaltenen Regelungen scheint es für ihr konkretes Problem gerade keine rechtliche Regelung zu geben. Tatsächlich ist es nicht möglich, bei der unüberschaubaren Menge an konfliktträchtigen Sachverhalten für jeden denkbaren Einzelfall eine eigene rechtliche Regelung zu formulieren. Dies kann auch nicht gewollt sein, weil nur durch eine abstrakte Regelung der Schule und jeder einzelnen Lehrkraft noch ein Spielraum für eigene Entscheidungen bleibt.

Informationen zu den für Lehrkräfte (in der Berufseingangsphase) wichtigen Rechtsvorschriften finden sich auf den Internet-Seiten des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (www.thueringen.de/de/tmbwk/), des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (www.thillm.de) sowie der Staatlichen Schulämter (www.thueringen.de/de/schulaemter/). Ein großer Vorteil dieser Seiten ist deren Aktualität. Bei rechtlichen Fragen, ganz gleich ob schul- oder dienstrechtlicher Art, sollten sich Lehrkräfte in der Berufseingangsphase zunächst an einen Kollegen oder ihre Schulleitung wenden. Daneben stehen in den Staatlichen Schulämtern Juristen als Ansprechpartner für schul- und dienstrechtliche Fragestellungen zur Verfügung. Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien hat für Lehrkräfte zu ausgewählten schulrechtlichen Fragestellungen eine Publikation herausgegeben: „Kooperationsprojekt Juregio – Rechts- und Handlungssicherheit im Umgang mit Gewalt, Drogen, Extremismus und Medienmissbrauch in

Schule und schulischem Umfeld“, neue überarbeitete Version, Thillm-Materialien Nr. 156. In unregelmäßigen Abständen werden zudem einzelne schulrechtliche Themen in Thillm-Heften bearbeitet.

Bei dienstrechtlichen Problemen können sich Lehrkräfte zudem vertrauensvoll an die für sie zuständige Personalvertretung (örtlicher Personalrat, Bezirks- und Hauptpersonalrat) wenden.

Lehreraus- und -fortbildung – Ziele, Aufgaben, Konzepte

Aufgaben und Perspektiven der Lehrerbildung

Die Anforderungen, die an den Beruf des Lehrers, sein Wissen und seine Kompetenzen gestellt werden, steigen beharrlich. Trotzdem ist es nicht möglich, die Ausbildung der Lehrer noch weiter zu verlängern oder gar die erste Phase der Lehrerausbildung, das Hochschulstudium, oder die zweite Phase, den Vorbereitungsdienst, noch weiter mit Inhalten zu überfrachten. Demzufolge muss der Blick auf folgendes gerichtet werden: „Das Studium muss sich auf Grundlegendes konzentrieren. Hierfür ist sorgsam zu klären, was die in dieser Phase der Ausbildung zu legende wissenschaftliche Basis für die künftige Berufstätigkeit ist. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass das Lernen künftiger Lehrkräfte nicht mit Studium und Referendariat abgeschlossen ist. Es setzt sich in den Beruf hinein fort.“ (*Lange* 2001, S. 5).

Die Lehrerbildung in all ihren Phasen wurde und wird noch immer kritisch diskutiert (*Lüders & Wissinger* 2007/*Lipowsky* 2003/*Rauin & Meier* 2007/*Lütgert et al.* 2008/*Jantowski* 2011). Dabei geht es um Themen wie die Verkürzung der Studienzeit, um die Spezifizierung der Studieninhalte im Berufsfeld des Lehrers, um die internationale Kompatibilität der Abschlüsse und deren Anerkennung, um die Anschlussfähigkeit der Inhalte der Ausbildung an die schulischen Anforderungen in der Zukunft oder um die Verknüpfung sowie das Verhältnis der einzelnen Phasen der Lehrerbildung. Besonders aber das Verhältnis von Theorie und Praxis stehen dabei immer wieder im Fokus der Diskussionen. Wie bereits *Stadelmann* (2004) resümiert, wird in der ersten Phase der Lehrerausbildung oftmals der fehlende Anwendungs- und berufspraktische Bezug der Lehrinhalte beklagt und seitens der Hochschule wird oftmals die Theorieabneigung der berufsbegleitenden Ausbildung kritisiert. Oftmals ist von Wissenschaftslastigkeit der Lehrerbildung, von mangelnder pädagogisch-psychologischer Ausbildung und einer noch mangelhafteren Vorbereitung der Studierenden, Lehramtsanwärter und Berufseinsteiger auf den künftigen Lehrerberuf oder den Berufseinstieg die Rede. Kurz: seit den 70er Jahren des letzten Jahrhun-

derts wird über die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in unterschiedlicher Intensität, jedoch kontinuierlich gestritten. Was aber bedeutet in diesem Zusammenhang Professionalität und Professionalisierung im Lehrerberuf? Kann ein Lehrer überhaupt in vollem Maße professionalisiert sein und danach handeln?

Wenn hier der Begriff der Professionalität gebraucht wird, so geschieht dies nicht im engen soziologischen Verständnis. Auch soll an dieser Stelle kein weiterer Beitrag zur Diskussion um den Lehrerberuf als professionellen (Radtke 1999) oder semiprofessionellen Beruf (Oser et al. 1990) geleistet werden. Vielmehr wird Professionalität in diesem Zusammenhang pragmatisch im Verständnis Bauers verwendet, der sagt: „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (Bauer 1997, S. 23). Professionalität stellt damit einen gewissen Ist-Soll-Zustand dar, der sich aus folgenden Komponenten zusammensetzt:

1	Berufliches Selbst verbunden mit einem beruflichen Ethos
2	Sicheres Beherrschen eines berufsspezifisches Handlungsrepertoires (Interaktions-, Kommunikationsformen, Methoden etc.)
3	Verwendung einer erziehungswissenschaftlich theoretischen und berufsbezogen-praktischen Fachwortschatzes und der damit verbundenen Kommunikation
4	Kompetenz zur fundierten Handlungsbegründung, -leitung, -reflexion und Selbst-reflexion
5	Hohes Maß an Eigenverantwortung und Autonomie im beruflichen Handeln

Der Begriff der Professionalisierung wiederum beschreibt den Prozess des aktiven Lernens und Kompetenzerwerbs, der zu diesem Zustand

geführt hat. Dieser Prozess der Professionalisierung, der nach *Blömeke* etwa 10 Jahre umfasst, verläuft dabei nicht linear, sondern erfolgt in Stufen und lässt sich in Anlehnung an *Blömeke, Kaiser & Lehmann* (2008, S. 136) folgendermaßen beschreiben:

Aufgabe	Im Hochschulstudium		Im Vorbereitungsdienst	Im Beruf	
	Anfänger	Fortgeschrittener	Fortgeschrittener-Köner	Köner	Experte
Wahrnehmung der gesamten Situation im Beruf	Analytisch (Auflösen in Einzelbestandteile)	Analytisch (Auflösen in Einzelbestandteile)	Analytisch (Auflösen in Einzelbestandteile)	Holistisch (ganzheitlich)	Holistisch (ganzheitlich)
Elemente, die bei der Einschätzung berücksichtigt werden	Kontextfrei	Kontextfrei und situativ	Kontextfrei und situativ	Kontextfrei und situativ	Kontextfrei und situativ
Sinn für Wesentliches	Kaum vorhanden	Kaum vorhanden	Erarbeitet	Unmittelbar	Unmittelbar
Verhalten wird bestimmt	Durch Regeln	Durch Regeln	Durch extensive Planung	Durch begrenzte Planung	Intuitiv

Mit diesen 5 Kompetenzstufen ist zunächst eine inhaltliche Untersetzung des Ablaufs von Merkmalen der Professionalisierung im Lehrerberuf vorgenommen. „Die Gewinnung von Professionalität kann als ein sich je individuell vollziehender berufsbiografischer Entwicklungsprozess verstanden werden.“ (Herzog & Munz 2010, S. 74) Näher zu betrachten bleibt die Seite der Institutionalisierung und Organisation der Lehrerbildung in den einzelnen Phasen.

Die erste Phase der Lehrerbildung

Für die erste Phase der Berufsausbildung kann der gegenwärtige Stand der Diskussion um die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern wie folgt zusammengefasst werden: „Was die Lehrerbildung angeht, so ist in den Hochschulen die Organisation und Ausrichtung auf das Studienfach absolut dominant, und Lehrerbildung im Sinne der Berufsvorbereitung hat eigentlich noch immer keinen festen Platz“. (Eckinger, Ahnen & Klippert 2005, S. 130) Und obwohl diese Aussage nunmehr 6 Jahre alt ist, wird bis heute die Diskussion über die Ausrichtung der universitären Lehrerbildung durch die oft als gegensätzlich betrachtete Akzentuierung auf die wissenschaftlich-theoretische Bildung einerseits oder die Ausbildung berufsbezogener und berufspraktischer Kompetenzen andererseits geprägt. Diese berufsbezogenen oder berufspraktischen Kompetenzen werden dabei im Sinne Terharts (2000a, S. 54) als das „... Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutrinen und Reflexionsformen ...“ aufgefasst, die dem Lehrer ein der Situation, dem Ziel und Zweck angemessenes Agieren in pädagogischen Handlungsbezügen ermöglichen. Der Erwerb dieser Kompetenz ist immer eine individuelle Leistung, die gleichzeitig als das übergeordnete Ziel nicht nur der universitären Lehrerausbildung angesehen wird und einen wesentlichen Bestandteil der weitergehenden Professionalisierung des Lehrerberufs bildet. Dabei umfasst diese auf Wissen und Kompetenz basierende Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung vor allem als Grundlegung der Kompetenz die Wissensdimension und damit vorrangig die theoretischen Kenntnisse. Die Ausbildung einer umfassenden wissenschaftsbasierten Fachkompetenz in den studierten Fächern steht im Mittel-

punkt des hochschulischen Ausbildungsabschnittes, dem Studium. Hier wird die für die studierten Fächer entscheidende und notwendige fachlich-inhaltliche Kompetenz erworben (Neuweg 2010). Aber auch in den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft erfolgen vor allem die Aneignung und Vermittlung von Theoriewissen. Treffend zusammengefasst wird die Bedeutung dieser ersten Phase der Lehrerbildung in folgender Aussage: „Es geht in der Grundausbildung um wissenschaftsförmige Sozialisation: um das Wecken von Neugier, um den Aufbau von Wahrheitsliebe, um die Schulung präzisen Denkens, um die Grundlegung maximaler Skrupel gegenüber allen Versuchen, das Komplexe durch Meinung, Gewohnheit, Verallgemeinerung, Unschärfe einfach zu machen. Auf diesem Fundament muss später Fortbildung aufbauen können.“ (Neuweg 2010, S. 42) Dieses theoretische Wissen soll in den gegenwärtigen Reformbemühungen im Sinne eines integrativen Ansatzes und entsprechend den Anforderungen des Lehrerberufs bereits während des Studiums ergänzt werden durch eine entsprechende Ausbildung der berufspraktischen Kompetenz. Hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Studiums wird das Ziel allgemein darin bestehen, die zukünftigen Lehrer in eine grundlegende erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz einzuführen und wesentliche Einsichten in diesem Gebiet zu ermöglichen (Lüders & Wissinger 2007). Wie Lersch (2006), aber auch Lütgert et al. (2008) konstatieren, wird vor allem mit umfangreicheren Praktika während des Studiums versucht, den Studierenden und angehenden Lehrern den Praxisübergang zu erleichtern und berufspraktische Kompetenzen zu vermitteln. Gleichzeitig sollen angehende Lehrer Gelegenheit erhalten, ihre Vorstellungen vom Lehrerberuf durch Praxiserleben kritisch zu hinterfragen. Dies kann als organisierte und institutionalisierte Konzeption der Theorie-Praxis-Vermittlung betrachtet werden und erfolgt oftmals in Form von Schulpraktika (Universität Erfurt) oder eines ganzen Praxissemesters (Universität Jena). Neben diesem integrativen, institutionalisierten Ansatz werden individualisierte, berufsbiografische Konzeptionen verfolgt, die die Ausbildung des Theorie-Praxis-Bezugs personalisieren und diese Aufgabe in die Hand des Studierenden oder der Lehrpersonen legen. Dies geschieht zum Beispiel durch individuell zu erbringende Praktika etwa vor Aufnahme eines Studiums. Mitunter

werden beide Formen miteinander verbunden, wie dies beispielweise im Jenaer Modell der Lehrerbildung (vgl. Lütgert et al. 2008, Jantowski 2007, Jantowski 2011) der Fall ist.

Reform- und Optimierungsbemühungen und deren Umsetzung sind derzeit also gerade für die erste Phase der Lehrerbildung vielfach und variantenreich zu erkennen, sodass Blömeke (2010) zu der Einschätzung gelangt, dass die curriculare Vielfalt innerhalb der Lehrerbildung in der BRD noch nie so groß gewesen sei wie gegenwärtig. Diese Vielfalt stellt sowohl die angehenden Lehrerinnen und Lehrer als auch die sich an das universitäre Studium anschließenden Phasen der Lehrerbildung vor gravierende Herausforderungen in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrpersonen. Denn, wie bereits Terhart (2001) gezeigt hat und Blömeke, Kaiser & Lehmann (2008) empirisch belegen konnten, ist ein umfassender Professionalisierungsprozess der Lehrerinnen und Lehrer allein durch die erste Phase der Lehrerbildung nicht zu verwirklichen, sondern allenfalls zu initialisieren, einzuleiten und Grundlagen zu schaffen. Lange formuliert dies so: „Nicht alles, was man im Beruf braucht, kann und muss man schon im Studium gelernt haben. Die volle berufliche Handlungssicherheit entwickelt sich überall erst nach einer bestimmten Zeit praktischer Erfahrung und der damit verbundenen Vertiefung und Erweiterung des Wissens und Könnens.“ (Lange 2001, S. 21). Forschungen, die vom berufsbiografischen Ansatz ausgehen (Terhart 2001) und solche, die die Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern untersuchen (Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008, Blömeke 2010), kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die erste Phase allein nicht ausreicht, um berufliche Kompetenz im Lehrerberuf aufzubauen. Diesen Anspruch erhebt sie auch gar nicht. Die Ausbildung in der ersten Phase ist zwingend durch einen systematischen professionsbezogenen Kompetenzaufbau in den beiden anderen Phasen der Lehrerbildung zu ergänzen. Diese Tatsache ist grundlegend für viele akademische Professionen, etwa Ärzte und Anwälte und wurde zu einer zentralen Aussage der KMK-Kommission zur Lehrerbildung. (Terhart 2001)

Die zweite Phase der Lehrerbildung

Die sich anschließende zweite Phase der Lehrerbildung, der Vorbereitungsdienst, legt dann, im besten Fall in Kenntnis des und auf das theoretische Wissen aus der ersten Phase aufbauend das Fundament für die berufspraktischen Kompetenzen des Unterrichtens, Erziehens, Beratens, Beurteilens und Diagnostizierens sowie des Evaluierens und Innovierens (Vgl. den Beitrag von Möllers zum Berufsbild des Lehrers in diesem Band). Wie Blömeke (2010) in umfangreichen internationalen Vergleichsuntersuchungen belegen konnte, bezieht die zweite Phase der Lehrerausbildung ihr spezifisches Gewicht und ihre Bedeutung vor allem aus der Schaffung von Lerngelegenheiten, die eine Erweiterung des pädagogischen Wissens angehender Lehrkräfte ermöglichen. Aufgrund von Kompetenzmessungen auf dem Gebiet des pädagogischen Wissens kommt Blömeke (2010) für die zweite Phase der Lehrerbildung zu der Aussage: „In Ergänzung zum erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium an der Universität, das sich ähnlich auch in anderen Ländern findet, führen Referendariat und Vorbereitungsdienst offensichtlich zu Stärken (im pädagogischen Wissen – A. J).“ (Blömeke 2010, S. 14) Auch in diesem Zusammenhang besteht eine wesentliche Aufgabe der zweiten Phase darin, reflexives und selbstreflexives pädagogisches Handeln der Lehramtsanwärter oder Referendare sowie den Austausch und die Auswertung der unterrichtlichen und insgesamt der schulisch-pädagogischen Arbeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu ermöglichen und zu fördern. Gleichzeitig erhalten die Lehramtsanwärter im Ausbildungsunterricht Gelegenheit zur Unterrichtsbeobachtung und -reflexion. Im Vorbereitungsdienst werden damit grundlegende Kompetenzen für den Lehrerberuf aufgebaut, die jedoch noch nicht die Qualität aufweisen, wie sie ein Lehrerexperte besitzt. Ein Lernen im Beruf muss sich anschließen und entsprechend durch Lehrerfort- und -weiterbildung institutionalisiert unterstützt werden. Da Professionalisierung ein phasenübergreifender Lernprozess ist, für den sowohl das Studium und der Vorbereitungsdienst als auch das Lernen im Beruf sowie die Lehrerfort- und -weiterbildung von hoher Bedeutung sind, muss dieser Lernprozess auch phasenübergreifend gestaltet werden. Auch wenn zwischenzeitlich nicht mehr von einem linearen Kompetenzaufbau ausgegangen werden kann, so müssen doch das Vorwis-

sen und die bereits erworbenen Kompetenzen die Grundlage und Anknüpfungspunkte für das weitere Lernen bilden.

Folgerungen

Aus diesen Aussagen ergeben sich direkte Folgerungen für den Aufbau eines Curriculums und dessen inhaltliche Schwerpunkte für alle Phasen der Lehrerbildung. Die Inhalte und Formen der Lehrerbildung in den einzelnen Phasen müssen transparent gemacht werden und zumindest in ihren Kernelementen und Konstituenten verlässlich sein. Im Sinne *Wildts* (1996), der die Isolation der einzelnen Phasen der Lehrerbildung als eines der größten Hemmnisse beim systematischen Kompetenzaufbau von Lehrpersonen beschrieben hat, müssen die einzelnen Phasen der Lehrerbildung miteinander vernetzt werden. *Blömeke* (2010) stellt hierzu fest, dass die Gestaltung der dritten Phase und besonders des Berufseinstieges nicht abgehoben von der Gestaltung der beiden anderen Phasen geschehen kann. Ein zwar nicht linear ablaufender, aber konsekutiver Wissen- und Kompetenzerwerb der Lehrerinnen und Lehrer muss das Ziel dieser Vernetzung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung sein. Der Argumentation *Oelkers'* (2000) folgend, müssen die Phasen der Lehrerbildung miteinander kooperieren und durch die Kooperation jeweils die Defizite und Begrenztheiten der einzelnen Phasen beseitigen oder überwinden. Dabei geht es keineswegs darum, die institutionelle Trennung der Phasen abzuschaffen oder ihre jeweils spezifischen Ziele und Aufgaben bzw. Inhalte oder gar ihre Strukturen zu vereinheitlichen und zusammenzufassen. Im Gegenteil: Jede Phase der Lehrerbildung benötigt aufgrund ihres spezifischen Beitrags zur Professionalisierung der Lehrpersonen ihre spezifischen Kompetenzen und Formen. Die einzelnen Phasen werden in ihrer Spezifik gebraucht. Das Lehramtsstudium und die sich hieran anschließenden Phasen der Lehrerbildung müssen sich jedoch zumindest inhaltlich-curricular abstimmen und in hohem Maße im Sinne einer ganzheitlichen Lehrerbildung zusammenarbeiten. Kommunikation, Kooperation und Vernetzung sind dabei diejenigen Strategien, die im Sinne des gemeinsamen Zieles die mitunter noch vorzufindende Unwissenheit über das Tun der jeweiligen anderen Phase, das teilweise nicht genügend verbundene Handeln und die partiell geringe Orientierung an den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden überwinden können. Hierzu

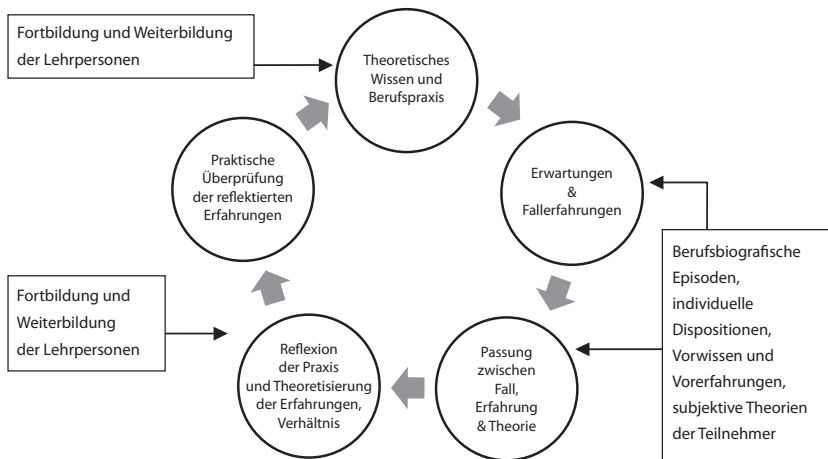
müssen die Bereitschaft und die Fähigkeit der einzelnen an der Lehrerbildung beteiligten Organisationen und Institutionen vorhanden sein und nachdrücklich eingefordert werden.

Die dritte Phase der Lehrerbildung – ein Überblick

Die beiden ersten Phasen der Lehrerausbildung wurden oben kurz umrissen, können aber trotz ihres hohen zeitlichen Umfangs und ihrer Komplexität keine vollständige Professionalität im Lehrerberuf ausbilden. (Herzog & Munz 2010) Hierfür fehlt ein weiteres wichtiges Feld – das der eigen verantwortlichen und vollständig selbst gestalteten Berufspraxis und seiner Begleitung durch die Lehrerfort- und -weiterbildung. Diese Begleitung kann aber nicht auf ein einfaches Weiterlernen der Lehrpersonen im Beruf reduziert werden. Lehrerinnen und Lehrer, die im Beruf aktiv sind, lernen anders und anlässlich einer Vielzahl von Gelegenheiten.

Zur Andersartigkeit des Lernens muss ein wichtiger Faktor ausdrücklich genannt werden, der die Fort- und Weiterbildung gravierend von vor allem der ersten Phase der Lehrerbildung unterscheidet: Das universitäre Lernen generiert Fragen und versucht diese auf der Basis theoretischer Erkenntnisse zu beantworten. Dies geschieht oftmals noch bevor die Fragen für die Studierenden überhaupt relevant wurden. In der Fortbildung bestehen konkrete, sich aus der Berufspraxis und im günstigen Fall vor dem erlernten Theoriehintergrund ergebende Fragen, die eine hohe Relevanz für die Lehrpersonen besitzen und deren Beantwortung keinesfalls nur vor einem theoriebasierten Hintergrund erfolgen kann, sondern mit „berufsbiografisch-episodischem Wissen“ (Neuweg 2010, S. 45) arbeiten muss. Es erfolgt damit ein Anpassungslernen, d. h., ein Lernen, das nach der Wahrnehmung und Einschätzung/Bewertung einer Situation und vor dem Hintergrund eines Vergleichs zwischen den abgestimmten und angestrebten Zielen mit den Ergebnissen der Handlungen einsetzt und das eigene Handeln daraufhin reflektiert und verändert. Letztlich besteht das Ziel dieses Lernens darin, die berufspraktischen Erfahrungen zugänglich, begrifflich fassbar und damit reflexiv zu machen und auf eine theoretische Basis zu stellen. Gleichzeitig haben die Lehrpersonen dann die Gelegenheit, die

reflektierten und in der Fortbildung auf ein theoretisches Gerüst gestellten Erfahrungen vor dem Hintergrund ihres weiteren Handelns im Beruf zu überprüfen, woraus sich ein Kreislauf des Lernens im Lehrerberuf ergibt, der aus den Elementen der theoretischen Fundierung, der damit verbundenen Erwartungen, der gemachten berufspraktischen Erfahrungen, der in der Fortbildung reflektierten und theoretisierten Erfahrungen und deren wiederum praktischen Überprüfung besteht und von ständigem Erwerb neuen Wissens begleitet wird.



Zu den Lernanlässen der Lehrkräfte kann prinzipiell davon ausgegangen werden, dass im Berufsleben der Lehrerinnen und Lehrer Lernen tagtäglich und anlässlich vieler Lerngelegenheiten geschieht. Lernen ist ein integraler Bestandteil des Lehrerberufs. Im beruflichen Handeln werden Handlungsroutinen eingeübt, aus pädagogischen Situationen und ihrer Gestaltung wird gelernt. Doch nicht nur in der unterrichtlichen Handlung und im schulischen Kontext ergeben sich Lerngelegenheiten, auch Angebote zu Seminaren oder Vorträgen werden wahrgenommen und schließlich bildet sich jede Lehrperson auch individuell durch das Selbststudium in und außerhalb der Schule fort. Ziel ist es dabei, von einer grundlegenden Unterrichtskompetenz aufgrund beruflicher Erfahrungen und unterstützenden Angeboten zu einer

umfassenden Lehrerexpertise zu gelangen. (Blömeke 2010) Diese umfassende Lehrerexpertise hat, wie oben dargestellt, mindestens eine problematische Stelle, nämlich die des Kompetenzaufbaus. Geht man besonders in der ersten, aber auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung überwiegend von der These aus, dass sich dieser Kompetenzaufbau verpflichtend institutionell angeleitet und begleitet vollzieht, kann dies für die dritte Phase der Lehrerbildung kaum Gültigkeit beanspruchen. Hier ist der Kompetenzauf- und -ausbau eher als stark individualisierter Entwicklungsprozess zu betrachten, der sich vor dem und im Kontext der unterschiedlichen Praxiserfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer vollzieht. Vor allem aber geschieht er optimal und effektiv nur dann systematisch begleitet, wenn die betreffende Lehrperson dies möchte und sich hierauf einlässt.

Dennoch kann eine institutionell verankerte und angeleitete Lerngelegenheit, die genau diesen Kompetenzaufbau unterstützen soll, in der berufsbegleitenden Lehrerfort- und -weiterbildung gesehen werden. Diese dritte Phase der Lehrerbildung stellt die institutionalisierte und staatlich organisierte Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer dar. In den Anregungen der KMK Bildungskommission kommen *Keuffer & Oelkers* (2001, S. 13) zu der Aussage „Grundsätzlich empfiehlt die Kommission einen verstärkten Ausbau der Fort- und Weiterbildung sowie eine Ausgestaltung der Berufseingangsphase.“ In gleicher Richtung argumentiert die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, wenn sie fordert: „Die Bedeutung der dritten Phase ist zu verstärken.“ (DGFE 2002, S. 1)

Diese Forderungen können inzwischen empirisch entsprechend abgesichert werden. Auf der Grundlage ihrer Studien zum Kompetenzerwerb von Lehrern kommt Blömeke zu folgender Aussage: „Das Erreichen und die Beibehaltung hoher Unterrichtskompetenz erfordert fortgesetzte Entwicklungsprozesse im Berufsleben, vor allem in der Berufseingangsphase.“ (Blömeke 2010, S. 13)

Damit muss auch und besonders die dritte Phase der Lehrerbildung in den Fokus der Reformbemühungen zur Neuausrichtung genommen werden. Entsprechende empirische Befunde liegen zwar noch nicht in hinreichendem Maße, aber zumindest grundlegend vor. So setzt sich

denn auch die oben in Bezug auf die beiden ersten Phasen konstatierte Vielfalt in der Realisierung dieser Forderungen, Empfehlungen und Anregungen für die dritte Phase der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern in den unterschiedlichsten Varianten fort.

In Thüringen gilt als wichtigste gesetzliche Grundlage das Lehrerbildungsgesetz, das die Koordinierung, Organisation und Durchführung der Fort- und Weiterbildung von Thüringer Lehrerinnen und Lehrern als Aufgabe dem Thillm (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) zuweist. Organisatorisch können schulinterne, regionale und zentrale Angebote der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen unterschieden werden. Administrativ sind Lehrerinnen und Lehrer zur beruflichen Fort- und Weiterbildung verpflichtet. Dabei wird jedoch diese Pflicht nicht eingehender spezifiziert und es obliegt jeden Einzelnen, welche Angebote er mit welcher Intensität wahrnimmt. Gleichwohl sind die wahrgenommenen Fort- und Weiterbildungsangebote in einem persönlichen berufsbezogenen Portfolio zu dokumentieren und müssen nachgewiesen werden (Vgl. § 35 Thüringer Lehrerbildungsgesetz). Somit ist zumindest ein Teil der von *Oelkers* (2000) kritisierten Beliebigkeit und Unverbindlichkeit der dritten Phase der Lehrerbildung reduziert. Insgesamt ergibt sich hier jedoch ein entscheidender Unterschied zu den beiden vorhergehenden Phasen der Lehrerbildung, den schon *Cloer, Klinka & Kunert* (2000) beschrieben haben und der als generell der Erwachsenenbildung eigen zu betrachten ist: die dritte Phase der Lehrerbildung gestaltet sich nicht konsequent systematisiert, wenig reglementiert und in ihren Komponenten eher zufällig.

Die dritte Phase dient vordergründig dem persönlichen Lernen im Beruf und setzt die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Weiterlernen im Beruf voraus. In diesem Zusammenhang wird der Begriff des lebenslangen Lernens nicht im Sinne von situiertem, informellem Lernen gebraucht, sondern im Sinne des formalen und non-formalen Lernens.

Was aber hat nun die dritte Phase der Lehrerbildung zu leisten, wie kann sie den Erwerb professioneller Kompetenz unterstützen und welche Abschnitte umfasst sie?

Die beiden ersten Phasen der Lehrerbildung schaffen die Grundlagen und Voraussetzungen, d. h. eine notwendige Kompetenzbasis für den Lehrerberuf. Die dritte Phase umfasst nach *Terhart*, „... die Phase des Berufseintritts, die Kompetenz- und Laufbahnentwicklung während der gesamten Berufsdauer, institutionelle Angebote der Lehrerfortbildung (...) und der Weiterbildung und bezieht sich schließlich auch auf die Phasen des Vorbereitens auf das Ende des beruflichen Lebensabschnittes.“ (*Terhart* 2000, S. 125) Mithin muss die dritte Phase, die Lehrerfort- und -weiterbildung, als die längste Phase innerhalb der Lehrerbildung bezeichnet werden. Sie soll zum einen das bereits erworbene Qualifikationsniveau erhalten und vertiefen sowie die oben angesprochene Ausbildung von Handlungssicherheit im Beruf unterstützen und zum anderen anschlussfähig an die vorhergehenden Phasen der Ausbildung und die praktischen Erfordernisse des Berufs sein. Sie darf damit die bisher erworbene theoretische Basis des Lehrerhandelns und die vorliegende, in der zweiten Phase erworbene berufspraktische Kompetenz in allen Bereichen nicht aus dem Blickfeld verlieren. Sie muss im Gegenteil vielmehr Transfermöglichkeiten dieser theoretischen Kenntnisse, die besonders von den Berufseinsteigern, aber auch von erfahreneren Lehrpersonen oftmals als kaum möglich (*Oestereich* 1988, *Fried* 1997) bezeichnet werden, für die berufspraktischen Herausforderungen aufzeigen und damit die berufspraktische Kompetenz der Kolleginnen und Kollegen erweitern sowie fokussieren. Im Sinne *Blömekes* et al. (2008) muss sie dazu beitragen, aus Könnern im Beruf Experten zu machen. Auf der Grundlage der berufspraktischen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer, der ausgebildeten oder sich ausbildenden Berufsroutinen und des stetig zunehmenden Erfahrungswissens im Beruf muss sie dazu beitragen, die fachliche und pädagogische Dimension des Lehrerhandelns im berufspraktischen Kontext stetig zu erweitern, um so die Lehrer in immer höherem Maße zu befähigen, den komplexen Erfordernissen ihres Berufs gerecht zu werden. Dabei ist es ihr Ziel, Lernen im beruflichen Kontext zu initiieren, zu beeinflussen, zu unterstützen und Lernanlässe sowie -gelegenheiten zu schaffen. (*Fischer* 1999) In der Bereitstellung dieser Lerngelegenheiten sehen *Wang* et al. (2003) eine wichtige Bedingung für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb im Lehrerberuf.

So betrachtet lässt sich die dritte Phase der Lehrerbildung zunächst innerhalb der Praxis des Lehrerberufs und als ihr verpflichtet verorten. Sie erwächst aus ihr und dient gleichzeitig ihrer erfolgreichen Gestaltung. In gleichem Maße bildet sie aber auch eine Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. Die dritte Phase als rein praxisorientiert und von wissenschaftlich-theoretischem Handeln abgelöst zu sehen, würde dem Professionalisierungsbegriff und dem Verständnis des Lehrerberufs entgegenstehen, da ein entscheidendes Merkmal dieses Berufes das reflexive und selbstreflexive Handeln der Lehrpersonen auf der Basis wissenschaftlich vorliegender Erkenntnisse ist. Hierzu muss Distanz zum eigenen Handeln aufgebaut werden, die dann wiederum kritische Reflexion ermöglicht. In dieser Hinsicht argumentieren *Cloer, Klika & Kunert*, wenn sie zu bedenken geben:

„Wenn von schulinterner, regionaler oder zentraler Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung nicht eine vorwiegend theoretisch-kritische Perspektive gepflegt wird, sondern eher ein praktisches Handlungsinteresse vorherrscht, dann dürfte die Gefahr nicht zu unterschätzen sein, dass sich Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in einen affirmativ-pragmatischen Zirkel zurückzieht und nur schwer kritische Distanz zu ihren Aufgaben ausbilden kann.“ (2000, S. 21). Dieser Gefahr gilt es durch praxisbezogene Wissenschaftlichkeit in der Lehrerfort- und -weiterbildung entgegen zu wirken. Die dritte Phase der Lehrerbildung muss damit neben ihrem Qualifizierungsanspruch in der Praxis in ebensolchem Maße auch einen wissenschaftlich ausgerichteten theoretisch-reflexiven Ansatz verfolgen, um ihre Ziele umsetzen zu können. Im Sinne *Wildts* (1996) versteht sie sich als Lerngelegenheit von Theorie und Praxis und im Sinne *Neuwegs* ist Reflexion, „... mit Recht als zentrale Leitvorstellung in der Lehrerfortbildung ... (2010, S. 44) zu bezeichnen.

Neben den dargestellten, eher auf die individuelle Qualifikation und das individuelle Lernen der einzelnen Lehrperson abzielenden Dimensionen, hat die dritte Phase der Lehrerbildung selbstredend eine gesamtgesellschaftliche, staatliche Funktion. Lehrerfortbildung steht damit nicht nur im Kontext der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, sondern auch im Kontext der Bildungspolitik und soll über Neuerungen, Reformen und bildungspolitische Vorhaben informieren und bestenfalls dazu beitragen, diese in die Schulpraxis, in das schulische und

unterrichtliche Handeln der Lehrerinnen und Lehrer zu implementieren.

Hinsichtlich der Ziele und Effekte der Lehrerfort- und -weiterbildung bestehen damit sowohl seitens der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten als auch seitens der Gesellschaft gewisse Erwartungen an die dritte Phase der Lehrerbildung. Dabei muss trotz der genannten und der ganzen Phase eigenen Zielstellungen ein Faktum beachtet werden, dessen mangelnde Berücksichtigung bereits *Terhart* (1997) bemängelt hat – der berufsbiografische Aspekt von Lehrerinnen und Lehrern. Lehrpersonen sind keine „gewissermaßen alters- und geschlechtslose Wesen“ (*Terhart* 1997, S. 6), sondern erleben berufsbiografische Einschnitte, Zäsuren, Veränderungsprozesse und Phasen. Dabei konnte auf empirischer Basis konstatiert werden, dass insbesondere die Altersdimension, also einerseits das biologische Alter und andererseits die Anzahl der Jahre mit Berufserfahrung im Lehrerberuf, von hoher Bedeutung für das berufliche Handeln sind (*Terhart* 1997). Damit muss sich auch die Lehrerfortbildung in Bezug auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Lehrkräften im Verlauf der persönlichen Berufsbiografie stärker spezifizieren und eher an Bedarfen orientiert Unterstützung anbieten. *Aff* formulierte in diesem Zusammenhang: „Geht man davon aus, dass die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität neben einer kognitiven ebenso eine soziale und persönliche sowie eine intuitive und kreative umfasst, dann wird deutlich, dass die Förderung eines derartig komplexen Qualifikations- und Handlungsportfolios einen biografischen Entwicklungsprozess darstellt, den zu begleiten und professionell zu unterstützen zentrale Aufgabe der Lehrerausbildung ist.“ (*Aff* 2007, S. 6).

Damit hat die Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern vor dem Hintergrund der individuellen Berufsbiografie selbstredend eine spezifisch andere Bedeutung und einen ebenso spezifizierten Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf als beispielsweise die Fortbildung von Führungskräften im Lehrerberuf.

Literaturverzeichnis

Aff, J. (2007): Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der WU-Wien. Online unter: www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat_12.pdf, Zugriffsdatum 12. 7. 2011.

Bauer, K.-O. (1997): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. In: Bauer, K.-O., Combe, O., Hänsel, D. & Terhart, E.: Pädagogik 4/1997. Beruf: Lehrer, Beruf: Lehrerin oder was wissen wir über den Lehrberuf. Weinheim: Beltz, S. 28–33.

Blömeke, S./Kaiser, G./Schwarzer, B./Lehmann, R./Scheeber, S./Müller, C. & Felbrich, A. (2008): Entwicklung des fachbezogenen Wissens in der Lehrerausbildung. In: Blömeke S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, S. 135–169.

Blömeke, S. (2010): Unterrichten lernen. Ein empirischer Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung. In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII. 2010. S. 12–15.

Cloer, E., Klika/D. & Kunert, H. (Hrsg.) (2000): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung, Weinheim und München (Juventa).

DGfE (2002): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, URL: <http://dgfe.pleurone.de/bilpol/2002/Stellungnahme.Struktur.Lehrerbildung> (Stand: 16. 06. 2005), 7 Leitsätze zur Lehrerbildung. URL: <http://dgfe.pleurone.de/bilpol2002/7.Leitsaetze.Lehrerbildung> (Stand 16. 06. 2005)

Eckinger, L., Ahnen, D. & Klippert, H. (2005): Lehrerbildung und neue Lernkultur. In: Baer, A. & Mikuli, R.(Hrsg.): Erfolgreich Lehren und Lernen: Ansätze und Wege in der Bildungsreform. Frankfurt am Main: VdS Bildungsmedia.

Fischer, D. (1999): Reflexivität in Lehrerfortbildungsprozessen, in: Dirks/ Hansmann, S. 267–280.

Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske & Budrich, S. 19–54.

Herzog, S. & Munz, A. (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In: Müller, F., Eichenberger, M., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann S. 73–87.

Jantowski, A. (2007): Berufsbild Lehrer – Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Neue Praxis der Schulleitung 89. Berlin: Raabe, S. 1–14.

Jantowski, A. (2011): Die Belastung von Lehramtsstudierenden unter den Bedingungen eines modularisierten Studiums. In: *Empirische Pädagogik* 25 (2). Landau: Empirische Pädagogik, S. 161–195.

Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Weinheim und Basel (Beltz).

Lange, H. (2001): Konsekutiv oder integriert: Lehrerbildung aus dem Modellbaukasten? *Erziehungswissenschaft* Nr. 24, Opladen: Leske und Budrich, S. 5–24.

Lersch, R. (2006): Lehrerbildung im Urteil von Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2006 (51. Beiheft), 164–181.

Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lüders, M. & Wissinger, J. (2007): Forschung zur Lehrerbildung, Münster u. a.: Waxmann.

Lütgert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K. (2008): Die Zukunft der Lehrerbildung – Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Forschungsbeispiele. Weinheim und Basel: Beltz.

Neuweg, H. G. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann. S. 35–50.

Oestereich, R. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Oser, F., Zuta Vern, M. & Patry, J.-L. (1990): Professionelle Lehrermoral: Das „gelebte Wertesystem“ von LehrerInnen und seine Veränderbarkeit, in: Alisch/Baumert/Beck, S. 227–252

Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1999): *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität,* Frankfurt/M. (Fachbereich Erziehungswiss. der Johann Wolfgang Goethe-Univ.)

Rauin, U. & Meier, U. (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung und Programmevaluation – Forschung zu Lehrerbildung.* Münster u.a.: Waxmann, S. 103–132.

Stadelmann, M. (2004): *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I.* Diss. Bern. Online am 16. 8. 2007 unter www.dissertationen.unizh.ch/stadelmann/diss.pdf

Terhart, E. (1997): Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Bauer, K.-O., Combe, O.,

Hänsel, D. & Terhart, E.: *Pädagogik* 4/1997: Beruf: Lehrer, Beruf: Lehrerin oder was wissen wir über den Lehrberuf. Weinheim: Beltz, S. 6–9.

Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim und Basel: Beltz.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000a): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission,* Weinheim und Basel (Beltz), S. 125.

Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte.* Weinheim und Basel: Beltz.

Wang, A. H./Coleman, A. B./Coley, R. J./Phelps, R. P. (2003): *Preparing teachers around the world.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Wildt, J. (1996): *Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichen Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung,* in: Hänsel/Huber, S. 91–107.

Die Berufseingangsphase – Spezifika und Bedeutung des Berufsanfangs für die Professionalisierung im Lehrerberuf

Die Bedeutung der Berufseingangsphase

„Februar 2007, auf der Landstraße von Hamm nach Münster. Auf dem Beifahrersitz liegt mein erster eigener Stundenplan. 26 Wochenstunden, 80 % Oberstufe, Geschichte bilingual, sieben Korrekturen. Übermorgen geht es los. Ich bin mit den Nerven am Ende, denn ich hatte gehofft, dass nach der Schinderei des Referendariats endlich eine Zeit anbricht, in der ich mich ganz auf die eigentliche pädagogische Arbeit, also vor allem die zwischenmenschlichen Dinge zwischen mir und meinen Schülern konzentrieren kann. Stattdessen sehe ich mich vor meinem geistigen Auge wieder nächtelang am Schreibtisch sitzen und in die Theorie versinken.“ (Sandner 2010, S. 7)

So oder so ähnlich nehmen wohl viele Berufseinsteiger die erste Phase ihrer Profession wahr und auch die folgenden Fragen, die Sandner in seiner Anfangszeit begleitet haben, dürften sich viele in der Berufseingangsphase so ähnlich stellen oder gestellt haben: Werde ich den Anforderungen gerecht? Was kommt auf mich zu? Kann ich das alles schaffen? Ist das der richtige Beruf? Wie komme ich mit Schülern und Kollegen klar? Wie werde ich aufgenommen und wie wirke ich? Werde ich akzeptiert und respektiert?

Wer sich diese oder ähnliche Fragen stellt, hat zunächst erst einmal viel erreicht. Er hat die universitäre Ausbildung abgeschlossen und den Vorbereitungsdienst absolviert. Und viel besser: Er hat seine häufig erste Anstellung im Schuldienst als Lehrerin oder Lehrer erhalten. Er tritt in die Berufsanfangsphase und damit in einen gänzlich neuen Berufslebensabschnitt ein, der durch zahlreiche Zäsuren und Spezifika gekennzeichnet ist.

Generell hebt sich diese neue berufsbiografische Phase von den bisherigen durch einige Alleinstellungsmerkmale ab. Ein Unterscheidungskriterium zum bisherigen berufsbezogenen Lebenslauf, den

beiden ersten Phasen der Lehrerbildung, ist die Tatsache, dass die Kolleginnen und Kollegen in der Berufseingangsphase nicht einfach eine Verlängerung ihrer Rolle als Studierende oder Lehramtsanwärter erfahren. Sie stehen vielmehr in vollem Maße bereits im Arbeitsprozess und übernehmen dahingehend die volle Verantwortung für ihr eigenes berufliches Handeln. Sie sind zwar Berufseinsteiger, stehen aber vor ähnlichen, wenn nicht gleichen oder höheren Herausforderungen wie die erfahrenen Lehrpersonen. Sie sind in der Berufseingangsphase, die die ersten Berufsjahre umfasst. Dieser Abschnitt ist „... die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungskompetenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“ (Terhart 2000, S. 128). Hieraus wiederum ergibt sich ein zweites Unterscheidungskriterium für die Berufseingangsphase: ihre für das weitere Berufsleben besonders prägenden Wirkungseffekte. Sollte nämlich die Berufseingangsphase nicht zur systematischen Begleitung der neuen Lehrerinnen und Lehrer beitragen und für deren schulische Praxis nur unzureichende Hilfen und Unterstützungen anbieten, wird sich dies nicht nur auf die Professionalisierung der Berufseinsteiger, sondern auch auf deren weitere Bereitschaft zur Nutzung beruflicher Hilfen und Fortbildungsangebote in der Folgezeit auswirken. (Terhart 2000b)

Diese kleine Auswahl von Statements zur Berufseingangsphase deutet bereits an, dass zur Bedeutung dieses Berufsabschnitts ein weitgehender Konsens innerhalb der Lehrerbildungs- und besonders der berufsbiografisch orientierten Forschung besteht. Auch über die Zielrichtung der Berufseingangsphase kann ein weitgehender Konsens konstatiert werden. Dieser ergibt sich aus einem weiteren Alleinstellungsmerkmal dieses beruflichen Abschnittes: dem Übergangs- oder Transitionscharakter von der Erstausbildung mit deren Beendigung durch das Absolvieren des Vorbereitungsdienstes in die berufliche Praxis. Wie Busshoff (1998) hierzu bereits feststellte, sind vor allem Übergangsphasen für den Lebenslauf nachhaltig prägend. Ein wesentliches Ziel

und gleichzeitig ein ebensolcher Anspruch der Berufseingangsphase muss demzufolge darin gesehen werden, Übergänge zu begleiten und unterstützend zu entwickeln sowie „... durch Routinisierung die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen so zu erweitern, dass unterrichtliche Situationen als Ganzes wahrgenommen werden können...“ (Blömeke 2010, S. 14). Die berufliche Kompetenz und hier besonders die berufspraktischen Kompetenzen müssen in einem kontinuierlichen Lernprozess weiter schrittweise entfaltet werden (Terhart 2001).

Und auch für die Fortbildungspraxis kann ein Unterscheidungskriterium konstatiert werden: Die Berufseinsteiger lernen nun nicht mehr vorrangig systematisch-theoriebasiert, sondern praxisbezogen-bedarforientiert. Sie sind nicht passiv Rezipierende, sondern aktiv lehrend Lernende.

Wie aber erleben angehende Lehrerinnen und Lehrer den Übergang in die Praxis des Vorbereitungsdienstes und des Berufslebens? Erleben wirklich viele der Berufseinsteiger diese Phase als Bedrohung, als Überforderung und entwickeln das Gefühl des Nichtgenügens (Baer et al. 2011)? Und welchen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben müssen sich Berufseinsteiger stellen?

Anforderungen an die und Aufgaben der Lehrpersonen in der Berufseingangsphase

Eine zunächst triviale Antwort hierauf könnte lauten: Berufseinsteiger erleben diese Phase, die in Thüringen auf der Grundlage des Lehrerbildungsgesetzes vom 12. März 2008 die ersten beiden Jahre im Lehrerberuf umfasst und einen eigenen Schwerpunkt in der dritten Phase der Lehrerbildung besitzt, als Herausforderung, Belastung, vielleicht als Bedrohung und Gefahr oder gar als Krise. Sie kommen aber aus der Phase des Vorbereitungsdienstes hoch motiviert: „Es wird eine Herausforderung sein!“, „Das wird toll sein!“, „Ich werd’ viele Sachen ausprobieren.“, „Ich möchte jeden Tag gerne in die Schule gehen.“, resümiert Paseka (1993, S. 119f.) die Erwartungen und die Vorfreude der Berufseinsteiger auf ihre neue Arbeit. Sie freuen sich, endlich das arbeiten zu können, was sie über 7 Jahre oder länger gelernt haben. Sie freuen sich auf das

selbstständige Unterrichten, die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und auf die Akzeptanz und die Anerkennung als Lehrerin oder Lehrer sowie sich persönlich und interessenleitet weiter entwickeln zu können (Paseka 2005). Doch diese Vorfreude und die positiven Erwartung werden mitunter jäh durch die tägliche Praxis unterbrochen oder gar beendet. Bereits Fullan führt zum Problempotenzial der Berufseingangsphase aus, dass: „nahezu alle Lehrer die Eintrittsphase in den Beruf als die schwierigste Phase ihrer Laufbahn erleben.“ (Fullan 1999, S. 175f.). Kaiser spricht sogar davon, dass Berufseinsteiger den Berufsbeginn häufig als „pädagogisch-persönliche Extremsituation“ erleben (2010, S. 201). Die empirischen Studien, die inzwischen hierzu vorliegen, zeigen ebenfalls ein erhebliches Krisenpotenzial dieser Phase auf (Schaarschmidt & Kieschke 2007, Herzog 2007, Rauin 2009). Bedingt, moderiert und prädiziert wird dieses Krisenpotenzial sowohl durch innerschulische als auch durch außerschulische Faktoren.

Innerschulisch nennt Jünke (2010) folgende Faktoren:

Hohe Umfang an Unterrichtsverpflichtung
Hoher Aufwand für Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts
Hektisches und zeitknappes Arbeitsklima
Zunehmend größere Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Schüler
Motivationsprobleme
Verhaltensprobleme und Disziplinschwierigkeiten
Breites Spektrum der Anforderungen an die Profession des Lehrers
Vielfalt und mitunter konträr zueinander stehende Rollen des Lehrers
Mangelnde oder als mangelhaft empfundene innerschulische Kooperationen
Mangelnde oder als mangelhaft empfundene Kooperationen zwischen Lehrern und Eltern

Außerschulisch verdient besonders der Umstand, dass die Unterstützung und Anleitung der Berufsanfänger im Vergleich zu den beiden vorausgehenden Phasen der Lehrerbildung weitgehend unsystematisch geschieht und geringere Hilfen zur Verfügung stehen, besondere Beachtung. Als besonders gravierend kann dabei der folgende Widerspruch bezeichnet werden: Obwohl die Systematik der Unterstützung

abnimmt, nimmt die Komplexität der Anforderungen an den Berufseinsteiger zu.

Vor welchen konkreten Anforderungen, die sie in kürzester Zeit bewältigen müssen, stehen nun aber Berufseinsteiger? In der Schule werden Berufsanfänger vielfach mit großen Erwartungen und herzlich aufgenommen und ebenso häufig sofort mit dem gesamten Spektrum ihrer Aufgaben konfrontiert. Sie gelten als hoch qualifizierte und mit neuestem Wissen ausgestattete, kompetente Fachkräfte für Lehr-, Lern- und Erziehungsprozesse. Von ihnen wird erwartet, dass sie quasi „über Nacht“ einen Rollen- und Perspektivwechsel vom Lernenden zum Lehrenden vollziehen, sich in die Institution und Organisation Schule integrieren und sich in neue soziale Bezugsgruppen eingliedern (*Herrmann & Hertrampf* 2002). Konkret zählen hierzu beispielweise die Kenntnis und Anwendung einer Vielzahl von „...Bürokratie in Form von Protokollen, Kursbüchern, Elterngesprächen, Noteneinträgen usw.“ (*Sandner* 2010, S. 7), aber auch das situativ bedingte schnelle Entscheiden, das Leiten einer Klasse, das Kennenlernen der Kollegen, Gespräche mit der Schulleitung und die Kenntnis der entsprechenden Gesetzlichkeiten, Verordnungen, Bildungs- und Lehrpläne, verbunden mit der gesellschaftlichen Erwartung, diese umzusetzen. Letztlich geht es aber auch und mitunter sogar primär um das berufliche „Überleben“ und das Relativieren der eigenen Ansprüche. In dieser Hinsicht führt Sander aus seinen eigenen berufsbiografischen Erfahrungen eine Position aus, die nach den bisher hierzu vorliegenden empirischen Befunden als charakteristisch für viele Berufseinsteiger gelten kann: „Natürlich sind die Erwartungen an die eigene Person sehr hoch und alles soll hundertprozentig und reibungslos laufen. Ich dachte: ‚Bloß keine Fehler machen. Man erwartet Perfektion von dir und die musst du auch zeigen‘. Es dauerte einige Zeit, bis ich einsah, dass ich die Anfangsphase nur würde bewältigen können, wenn ich mich von diesem Anspruch der sofortigen Perfektion verabschiedete.“ (*Sander* 2010, S. 7).

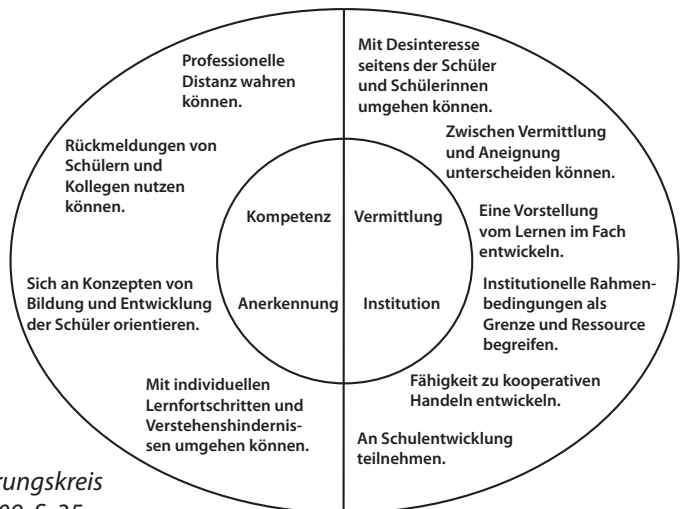
Systematisiert stehen Berufsanfänger damit nach *Keller-Schneider* (2009) und *Hericks* (2006 und 2009) vor folgenden Herausforderungen, die sie bewältigen müssen:

1. **Rollenfindung:** Ansprüche an sich selbst und an andere (Schüler, Kollegen, Eltern etc.) müssen definiert und teilweise explizit formuliert werden, die Lehrperson muss sich integrieren und abgrenzen, ihre Rolle finden und klären, die einzelnen Facetten des Berufsbildes für sich ausloten und zusammenstellen, sich selbst schützen und Ressourcen nutzen lernen. Die Lehrperson bildet eine berufliche Identität aus und muss eigene Möglichkeiten, aber auch Grenzen erkennen und akzeptieren lernen. Niemand ist perfekt, also auch keine Lehrerin und kein Lehrer! Und Perfektion wird keiner von einer Lehrkraft, und sei sie noch so lange im Dienst, erwarten – außer vielleicht die Lehrperson selbst.
2. **Vermittlung:** Die eigene Unterrichtspraxis muss an den individuellen Kompetenzen ausgerichtet und schülerorientiert entwickelt werden. Die Lehrperson muss ein persönliches Verständnis als Mittler und Vermittler zwischen Schüler und Bildungsinhalten entwickeln und sich mit allen Ansprüchen, die an den Unterricht gestellt werden, auseinandersetzen. Hierzu gehört die Erarbeitung eines eigenen Konzepts zur Lösung von Unterrichtsaufgaben oder Anforderungen an einen „erfolgreichen“ Unterricht, wie beispielsweise individuelle Förderung, lernförderliches Diagnostizieren und Beurteilen, der Aufbau einer wirksamen Lehrer-Schüler-Beziehung oder auch die Wahrnehmung von Aufgaben in der Zusammenarbeit mit den Eltern.
3. **Führung:** Nicht nur als Klassenleiter, sondern auch als Fachlehrer sind Formen der direkten oder indirekten Führung von Lerngruppen genuiner Bestandteil der Lehrkompetenz. Die Lehrperson steht dabei vor der Aufgabe, die unterschiedlichen Lerngruppen und Schüler kennen zu lernen und durch anerkennende Führung die Dynamik einer Lerngruppe für das Unterrichtsgeschehen nutzbar zu lenken und zu gestalten. Dabei muss ein individuelles Konzept erarbeitet werden, das das Verhältnis von agieren und reagieren, von unterbinden und zulassen, von intervenieren und heraushalten sowie von lenken oder freien Lauf lassen regelt. Führung geschieht immer über Interaktion und somit steht im Zentrum dieses Handlungsfeldes die Entwicklung eines Interaktionskonzeptes. Dieses Konzept kann aber nur auf der Grundlage von pädagogisch gestal-

teten Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Schülern bestehen, die von gegenseitigem Respekt, von Wertschätzung, aber auch von professioneller Distanz getragen werden.

- 4. Mitgestaltung:** Der Berufsanfänger muss sich innerhalb des Systems Schule in viele soziale Subsysteme neu integrieren. Hierbei kommt dem Kollegium eine besondere Bedeutung zu. Die neue Lehrkraft muss die Kolleginnen und Kollegen kennen lernen, sich positionieren und darstellen. In den Augen anderer bestehen und mit ihnen zusammen arbeiten. Sie muss Kooperationen wollen und mitgestalten. Hierzu gehört auch, die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht allgemein und die der konkreten Schule im speziellen zu kennen und zu nutzen. Auch in diesem Feld sind die Möglichkeiten und Optionen, aber auch die Grenzen der jeweiligen Rahmenbedingungen und damit der persönlichen Handlungsmöglichkeiten auszuloten. Der Integrationsprozess des Berufsanfängers an der Schule kann dann als erfolgreich abgeschlossen gelten, wenn dieser als vollwertiges Mitglied mit seinen Besonderheiten und seiner Identität als Lehrperson vom Kollegium (und den Schülern) akzeptiert wird und sich die Institution und Organisation Schule loyal ihm gegenüber verhalten und umgekehrt.

Hericks fasst diese 4 Entwicklungsaufgaben in folgendem Schaubild zusammen:



Professionalisierungskreis nach Hericks 2009, S. 35

Diesen Handlungsfeldern wird in Anlehnung an Keller-Schneider (2009) eine Reihe von hiermit verbundenen Handlungen, die natürlich unabgeschlossen ist und keinen Anspruch auf Vollständigkeit beanspruchen kann, gegenübergestellt. Diese muss der Berufsanfänger für sich individuell vollziehen. Hierzu gehören:

- Klärung eigener Vorstellungen
- Überwindung von Anfangsschwierigkeiten
- Aufbau eines persönlich definierten Maßes an Berufszufriedenheit
- Zielbezogenes und lange Zeiträume umfassendes Planen
- Zieltransparenz
- Lehr- und Bildungsplanorientierung
- Zielbezogene Lernerfolgskontrollen
- Erreichen einer entsprechenden Unterrichtseffizienz (Prozess- und Wirkungseffekte)
- Ritualisieren von Abläufen (schafft Sicherheit und Verlässlichkeit sowie Struktur)
- Komplexität den Schülern angepasst fordern
- Selbstbeurteilung fördern
- Persönliche Arbeitsform definieren
- Eigene Problem-/Störungstoleranz festlegen (z. B. Was ist für mich eine Störung? Welchen Lärmpegel ertrage ich/will ich ertragen? – Dies können zwei unterschiedliche Lehrpersonen vollkommen gegensätzlich beantworten und beide trotz dessen erfolgreich unterrichten.)
- Bewältigung schulexterner Aufgaben

Spezifische Problemlagen von Berufsanfängern

Eine häufig und zentral diskutierte Frage ist dabei, ob die oben angeführten Probleme und Herausforderungen wirklich nur in der Phase des Berufseinstieges wirken oder den Lehrerberuf insgesamt betreffen *Baer et al. (2011)*. Bereits *Terhart (1997)* konnte zeigen, dass bestimmte Problematiken keineswegs gravierend nur für die Berufseinstiegsphase von Bedeutung sind, sondern vielmehr als Herausforderungen des Berufs an sich betrachtet werden müssen. Zahlreiche Herausforderungen des Berufsanfangs müssen demzufolge auch als die der gesamten beruflichen Sozialisation und Professionalisierung eigen betrachtet und in der Fortbildungspraxis angemessen gewürdigt werden. Jedoch befinden sich Berufsanfänger gerade erst am Beginn ihres Professionalisierungsprozesses. Es wird in dieser Hinsicht und unter der Voraussetzung, dass Professionalität einen per se un abgeschlossenen und lebenslangen Prozess der Professionalisierung beinhaltet und voraussetzt, schnell deutlich, dass gerade in der Berufseingangsphase von Lehrpersonen vor allem Kompetenzen der Lehrerexpertise, ein umfangreiches pädagogisches Handlungsrepertoire und ein gefestigtes pädagogisches Selbst- und Rollenverständnis (noch) nicht in ausreichendem Maße vorhanden sein können. *Terhart (1997)* führt dies in erster Linie auf eine am Berufsbeginn noch nicht ausreichend vorhandene berufliche Kompetenz zurück. Demzufolge müssen in Relation zu erfahreneren Lehrpersonen die Ballung, die Konzentration und die häufige Gleichzeitigkeit vieler Probleme, die sich aus dem Lehrerberuf als komplexes Tätigkeitsfeld *Bromme (1997)* ergeben und in Kombination mit mitunter als unzureichend empfundenen oder wahrgenommenen professionsbezogenen und personalen Handlungsmöglichkeiten und Problemlösestrategien auftauchen, gerade zu Beginn der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern besondere Aspekte der Berufseingangsphase darstellen. Die professionsbezogenen Probleme und Problemlagen von Berufseinsteigern und langjährig tätigen Lehrkräften mögen unter diesem Blickwinkel mitunter identisch oder ähnlich sein, es gibt jedoch einige Berechtigung zu der Annahme, dass sich diese Problemlagen in ihrer Intensität, Qualität und Quantität individuell-berufsbiografisch bedingt entwickeln und somit auch spezifische Unterstützungsbedürfnisse implizieren. *Herzog & Munz* stellen

hierzu fest: „Erkennbar wird, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Verlaufe ihrer Berufsbiografie bezüglich ihrer Einstellungen, ihres Selbstvertrauens und ihrer Kompetenzen verändern. Weiterbildung muss sich demnach auf verschiedene Alterskohorten einstellen und Angebote bereitstellen, welche die Bedürfnisse der gesamten Berufsdauer abdecken.“ (2010, S. 76).

Welche konkreten empirischen Erkenntnisse liegen aber nun für die besonderen Problematiken, denen sich Berufsanfänger innerhalb der Berufseingangsphase stellen müssen, vor?

Die neuesten empirischen Erkenntnisse hierzu liefern *Tynjälä* und *Heikinen* (2011), allerdings bezogen auf den Übertritt vom Studium in den Vorbereitungsdienst. Sie benennen aufgrund einer Auswertung bestehender Studien als Gefahren für diesen Übergang nicht angemessene Kenntnisse und Fähigkeiten, eine sinkende Selbstwirksamkeitsbeurteilung, zunehmende Belastungen und Beanspruchungen sowie hiermit verbundenen Stress, frühe Erschöpfungserscheinungen, „die Rolle des Neulings“ und das Finden des Platzes im Kollegium. In dieser Hinsicht muss auch die Wichtigkeit des berufsbegleitenden Lernens erkannt und akzeptiert werden.

Da für den Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst ähnliche Transitionsbedingungen wie für den vom Vorbereitungsdienst in das Berufsleben annehmbar sind, ist zu erwarten, dass die genannten Problemfelder auch für den Berufsanfänger entsprechende Relevanzen besitzen. Diese Annahme bestätigt *Veenman* (1984), der bereits vor über 25 Jahren aufgrund einer umfassenden Metaanalyse ebenso wie bereits *Müller-Fohrbrod* et al. (1978) vor über 30 Jahren zentrale Herausforderungen und Problemstellen insbesondere in der Berufseingangsphase auflistete. Unter dem inzwischen stark umstrittenen Begriff des „Praxischocks“ *Veenman* (1984) scheint es zeitüberdauernd kontinuierliche Problemstellen des Berufseinstiegs von Lehrerinnen und Lehrern zu geben, die auch heute in ähnlicher Form festgestellt werden können *Lersch* (2006) und *Abs* (2011). Angehende Lehrerinnen und Lehrer sowie Berufseinsteiger erleben demnach den Übergang in die Berufspraxis noch immer als problembehaftet und mitunter sogar krisenhaft. Dabei konnten empirische Studien und Metaanaly-

sen eindeutige Problemfelder identifizieren: die Problematiken der Klassenführung, Unsicherheiten im Umgang mit den Eltern, Probleme bei Finden, Erstellen und der Auswahl sowie der Kombination von Unterrichtsmaterialien und eine angemessene, situativ adäquate Reaktion auf individuelle Schülerprobleme (Veenman 1984). Auch Albisser (2009) benennt aufgrund einer Längsschnittuntersuchung Schweizer Lehrpersonen folgende Bedingungen, die gerade von Berufseinsteigern als besonders belastend und problematisch gesehen werden:

Belastungsfaktoren gewichtet nach ihrem empfundenen Belastungspotenzial		
	Berufseinsteiger nach 3 Monaten	Berufseinsteiger nach 2 Jahren
1	Umgang mit Heterogenität (unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler)	Umgang mit Heterogenität (unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler)
2	Neuerungen und Reformen im Schul- und Bildungssystem	Pflichten außerhalb des Unterrichts
3	Verhalten und Motivation bestimmter Schüler	Neuerungen und Reformen im Schul- und Bildungssystem
4	Pflichten außerhalb des Unterrichts	Verhalten und Motivation bestimmter Schüler
5	Umfang des Lehr-/Lernstoffs	Elternarbeit
6	Festlegungen der Bildungschancen der Schüler	Innovation, Schulentwicklung
7	Elternarbeit	Umfang des Lehr-/Lernstoffs

(Hervorgehobene Felder: Spezifische Problematiken der Berufseinsteiger)

Von erheblichem Interesse ist dabei, dass erfahrene Lehrkräfte ebenfalls die Aspekte des Umgangs mit Heterogenität, Neuerungen im Schul- und Bildungssystem, verhaltensbezogene und motivationale Aspekte einzelner Schüler und die außerunterrichtlichen Pflichten als besonders belastend empfinden. Die Probleme mit den Entscheidungen über die Bildungschancen der Schüler, mit der Zusammenarbeit mit den Eltern und die Problematiken im Zusammenhang mit der Stofffülle werden dagegen bei erfahreneren Lehrkräften nicht mehr gesehen. Sie können als für die Berufseingangsphase typisch angenommen werden (Albisser 2009). Erfahrene Lehrpersonen nennen stattdessen als Belastungsfaktoren die Größe der Klassen (Rang 5), die Abstimmung zwischen beruflichem und privatem Lebensbereich (Rang 6) und (Rang 8)

die Trägheit der Schulorganisation (Albisser 2009). Dies bestätigen auch Richter et al. (2011) und spezifizieren um die Aspekte des Zeitmanagements und der Elternkommunikation, der Sicherstellung von Disziplin im Unterricht sowie des angemessenen Umgangs und der Reaktion auf Störungen, aber und besonders auch des angemessenen Umgangs mit einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft. Gerade im letztgenannten Punkt, dem Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, der Motivation, der Volition und des Verhaltens kristallisiert sich ein Problemschwerpunkt heraus.

Damit beinhaltet die Berufseingangsphase auch genau die Probleme, die Weinert, Schrader und Helmke bereits 1990 als zentral für die Lehrerkompetenz beschrieben haben: die Sachkompetenz über die Inhalte des Unterrichts, die Kompetenz zur effektiven Klassenführung, die allgemein- und fachdidaktische Kompetenz und die Beratungs- und Diagnosekompetenz. Bewusst ist hier die Begrifflichkeit des Wissens, die von den oben genannten Autoren verwendet wird, durch den Kompetenzbegriff ersetzt worden, da professionelles Wissen mit berufspraktischen Fähigkeiten verknüpft und um diese erweitert werden muss, soll sich ein situationsadäquates erfolgreiches Lehrerhandeln herausbilden.

Diese exemplarisch benannten Problemlagen werden mit impliziert durch die Vielfalt neuer Aufgaben und Herausforderungen für die Sozialisationsinstanz Schule. Sie stellen Lehrpersonen vor neue Aufgaben und Herausforderungen. Diesen veränderten Voraussetzungen und Bedingungen schulischer Lern- und Erziehungsprozesse darf sich Lehrerbildung nicht verschließen, sondern muss vielmehr offensiv damit umgehen und diese Themen zu Inhalten eines Curriculums der Lehrerbildung machen. Dass dies offensichtlich noch nicht in dem erforderlichen Maße geschieht, zeigen zahlreiche empirische Studien eindrucksvoll auf. Die Studien der OECD belegen einen verstärkten Wechsel von Junglehrern in den ersten Jahren der Berufstätigkeit (OECD 2005). Kunter, Scheunpflug und Baumert kommen sogar zu der Aussage, dass die jungen Lehrer mitunter so schlecht auf die praktischen Erfordernisse des Lehrerberufs vorbereitet sind, dass der im Studium eingeleitete Prozess der Professionalisierung nicht fortgesetzt bzw. sogar reversibel gemacht wird (Kunter et al. 2011). Fasst man dabei den Begriff der Pro-

fessionalisierung, wie oben beschrieben, als einen Prozess auf, in dessen Verlauf die Charakteristika eines Berufes, die als dessen Alleinstellungsmerkmale fungieren, zunehmend erworben werden, erscheint diese Aussage als höchst bedenklich. Scheinbar sind die Fähigkeiten, Kompetenzen und Überzeugungen sowie die „einsozialisierten Werte“ (Terhart 1991), die vor der Berufsausübung der Lehrer die Schwerpunkte der Ausbildung prägen, (noch) nicht in genügendem Maße an die Berufswelt anschlussfähig und passend bzw. es müssen weitere Lerngelegenheiten entworfen werden. Insbesondere wurde m. E. zu wenig beachtet, dass Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern eben mehr umfasst, als kognitive, wissensbasierte Kompetenzen. Vielmehr liegen in der Realität pädagogischer Professionen auch und verstärkt soziale, personal-individuelle und kreative Voraussetzungen und Anforderungen (Terhart 2001, Blömeke 2010).

Arbeitsförderliche Bedingungen und Faktoren

An dieser Stelle muss die Frage gestellt werden, welche Faktoren im Sinne von Resilienz und Bewältigung von Anforderungen im Lehrerberuf Einfluss auf eine erfolgreiche Berufsausübung haben. Besondere Bedeutung wird neben den fachlichen und sozialen Fähigkeiten der Lehrpersonen den individuellen Dispositionen und Merkmalen beigegeben. Hier wiederum sind es die Faktoren „Selbstkontrolle“, „Extraversion“ und „psychische Stabilität“, die eine hohe Bedeutung für den Erfolg im Lehrerberuf besitzen (Blömeke 2010). Hanfstingl & Mayr (2007) führen einen mittleren Zusammenhang zwischen der pädagogischen Handlungskompetenz im Beruf und der Höhe an Toleranz gegenüber Ungewissem und effizienten Bewältigungsstrategien aus. Gleichfalls zeigten sie eine mittlere Zusammenhangsstärke zwischen der Berufszufriedenheit und Optimismus bzw. Humor der Lehrperson auf. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen bereits Körner (2002), Reißland (2002) und Lipowsky (2003). Nieskens und Hanfstingl (2008, S. 14) resümieren die vorliegenden empirischen Befunde zur Bedeutung von persönlichen Variablen für den Lehrerberuf folgendermaßen: „Hohe intrinsische Motivation, eine Persönlichkeitsstruktur, die sich durch zumindest mittlere Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Stabilität auszeichnet, sowie

hohes berufsspezifisches Interesse erhöhen die Wahrscheinlichkeit, den Lehrerberuf erfolgreich und persönlich befriedigend ausüben zu können.“ Genau diesen Faktoren wird jedoch, wie *Jantowski* (2011) exemplarisch für das universitäre Lehramtsstudium zeigen konnte, noch zu wenig Aufmerksamkeit in der Ausbildung geschenkt. Es gilt damit diese personalen Aspekte weiter zu fördern.

Auch und gerade in der Ausbildung des Selbstkonzeptes der Lehrperson wird eine hohe Bedeutung und Relevanz in Bezug auf den langfristigen beruflichen Erfolg gesehen (*Blömeke* 2010). Dabei stellt die Selbstwirksamkeit eine für den Lehrerberuf und dessen erfolgreiche Ausübung bedeutsame Komponente dar. Der Begriff der Selbstwirksamkeit ist anknüpfend an Banduras sozial-kognitive Theorie (1986) verwendet und meint die Überzeugung zu den eigenen Kompetenzen, Schüler in möglichst vielen Situationen und unter den verschiedensten Bedingungen erfolgreich unterrichten, also wirksam werden zu können. Die generelle Aussage zur Bedeutung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Lehrerberuf belegen auch die inzwischen vorliegenden empirischen Studien zur Selbstwirksamkeit und professionellen Überzeugungen von Lehrkräften, nicht nur, aber auch in der Berufseingangsphase (*Dann et al.* 1981, *Friedmann* 2003, *Woolfolk Hoy & Burke-Spero* 2005, *Herzog* 2007). Erste Befunde zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen liegen aus einer Studie von *Woolfolk Hoy und Spero* 2005 vor, die zeigen konnten, dass die Selbstwirksamkeit nach universitären Praxisphasen zwar höher als zuvor beurteilt wird, aber eben diese Selbstwirksamkeit nach einem Jahr Berufserfahrung signifikant absinkt. Aber gerade im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit kommen *Richter et al.* (2011) zu der Aussage, dass diese im Lehrerberuf ein wichtiger Indikator für die Entwicklung professioneller Kompetenz ist. *Hanfstingl und Mayr* (2007) beschreiben einen starken Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der Berufszufriedenheit.

Wenn aber eine hohe Erwartung und Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit als wichtige Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen des Lehrerberufs angesehen werden müssen (*Herzog* 2010), so ist das Ziel der Lehrerprofessionalisierung auch darin zu sehen, diese Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu er-

höhen. Hieraus lässt sich unmittelbarer Handlungsbedarf für die Lehrerfort- und -weiterbildung ableiten.

Damit sind insgesamt, wie bereits für die erfolgreiche Bewältigung des Lehramtsstudiums unter universitären Bedingungen gezeigt werden konnte (*Jantowski 2011*), für die erfolgreiche Bewältigung der Berufseingangsphase wie auch des gesamten Lehrerberufs sowohl Faktoren der personalen als auch der fachlichen, pädagogischen und strategischen Kompetenz der Lehrpersonen sowie ein Zugewinn an Erfahrungen bedeutsam.

In den ersten Jahren der Ausübung des Lehrerberufs ist des Weiteren mit teils gravierenden Verunsicherungen und Belastungen zu rechnen, auf die individuell Reaktionen erfolgen. Es kommt zur Ausbildung von Handlungsrouninen, die individualisiert für den einzelnen Lehrer dazu geeignet scheinen, die nie standardisierbaren und vielfältigen pädagogischen Handlungssituationen zu vereinfachen und damit besser bewältigen zu können. *Combe (1997)* argumentiert in dieser Hinsicht, dass pädagogisches Handeln aufgrund der Unvorhersehbarkeit, der Dynamik, der Vielfalt und der Komplexität der Handlungen in der Schule und im Unterricht ein sich ständig wiederholendes Handeln und damit eine Sisyphusarbeit ist. Dies wiederum impliziere eine Struktur pädagogischer Handlungen, die der einer permanenten Erfahrungskrise im Lehrerberuf entsprechen. Um diese permanente Erfahrungskrise dann wiederum zu bewältigen, kommt es zum Bestreben von Lehrerinnen und Lehrern, Sicherheiten im pädagogischen Handeln aufzubauen und sich selbst in der Krise zu schützen. „Schon von daher dürfte der Aufbau von Sicherheitssystemen der Routinisierung und Ritualisierung in der Sozialgeschichte des Lehrerhandelns – also von vermeintlich berechenbaren Ablaufschemata erklärlich sein.“ (*Combe 1997, S. 12*). Handlungsrouninen und Rituale erweisen sich in dieser Hinsicht als förderliche Faktoren erfolgreicher Berufsausübung.

Daneben werden Einstellungen und Verhaltensweisen überprüft und gegebenenfalls verändert und zumindest partiell werden idealisierte, innovative pädagogische Vorstellungen, Visionen und Vorsätze durch konservative, zum Teil veraltete, aber scheinbar erfolgreiche Einstellungsmuster und „Verhaltensrezepte“ ersetzt. Diese Aussage scheint

zumindest theoretisch logisch nachvollziehbar, ist aber empirisch nicht eindeutig belegt. Während beispielsweise *Brouwer und ten Brinke* (1995 a, 1995 b) aufgrund einer umfassenden Längsschnittstudie die obige Aussage zur Wandlung von Überzeugungen bestätigen und dies mit dem Druck zur Übernahme der im Kollegium geltenden Handlungsrou-tinen und Einstellungen begründen, kommen neuere Untersuchungen zu anderen Befunden (*Baer et al.* 2011). Dennoch kann und muss sich Fortbildung in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern auch mit der Arbeit an Einstellungen und subjektiven Handlungstheorien befassen. Dies muss nicht unwesentlich deshalb geschehen, weil die Passung zwischen Erwartungen und Erfahrungen einen Grad an Zufriedenheit auch im Beruf bewirkt. Ein hohes Maß an Berufszufriedenheit wiederum muss zu den förderlichen Faktoren für den Erfolg im Lehrerberuf angesehen werden und so muss denn auch in deren Ausbildung und Förderung durch Fortbildung eine der Schlüsselstellen im beruflichen Sozialisations- und Professionalisierungsprozess gesehen werden.

Damit wurden hinsichtlich der gesamten Lehrerfortbildungspraxis deren Notwendigkeit und hinsichtlich der Berufseingangsphase deren spezifische Problemlagen und zeitlichen Gliederungen aufgezeigt. Ebenso wurde deutlich, dass es stark belastend wirkende und stark förderliche Faktoren für den Erfolg im Lehrerberuf gibt. Außerdem wurde abgeleitet, wie notwendig eine entsprechende Unterstützung von Lehrpersonen in dieser Phase der Berufsausübung ist. In der Gesamtübersicht ergeben sich folglich folgende Rahmenbedingungen für die Berufseingangsphase und ihre Effekte für Berufseinsteiger:



Ungeachtet dessen, dass die wesentlichen Faktoren und Rahmenbedingungen der Berufseingangsphase somit beschreibbar und bekannt sind und vor dem Hintergrund einer dringenden Unterstützungsnotwendigkeit, erheben sich jedoch die Fragen nach der Wirksamkeit und den Wirkungseffekten von Fortbildungen als Unterstützungsangebot in der dritten Phase der Lehrerbildung und der Rolle der Schulen, Kollegen und Schulleitungen. Konkret muss gefragt werden: was kann Lehrerfortbildung bewirken und welchen Beitrag leisten Kollegen und Schulleitungen für den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften in der Berufseingangsphase?

Literaturverzeichnis

Abs, H. J. (2011): Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 361–379). Münster: Waxmann.

Albisser, St. (2009): Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: *Pädagogische Führung* Nr. 3/2009.

Baer, M./Kocher, M./Wyss, C./Guldimann, T./Larcher, S. und Dörr, G. (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1/2011, S. 85–117.

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Blömeke, S. (2010): Unterrichten lernen. Ein empirischer Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung. In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII*. 2010. S. 12–15.

Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Serie I, Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.

Brouwer, N. & ten Brinke, St. (1995 a): Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (I). In: *Empirische Pädagogik* 9 (1), S. 3–31.

Brouwer, N. & ten Brinke, St. (1995 b): Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). In: *Empirische Pädagogik* 9 (3), S. 289–330.

Busshoff, L. (1998): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: R. Zihlmann (Hrsg.). *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen*. Zürich: sabe. S. 9–84.

Combe, A. (1997): Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre – oder: vom hohen Preis der schnellen Sicherheit. In: Bauer, K.-O., Combe, O., Hänsel, D. & Terhart, E.: *Pädagogik* 4/1997. Beruf: Lehrer, Beruf: Lehrerin oder was wissen wir über den Lehrberuf. Weinheim: Beltz, S. 10–14.

Dann, H.-D./Müller-Fohrbrodt/G. & Cloetta, B. (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock“ drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251–262.

Friedman, I. A. (2003): Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. In: *Social Psychology of Education*, 6, S. 191–215.

Fullan, M. (1999): *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*, Stuttgart (Klett Cotta).

Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007): Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), S. 48–56.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.

Hericks, U. (2009): Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. In: *Den Berufseinstieg gestalten. Journal für LehrerInnenbildung*, 3/2009, S. 32–39.

Herrmann, U. & Hertramph, H. (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Weinheim (Beltz).

Herzog, S. (2007): Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe. Münster: Waxmann.

Herzog, S. (2010): Den Berufsalltag bewältigen – aber wie? Komplexe Antworten auf eine komplexe Frage. In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII*. 2010. S. 61–64.

Herzog, S. & Munz, A. (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In: Müller, F., Eichenberger, M., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann S. 73–87.

Jantowski, A. (2011): Die Belastung von Lehramtsstudierenden unter den Bedingungen eines modularisierten Studiums. In: *Empirische Pädagogik* 25 (2). Landau: Empirische Pädagogik, S. 161–195.

Jünke, E. (2010): Qualifizierter Einstieg. In: *Pädagogische Führung* Nr. 6/2010, S. 208–210.

Kaiser, H. (2010): Neu im Beruf. In: *Pädagogische Führung* 6/2010, S. 201.

Keller-Schneider, M. (2009): Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 37 (2).

Körner, S. C. (2002): Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Universität Erfurt. Erfurt.

Kunter, M./Scheunpflug, A. & Baumert, J. (2011): Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 7–9.

Lersch, R. (2006): Lehrerbildung im Urteil von Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2006 (51. Beiheft), 164–181.

Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978): *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen und Folgerungen: Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse.* Stuttgart: Klett.

Nieskens, B. & Hanfstingl, B. (2008): *Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf.* In: *Seminar 2/2008. Entwicklungslinien in der Lehrerbildung: Berufseignung, Berufseingangsphase bei Lehrerbildung.*

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2005: *Teacher matter: Attracting, developing, and recruiting effective teachers.* Paris: OECD Publications.

Paseka, A. (2003): *Zur subjektiven Konstruktion von Berufswahlmotiven und ihrer Nutzung für den Berufsalltag.* Zitiert nach: *Paseka, A. (2005). Der Arbeitsplatz Schule aus der Sicht von Berufsanfänger/innen.* In: *Altrichter, H., Thurler, M.G. & Heinrich, M. (Hrsg.). Arbeitsplatz Schule. Journal für Schulentwicklung 2/2005, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 46–52.*

Paseka, A. (2005): *Der Arbeitsplatz Schule aus der Sicht von Berufsanfänger/innen.* In: *Altrichter, H., Thurler, M. G. & Heinrich, M. (Hrsg.). Arbeitsplatz Schule. Journal für Schulentwicklung 2/2005, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 46–52.*

Rauin, U. (2009): *Eignung für den Lehrerberuf? BILDUNGBEWEGT 1.* Frankfurt: aFL.

Richter, D.; Kunter, M.; Lüdtke, O.; Klusmann, U. & Baumert, J. (2011): *Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren.* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 35–59.*

Rißland, B. (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sandner, S. (2010): *StR. z.A. oder: die erste volle Stelle. Erfahrungen eines Berufseinsteigers.* In: *Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII. 2010. S. 7.*

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007): *Gerüstet für den Schulalltag.* Weinheim u. a.: Beltz.

Terhart, E. (1991): *Unterrichten als Beruf – Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen.* Köln und Wien: Böhlau.

Terhart, E. (1997): *Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung.* In: *Bauer, K.-O., Combe, O., Hänsel, D. & Terhart, E.: Pädagogik 4/1997. Beruf: Lehrer, Beruf: Lehrerin oder was wissen wir über den Lehrerberuf.* Weinheim: Beltz, S. 6–9.

Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim und Basel: Beltz.

Terhart, E. (2000b): *Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen*, in: Bastian/ Helsper/ Reh/ Schelle, S. 73–85.

Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte.* Weinheim und Basel: Beltz.

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011): *Beginning teachers's transition from pre-service education to working life.* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 11–33.

Veenman, S. (1984): *Perceived problems of beginning teachers.* *Review of Educational Research*, 54, 143–178.

Weinert, F.E., Schrader, F.E. & Helmke, A. (1990): *Unterrichtsexpertise – Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen.* In: Alisch, L.-M., Baumert, J. & Beck, K. (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung.* Braunschweig, S. 173–206.

Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. (2005): *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures.* *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

Die Wirksamkeit der Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern durch Fortbildung – Effekte der Lehrerfortbildung

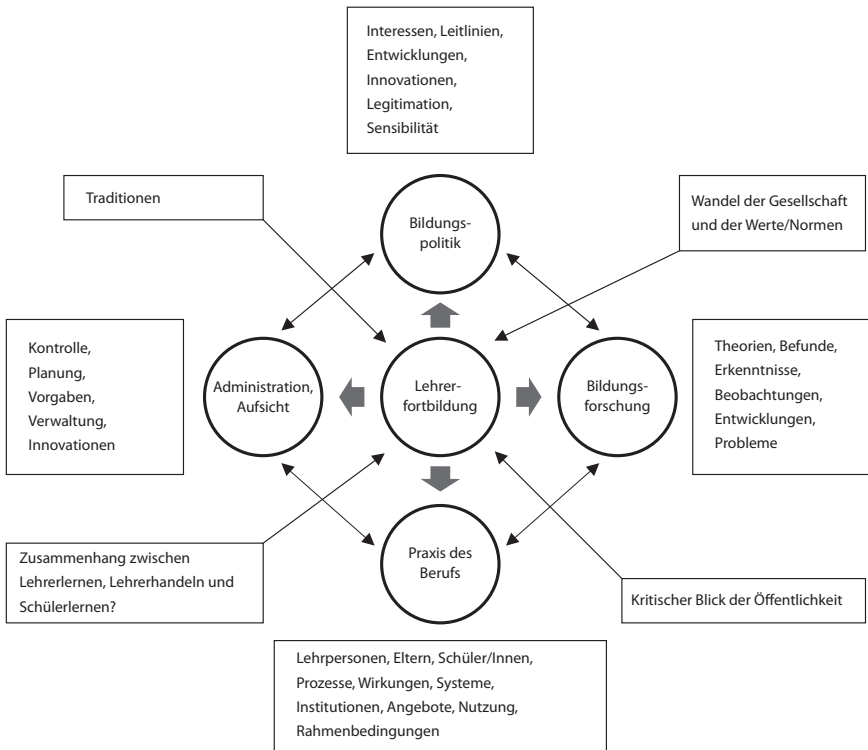
Einleitung

Noch bis Ende der 1990er Jahre bestand die Annahme, dass Lehrerfortbildungen bzw. Lehrerweiterbildungen kaum Wirkungen auf die Qualität von Schule und Unterricht und die lernenden Schüler/-innen haben (news&science 2010). Bis zu dieser Zeit lagen kaum empirische Befunde zu der Thematik der Fort- bzw. Weiterbildungen im Lehrerberuf vor. Neuere Studien hingegen geben erste Hinweise, um diese Aussagen zu relativieren. Es konnte aufgezeigt werden, dass unter bestimmten Bedingungen diese Fort- und Weiterbildungen zu Veränderungen des Lehrerwissens, des unterrichtlichen Handelns von Lehrern und zu einer Veränderung der Schülerleistung beitragen (ebd.). Diese zunächst widersprüchlich erscheinenden empirischen Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen sind dem Umstand geschuldet, dass die Erforschung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen durch deren Komplexität äußerst schwierig ist. *Lipowsky* (2010) schreibt hierzu: „Der Transfer von Fortbildungsinhalten in die Unterrichtspraxis und damit auch dessen Erforschung erweist sich jedoch als ein komplexer und anspruchsvoller Prozess, da neben den Komponenten der Fortbildung auch eine Vielzahl von Merkmalen auf Seiten der lernenden Lehrpersonen und der schulischen Kontextbedingungen auf diesen Prozess einwirkt“ (S. 51). In dieser Hinsicht werden von *Huber* und *Radisch* (2010) die Fragen aufgeworfen: Wie lässt sich die Wirksamkeit von Maßnahmen der Lehrerfortbildung angemessen beurteilen? Auf welchen Wegen entfalten entsprechende Maßnahmen ihre Wirksamkeit? Was sind wichtige Determinanten, was maßgebliche Mediatoren und Moderatoren der Wirksamkeit (S. 337), wenn man hierunter neben den Merkmalen der Professionalisierungsmaßnahmen und den Kontextmerkmalen des beruflichen Umfelds von Lehrern auch die Merkmale der Schule, der Schüler, der Klasse sowie die individuelle motivationale, kognitive, volitionale und biographische Voraussetzung der

Lehrperson zählt (*Lipowsky* 2010, S. 52). M. E. stellen sich hierbei jedoch grundlegend weitere Fragen: Welche Aufgaben hat Lehrerfortbildung? Welche Wirkungen hat Lehrerfortbildung? Welche Ziele haben Lehrerfortbildungen? Wie wird die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung methodisch erfasst? Auf welchen Ebenen wirkt Lehrerfortbildung?

Zunächst sei als Grundlage der weiteren Betrachtungen angeführt, dass es aufgrund des komplexen und ausdifferenzierten Wirkungszusammenhanges keine einfache und monokausale Vorgehensweise geben kann, um sich diesen Fragen anzunähern. Bei ihrer Beantwortung erschließt sich aber unmittelbar eine erste sehr allgemeine Folgerung. Es bedarf der Einbindung von Maßnahmen der Lehrerfortbildung in einen theoretischen Zusammenhang sowie eines fundierten Rahmenmodells, um einerseits empirische Untersuchungen zu ermöglichen und die Komplexität zu reduzieren und andererseits Befunde theoretisch eingeordnet bewerten zu können. In dieser Hinsicht folgen die weiteren Ausführungen der Argumentation von *Huber* und *Radisch* (2010, S. 340), ohne dass an dieser Stelle ein solch umfassendes Modell geleistet werden kann. Statt dessen soll zur Veranschaulichung der Komplexität des Zusammenhangs in der Lehrerfortbildung die Übersicht⁴ auf folgender Seite stehen.

4 In Anlehnung an den Plenumsvortrag von *E. Terhart* auf der 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Forschung AEPF zum Thema „Baustelle Lehrerbildung“ vom 5. 9. 2011 in Klagenfurt.



Lehrerfortbildung

Was wird aber nun unter Lehrerfortbildung verstanden? Der Begriff der Lehrerbildung umfasst in seiner inhaltlichen und semantischen Dimension sowohl die beiden ersten Phasen, das universitäre Studium und den Vorbereitungsdienst, als auch die 3. Phase, die Lehrerfortbildung. In diesem Zusammenhang ist eine erste wichtige Frage zu klären, nämlich was unter Lehrerfortbildung zu verstehen ist. Nach der OECD Lehrerstudie TALIS wird Fortbildung verstanden als alle Aktivitäten, die die individuellen Fähigkeiten, das Wissen, die Expertise und andere charakteristischen Eigenschaften des Berufs des Lehrers entwickeln (OECD 2009, S. 49).

Die zentrale Aufgabe von Lehrerfortbildung besteht damit ganz allgemein in der umfassenden Entwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften. Darüber hinaus hat die Fortbildung die Funktion,

Schulentwicklung zu unterstützen. Was heißt das nun aber konkret? Fortbildung hat zunächst einen individuellen Charakter, indem sie die einzelne Lehrperson in ihrem persönlichen Professionalisierungsprozess fördert und unterstützt. Auf einer zweiten Ebene geht es aber auch darum, die Kompetenzen der einzelnen Lehrperson im Sinne von Schulentwicklung für die gesamte Organisation nutzbar zu machen. Dies bedeutet, dass die personalen Bildungsprozesse jeweils über die Personen selbst hinaus in Bezug auf ihrer institutionellen Wirkungen in Schule und anderen Bildungseinrichtungen geplant und realisiert werden müssen (DVLfB 2003, S. 8). Die Forderungen nach einem Transfer und einer Transformation individueller Lernprozesse in schulische Praxis hat eine zentrale Bedeutung vor allem in Hinblick auf die immer größer werdende Selbstständigkeit von Schule (ebd. S. 8).

Zunächst sollen die einleitend aufgeworfenen Fragen näher betrachtet werden, nämlich die zu den Charakteristika, Aufgaben, Zielen und Wirkungen der Lehrerfortbildung. Die DVLfB beschreibt außerdem das Ziel der Lehrerfortbildung als an zuvor erarbeitete Grundlagen und Erfahrungen sowie Kompetenzen der Lehrperson anknüpfend, um diese in einem reflektierten Vorgang unterrichtlicher Arbeit weiter auszubauen, zu begleiten, zu unterstützen und eine Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten (DVLfB 2003, S. 5). Dabei hat die Lehrerfortbildung eine wichtige Aufgabe bei der Entwicklung und dem Ausbau von Kompetenzen der Lehrperson in einem Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis. Deshalb heißt es dann nach der OECD, dass erfolgreiche Fortbildung Vermittlung, abgeleitete Praxis und Feedback einschließen und dies dient gleichzeitig der Mitgestaltung und Teilhabe der Lehrpersonen an Schulentwicklungsprozessen (OECD 2009, S. 49; DVLfB 2003, S. 5). Die Lehrerfortbildung hat dementsprechend die Aufgabe, die Ziele, die im Rahmen der Lehrerbildung: in den vorangegangenen Phasen der Ausbildung, der schulpraktischen Initiierung sowie der begleitenden Berufseinführung gewonnene Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern zu erweitern, zu vertiefen oder auf den neuesten Stand zu bringen (DVLfB 2003, S. 13). Dies ist ein kontinuierlicher Prozess mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht sowie zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern.

Organisatorisch umfasst Lehrerfortbildung wie bereits ausgeführt die 3. Phase der Lehrerbildung nach dem universitären Studium und dem Vorbereitungsdienst. In dieser Hinsicht ist Lehrerfortbildung damit institutionalisiert, d. h., von Seiten des Staates organisiert, geplant, durchgeführt und verantwortet. Aus dieser institutionellen und organisierten Verortung der Lehrerfortbildung ergeben sich ihre Ziele und Aufgaben. Ähnliche Ziele der Lehrerfortbildung benennt auch die OECD. Zum einen soll das Wissen der Lehrer auf den neuesten Stand der fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlich-psychologischen Forschung gebracht und gehalten werden. Zum anderen sollen Einstellungen pädagogisch fundiert, Kompetenzen und Verfahren unter dem Fokus der Entwicklung neuer Lehrmethoden erweitert, pädagogische Ziele formuliert und begründet, neue Bedingungen und neue Erkenntnisse auf Grundlage der Bildungsforschung implementiert werden. Ebenso sollen Innovationen im Bildungsbereich initiiert und die Anwendung neuer Curricula und neuer Unterrichtspraktiken unterstützt werden. Desweiteren sollen auch Schulen unterstützt werden neue Strategien vor allem hinsichtlich neuer Lehrpraktiken zu entwickeln und anzuwenden. Die Fortbildungen dienen dabei auch dem Informationsaustausch und der Erhöhung der Effizienz der Arbeit von Lehrkräften. Dabei müssen die spezifischen Bedarfe an Unterstützung für die Lehrkräfte sowohl aus den individualbiografischen Aspekten der jeweiligen Lehrperson als auch daraus abgeleitet werden, in welcher Phase sich die jeweilige Lehrkraft im Rahmen ihres beruflichen Sozialisationsprozesses befindet. Das bedeutet bspw. Berufseinsteiger benötigen eine andere Unterstützung als erfahrene Lehrkräfte. Dies zu berücksichtigen ist eine Gelingensbedingung von Lehrerfortbildung.

Diesen Aufgaben und Zielen entsprechend weist die institutionelle Lehrerfortbildung bestimmte Charakteristika auf. Zu diesen gehören:

- Angebotsorientierung
- Bedarfsorientierung
- Formen und Arten der Angebote
- Inhalte
- Prozessqualitäten
- Wirkungsqualitäten

Erste Befunde hierzu können aus einer nationalen Befragung der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft zur Professionalisierung der Lehrkräfte abgeleitet werden. Diese Ergebnisse basieren bewusst auf der Selbstauskunft der Lehrer, da die persönlichen Meinungen und Erfahrungen der Lehrer als handlungsleitend betrachtet werden.

Zunächst wurde erfragt, an wie vielen Tagen die Lehrer an Fortbildungen teilnahmen. Dabei nahmen zwar 96,98 % (international 88,5 %) aller Lehrer an Fortbildungen teil, aber mit 9,14 Tagen pro 18 Monate ca. 6 Tage weniger als im internationalen Mittel (15,3 Tage) (Demmer/Saldern 2010, S. 52). Die Lehrerfortbildung kann damit als in starkem Maß von den Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert bezeichnet werden.

Die Art der Fortbildung ist dabei stark variabel. Hier dominiert mit 87,91 % die Form der Workshops und Kurse sowie mit 90,56 % der informelle Austausch zwischen Lehrern zur Verbesserung der Lehre. Dem nachgeordnet sind mit 41,42 % Bildungskonferenzen und Seminare. Ebenfalls eine Rolle bei Fortbildungen spielen mit 45,31 % Hospitationen und die Betreuung von Kollegen (ebd.: S. 54). Darüber hinaus wünschen sich über 50 % aller Lehrer mehr Fortbildungen als sie erhalten (ebd.: S. 56). Aufgrund dieser Ergebnisse kann gesagt werden, dass die Relevanz von Angeboten zur Unterstützung und Beratung von Lehrern für den Berufsalltag unbestritten ist. Dies gilt verstärkt für Berufsanfänger (ebd. S: 57). Gerade für diese gibt es in Deutschland in 35,75 % der Fälle keine formellen Einweisungsprozesse und in 47,37 % kein Mentoringprogramm. Hier liegt die BRD deutlich unter dem internationalen Mittel von 25,10 % (ebd.: S. 58). Gleichzeitig messen jedoch 56,3 % der Befragten einer professionellen Begleitung neuer Lehrer eine hohe Bedeutung und weitere 34,7 % eine mittlere Bedeutung zu (ebd.). Die wird auch von den Berufsanfängern in ähnlicher Weise artikuliert (Richter et al. 2011).

Die finanzielle Beteiligung der Lehrer an den Kosten der Fortbildungen hat keine nachweisbaren Effekte auf die Fortbildungsbereitschaft. Im Gegenteil wünschen diejenigen Lehrer, die einen Teil der Kosten oder alles selbst tragen mussten, sogar mehr Fortbildungen als sie erhalten (Demmer/Saldern 2010 S. 59).

An dieser Stelle erhebt sich jedoch die Frage, warum Fortbildung mitunter nicht ausreichend frequentiert bzw. Angebote nur wenig genutzt werden. Die Gründe für eine Nichtteilnahme an Fortbildungen durch die Lehrer werden darin gesehen, dass sie keine passenden Fortbildungsangebote finden (83,5 %), oder dass Fortbildungsangebote mit den Arbeitszeiten in Konflikt stehen (65,7 %) bzw. aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht wahrgenommen werden können (36,72 %). Auch die mangelnde Unterstützung durch den Schulleiter geben die Lehrer als Grund für Nichtteilnahme an (18,82 %). Insgesamt artikulieren deutsche Lehrer im internationalen Vergleich rund 20 % mehr Konflikte mit der Arbeitszeit und 41,2 % mehr fehlende passende Angebote an Fortbildung an (ebd. S. 60). Damit können erste Verhinderungsfaktoren für wirksame Lehrerfortbildung in folgenden Punkten gesehen werden:

- Konflikte mit Arbeitsverpflichtungen
- mangelnde Passung zwischen Privatleben und Berufsbereich
- mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung
- zu wenig passende und am Bedarf orientierte Angebote

Einen hohen Fortbildungsbedarf geben die Lehrer beispielsweise an auf den Gebieten:

- unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen (42,43 %)
- Probleme mit Disziplin und Schülerverhalten (32,72 %)
- didaktische und pädagogische Kenntnisse (17,99 %)

Im internationalen Vergleich äußern damit deutsche Lehrer einen höheren Fortbildungsbedarf in Bezug auf Individualisierung und Umgang mit Disziplinproblemen (*Demmer/Saldern*: 2010, S. 55).

Auf die Frage welche Fortbildungsarten für die berufliche Weiterentwicklung die höchsten Wirkungen entfalten, ergaben sich folgende Werte: mit 86,57 % entfaltet der informelle Austausch zur Verbesserung der Lehre sowie mit 85,75 % individuelle und gemeinsame Forschungen von Lehrerinnen und Lehrern die höchste Wirksamkeit.

Auch die Betreuung, Beratung und Hospitation der Kolleginnen und Kollegen haben mit 74,65 % eine hohe Auswirkung auf die berufliche Weiterentwicklung. Daneben besitzen für 74,62 % Fortbildungsnetzwerke und Arbeitskreise eine hohe Bedeutung. Des weiteren genannt wurden Qualifikationsprogramme (73,38 %), das Lesen von Fachliteratur (70,01 %), Kurse und Workshops (66,29 %) und Bildungskonferenzen und Seminare (48,82 %). Diese Fortbildungsaktivitäten werden in Deutschland wie auch im internationalen Raum ähnlich häufig genutzt. Hierbei deutet sich an, dass die Lehrkräfte solche Fortbildungsformen bevorzugen, die über neue wissenschaftliche Erkenntnisse informieren und es im Anschluss ermöglichen, diese neu erworbenen Erkenntnisse kollegial für den eigenen Unterricht zu adaptieren (*Demmer/Saldern* 2010, S. 61 ff.).

Damit kann zusammenfassend als grundlegende Gelingensbedingungen von Lehrerfortbildung abgeleitet werden:

1. Die Fortbildung muss mit den sonstigen Verpflichtungen der Lehrperson in Übereinstimmung gebracht werden.
2. Die Schulleitung muss die Fortbildungsaktivität der Lehrkräfte institutionell unterstützen.
3. Die Inhalte müssen am konkreten unterrichtlichen Alltag der Lehrperson ansetzen und Transfermöglichkeiten des Gelernten in die berufliche Praxis ermöglichen.
4. Formal versprechen kooperative Formen der Netzwerkarbeit und des informellen Austausches der Kolleginnen und Kollegen sowie wissenschaftlich fundierte Inputveranstaltungen die größten Wirkungseffekte.
5. Reflexiv-forschende Zugänge zu Problemen des beruflichen Alltags von Lehrkräften zeigen ebenso hohe Effekte hinsichtlich ihrer Wirksamkeit.

Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen

Bei dem Begriff der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen findet man in der Literatur verschiedene Begriffsbestimmungen. Als Ausgangspunkt können Modelle der Wirksamkeit, wie sie z. B. aus der Schul- und Unterrichtsforschung bekannt sind, genutzt werden. Diese Modelle der Angebotsnutzung gehen im Wesentlichen auf die Arbeiten von *Fend* zurück. Eine Weiterentwicklung dieses Modells von *Fend* ist das Angebots-Nutzen Modell der Unterrichtswirksamkeit von *Helmke* (*Helmke* 2003).

Nach *Landert* (1999, S. 21) definiert sich Wirksamkeit als die Übereinstimmung von Lehrerfortbildungszielen und dem ermittelten Resultat. Die Begriffsbestimmung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen reicht von Veranstaltungen, die sich dadurch auszeichnen, dass die teilnehmenden Lehrpersonen zufrieden sind bzw. die Veranstaltung als wirksam einschätzen (*Schwetlik*, 1998; *Haenisch* 1992 in *Huber/Radisch* 2010, S. 340), bis hin zu verändertem Lehrerhandeln, den Veränderungen in den Lernergebnissen der Schüler oder Wissenszuwächsen der Schüler. Dies verdeutlicht, dass sich die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen auf verschiedenen Ebenen wiederfindet. Diese Ebenen bestehen in:

1. Wirkung als Zufriedenheit der Teilnehmer mit den einzelnen Veranstaltungen
2. Wirkung als Weiterentwicklung von Kompetenzen der Lehrer
3. Wirkung als Beeinflussung des Lehrerhandelns
4. Wirkung als Effekte für die Schüler im unmittelbaren Unterricht

Ähnlich wie *Landert* jedoch ohne die Begrifflichkeit zu differenzieren, argumentiert *Lipowsky*. Die Reichweite der Wirkungen lässt sich nach ihm auf vier Ebenen verorten. Die bezeichnet er als:

1. Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte sowie deren Zufriedenheit und Akzeptanz.
2. Erweiterung des Lehrerwissen.
3. Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln.

4. Veränderungen auf Seiten der Schüler, z. B. durch höheren Lernerfolg, einer gesteigerten Motivationsentwicklung oder aber auch einem veränderten Lernverhalten (2010, S. 52).

Landert differenziert den Begriff der Wirksamkeit nicht nur auf den verschiedenen Ebenen, sondern auch semantisch, indem er zwischen der einfachen Wirksamkeit und der nachhaltigen Wirksamkeit von Lehrerfortbildung unterscheidet. Unter Wirksamkeit versteht er die Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrpersonen mit der Veranstaltung und die Übereinstimmung zwischen vorgegebenen und tatsächlich realisierten Zielen. Nachhaltige Wirksamkeit wird von ihm beschrieben als Erfolg bei der Umsetzung. Darunter zu verstehen ist, ob die in der Fortbildung erlangten Qualifikationen zu einem neuen bzw. anderem Verhalten im Unterricht und in der Schule führen und ob diese neuen Erkenntnisse auch längere Zeit nach der Fortbildung gesichert sind (*Landert* 1999). Einfache Wirksamkeit umfasst damit in der Nomenklatura *Lipowskys* die Ebene 1, nachhaltige Wirksamkeit die Ebene 2–4.

Aus dieser Kombination kann Folgendes für die Wirkungen von Lehrerfortbildung abgeleitet werden: Eine Fortbildung kann dann als wirksam bezeichnet werden, wenn die Ziele der Veranstaltung realisiert und die antizipierten Ziele mit den tatsächlich erreichten Zielen in Passung stehen. Darüber hinaus ist Wirksamkeit auch über die Zufriedenheit der Teilnehmer erfassbar. Nachhaltig wirksam werden Fortbildungen aber nur dann, wenn sie zur relativ dauerhaften Erweiterung von Kompetenzen, der Modifikation beruflichen Handelns sowie der Veränderung von Einstellungen und Verhalten führen. Die Feststellung der einfachen Wirksamkeit von Lehrerfortbildung ist dementsprechend relativ problemlos möglich. Die nachhaltige Wirksamkeit zu eruieren stellt jedoch ein Problem dar, da es keine linearen Wirksamkeitsketten gibt. So wie die Fortbildung und der Fortbildner auf den Lehrer wirken, wirkt dieser fortgebildete Lehrer wiederum auf den Schüler, den Unterricht und die Schule. Dementsprechend gibt es verschiedene Beteiligte am Wirkprozess der Lehrerfortbildung: Lehrer (z. B. Schulleitung, Kollegium), Schüler (z. B. Klassen, Kurse, Familie, Peergroups), Fortbildner (z. B. Institution, Team, Person). Alle diese Beteiligten befinden sich in Beziehungsgeflechten und üben durch Interaktionen entsprechend Einfluss auf die jeweils anderen aus. Diese vielfältigen Faktoren beeinflussen

dann wiederum das Konstrukt der Wirksamkeit der Lehrerfortbildung, das mit nachhaltiger Wirksamkeit von Lehrerfortbildung benannt ist. *Haenisch* (1987b, S. 5) kritisiert dabei, dass über Evaluationen und Wirkungen im Anschluss an Lehrerfortbildungen zwar oftmals in der Literatur berichtet wird, hierbei jedoch nur selten langfristige Effekte verfolgt werden. Dabei sind gerade auch die langfristigen Auswirkungen wichtig, um Erkenntnisse zu gewinnen. *Mutzeck* (1993, S. 481) formuliert hierzu: „Die Erfassung langfristiger Fortbildungseffekte kann sowohl für die Legitimierung einer Maßnahme als auch für die Weiterentwicklung von Konzeptionen und Methoden von großer Bedeutung sein. Dabei gilt es vor allem zu erfahren, was von dem im Kurs Erlernten, wie und unter welchen Bedingungen im Berufsalltag umgesetzt wurde bzw. welche Situationen, Ereignisse, Zustände usw. eine Realisierung von Handlungsabsichten erschwert oder gar verhindert haben“.

Bloemeke verweist dazu auf die Probleme der empirischen Erforschung von Wirksamkeit, es sei unklar welche Variablen als relevant angesehen werden und es existieren unterschiedliche Evaluationsmethoden und Definitionen sowie uneinheitliche Studien und Befunde. Auch das Kriterium der Wirksamkeit ist dabei unklar, ob es etwa auf Lehrerkognitionen, Unterrichtshandeln oder auf Schülerleistungen abzielt (2004, S. 60 ff.). *Mößner* kommt dabei zu dem Schluss, dass es zwar nicht möglich ist einen linearen Zusammenhang von Lehrerfortbildungen und Unterrichtsveränderungen nachzuweisen, es können jedoch dabei Indizien ermittelt werden. Hierzu führt der Autor am Beispiel von Sportlehrern aus: „Aber es kann geklärt werden, ob Abweichungen im unterrichtlichen Handeln zwischen einzelnen Sport unterrichtenden Kollegen vorhanden und ob mögliche Effekte in die gewünschte Richtung erfolgt sind, so dass Tendenzen erkennbar werden und daher begründete Vermutungen im Hinblick auf eine Wirksamkeit der Maßnahme möglich sind“ (1995, S. 26).

Damit konnte gezeigt werden, dass Wirksamkeit per se definiert werden muss und die verschiedenen Ebenen umfasst. Zur Beurteilung von Wirksamkeit müssen demzufolge diese verschiedenen Ebenen einbezogen werden. Empirisch sind dabei die Zufriedenheit und Akzeptanz der Teilnehmer durch Befragungen relativ unproblematisch abzubilden. Weitaus komplexer sind Messungen der Wirksamkeit auf den

Ebenen der Lehrerkompetenz, der Schule und des Unterrichtes. Diese Ebenen sollen nachfolgend näher betrachtet werden.

Zufriedenheit und Akzeptanz

Damit es überhaupt zu Schlussfolgerungen aus einer Einschätzung über eine Lehrerfortbildungsmaßnahme kommt, ist nach *Heran-Dörr* (2006, S. 156f.) die Akzeptanz der Maßnahme durch die Teilnehmer als ein relevantes Kriterium zu bewerten. Lehrerfortbildungen sind inhaltlich verschiedenen Themen verpflichtet. Von den teilnehmenden Lehrpersonen werden diese, in Abhängigkeit von ihren kognitiven, motivationalen, volitionalen und persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen und Erfahrungen unterschiedlich wahrgenommen und genutzt (*Lipowsky* 2010, S. 64). Dabei lassen sich die Angebote strukturell nach Zeit, Organisationsform und die Einbeziehung von externen Experten, inhaltlich, didaktisch sowie methodisch unterscheiden. Ebenso wird unterschieden, ob die Fortbildung freiwillig oder verpflichtend ist und ob sie in einem staatlichen Fortbildungsinstitut oder durch einen freien Anbieter durchgeführt wird. All diese Faktoren beeinflussen auch die Bewertung und Wirkung der Fortbildungen (*Huber/Radisich* 2010 S. 345). Dieser Bereich ist dabei häufig Gegenstand von Evaluationen und Forschung. In fast allen Studien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen werden auch die Zufriedenheit der Teilnehmenden sowie deren Einschätzungen und Sichtweisen und die jeweilige eingeschätzte Relevanz erfasst (*Lipowsky* 2010, S. 52). *Sturm* (1981, S. 25) merkt hierzu an: „Zufriedenheit kann ein sehr allgemeines, unreflektiertes und unverbindliches Gefühl sein. Andererseits stellt sie wohl die erste Voraussetzung dafür dar, daß Methoden, Inhalte und Ergebnisse einer Fortbildungsveranstaltung in die Berufsarbeit übernommen werden.“

Die Faktoren für die Zufriedenheit der befragten Lehrpersonen geben dabei in verschiedenen Untersuchungen ein relativ homogenes Bild ab. Danach erfahren, wie bereits theoretisch abgeleitet, Fortbildungen eine hohe Akzeptanz, wenn sie sich auf den alltäglichen Unterricht und auf das Curriculum beziehen. Fortbildungen müssen sich also auf den Unterricht der Lehrperson beziehen und Anwendungsmöglichkeiten im unterrichtlichen Handeln der Lehrperson eröffnen. Sie müssen Ge-

legenheiten zum Austausch mit anderen Teilnehmern bieten, Kooperationsmöglichkeiten eröffnen und ein Feedback vorsehen. Auch kompetente Referent/-innen und eine als professionell wahrgenommene Durchführung der Fortbildungen sowie eine angenehme Atmosphäre sind dabei Determinanten von Zufriedenheit (news&science 2010 S. 4). Zufriedenheit, Akzeptanz und hohe Teilnehmersmotivation bedeuten jedoch noch nicht, dass man direkt auf Wirkungen der Fortbildungsmaßnahmen, auf Veränderungen im Unterricht oder bessere Schülerleistungen schließen kann (ebd.). Des Weiteren konnten in einer Teilstudie aus dem Projekt „Chemie im Kontext“ *Schellenbach-Zell und Gräsel (2007)* belegen, dass das Erleben von Autonomie und die wahrgenommene Relevanz der Professionalisierungsmaßnahme einen positiven Einfluss auf die Teilnahmemotivation der Lehrer/-innen hatten (*Lipowsky 2010, S. 53*). Als theoretische Erklärung für diesen Effekt sei hier auf die Selbstbestimmungstheorie von *Deci und Ryan (1985)* verwiesen. Nach dieser Theorie dient neben dem Autonomieerleben, dem Kompetenzerleben und der sozialen Eingebundenheit auch die persönliche Relevanz eines Lerngegenstandes als Determinante für den Aufbau von Motivation.

Hier besteht höchstens ein indirekter Zusammenhang. Demzufolge sollte Lehrerfortbildung auf verschiedenen Punkten basieren. Zum einen sollte sie an ein praxisrelevantes Problem anknüpfen, um die Relevanz für die Lehrperson zu steigern. Zum anderen bedarf es eines hohen Maßes an Selbstbestimmtheit, die die Lehrperson während der Fortbildung erfahren sollte. Um der sozialen Eingebundenheit und somit einer Erhöhung der Motivation nachzukommen, bedarf es einem Austausch und der Möglichkeit zur Kooperation der Teilnehmer sowie einem angenehmen Sozialklima und einer wertschätzenden Haltung untereinander. Ziel sollte es dabei sein, um ein Kompetenzerleben bei der Lehrperson zu fördern, neues Wissen zu erwerben, Erfolge aufzuzeigen sowie die Kompetenzen zu trainieren. Dabei kann die Berücksichtigung der genannten Faktoren wohl als notwendig, aber keineswegs als hinreichend angenommen werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich in einer Studie am CRESST, in der ein Projekt zur Vertiefung fachlichen und fachdidaktischen Lehrerwissens evaluiert wurde, dass keine Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der

Qualität der Fortbildung der teilnehmenden Lehrpersonen und ihrem Wissenszuwachs vorliegen (*Lipowsky* 2010, S. 53).

Damit kann als vorläufiger, wenngleich unbefriedigender Zusammenhang zur Bedeutung der Zufriedenheit und Akzeptanz von Teilnehmern an Lehrerfortbildung für deren Wirksamkeitsbeurteilung folgendes zusammengefasst werden: Zufriedenheit und Akzeptanz sind wichtige Indikatoren für den Erfolg einer Fortbildungsmaßnahme. Sie erfüllen ebenso wichtige Feedbackfunktionen für die Referenten und Durchführenden von Fortbildungen. Eine direkte Messung dieser Punkte im Anschluss an eine Maßnahme, kann also wichtige Indikatoren für deren Wirksamkeit aufzeigen (*Haenisch* 1987b). An diesem Punkt darf Wirksamkeitsforschung jedoch nicht stehen bleiben, da eine hohe Zufriedenheit noch kein Garant für die Umsetzung des Gelernten in die berufliche Praxis der Lehrperson ist und nach *Mößner* (1995) zwischen Handlungsintension, Handlungsentwurf und Handlungsrealisierung oftmals Diskrepanzen bestehen. Demzufolge müssen Befragungen zur Zufriedenheit ergänzt werden durch konkrete Beobachtungen des Lehrerhandelns im Unterricht und durch Offenlegung von subjektiven Handlungstheorien der Lehrkräfte, die im Sinne mentaler Modelle die unterrichtlichen Handlungen von Lehrpersonen ebenfalls gravierend prägen. Dies dürfte jedoch nur mit größeren Problemen und einem nicht minder großen organisatorischen Aufwand zu realisieren sein, sodass die meisten Studien auf der Ebene der Zufriedenheitsforschung stehen bleiben. Nachfolgend sollen aber die anderen Wirkungsebenen zumindest explorativ umrissen werden.

Erweiterung der Lehrerkognition

Auf einer weiteren Ebene geht es um die Erweiterung der Lehrerkognition. *Lipowsky* (2010, S. 54) definiert Lehrerkognition in einem erweiterten Sinne auf der einen Seite als Überzeugungen und subjektive Theorien und auf der anderen Seite als das „fachliche, fachdidaktische, pädagogisch-psychologische und diagnostische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern“. Nach ihm hat die Lehrer-Kognition eine wichtige Funktion für das unterrichtliche Handeln und die Schülerleistungen (*Lipowsky* 2004, S. 464f). Aus seiner Meta Analyse folgert der Autor (ebd,

S. 465f.), dass für die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen der Lehrperson im Dialog mit anderen stattfinden sollte. Hierdurch würden alternative Perspektiven und Verhaltensoptionen erkennbar. Lehrerkognition, die im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen angeregt und gefördert werden, können also handlungsverändernd sein. Ebenso besteht hierdurch die Möglichkeit, vorhandene Einstellungen und subjektive Handlungstheorien zu modifizieren. Wie sich jedoch kognitive Prozesse in tatsächlichen Handlungs- und Einstellungsveränderungen niederschlagen, ist bisher weder klar noch eindeutig untersucht. Die empirischen Befunde, die bisher vorliegen, konzentrieren sich auf das Fach Mathematik. Im Rahmen des Projektes „Cognitively guided Instruction“ (CGI) (*Carpenter, Fennema, Perterson, Chiang & Loef, 1989*), das auf die Förderung problemlösenden Lernens in der Grundschule abzielt, wurde eine spezielle Lehrerfortbildung entwickelt, um die Wirkungen auf die mathematischen Leistungsentwicklungen von Schülern, in mehreren Studien zu untersuchen (*Lipowsky 2010, S. 54*). Die teilnehmenden Lehrpersonen wurden während der Fortbildung mit dem mathematischen Denken und den Lernstrategien von Grundschulern konfrontiert. Das fachdidaktische und diagnostische Wissen der Lehrperson sollte dabei in der Auseinandersetzung erweitert und vertieft werden. Dabei wurde eine Experimentalgruppe von 20 Lehrern mit einer Kontrollgruppe von 20 Lehrern verglichen. Im Anschluss daran wurden Lehrerbefragungen, Unterrichtsbeobachtungen und Leistungstests durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten dabei teilweise deutliche Vorteile zugunsten der Experimentalgruppe. Den Lehrenden dieser Gruppe gelang es besser, die Strategien der Kinder bei der Lösung der Aufgaben vorherzusagen. Die Autoren empfanden dies als einen Beleg für die Veränderung des fachdidaktischen Wissens der Lehrperson und auch langfristige Veränderungen im Handeln konnten dabei empirisch nachgewiesen werden (*Lipowsky 2010, S. 55*).

Die Fortbildungsreihe der CGI zeichnete sich durch reflexive und forschende Lehreraktivitäten und durch eine Orientierung am mathematischen Denken der Schüler und deren Konzepten hierfür aus. Auf diesen Grundlagen ergab sich ein enger Zusammenhang zwischen dem unterrichtlichen Handeln und der Förderung des Schülerverständnisses.

ses. Auch andere Studien zeigten ähnliche Befunde wie z. B. die „Binationale videogestützte Fortbildung für Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz (Lipowsky, Kuntze, Ratzka, Klieme & Reiss 2006) oder die Münsteraner Arbeitsgruppe, welche die Effekte einer Fortbildung zum naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule untersuchte (Möller, Hardy, Jonen, Kleickmann & Blumberg).

Jedoch gilt auch hier wieder einschränkend, dass wahrscheinlich das Zusammenspiel mehrerer Komponenten entscheidend für diese positiven Effekte waren. Dementsprechend setzen viele Fortbildungsmaßnahmen an der Erweiterung der Lehrerkognition an. Dabei wird in der Regel, wie die Untersuchungen zeigten, insbesondere auf eine Erweiterung des fachdidaktischen Lehrerwissens gezielt. Dies bedeutet, die Fähigkeit Schülerfehler und -schwierigkeiten zu erkennen, zu analysieren und vorhersagen zu können, die Fähigkeit das Potenzial von Aufgabenstellungen zu erkennen und Sachverhalte verständlich und anschaulich erklären zu können (news & science 2010 S. 5).

Die Erweiterung des fachdidaktischem Wissens ist demnach eine wichtige Komponente der Lehrerfortbildung aber auf der Grundlage verschiedener empirischer Befunde ist es wichtig, wenn die Lehrpersonen die Gelegenheit erhalten, im Rahmen von Fortbildungen den Prozess des „conceptual change“ selbst zu erfahren. Dies bedeutet dabei die Veränderungen bestehender Begriffe und fachdidaktischer Konzepte bzw. deren Erweiterung, wodurch die Lehrpersonen dann befähigt werden können, fachdidaktische Entscheidungen im Unterricht begründet zu reflektieren und auf dieser Basis eigenes unterrichtliches Handeln zu überdenken und bestenfalls zu verändern (Lipowsky 2010, S. 56). Dieser Prozess wird auf Lehrerseite dann gefördert, wenn es zu einem intensiven Austausch der Lehrpersonen untereinander und zu kognitiven Dissonanzen mit bestehenden Konzepten und Vorstellungen kommt (ebd. S. 56). Es stellt sich nun die Frage, ob man aufgrund eines Zuwachses an Lehrerwissen oder einer Veränderung der Überzeugungen von Lehrern automatisch auf ein verändertes Lehrerhandeln im Unterricht schließen kann? Nach Lipowsky lässt sich annehmen, dass die jeweiligen Lehrpersonen erst dann ihre Einstellungen und Überzeugungen dauerhaft und nachhaltig verändern, wenn ihr unterrichtliches Handeln Wirkungen zeigt und erfolgreich ist (ebd. S. 57). Lipowsky geht in

dieser Hinsicht von der These aus, dass Veränderungen im unterrichtlichen Handeln auf veränderte Einstellungen und Überzeugungen zurückführbar sind. Gleichzeitig kann jedoch kein Kausalzusammenhang derart angenommen werden, dass veränderte Überzeugungen auch erfolgreiche Veränderungen des unterrichtlichen Handelns bedingen.

Für die Beurteilung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung heißt dies: Lehrerfortbildungen sollten fachdidaktisches und fachliches Wissen von Lehrpersonen erweitern, Überzeugungen und Einstellungen reflektieren und überprüfen helfen und Lehrerkognition anregen. Ob sich diese Maßnahmen jedoch im konkreten unterrichtlichen Handeln niederschlagen bleibt offen. Hier müssen weitere empirische Untersuchungen anschließen.

Veränderungen im unterrichtlichen Handeln

Studien, die versuchen Veränderungen unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen zu untersuchen, sind sehr anspruchsvoll. Solche Fortbildungen, die auf eine Veränderung des unterrichtlichen Verhaltens der Lehrperson setzen, können dabei verschiedene Wege gehen. Der direkte Weg würde ein Training von einzelnen Lehrerverhaltensweisen oder deren Fertigkeiten beinhalten. *Schmidinger* (1982, S. 268f.) beschreibt hierzu auf der Grundlage einer Meta-Analyse von *Joyce* und *Showers* (1981), dass die angestrebten Verhaltensänderungen in der Trainingssituation häufig erreicht werden, hingegen seltener erreicht werden diese, wenn das veränderte Verhalten auf die konkrete Klassensituation übertragen werden soll und es werden kaum Verhaltensänderungen erreicht, wenn diese auf anders gelagerte Unterrichtsvorhaben zu übertragen sind. Hierzu führt die Autorin aus: „Es kann damit als gesichert angenommen werden, dass Lehrerverhaltenstrainings geeignet sind, Handlungskompetenzen zu vermitteln. Nicht gesichert ist, ob auch der notwendige Transfer in die Klassensituation im Sinne eines vertikalen Transfers gelingt. Dies ist aber das entscheidende Kriterium, soll Unterricht tatsächlich verbessert werden“ (ebd. S. 69). *Schulz* wirft hierzu ein, dass es sehr schwer ist Lehrerhandeln isoliert zu betrachten und anschließend zu trainieren. Verschiedene Verhaltensweisen sind so komplex und von nicht eindeutig feststellbaren Bedingungen, wie

bspw. der Sozialisation des Lehrers, abhängig. Auch eine Vielzahl von trainierten und angeeigneten Verhaltensweisen ergibt noch keinen guten Unterricht (1982, S. 383).

Ein indirekter Weg berücksichtigt dabei auch die zugrunde liegenden Überzeugungen und Vorstellungen der Lehrperson (news&science 2010, S. 2). Studien, die die Wirksamkeit von Fortbildungen auf dieser Ebene untersuchen wollen, achten dabei weniger auf die Veränderung einzelner Lehrerverhaltensweisen sondern auf eine Veränderung komplexerer Merkmale im Unterricht. Dies bedeutet z. B. die Steigerung kognitiv herausfordernden Unterrichts (ebd.). Hierbei gibt es verschiedene Methoden für die Erhebung, die sich von Videoaufnahmen, welche eine sehr aufwendige Auswertung nach sich ziehen, über Schülerbefragungen, bei denen berücksichtigt werden muss, dass sich die Sichtweise unterschiedlicher Personen auf die gleichen Situationen im Unterricht erheblich voneinander unterscheiden können, bis hin zu strukturierten Tagebucheinträgen der Lehrpersonen erstrecken. Häufig wird bei Untersuchungen diese Ebene des unterrichtspraktischen Handelns von Lehrpersonen ausgespart. Vielmehr untersucht man die Veränderungen auf der Schülerebene. Dabei wird angenommen, dass Veränderungen bei den Schülern (z. B. höherer Lernzuwachs) am ehesten mit Veränderungen im Unterricht und dem unterrichtlichen Handeln der Lehrperson zu erklären sind (*Lipowsky* S: 57f.). Nach den Ergebnissen einer Längsschnittuntersuchung (*Desimone et al. 2002*), die sich mit dem Zusammenhang zwischen den Inhalten von Fortbildungsmaßnahmen und nachfolgenden Unterrichtsveränderungen befasste, konnte herausgefunden werden, dass es zu einer Veränderung der unterrichtlichen Lehrpraxis aufgrund von Lehrerfortbildung kommt und dies unabhängig davon, wie die Lehrperson vorher unterrichtete. Desweiteren wurde herausgefunden, dass Merkmale der Fortbildung, dass bedeutet z. B. Gelegenheiten zu gegenseitigen Hospitationen sowie das Fokussieren auf das Lernen der jeweiligen Schüler, diesen Effekt verstärken oder abschwächen können (*Lipowsky 2010: S. 59*).

Effekte auf die Schüler

Haben diese Effekte, die durch eine Veränderung unterrichtlichen Handelns der Lehrperson zu Stande kommen auch Einfluss auf die Entwicklung der Schüler? Methodisch ist es dabei sehr schwierig die Effekte von Lehrerfortbildungen auf Schülerleistungen zu betrachten. Dennoch ist dies ebenfalls eine wichtige Frage der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. Wie *Lipowsky* (2004, S. 471f.) mit Hilfe einer Übersicht zu verschiedenen Forschungsergebnissen feststellt, sind die Lehrerfortbildungseffekte auf die Schülerleistungen insgesamt wohl eher gering zu beurteilen. Über eine Studie von *Jacob und Leifgren* (2002), die 71 Grundschulkollegien und 45.000 Schüler befragten, äußerte er, dass die Ergebnisse eher ernüchternd ausfielen, die Lehrer urteilen zwar positiv über Lehrerfortbildungen, bei den Schülern hingegen konnte kein positiver Effekt nachgewiesen werden. Da in dieser Studie aber kaum etwas über die unterschiedlichen Lehrerfortbildungen ausgesagt wird, ist für *Lipowsky* der Wert dieser Ergebnisse eingeschränkt. Hierzu äußert er: „ Streng genommen, kann die Studie also nur zeigen, dass die bloße Teilnahme an einer irgendwie gestalteten Fortbildung nicht ausreicht, um die Unterrichtsqualität gemessen an Schülerleistungen, zu verbessern“ (2004, S. 471). Auch in anderen Studien wie etwa der Metaanalyse von *Kennedy* (1998) konnte festgestellt werden, dass von Lehrerfortbildungen kaum Effekte auf die Schülerleistung ausgehen. Am ehesten ist dies noch bei einer auf Wissen basierten Lehrerfortbildung zu erwarten. Hierzu gibt es einige Studien, die die Effektivität von Lehrerfortbildungen auf fachliche Leistungen in Mathematik (*Cardelle-Elawar* 1995, *Shayer und Adhami* 2007), in Naturwissenschaften (*Beck und Kollegen* 2008) und Lese- und Schreibkompetenzen (*McDowall, Cameron, Dingle, Gilmore & MacGibbon* 2007) untersuchten. Hierbei wird primär untersucht, ob sich die fachlichen Leistungen der Schüler in Folge von Fortbildungsmaßnahmen der Lehrpersonen verbessert haben. Die Ergebnisse zeigten dabei einige Effekte auf die Schülerleistung. *Lipowsky* folgerte daraus, dass der fachdidaktische Bezug der Lehrerfortbildung sehr wichtig sei (2004, S. 473). *Wade* (1985) hat hierzu 91 Studien einer Metaanalyse unterzogen und ist zu dem Schluss gekommen, dass vor allem die Reflexion über das eigene Handeln für Verhaltensänderungen relevant

ist und damit auch positive Auswirkungen auf die Schülerleistung verbunden werden können (ebd. S. 471). *Haenisch* (1995, S. 4f) ergänzt, auf der Grundlage einer Metanalyse nach *Veenman et al.* (1994) diese Befunde um die Aussage, dass der Einfluss von Lehrerfortbildung auf das erforschte Wirkungskriterium umso schwächer wird, je weniger die Lehrpersonen sich dafür verantwortlich fühlen. Das bedeutet, dass die Effekte Auswirkungen von Lehrerfortbildung auf das Wissen und die Kenntnisse der Lehrpersonen als recht hoch einzuschätzen sind. Dem gegenüber fühlen sich Lehrer für die Implementierung des in der Fortbildung Gelernten in den Unterricht weniger verantwortlich, da Lehrer hier verschiedene Hinderungsgrößen wie curriculare Vorgaben oder Rahmenbedingungen wahrnehmen. Dies mindert die Effekte für den Unterricht und damit für die Schüler. Dies geht soweit, dass schließlich die Effektgröße bei den Schülerleistungen nur halb so groß ist wie auf der Lernebene der Lehrer. Damit kann allgemein gesagt werden, dass das intendierte Wissen nicht direkt dem im Unterricht implementierten entspricht. Trotz dieser verschiedenen Aussagen zu den Effekten der Lehrerfortbildung auf die Schülerleistung schreibt *Haenisch* (ebd.) in Anlehnung an diese Studie, dass gezeigt werden konnte, dass knapp zwei Drittel der Schüler, deren Lehrer fortgebildet wurden bessere Leistungen erzielten als eine Vergleichsklasse, deren Lehrer nicht an Lehrerfortbildungen teilgenommen haben.

Zusammenfassend kann man in der Gesamtsicht der vorliegenden Befunde sagen, dass Lehrerfortbildung Effekte auf der Lernebene des einzelnen Lehrers besitzen. Eine direkte Übertragung des neu Gelernten oder eine Veränderung unterrichtlichen Lehrerhandelns konnte nicht zweifelsfrei belegt werden. Dem gegenüber können jedoch auf Schülerseite positive Effekte von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer gemessen werden. Die Leistungen der Schüler fortgebildeter Lehrer ist signifikant höher als die Leistungen anderer Schüler. Dabei können diese Effekte nicht ursächlich erklärt und nicht monokausal interpretiert werden. Eine zunächst jedoch einleuchtende Interpretation kann auf der Basis der Aussagen von *Stein* und *Wang* (1988) in folgender Aussage bestehen: Durch die Lehrerfortbildung wird die Motivation der Lehrperson und deren Gesamtzufriedenheit gesteigert. Über diese motivationalen Effekte könnten indirekt Effekte auf das unterrichtliche

Handeln, Lehr-Lern-Situation und die Schülermotivation übertragen werden. Damit können zunächst indirekt Effekte von Lehrerfortbildung auf Schülerseite als explorativ belegt angenommen werden.

Die Entwicklung bzw. Steigerung der Lernmotivation oder auch des Lernverhaltens auf Seiten der Schüler aufgrund von fortgebildeten Lehrern ist bisher nur wenig untersucht worden (news&science 2010, S. 6).

Zusammenfassung

Für die Lehrerfortbildung im Allgemeinen können aus diesen Ausführungen, wie bereits erwähnt wurde, grundlegende Gelingensbedingungen theoretisch abgeleitet werden:

1. Die Fortbildung muss mit den organisatorischen, inhaltlichen, strukturellen und außerberuflichen Verpflichtungen der Lehrperson in Übereinstimmung gebracht werden.
2. Die Schulleitung muss die Fortbildungsaktivität der Lehrkräfte institutionell unterstützen und persönlich anerkennen sowie wertschätzen.
3. Die Inhalte sollen am konkreten unterrichtlichen Alltag der Lehrperson ansetzen und Transfermöglichkeiten des Gelernten in die berufliche Praxis ermöglichen. Hierbei ist ein direkter Unterrichtsbezug erstrebenswert.
4. Formal versprechen kooperative Formen der Netzwerkarbeit und des informellen Austausches der Kolleginnen und Kollegen sowie wissenschaftlich fundierte Inputveranstaltungen die größten Wirkungseffekte.
5. Reflexiv-forschende Zugänge zu Problemen des beruflichen Alltags von Lehrkräften zeigen ebenso hohe Effekte hinsichtlich ihrer Wirksamkeit.

Die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung gliedert sich begrifflich in die einfache Wirksamkeit (Zufriedenheit und Akzeptanz) und die nachhaltige Wirksamkeit auf. Die beiden begrifflichen Grundlagen bedin-

gen unterschiedliche Ebenen auf den Wirksamkeit messbar und damit beurteilbar werden kann. Empirisch sind dabei die Zufriedenheit und Akzeptanz der Teilnehmer durch Befragungen relativ unproblematisch abzubilden. Weitaus komplexer sind Messungen der Wirksamkeit auf den Ebenen der Lehrerkompetenz, der Schule und des Unterrichtes.

Zufriedenheit und Akzeptanz sind wichtige Indikatoren für den Erfolg einer Fortbildungsmaßnahme. Sie erfüllen ebenso wichtige Feedbackfunktionen für die Referenten und Durchführenden von Fortbildungen. In dieser Hinsicht sind sie Bestandteile von Systemmonitoring. Eine direkte Messung dieser Punkte im Anschluss an eine Maßnahme kann also wichtige Indikatoren für deren Wirksamkeit aufzeigen (*Hae-nisch 1987b*). An diesem Punkt darf die Wirksamkeitsforschung jedoch nicht stehen bleiben, da eine hohe Zufriedenheit noch kein Garant für die Umsetzung des Gelernten in die berufliche Praxis der Lehrperson ist und nach *Mößner (1995)* zwischen Handlungsintension, Handlungsentwurf und Handlungsrealisierung oftmals Diskrepanzen bestehen. Demzufolge müssen Befragungen durch konkrete Beobachtungen des Lehrerhandelns im Unterricht und durch Offenlegung von subjektiven Handlungstheorien der Lehrkräfte, die im Sinne mentaler Modelle die unterrichtlichen Handlungen von Lehrpersonen ebenfalls gravierend prägen, zur Zufriedenheit ergänzt werden. Dies dürfte jedoch nur mit größeren Problemen und einem nicht minder großen organisatorischen Aufwand zu realisieren sein, sodass die meisten Studien auf der Ebene der Zufriedenheitsforschung stehen bleiben.

Lehrerfortbildungen sollten fachdidaktisches und fachliches Wissen von Lehrpersonen erweitern, Überzeugungen und Einstellungen reflektieren und überprüfen helfen und Lehrerkognition anregen. Ob sich diese Maßnahmen jedoch im konkreten unterrichtlichen Handeln niederschlagen bleibt offen. Hier müssen weitere empirische Untersuchungen anschließen. Zusammenfassend kann man in der Gesamtsicht der vorliegenden Befunde sagen, dass Lehrerfortbildung Effekte auf der Lernebene des einzelnen Lehrers besitzen. Eine direkte Übertragung des neu Gelernten oder eine Veränderung unterrichtlichen Lehrerhandelns konnte nicht zweifelsfrei belegt werden. Dem Gegenüber können jedoch auf Schülerseite positive Effekte von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer gemessen werden. Die Leistungen der Schüler

fortgebildeter Lehrer ist signifikant höher als die Leistungen anderer Schüler. Fortbildungsmaßnahmen wirken also. In welcher Hinsicht, mit welcher Qualität und in welcher Quantität bleibt unklar. Ebenso sind Transferprozesse und Fortbildungsinhalte in die unterrichtliche Praxis, ihre Verläufe und Strukturen, nicht ursächlich aufzeigbar.

Abschließend bleibt jedoch festzuhalten, dass zwar der Weg der Wirkung, die entsprechenden Mechanismen und die Effektursachen nicht eindeutig benannt werden können, aber die Lehrerfortbildung als 3. Phase der Lehrerbildung nachweisbare Effekte im Professionalisierungsprozess der Lehrpersonen aufweist und damit als notwendig angesehen werden muss.

Literaturverzeichnis

Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Demmer, M./von Saldern, M. (2010): Helden des Alltags. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 11. Beiheft, 2010. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). Münster. Waxmann.

DVLfB (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V.) (2003): Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB. Grebenstein. www.Lehrerfortbildung.de

Haenisch, H. (1987b): Ein Jahr danach: Wirkungen einer Lehrerfortbildungsmaßnahme. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. Großburgwedel: Kallmeyer.

Heran-Dörr, E. (2006): Das Projekt SUPRA- Entwicklung und Evaluation einer internetunterstützten Lehrerfortbildung zur Förderung zur physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften: Eine explorative Studie zu den Auswirkungen der Fortbildungsmaßnahme auf komplexe Lehrerkognition. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. München.

Huber, S.; Radisch, F. (2010): Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In: Böttcher, Dicke, Högbe (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Münster. Waxmann.

Landert C. (1999): Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Ruedger.

Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: *Die Deutsche Schule* 96, Heft 4.

Lipowsky, F. (2010a): Lernen im Beruf-empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F.; Eichenberger, A.; Lüders, M.; & Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster. Waxmann.

Mößner, H. (1995): Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung: Empirische Untersuchung zur Weiterbildungsmaßnahme „Sport in der Grundschule“. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mutzeck, W. (1993): Transferorientierte Evaluation. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe & H. Wenzel (Hrsg.), *Beltz grüne Reihe. Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme-Konzepte-Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.

News & Science (2010): Begabtenförderung und Begabungsforschung. *ÖZBF*, Nr. 25/ Ausgabe 2, S. 4–8.

OECD (2009a): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*. Paris.

Richter, D./Kunter, M./Lüdtke, O./Klusmann, U. & Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 35–59.

Schmidinger E. (1982): Möglichkeiten und Wirkungen des Lehrverhaltenstrainings in der Lehrerfortbildung. In J. Sturm (Hrsg.), *Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung: Vol. 29. Aspekte der Lehrerfortbildung in Österreich*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Schulz R. (1982): Effizienzkontrolle zweier Trainings zum Lehrerverhalten. Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.

Sturm J. (1981): Das Lehrerfortbildungsprojekt Grieskirchen: Ein Modellversuch im ländlichen Raum. *Erziehung und Unterricht*, 131 (1).

Zur Bedeutung des berufspraktischen Mentorings und der Unterstützung durch erfahrene Kolleginnen, Kollegen und Schulleitungen für den Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigern

Generell liegt im nahen beruflichen sozialen Umfeld, der Schule und dem Kollegium, und hier insbesondere in der schulischen Kooperation, eine erhebliche Ressource für alle Lehrerinnen und Lehrer. Empirisch zwischenzeitlich hinreichend unterlegt ist die Aussage, dass die kollegiale Kooperation sowohl für die berufliche Entwicklung der einzelnen Lehrkraft als auch für die Entwicklung der gesamten Schule hoch bedeutsam ist (Bastian & Helsper 2000 und Terhart 2001, Bastian, Combe & Reh 2002, Grunder 2002, Boller 2009, Fastner & v. Saldern 2010, Harazd & Drossel 2011). Exemplarisch können dafür die folgenden Aussagen gelten: Im Rahmen der TALIS-Studie konnte folgendes konstatiert werden: „Kooperation innerhalb des Kollegiums gilt als ein sehr wichtiger Aspekt des professionellen Arbeitens der Lehrkräfte. Sie ist ein notwendiges Element in einem effektiven Schulalltag, das sich durch die Wirkung auf Unterrichtsqualität und Schulentwicklung auszeichnet. Hohe Unterrichtsqualität benötigt gemeinsame Ziele, die am ehesten durch Kooperation im Kollegium erreicht werden.“ (Fastner & von Saldern 2010, S. 85). Brinkmann-Hein & Reh stellen fest: „Ratgeber- und Forschungsliteratur zur Schulentwicklung zeigen sich in großer Einigkeit: Ausgeprägte Kommunikationsstrukturen und vor allem institutionalisierte Kooperationsformen im Schulkollegium spielen für die Entwicklung von Schulen und für die weitere Professionalisierung der Lehrer/-innen Tätigkeit eine zentrale Rolle.“ (2005, S. 30). Ebenso kommen Harazd & Drossel zu der theoretischen Aussage: „Kooperation zwischen Lehrkräften gilt als Schulqualitätsmerkmal, welches zwischen guten und verbesserungsbedürftigen Schulen differenziert und ist auch im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse ein wichtiger Faktor.“ (2011, S. 145). Senge (2006) benennt das Lernen im Team und das Vorhandensein gemeinsamer Visionen sogar als 2 der 5 Kerndisziplinen, nach denen man lernende Organisationen bestimmt.

Organisationstheoretisch betrachtet stellen sich Schulen als segmentierte oder zelluläre Organisationen dar (Marx & van Ojen 1993), d. h., die Lehrer befinden sich zwar innerhalb einer Organisation und Institution, haben aber weitreichende Freiräume und Entscheidungs- sowie Gestaltungsmöglichkeiten, die unter dem Begriff der pädagogischen Freiheit der Lehrperson zusammengefasst werden können. Diese segmentierte Organisiertheit wird durch die bestehende Unterrichtsstruktur und -organisation weiter gefestigt.

Empirisch konstatieren dann auch Harazd & Drossel aufgrund einer Befragung von 2507 Lehrkräften folgerichtig: „Lehrkräfte kooperieren selten und wenn, vor allem in einfachen Formen des gegenseitigen Austausches.“ (Harazd & Drossel 2011, S. 155). Wie hier bereits zu sehen ist, klaffen also theoretische Ansprüche und organisationale sowie empirische Wirklichkeit gerade in diesem Bereich weit auseinander. Worin liegen aber nun die förderlichen Faktoren, die es gilt, als nutzbringend offenzulegen und so dazu beizutragen, diese in das Handeln der Lehrer im Kollegium zu implementieren?

In einer Auswertung dazu vorliegender Befunde lassen sich der Kollegialität in der Schule und erfolgreicher Teamarbeit im Lehrerkollegium, die folgenden positiven Funktionen zuordnen:

Orientierung und Zunahme an Sicherheit innerhalb eines hoch komplexen sozialen Systems (Buhse 2005, Schratz 2010)
Erholungs- und Unterstützungsfunktion (Buhse 2005, Schratz 2010)
Reduktion von Belastungen und Beanspruchungen; Entlastungsfunktion unter Einschluss des emotionalen Bereichs (Rosenholtz 1989, Johnson & Johnson 2003, Heyse 2003, Buhse 2005, Schratz 2010, Richter et al. 2011)
Förderung des Austausches, Beratung, Kollegialität (Brinkmann-Hein & Reh 2005, Richter et al. 2011, Harazd & Drossel 2011)
Förderung der Verarbeitung positiver oder negativer Erfahrungen (Buhse 2005, Schratz 2010)
Erhalt und Förderung des Selbstrespektes und der Selbstachtung im Beruf (Buhse 2005, Schratz 2010)
Förderung von Sozialbeziehungen (Buhse 2005, Schratz 2010), Soziale Ressource (Knoll & Schwarzer 2005)
Professionalisierungs- und Lernfunktion (Fried 1997, Lange 2001, Düring 2004, Struck 2004, Brinkmann-Hein & Reh 2005, Fend 2008, Fussangel 2008, Fastner & v. Saldern 2010)

Förderung der Selbstwirksamkeit (<i>Miskel, McDonald & Bloom 1983, Herzog 2010, Fastner v. Saldern 2010</i>)
Feedbackfunktion (<i>Mayr 2006</i>)
Problembewältigungsfunktion (<i>Messner & Reusser 2000, Blömeke 2010</i>)
Förderung der Arbeitszufriedenheit (<i>Halbherr & Kunz 2009</i>)
Förderung der Öffnung und Demokratisierung von Schule (<i>Meyer 1998</i>)

Unter Zugrundelegung dieses Funktionsspektrums kann unter Teamarbeit im Lehrerkollegium dann „... die Entwicklung und Aufrechterhaltung reziproker Unterstützungsbeziehungen zwischen allen Teammitgliedern“ (*Schratz 2010, S. 108*) verstanden werden. „Sie lebt daher von den Beziehungskonstellationen, die sich aus den unterschiedlichen Rollen ergeben, welche die Teammitglieder einnehmen.“ (*Schratz 2010, S. 108*). Dabei kann unter Bezugnahme auf *Gräsel et al. (2006)* zwischen einfacher Kooperation in Form des Austausches, Synchronisation in Form von Arbeitsteilung durch Kooperationen oder Koordinierung von Zielen oder angestrebten Ergebnissen und Kokonstruktion in Form gemeinsamer Aktivitäten zu Aufgabenlösung oder Problembewältigung unterschieden werden. In der letztgenannten Form werden bisher autonome Arbeitsprozesse der Lehrkraft zugunsten der gemeinsamen Problemlösung teilweise ab- oder aufgegeben und gemeinsam an Zielen gearbeitet.

Nunmehr liegen die Vorteile und die Formen kooperativen Handelns in der Schule zwischen Lehrpersonen theoretisch und empirisch expliziert vor. Tatsächlich aber gestalten Lehrpersonen jeden Tag ihrer beruflichen Tätigkeit eine Vielzahl einzelner Handlungen in eigener und vor allem alleiniger Verantwortung. In der Begrifflichkeit *Krainers* handeln und reflektieren Lehrkräfte autonom, was gleichzeitig ein Merkmal professionellen Handelns darstellt. Gleichzeitig darf es bei dieser Autonomie und Isolation nicht bleiben, vielmehr bedürfen pädagogisches Handeln und seine Reflexion des beratenden kollegialen Austausches und der Vernetzung, da ansonsten Stillstand und Erstarrung eintreten (*Krainer 2003*). Wie bereits *Wellendorf (1972)*, *Leschinsky (1986)* oder *Terhart (1987)* feststellten, können gerade in dem vielfach kritisierten Einzelkämpfertum des Lehrers und in der mangelnden Kooperation im Kollegium weitreichende Hinderungsgründe für die erfolgreiche Pro-

fessionalisierung im Lehrerberuf gesehen werden. Im Umkehrschluss würde dies bedeuten, dass gelingende kollegiale Kooperationen zwar keineswegs hinreichende, aber dennoch wichtige Faktoren für die Herausbildung und die Entwicklung einer erfolgreichen Professionalität im Lehrerberuf darstellen und die oben zitierte Aussage von *Fastner & von Saldern* bekräftigen. In ähnlicher Hinsicht argumentiert auch *Blömeke*, „... dass eine lebenslang erfolgreiche Bewältigung von beruflichen Anforderungen in besonderem Maße vom regelmäßigen Austausch mit anderen Lehrkräften, von kollegialer Beratung sowie von der Beratung und Unterstützung durch die Schulleitung abhängt.“ (*Blömeke* 2010, S. 14).

Zum Ausmaß der kollegialen Kooperation in Lehrerkollegien liefert TALIS einige interessante empirische Befunde. So konnte festgestellt werden, dass Lehrkräfte in der Bundesrepublik zwar regelmäßig einfache Kooperationsbeziehungen (Austausch von Materialien und Informationen) pflegen, jedoch weitergehende Zusammenarbeiten (fortgeschrittene Kooperationen im Sinne von Team-Teaching oder gegenseitigen Hospitationen) eher seltener stattfinden. So gaben im Rahmen der Studie für Deutschland 70 % der Befragten an, dass Hospitationen bei oder von Kolleginnen und Kollegen nie oder seltener als 1 Mal jährlich stattfinden. 34 % der befragten Lehrpersonen geben an, dass sie öfter im Team unterrichten (*Fastner & von Saldern* 2010). Kollegiale Kooperationen haben damit zwar bedeutende Funktionen im beruflichen Handeln von Lehrkräften und werden in den theoretischen Positionen nahezu einhellig als wichtig und unerlässlich erachtet, umgesetzt werden sie jedoch noch zu wenig.

Das Gesagte muss für die Lehrerinnen und Lehrer, die am Beginn ihres Professionalisierungsprozesses in der Praxis stehen, eine besondere Bedeutung besitzen (*Oestereich* 1988). Hier kann von der Hypothese ausgegangen werden, dass Berufseinsteiger in besonderem Maße kollegiale Unterstützung und Hilfe in Form einfacher und fortgeschrittener Kooperationen benötigen. In dieser Hinsicht kann auf den theoretischen Hintergrund des Experten-Novizen-Paradigmas zurückgegriffen werden. So konstatierte schon *Fried* (1997), dass in der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern, zu welchen Anlässen und von wem sie am meisten für ihre berufspraktische Tätigkeit gelernt haben, immer und

in erster Linie geantwortet wird: „von meiner Betreuerin oder von meinem Betreuer“. Ähnlich äußert sich *Lange* (2001, S. 22) hierüber: „Partner an und mit denen Berufsanfänger lernen, sind vor allem die bereits im Beruf tätigen Kollegen. Ihre Hilfe ermöglicht den Novizen, schrittweise wachsende Verantwortung zu übernehmen.“ *Sander* konkretisiert dies aufgrund eigener berufsbiografischer Erfahrungen sogar in der Aufforderung: „Jedem Anfänger kann ich nur raten, sich in der ersten Zeit Hilfe von älteren Kollegen geben zu lassen. Ihre gesammelten Erfahrungen sind unersetzlich, und oft lösen sich Probleme nach einem kurzen Gespräch in der Pause oder Freistunden in Wohlgefallen auf.“ (*Sander* 2010, S. 7).

Die Aussagen zur Bedeutung kooperativen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule konnten inzwischen auch durch weitere, neuere empirische Studien abgesichert und insbesondere für Betreuer konkretisiert werden. Dabei kann ein Unterstützer nicht einfach mit kollegialen Kooperationspartnern gleichgesetzt werden. Betreuer haben, wie unten gezeigt wird, viel weitgehendere Funktionen und Bedeutungen als andere Kollegen. Dennoch sind auch sie für die Berufseinsteiger Kolleginnen und Kollegen, wenn auch häufig in anderer Intensität und in einem anderen Verhältnis.

Zur Bedeutung von Begleitern und Kollegen kommen *Richter et al.* (2011) aufgrund einer empirischen Untersuchung von 551 Referendaren des Faches Mathematik zu folgenden Aussagen: Begleiter haben die Aufgabe, jungen Lehrern Beratung in fachlichen und pädagogischen Fragen zu geben und somit den Professionalisierungsprozess dieser Junglehrer weiter zu befördern. Eine besondere Form des Mentorings stellt der Vorbereitungsdienst in Deutschland dar, da hier die angehenden Lehrer sowohl im eigenen Unterricht tätig sind, den Unterricht des Begleiters sehen, als auch am Studienseminar weiter lernen. Dieses Studienseminar stellt eine wichtige Form des Austausches dar. Im folgenden Berufsprozess brechen jedoch dieser Austausch und ein kollegiales Unterstützungssystem häufig völlig zusammen bzw. erleiden erhebliche qualitative und quantitative Einbrüche. In einer weiten Übersicht zu bisherigen vor allem qualitativen Studien zur Unterstützungsbedeutung kommen *Richter et al.* (2011) zu der Aussage, dass vor allem durch Fachgespräche mit Begleitern und durch die Beobachtung

von Unterricht weiter gelernt und der Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern weiter entwickelt wird. Zentrale Themen sind dabei auch die Organisation von Unterricht, die gesamte Organisation des Berufs, Schüler- und Klassenführung sowie Lernprozesse bei Schülern. *Schnebel* (2005) ergänzt dies um den Aspekt des Medieneinsatzes und der Unterrichtsmaterialien. *Richter et al.* (2011) resümieren, dass im Zentrum all dieser Gespräche zwar beruflich-fachliche Themen stehen, aber hier auch emotionale und persönliche Unterstützungen erfahren und zugleich berufliche Probleme relativiert werden. Sandner führt dazu aus: „Dieser Austausch kann auch hervorragend als Ventil dienen. Vieles sieht man danach klarer oder nur noch halb so dramatisch, weil man meist feststellt, dass die Kollegen mit den gleichen Problemen konfrontiert sind.“ (*Sandner* 2010, S. 7). Die Unterstützung durch Betreuer und, übertragen auf die Berufseingangsphase, durch erfahrene Kolleginnen und Kollegen, ist damit auch als soziale Unterstützung im Sinne von *Knoll & Schwarzer* (2005) aufzufassen. Sie definieren die soziale Unterstützung als eine „Interaktion zwischen zwei oder mehreren Menschen, bei der es darum geht, einen Problemzustand, der bei einem Betroffenen Leid erzeugt, zu beheben oder zu lindern“ (S. 334). Dabei beinhaltet die Unterstützung informationelle, instrumentelle und emotionale Ebenen. Hinweise, Ratschläge und Informationen sind dabei für die erste, das Aufzeigen und Nutzbarmachen von Gütern, Ressourcen und Materialien für die zweite und gefühlsmäßige Zuwendung für die dritte Ebene charakteristisch. In empirischen Arbeiten konnte gezeigt werden, dass soziale Unterstützung Effekte der Belastungsverringering aufweist (*Viswesvaran et al.* 1999, *Halbesleben* 2006,) und zum Anstieg der Berufszufriedenheit führt (*Ng und Sorensen* 2008). *Richter et al.* (2011) resümieren ebenfalls, dass die Wirkungen sozialer Unterstützung im Berufskontext Schule ebenso positiv hinsichtlich der Belastungsreduktion und der Steigerung der Berufszufriedenheit der Berufsanfänger sind. Diese Aussage repliziert Befunde aus den Arbeiten von *Goddard et al.* (2007) und *Parise und Spillane* (2010), die empirische Untersuchungen zur Kooperation im Kollegium vornahmen. *Krauss et al.* (2008) konnten außerdem im Rahmen der COACTIV-Studie zeigen, dass die Unterschiede im fachlichen und fachdidaktischen Wissen zwischen erfahrenen Lehrpersonen und Lehramtsanwärtern erheblich

sind und dieses Wissen die Leistungen der Schüler über den Effekt der Unterrichtsqualität erheblich prädiziert (Baumert et al. 2010). Richter et al. (2011) gelang es schließlich zu zeigen, dass Unterstützern vor allem für die Vermittlung pädagogischen und fachdidaktischen Wissen in unterrichtsnahen Zusammenhängen von hoher Bedeutung sind, etwa hinsichtlich der Leistungsbewertung, der effektiven Klassenführung, der Stress- und Belastungsbewältigung sowie der Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements, also in jenen Bereichen, die von Berufsanfängern als besonders problematisch erlebt werden. Weniger Bedeutung kommt dagegen den Begleitern hinsichtlich der Erweiterung der fachlichen Fähigkeiten zu. Eine hohe Bedeutung kommt den Kollegen, die nicht als Unterstützer tätig sind, vor allem hinsichtlich der Stress- und Belastungsbewältigung sowie des Zeitmanagements und der Arbeitsorganisation zu.

Resümierend kann also festgestellt werden, dass Betreuern eine hohe Bedeutung für die Erweiterung der fachdidaktischen Kompetenzen der Berufseinsteiger zukommt und andere Kollegen vor allem bedeutsam für die Stress- und Belastungsbewältigung von Novizen im Lehrerberuf sind. Außerdem wirken die informellen Unterstützungen durch Betreuer und die instrumentellen Unterstützungen durch Kollegen der emotionalen Erschöpfung entgegen. Beide Gruppen sind also wichtige Lerngelegenheiten.

Zusammengefasst kann damit über Begleiter, ihre Aufgaben und Bedeutung die Übersicht auf folgender Seite zur Orientierung dienen.

Begleiter und ihre Aufgaben, Bedeutung und Rolle im Professionalisierungsprozess von Berufsanfängern	
Begleiter sind:	Im Beruf erfahrene Lehrkräfte, die freiwillig junge Kolleginnen und Kollegen unterstützen und begleiten wollen, den schulischen Alltag gut kennen und vielfältige Erfahrungen im pädagogischen Kontext besitzen.
Begleiter helfen mit:	Informationen zur Schule, zu Klassen, zu spezifischen pädagogischen Problemen, mit Material, mit Unterrichtserfahrungen, mit Impulsen, mit Erfahrungswissen etc.
Begleiter betrachten:	die Zusammenarbeit mit dem Berufsanfänger nicht als zusätzliche Belastung, sondern ziehen hieraus weitere persönliche und berufliche Expertise.
Das Verhältnis:	zwischen dem Begleiter und dem Berufseinsteiger ist nicht das eines Lehrers zu seinem Lerner, sondern kollegial und „auf Augenhöhe“. Die Unterstützung ist dabei individuell und situativ.
Begleiter sollen:	Beraten, helfen, besprechen, begleiten, ermutigen und ermuntern und so den Professionalisierungsprozess und die Eingliederung des Berufsanfängers in das Kollegium unterstützen. Sie sind keine Beurteiler oder Inhaber der absoluten pädagogischen Wahrheit!
Die Impulse:	müssen vom Berufseinsteiger ausgehen. Er muss beraten werden wollen. Er stellt seine Fragen und der Begleiter versucht im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe zu unterstützen.
Begleiter haben:	Bedeutung vor allem auf informeller und inhaltlicher, häufig auf sozialer, mitunter sogar auf emotionaler Ebene. Ihre Unterstützung kann eine wichtige Ressource für Berufsanfänger sein.
Mentoring:	ist nicht die Fortsetzung der bisherigen Ausbildung mit anderen Mitteln, sondern ein Angebot, was allen Beteiligten nutzen sollte.

Insgesamt fassen *Wang & Odell* (2002) die oben skizzierten Mentoringprozesse und ihre Bedeutung in drei Ansätzen zusammen:

1. Der Betreuer unterstützt die Unterrichtspraxis und bildet sie weiter aus (Ausbildungsansatz).
2. Der Betreuer berät, fördert und hilft auf der individuell persönlichen Ebene (humanistischer Ansatz).
3. Der Betreuer fördert die professionelle Entwicklung des Berufsanfängers und unterstützt eine reflexiv-experimentelle Haltung des Novizen zu seinem eigenen pädagogischen Handeln (kritisch-konstruktive Ansatz).

Neben der kollegialen Unterstützung und insbesondere der Betreuungstätigkeit spielen die Schulleitungen eine gravierende Rolle für die erfolgreiche Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer in der Berufseingangsphase (Horster 2001) und für die Wirksamkeit der Schule insgesamt. Harazd & Drossel kommen hier zu der Aussage: „Nationale und internationale Studien betonen, dass hinter einer wirksamen Schule eine fähige und wirksame Schulleitung steht.“ (Harazd & Drossel 2011, S. 148). Diese Bedeutung liegt auf mehreren Ebenen. S. Zehetmeier bekräftigt dies in der Aussage: „Die Ergebnisse zahlreicher Studien legen nahe, dass der Einfluss der Schulleitung auf die (nachhaltige) Wirkung von Schulinnovationen und Fortbildungsinitiativen zentral ist.“ (Zehetmeier 2010, S. 200). Woher beziehen Schulleitungen nun aber diese große Bedeutung hinsichtlich der genannten Prozesse und besonders für die Entwicklungsprozesse der Berufseinsteiger? Der Einfluss von Schulleitungshandeln ist auf mehreren Ebenen zu verorten:

1. Auf der organisational-administrativen Ebene können Schulleitungen durch geschickte Einsatzplanungen für eine Entlastung der Berufsanfänger sorgen. Ebenso steht es im Ermessen der Schulleitungen, Unterstützer und Unterstützerprogramme an den Schulen zu verankern. Schulleitungen müssen darüber hinaus die Rahmenbedingungen für eine intensive Austauschmöglichkeit im Kollegium und vor allem zwischen Begleitern und Berufsanfängern schaffen. Ein schulinternes Mentoringprogramm nützt wenig, wenn der Unterrichtseinsatz nicht so erfolgen kann, dass gemeinsame Hospitationen und Gespräche möglich werden. Harazd & Drossel (2011) kommen in Auswertung ihrer empirischen Studie zu dem Ergebnis, dass sowohl direkte als auch indirekte Unterstützungen von Lehrerkooperationen durch die Schulleitungen positive Effekte auf die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium ausüben.
2. Ebenso gilt es, durch Gespräche, Schulführungen und Vorstellungsrunden den Integrationsprozess der Berufsneulinge in das Kollegium vorzubereiten und zu begleiten.
3. Auf der informatorischen Ebene kann im Bereitstellen der für den Berufsstart an der konkreten Schule erforderlichen Informa-

tionen eine hohe Bedeutung gesehen werden. Diese Informationen müssen alle Bereiche, von der Sicherheit an der Schule bis zum allgemeinen Lehrerdienstrecht, von der Schulorganisation bis zur Abwesenheitsregelung, von der Raumplanung bis hin zu Gepflogenheiten und Spezifika des Kollegiums umfassen. *Hors-ter* (2001, S. 144) spricht hierbei vom „spezifischen Betriebswissen“ der jeweiligen Schule. Vor allem aber müssen die Berufseinsteiger Zeit und Gelegenheit dazu erhalten, die Kolleginnen und Kollegen, die Schulleitungen und die Schüler kennen zu lernen sowie Fragen zu stellen.

4. Auf inhaltlicher Ebene geht es darum, die Berufseinsteiger mit ihren spezifischen Kompetenzen ernst zu nehmen und das hier vorhandene Potenzial zum einen für das Kollegium und die Schule insgesamt im Sinne einer Modernisierung nutzbar zu machen und zum anderen dieses Potenzial weiterzuentwickeln. Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Wegen und Ideen ist hierbei eine Grundvoraussetzung.

Wie bereits empirische Untersuchungen in den 1990er Jahren zeigten, können eine fehlende Einarbeitung der neuen Kolleginnen und Kollegen sowie eine als nicht zureichend erfahrene Unterstützung durch die Schulleitungen dazu führen, dass die hohe Motivation von Lehrerinnen und Lehrern in der Phase des Berufsbeginns drastisch sinkt und tradierte, mitunter veraltete subjektive Handlungstheorie die neuen innovativen Ideen der Berufseinsteiger rasch ersetzen (*De Lorent* 1992). Wenn aber, wie *Buhren & Rolff* (2002) treffend ausführen, motivierte und hoch qualifizierte Lehrpersonen entscheidende Stellschrauben für die Erhöhung von Schul- und Unterrichtsqualität sind, bedarf es seitens der Schulleitung eines schulinternen Personalentwicklungskonzeptes, das alle Lehrpersonen einschließt, in ihren berufsbiografischen und persönlichen Kompetenzprofilen unterstützt und somit der oben angesprochenen Tendenz der Demotivierung entgegenwirkt. Insbesondere kann auch hier den durch die Schulleitungen vermittelten Überzeugungen und Handlungen eine richtungsweisende Bedeutung für die weitere Professionalisierung der Berufsanfänger zugemessen werden.

In Bezug auf die erfolgreiche Integration von Berufseinsteigern in die Schule stehen damit Schulleitungen zusammengefasst vor folgenden Aufgaben:

1. Integration des schulinternen Konzeptes für den weiteren Professionalisierungsprozess von Berufsanfängern in das Gesamtkonzept der innerschulischen Personalentwicklung, um Synergien zu nutzen und das individualisierte Lernen mit dem der gesamten Organisation zu koppeln. Personalentwicklung ist wesentlicher Bestandteil von Schulentwicklung, dient der gesamten Organisation kann zur Verbesserung des Unterrichts erheblich beitragen!
2. Erarbeitung und Einsatz individueller Angebote und Unterstützungen für Berufsanfänger auf allen Ebenen (Information, Ressourcen, Hilfsmöglichkeiten, Planung, Einsatz, Fortbildung).
3. Etablierung von Gruppen der schulischen Zusammenarbeit, in denen Berufseinsteiger in ihren Spezifika berücksichtigt werden und die im Zusammenspiel mit erfahrenen Lehrkräften „professionelle Lerngemeinschaften“ (Buhren & Rolff 2002) bilden.
4. Auswahl, Gewinnung, Benennung und Etablierung von Unterstützern an den Schulen sowie Schaffung von Rahmenbedingungen für Betreuer Tätigkeit von erfahrenen Lehrkräften für die Berufsanfänger.
5. Feste Ansprechpartner für die Berufsanfänger benennen um zuverlässige Unterstützungsstrukturen zu schaffen und Sicherheit durch Verlässlichkeit zu gewährleisten.
6. Wahrnehmung von Führung aus systemischer Sicht (Haberleitner 2009), d. h. Gestaltung von Arbeitssystemen (Strukturenklarheit, Klarheit der Personalentscheidungen, Qualitätsmanagement), Gestaltung von Sinnsystemen (Visionen, Ziele, Strategien, Vorbild) und Gestaltung von Kommunikation (Förderung und Forderung, Arbeits- und Sozialklima, Informationsaustausch befördern).
7. Feedback ermöglichen und konstruktiv geben, Leistungen anerkennen, Erfolge sichtbar machen und berechnigte Kritik aussprechen und begründen.

Insgesamt stellt damit die Kooperation zwischen den Lehrkräften einer Schule und zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung eine wichtige Ressource und Chance für die Ausbildung und Weiterentwicklung der Professionalität im Lehrerberuf dar. Gleichzeitig liegt aber in der systematischen Unterstützung von Kommunikation und Kooperation zwischen den Berufseinsteigern selbst und zwischen den Berufseinsteigern und den erfahrenen Kolleginnen und Kollegen die Chance begründet, neue Formen der Kooperation und des kollegialen Austausches in die Lehrerkollegien hinein zu tragen. Indem der Stellenwert von kollegialer Kommunikation und Kooperation innerhalb der eigenen Professionalisierung im Berufsanfang erfahren wird, ergibt sich die Möglichkeit, über diese gewonnenen Einsichten die teils noch stark verhaftete Vorstellung vom Lehrer als isolierte, autark agierende Lehrperson aufzubrechen und neue Formen des Miteinanders und des Austausches über die Berufseinsteiger in den Kollegien zu etablieren. Dabei ist dieses Hineintragen einer intensiveren, veränderten Kooperationskultur in die Kollegien zwingend notwendig, besteht doch zwischen dem Anspruch an kollegiale Kooperation und der tatsächlichen Realisierung eine gravierende Kluft. Zu diesem Widerspruch führen *Terhart und Klieme* (2005, S. 163f.) aus: „Zwar wird vielfach und immer wieder mehr oder weniger normativ-fordernd auf die Notwendigkeit von Kooperation hingewiesen, und ebenso werden ihre Vorteile und positiven Wirkungen mit empirischen Mitteln durchaus eindrucksvoll demonstriert; die gelebte Erfahrung in Schulen, die internen Berichte aus der Schulverwaltung wie auch die früheren wie aktuellen empirischen Untersuchungen zeigen aber sehr deutlich, dass diese Kooperationen entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Maße bzw. nicht in anspruchs- und wirkungsvollen Formen stattfindet.“ Den zunehmend komplexeren Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer kann jedoch nur durch Kooperation wirkungsvoll begegnet werden (*Schratz* 2010), die auf einer neuen Vorstellung von kollegialer Zusammenarbeit beruht, nämlich auf einem Verständnis von Austausch, Fragenkultur und Zusammenarbeit, das diese Faktoren nicht als Risiken oder gar Bedrohungen (*Terhart* 2001) wahrnimmt, sondern als den schulischen Normalfall und die Möglichkeit des gegenseitigen „Von-einander-Lernens“. In dieser Hinsicht profitieren von einer reflektierten und systemati-

schen, partnerschaftlichen Zusammenarbeit über die Verbesserung des Sozialklimas im Kollegium und der gegenseitige Entlastung durch Ressourceneffizienz alle Lehrkräfte des Kollegiums, aber in der Sache liegend besonders die Einsteiger im Lehrerberuf, da sich zum Beginn der Berufspraxis mehr und vielfältiger Fragen und Probleme ergeben, die für erfahrenere Kollegen oftmals mühelos zu lösen, für Berufsanfänger aber teilweise mit gravierendem Aufwand verbunden sind. Dabei kann, wie *Terhart* (2001) treffend argumentiert, diese Kooperations- und Austauschkultur nicht angewiesen oder von außen aufgezungen werden, sondern nur über die innere Entwicklung, über das Wachstum aus dem Kollegium heraus erfolgen. Die Information über deren Wichtigkeit und das Aufzeigen von Beispielen im Sinne von best-practise-Kollegien, von Erfahrungsberichten sowie von persönlichen Beispielen an den Schulen kann aber dabei als wichtiger Impuls von außen gegeben und innerhalb der Lehrerfortbildung realisiert werden.

Insgesamt kann gelten: Für den eigenen Professionalisierungsprozess ist jeder Lehrer, auch in der Berufseingangsphase individuell und selbst verantwortlich. Ohne eine Mitverantwortlichkeit und eine ebensolche Unterstützung seitens der Schulleitungen und Kollegien wird jedoch die volle Effektivität und Effizienz in der Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf nur sehr schwer erreicht und ihre Erreichbarkeit für den Einzelnen erschwert. Von dieser Mitverantwortlichkeit kann sich auch die dritte Phase der Lehrerbildung nicht ausnehmen und muss entsprechende Unterstützungen anbieten.

Literaturverzeichnis

Bastian, J./Helsper, W. (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanz und Perspektiven. In: Bastian, J. u. a. (Hg.). Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen S. 167–192.

Bastian, J./Combe, A. & Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5/2002, S. 417–435.

Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Brunner, M./Voss, T./Jordan, A. et al. (2010): Teachers mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133–180.

Blömeke, S. (2010): Unterrichten lernen. Ein empirischer Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung. In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII*. 2010. S. 12–15.

Boller, S. (2009): Kooperation in der Schulentwicklung: Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brinkmann-Hein, D. & Reh, S. (2005): Der Arbeitsplatz von LehrerInnen: Welche Rolle spielen Kooperation und professionelle Reflexion. In: Altrichter, H., Thurler, M. G. & Heinrich, M. (Hrsg.). *Arbeitsplatz Schule. Journal für Schulentwicklung* 2/2005, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 30–36.

Buhse, H. (2005): Kollegialität – Vertrauen in die Funktionsfähigkeit der Schule als eines sozialen Systems. In: Bartz, A. (Hrsg.): *Praxis Wissen SchulLeitung. Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung*. München: Wolters Kluwer Deutschland, S. 1–10.

De Lorent, H.-P. (1992): *Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern*, in: *Pädagogik* 9/1992, S. 22–25.

Düring, K. (2004): *Wirkungen des gemeinsamen und kooperativen Unterrichts auf teamorientierte Arbeitsbeziehungen im System Schule*. Diss. Berlin.

Fastner, A.-L. & Saldern, M.v. (2010): *Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer und Lehrerinnen*. In: Demmer, M. & Saldern, M. v. (Hrsg) (2010).

Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.

Fried, L. (1997): *Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. Bilanz der Lehrerbildungsforschung*. In: Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.): *Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen: Leske & Budrich, S. 19–54.

Fussangel, K. (2008): *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation – Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Diss. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.

Goddard, Y. L., Goddard, R. D. & Tschannen-Moran, M. (2007): A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*, 109 (4), 877–896.

Gold, Y. (1996): Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In: J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 548–594). New York: Mac Millan.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sysyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* Nr. 52, S. 205–219.

Grunder, H.-U. (2002): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Bad Heilbrunn/Obb.

Haberleitner, E. et al. (2009): Führen, Fördern, Coachen. So entwickeln Sie die Potenziale Ihrer Mitarbeiter. München: Pieper.

Halbesleben, J. R. B. (2006): Sources of social support an burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91 (5), S. 1134–1145.

Harazd, B. & Drossel, K. (2011): Formen der Kooperation und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. In: *Empirische Pädagogik 2011*, 25 (2), Landau: Empirische Pädagogik, S. 145–160.

Herzog, S. (2010): Den Berufsalltag bewältigen – aber wie? Komplexe Antworten auf eine komplexe Frage. In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII. 2010*. S. 61–64.

Heyse, H. (2003): Lehrergesundheit – zwischen individueller Verantwortung und kollegialer Schulgestaltung. In: *Lernende Schule* Nr. 22, S. 8–9.

Horster, L. (2001): Die Einarbeitung neuer Lehrkräfte als Beginn der Personalentwicklung, in: Buchen/ Horster/ Pantel/ Rolff, S. 140–154.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003): Training for cooperative group work. In: Tjosvold, M. A. & Smith, K. G. (Hrsg.). *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*. West Sussex: Wiley, S. 167–184.

Knoll, N. & Schwarzer, R. (2005): Soziale Unterstützung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Gesundheitspsychologie* (S. 333–349). Göttingen: Hogrefe.

Krainer, K. (2003): Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion eigenen Denkens und Handelns – ein Schlüssel zur Professionalität im Lehrberuf, in: *Erziehung und Unterricht*, 153. Jg., 9–10/2003, S. 970–977.

Krauss, S./Baumert, J. & Blum, W. (2008): Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: Validation of the

COACTIV constructs. *The International Journal on Mathematics Education*, 40 (5), 873–892.

Lange, H. (2001): *Konsekutiv oder integriert: Lehrerbildung aus dem Modellbaukasten? Erziehungswissenschaft Nr. 24, Opladen: Leske und Budrich, S. 5–24.*

Leschinsky, A. (1986): *Lehrerindividualismus und Schulverfassung. Zeitschrift für Pädagogik 32(1986), S. 246–265.*

Marx, E. C. H. & Van Ojen, Q. H. J. M. (1993): *Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In: Posch, P. & Altrichter, H.: Schulautonomie in Österreich. Wien: BMUK, S. 161–185.*

Mayr, J. (2006): *Theorie+Übung+Praxis=Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den Standards in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C. und Terhart, E. (Hrsg.). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 149–163.*

McIntyre, D. & Hagger, H. (1996): *Mentors in schools. Developing the Profession of Teaching. London: David Fulton Publishers.*

Messner, K. & Reusser, K. (2000): *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung, 18, S. 157–171.*

Meyer, H. (1998): *Schulpädagogik, Bd. 1 für Anfänger. Berlin: Cornelsen.*

Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983): *Structural and expencyancy linkages within schools and organizations effectiveness. Educational Administration Quarterly, 19, S. 49–82.*

Ng, T. W. H. & Sorensen, K. L. (2008): *Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes: A meta-analysis. Group Organization Management, 33 (3), 243–268.*

Oestereich, R. (1988): *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.*

Parise, L. M. & Spillane, J. P. (2010): *Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. Elementary School Journal, 110 (3), 323–346.*

Richter, D./Kunter, M./Lüdtke, O./Klusmann, U. & Baumert, J. (2011): *Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 35–59.*

Rosenholtz, S. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools. New York: Longman.*

Sandner, S. (2010): *StR. z.A. oder: die erste volle Stelle. Erfahrungen eines Berufseinsteigers. In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII. 2010. S. 7.*

Schnebel, S. (2005): *Professionalisierung, Qualitätsentwicklung und neue Lernkultur. Pädagogische Rundschau*, 59, 69–77.

Schratz, M.: *Teamarbeit – ein Mythos wird entzaubert. Ein kritischer Blick auf einen Hoffnungsträger der Schulentwicklung.* In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Lehrerarbeit. Lehrer sein. Friedrich Jahresheft XXVIII*. 2010. S. 105–109.

Senge, P. (2006): *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Kohlhammer.

Struck, P. (2004): *Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach PISA*. Darmstadt: Primus.

Terhart, E. (1987): *Kommunikation im Kollegium.* In: *Die Deutsche Schule* 79 (1987), S. 440–450.

Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.

Terhart, E. & Klieme, E. (2005). *Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 163–165.

Viswesvaran, C., Sanchez, J. I. & Fisher, J. (1999): *The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis.* *Journal of Vocational Behavior*, 54 (2), 132–152.

Wang, J & Odell, S. J. (2002). *Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review.* In: *Review of Educational Research*. Voll 72, Nr. 3, S. 481–546.

Wellendorf, F. (1972): *Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule.* In: Fürstenau, P. et al. (Hrsg.): *Zur Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz, S. 91–113.

Zehetmeier, S. (2010): *Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung: Was bleibt?* Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann. S.197–211.

Erwartungen, Erfahrungen, Ansprüche – Eine explorative empirische Untersuchung des Thillm 2011 zur Berufseingangsphase in Thüringen – ausgewählte Befunde

Zur Methodik und Anlage der Studie

Im Rahmen einer Erhebung wurden zur Spezifikation des Problemfeldes und dessen weiterer Exploration sowie zur weiteren Verbesserung des Messinstrumentes und seiner Validierung 56 Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Berufseingangsphase befinden, mittels voll standardisiertem Fragebogen schriftlich befragt. Die Erhebung erfolgte im Zeitraum März bis Juni 2011 in den jeweiligen Veranstaltungen zur Fortbildung in der Berufseingangsphase. Die Bedingungen können als weitgehend standardisiert angesehen werden, da die Fragebögen innerhalb der jeweiligen Veranstaltungen ausgefüllt wurden. Natürlich können Konfundierungseffekte, die sich aus den unterschiedlichen Messzeitpunkten ergeben, nicht ausgeschlossen werden. Auch können die Befunde aufgrund der relativ kleinen Stichprobe zunächst nur als Exploration angesehen werden.

Zum Messinstrument

Teil	Inhalt	Anzahl der Items	Kennwerte	Beispielitem
1	Soziografische Angaben	10	keine	An wie vielen Schulen unterrichten Sie gegenwärtig?
2	Beurteilung zur Wichtigkeit der Inhalte von Fortbildungen	10	keine	Wie wichtig sind Ihnen Fortbildungen zum Thema Leistungsbewertung? (5-stufige Likert-Skala)
3	Einschätzungen zu eigenen pädagogischen Erfahrungen und zur Selbstwirksamkeit	11	Skala, Cronbachs Alpha: .853, zweifaktorielle Lösung	In meinem Unterricht gelingt es mir, eine lernförderliche Atmosphäre herzustellen. (5-stufige Likert-Skala – Zustimmung)

4	Fortbildungsbedarf	4	keine	Zu welchen Themen wünschen Sie sich Fortbildungen? (Offenes Item)
5	Beurteilung der Integrationssituation der Berufsanfänger in die schulischen Kollegien	14	Skala, Cronbachs Alpha = .753	Ich wurde angemessen in die Arbeit der Fachschaften meiner Fächer eingeführt. (5-stufige Likert-Skala – Zustimmung)
6	Erfahrungen mit der Institution Schule und des weiteren Unterstützungsbedarfs	19		Meine Wünsche wurden bei der Erstellung meines Einsatzplanes berücksichtigt. (5-stufige Likert Skala; Zustimmung)

Stichprobenbeschreibung

Die befragten Probanden sind durchschnittlich 30,26 Jahre ($SD = 7,5$) alt und verfügen im Mittel über eine bisherige Dienstzeit von 2,6 Jahren ($SD = 11$). Die hohe Standardabweichung resultiert bei beiden Variablen aus dem Vorhandensein von Extremwerte, nämlich eines Probanden mit einem Alter von 51 Jahren und 23 Dienstjahren, dessen Angaben jedoch bei der Analyse der weiteren Ergebnisse nicht berücksichtigt wurden. Von den Befragten sind 87,2 % weiblich. Die Schularartenverteilung ist nachfolgend dargestellt, wobei in Thüringen die Regelschule die Hauptschule und die Realschule beinhaltet:

Schulartverteilung				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Keine Angabe	3	5,5	5,5	5,5
Berufbildende Schule	7	12,7	12,7	18,2
Förderschule	1	1,8	1,8	20,0
Gesamtschule	1	1,8	1,8	21,8
Grundschule	31	56,4	56,4	78,2
Grund- und Förderschule	1	1,8	1,8	80,0
Grund- und Regelschule	1	1,8	1,8	81,8
Gymnasium	9	16,4	16,4	98,2
Regelschule	1	1,8	1,8	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

75,7 % der Befragten sind nur an einer Schule tätig, 16,2 % an zwei und 8,1 % an mehr als zwei Schulen. 64,1 % der Probanden nehmen dabei bereits die Tätigkeit eines Klassen- bzw. Kursleiters wahr. In der Regel liegen lineare Bildungsverläufe in der Laufbahn für das Lehramt vor. Nur 30 % der Befragten haben vor der Aufnahme des Lehramtsstudiums eine andere Ausbildung absolviert. Die Abschlüsse sind zu 71 % die Staatsexamina und zu 29 % BA-/MA-Abschlüsse. Erworben wurden diese Abschlüsse vorrangig in den Jahren 2005–2010 und dies zu 75 % in Thüringen.

Zur Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter Inhalte der Fortbildungen

Die Probanden wurden in 10 Items danach gefragt, wie wichtig ihnen bestimmte Themen innerhalb der Lehrerfortbildung in der Berufseingangsphase für die Gestaltung ihres Unterrichtes sind. Die Items orientieren sich an einer 5er Likert-Skala (0 = unwichtig, 4 = sehr wichtig). Hierzu ergaben sich folgende Werte:

Durchschnittlich werden die Themen „individuelle Förderung“ ($M=3,32$, $SD=,78$), „effiziente Unterrichtsvorbereitung“ ($M=3,27$; $SD=,99$), „Bindendifferenzierung“ ($M=3,22$, $SD=,90$), „Leistungsbewertung“ ($M=3,19$, $SD=,86$), „Methodenvielfalt“ ($M=3,06$, $SD=,89$), „fachinhaltliche Fortbildung“ ($M=2,91$, $SD=,82$) als wichtig bis sehr wichtig innerhalb der Fortbildung in der Berufseingangsphase beurteilt. Ebenfalls als überwiegend wichtig, aber im Vergleich zu den vorherigen Items etwas nachrangig sind demgegenüber „Gemeinsamer Unterricht“ ($M=2,69$, $SD=1,0$) und „Didaktische Reduktion“ ($M=2,64$, $SD=,8$). Nur als teilweise wichtige Themen werden beurteilt: „Unterrichtsplanung in einem nicht studierten Fach“ ($M=2,39$, $SD=1,3$) und die „Entwicklung schulinterner Curricula“ ($M=2,16$, $SD=,76$).

Einschätzungen zu eigenen pädagogischen Erfahrungen und Selbstwirksamkeit

Den Befragten wurden nachfolgend 11 Items vorgelegt, in denen die bisherigen Erfahrungen im Unterricht und die Einschätzung der eigenen pädagogischen Wirksamkeit erfragt wurden. Hierzu wurde eine Skala „Pädagogische Erfahrungen und Selbstwirksamkeitseinschätzung“ gebildet, die folgende Kennwerte aufweist:

Cronbachs Alpha		Anzahl der Items		
,853		11		

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Lebensweltkenntnis	17,3529	43,993	,578	,838
Sozialpädagog. Kennt.	15,8824	43,860	,540	,840
Nähe zum Schüler	15,0588	54,059	-,229	,891
Anzahl Stunden	16,1176	45,860	,331	,856
Strenge	16,4118	42,257	,616	,834
Konsequenz	15,9412	46,684	,455	,847
Pädagogischer Stil	16,7647	38,691	,803	,816
Disziplin	17,3529	37,243	,891	,807
Motivation	17,1176	43,610	,718	,830
Lernzeit	16,9412	40,059	,774	,820
Unterrichts-atmosphäre	16,2353	40,941	,566	,839

Die Skala kann damit als hinreichend reliabel eingeschätzt werden. Der theoretische Skalenmittelwert liegt bei der 5-stufigen Skala mit der Skalierung von Null bis 4 bei 22. Die empirischen Skalendaten stellen sich wie folgt dar:

Pädagogische Wirksamkeit und Erfahrung	
Mittelwert	18,1176
Modus	10,00
Standardabweichung	7,19273

Da die Antwortvorgaben negativ formuliert sind, 2 Items wurden umcodiert, signalisieren empirische ermittelte Werte über dem theoretischen Mittelwert eine eher geringe Einschätzung der eigenen pädagogischen Erfahrungen, Werte darunter eine eher höhere Einschätzung derselben und der pädagogischen Selbstwirksamkeit. Grundsätzlich kann im Vergleich der empirischen Werte mit dem theoretischen Mittelwert gesagt werden, dass die befragten Lehrer eine eher durchschnittliche, tendenziell leicht erhöhte Selbstwirksamkeit einschätzen. Zu beachten ist jedoch der zugehörige Streuungsparameter. Die relativ hohe Standardabweichung ist ein Indikator dafür, dass die pädagogischen Erfahrungswerte und die damit verbundene Selbstwirksamkeitswahrnehmung zwischen den einzelnen Befragten stark variieren, individualisiert sind und erhebliche interindividuelle Unterschiede auftreten.

Im Einzelnen ergaben sich auf die Items folgende Antworten:

	Hoher Bezug zur und Kenntnis der Lebenswelt der Schüler (0=sehr hoch)	Umfang der sozialpädagogischen Kenntnisse (0=sehr hoch)	Große Schülernähe (4=voll)	Mehr Stunden in den Klassen wären nötig (0=voll)
Mittelwert	,84	2,42	2,93	2,19
Modus	0	2	3	2
Standardabweichung	,886	,976	,944	,995

	Mehr Strenge notwendig, als persönlich gewollt (0=voll)	Harte Konsequenz ist häufig erforderlich (0=voll)	Im Vorbereitungsdienst konnte ein eigener pädagogischer Stil entwickelt werden (0=voll)	Gravierende Disziplinprobleme treten auf (0=voll)
Mittelwert	2,13	2,26	1,65	1,26
Modus	1a	3	1	0a
SD	1,166	,751	1,184	1,141

	Probleme der Schülermotivation (0=voll)	Wenig effektive Lernzeit (0=voll)	Es gelingt, Lernförderliche Atmosphäre herzustellen (0=voll)
Mittelwert	1,18	1,34	2,19
Modus	1	1	2
SD	,823	,878	,908

Nur 2,6 % der Befragten geben an, dass die Lebenswelt der Schüler für sie als Lehrer völlig fremd sei, 23,7 % bejahen dies jedoch noch teilweise. Die sozialpädagogischen Kenntnisse der Lehrer werden in der Selbstwahrnehmung als nicht ausreichend eingeschätzt. Nahezu 87 % aller Befragten geben an, sich zumindest in Teilen mehr derartige Kenntnisse zu wünschen. Ebenso wünschen sich über 75 % der befragten Teilnehmer, mehr Stunden in den einzelnen Klassen verbringen zu können, um die Schüler und ihre Eigenheiten besser kennen zu lernen.

Bezogen auf die eigene pädagogische Wirksamkeit geben 65 % der Befragten an, zumindest in Teilen viel strenger sein zu müssen, als sie dies eigentlich wollen und 81 % sagen, dass Konsequenz und Durchsetzungsvermögen zumindest partiell im Mittelpunkt ihrer pädagogischen Tätigkeit stehen. 12,8 % geben an, massive Disziplinprobleme wahrzunehmen, 25,6 % bestätigen dies teilweise. Der eigene pädagogische Stil konnte mehrheitlich im Vorbereitungsdienst ausgebildet (52 %) werden, während jedoch von ca. 48 % hier Reserven gesehen

werden. Gravierende Motivationsprobleme der Schüler durch den Lehrer haben nur 5,1 % der Befragten, weitere 28,2 % aber zumindest teilweise. Im Unterricht nehmen 40,5 % der Befragten eine überwiegend ruhige, lernförderliche Arbeitsatmosphäre wahr, während ca. 20 % angeben, dies kaum realisieren zu können. Darüber hinaus steht die unterrichtliche Arbeit bei der Mehrzahl der Befragten im Vordergrund. 37 % geben aber an, zumindest teilweise im Unterricht so viel Zeit für die Klärung von Konflikten und andere Gespräche zu benötigen, dass es hierdurch zu Verlusten von Unterrichtszeit kommt.

Thematischer Fortbildungsbedarf in Bezug auf wirksames Handeln im pädagogischen Bereich

Inhaltlicher Schwerpunkt der Fortbildungswünsche der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der Berufseingangsphase ist der Umgang mit schwierigen bzw. verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. 59 % artikulieren hier einen starken Bedarf. Von 38 % wird ein starker, von weiteren 38 % zumindest ein partieller Bedarf für Lehrertraining, also die Simulation pädagogischen Handelns in verschiedenen Situationen und deren Reflexion artikuliert. 34,3 % benennen im Bereich der Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen einen starken, weitere 51,4 % einen partiellen Bedarf. Zum Thema des sozialen Lernens im Klassenverband sehen 21,6 % einen starken, weitere 64,9 % einen teilweise bestehenden Bedarf.

Erfahrungen der Teilnehmer der Fortbildungen in der Berufseingangsphase zur Integration und zum kollegialen Umgang an den Schulen

Den Befragten wurden hierzu insgesamt 14 Items vorgelegt, die zu einer Skala zusammengefasst wurden. Die Skala hat folgende testtheoretische Kennwerte:

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,786	14

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Herzliche Aufnahme im Kollegium	41,3333	26,500	,049	,795
Offene Atmosphäre an der Schule	42,3333	19,750	,703	,737
Gute Einführung in die Arbeit der Schule	42,4444	18,528	,739	,731
Guter Einbezug in die Arbeit der Fachschaft	42,3333	23,500	,328	,781
Erfahrungen in Teamarbeit vorhanden	41,8889	24,361	,194	,797
Hilfsbereitschaft ausgeprägt	41,3333	23,750	,616	,762
Es gibt eine offene Diskussionskultur	42,2222	21,694	,783	,741
Fragen ist immer möglich	41,3333	23,750	,616	,762
Materialaustausch erfolgt	41,7778	22,444	,489	,764
Teamarbeit ist gewünscht	41,6667	20,750	,893	,728
„Du bist neu, engagiere dich!“	41,5556	26,278	,082	,794
Konkurrenzdenken	41,5556	27,278	-,101	,804
Scheu vor neuen Ideen	41,7778	24,944	,423	,774
Kompetenzgerangel	41,4444	27,778	-,190	,809

Die Gesamtskala, die damit als hinreichend reliabel bezeichnet werden kann, hat einen theoretischen Mittelwert bei einer 5stufigen Skala (0–4) von 28. Die empirisch ermittelten Werte betragen:

Ersterfahrung Kollegium	
Mittelwert	45,0000
Modus	50,00
Standardabweichung	5,19615

Mittelwerte, die über dem theoretisch annehmbaren liegen, sind aufgrund der positiven Skalierung der Itemantworten als positiv abweichend zu betrachten. Damit kann gesagt werden, dass mit einer nur geringen Varianz und damit an interindividuellen Unterschieden die soziale Aufnahme und die kollegiale Arbeitsweise an der Schule als überdurchschnittlich positiv bewertet werden. Ein Integrationsprozess der Berufseinsteiger an den Schulen scheint damit durchschnittlich zu gelingen.

Im Einzelnen wurden folgende Angaben gemacht: Die neuen Kolleginnen und Kollegen verspürten zu 31,6 % „in vollem Maße“ und weiteren 52,6 % „eine überwiegend“ herzliche Aufnahme an den Schulen. Der Existenz einer offenen kollegialen Atmosphäre an der Schule stimmen 10,8 % voll, 37,8 % überwiegend und weitere 37,8 % zumindest noch teilweise zu. Nur in ca. 11 % der Fälle traf die Haltung der bereits im Kollegium befindlichen Lehrer: „Du bist neu, nun engagiere dich mal, wir haben lange genug geschuftet“ in mindestens überwiegendem Maße zu.

60 % der neuen Kolleginnen und Kollegen geben an, dass sie durch die an den Schulen arbeitenden Fachvertreter und Fachschaftsleiter gut und angemessen in die vorhandenen Fachsammlungen (Lehrbücher, Exponate, Karten etc.) und Materialien (Unterrichtshilfen, Arbeitsblattsammlungen, Tafelbilder) eingeführt wurden. Für die konkrete Arbeit der Fachschaften trifft dies jedoch nur zum Teil zu. Hier liegen im kollegialen Umgang einige Reserven. Dem gegenüber erfolgte ein intensiver Austausch von Unterrichtsmaterialien (54 % voll und überwiegend, weitere 28,9 % teilweise).

62 % der Befragten geben an, dass Teamarbeit an der Schule gewünscht ist, weitere 31 % sagen dies zumindest teilweise. Dahingehend wird auch das Erfahrungspotenzial der etablierten Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich der Teamarbeit bewertet. Ca. 56 % der Befragten stimmen der Aussage, dass etablierte Lehrkräfte an den Schulen Erfahrungen in der Teamarbeit besitzen, in mindestens überwiegendem Maße zu, weitere 24,3 % bejahen dies teilweise. Eine kollegiale Konkurrenz wird nur von 12,5 % der Befragten und auch von diesen nur teilweise wahrgenommen.

Eine große Hilfsbereitschaft seitens der etablierten Kolleginnen und Kollegen gegenüber den neuen Lehrern verspüren 71 % in mindestens überwiegendem Maße, weitere 29 % zumindest partiell. 75 % geben an, alle sie interessierenden Fragen ohne Scheu haben stellen zu können. Anders gestaltet sich dies in Bezug auf die Diskussionskultur. Hier geben nur 47 % an, dass an der Schule eine offene pädagogische Diskussionskultur herrscht; 13 % verneinen dies sogar explizit. Alle anderen nehmen diese nur in Teilen wahr. Mit diesem Befund korrespondiert auch die Einschätzung von 32 % der Befragten, dass es an den Schulen eine gewisse Scheu vor neuen Ideen gäbe. Kompetenzgerangel wird nur von 14 % der Befragten an den Schulen wahrgenommen.

Erfahrungen mit der Institution Schule

Bezogen auf Schule als Institution und Organisation wurden den Befragten 19 Items mit nominalskalierten Antwortkategorien vorgelegt. Zu jedem Item sollten die Probanden gleichzeitig einschätzen, wie wichtig ihnen der jeweilige Aspekt ist (5stufige Likert-Skala, Skalenbereich 0–4).

44 % der Befragten geben an, dass ihre Wünsche bei der Stundenverteilung berücksichtigt wurden. Diesen Aspekte halten 26,3 % für sehr wichtig und 50 % für wichtig. 61,5 % geben darüber hinaus an, als Entlastung Fachunterricht in Parallelklassen bekommen zu haben, was auch von 77 % der Befragten für wichtig und sehr wichtig erachtet wird. In ca. 47 % der Fälle haben die neuen Kolleginnen und Kollegen vor Schulbeginn Kontakte zu Fachvertretern oder zu parallel unterrichten-

den Kollegen vermittelt, sodass sie sich bereits im Vorfeld mit den neuen Aufgaben befassen konnten. Dies halten jedoch 78 % der Befragten für sehr wichtig und wichtig. 45 % haben eine Informationsschrift über alle wichtigen Regeln der Schule erhalten. Dies wird auch von allen Befragten als zumindest partiell wichtig eingeschätzt. Nur 24,3 % bestätigen den Erhalt eines Raumplanes. Dieser Erhalt wird jedoch von 83 % als zumindest teilweise wichtig eingeschätzt. Der von allen Beteiligten mindestens als wichtig eingeschätzte Erhalt aller notwendigen Schlüssel wurde in 84,2 % der Fälle vollzogen. Ebenfalls 84,2 % erhielten eine entsprechende Führung durch die Schule, 78,9 % wurden mit dem Hausmeister, der Sekretärin oder Sachbearbeiterin bekannt gemacht, 94,7 % wurden den Kolleginnen und Kollegen vorgestellt und 57,9 % einem entsprechenden Team zugewiesen. Alle obigen Aspekte werden als wichtig und sehr wichtig betrachtet. Nur 23,7 % der befragten Lehrkräfte in der Berufseingangsphase haben einen Kollegen als festen Ansprechpartner in der Rolle eines Betreuers, eines Unterstützers erhalten. Gerade diesen Umstand aber schätzen 84 % der Befragten als sehr wichtig (22 %), wichtig (18,9 %) und teilweise wichtig (41 %) ein. Die Schulleitungen haben in 77 % der Fälle bei Schulbeginn ein ausführliches Gespräch mit den neuen Lehrpersonen geführt. Dieser Aspekt wird von allen Befragten als wichtig und sehr wichtig erachtet. Die gleiche Wichtigkeit erfährt der Umstand, dass es in der Schulleitung einen festen Ansprechpartner für die neuen Lehrkräfte gibt.

In der Hälfte der Fälle erhielten die neuen Kolleginnen und Kollegen eine Jahresplanung, was für 77 % sehr wichtig (38 %) und wichtig (41 %) war. Bedenklich stimmt der Umstand, dass die neuen Lehrpersonen, die gleichzeitig Klassenlehrer wurden, nur in 30 % der Fälle über die entsprechenden Aufgaben nach dem Thüringer Schulgesetz informiert wurden, was jedoch von 77 % als sehr wichtig (33 %) und wichtig (44 %) erachtet wird.

Seitens der Schulleitung verspürten 76,5 % der Befragten eine Unterstützung in der Anfangszeit. Diese Unterstützung wird von 43 % für sehr wichtig, von weiteren 54 % für wichtig eingeschätzt. Ein klärendes, unterstützendes Gespräch mit der Schulleitung fand in 62 % aller Fälle statt, wobei diese Möglichkeit des Gesprächs von 89 % der Befragten als mindestens wichtig eingestuft wird. Nur in 51 % der Fälle kam es

auch zu einem Gespräch, in dem die neue Kollegin oder der neue Kollege eine Rückmeldung über die Schule machen konnte. Diese Art und dieser Inhalt wird aber von 81 % der Befragten für wichtig (39 %) und sehr wichtig erachtet.

Abschließend wurden die Probanden noch nach ihrem weiteren Bedarf zur Unterstützung befragt. 76,3 % der Befragten halten einen regionalen Gesprächskreis mit Berufsanfängerinnen und -anfängern zum gegenseitigen Austausch und zur Unterstützung für sehr wichtig (26,3%) und wichtig (50 %). Dieser Gesprächskreis sollte nach mehrheitlicher Meinung von einem erfahrenen Kollegen mit Moderationsausbildung geleitet werden und schulartspezifisch angelegt sein. Als Rhythmus des Treffens wird ein Zeitraum zwischen 8–12 Wochen angegeben und mehrheitlich präferiert. Besonders wichtig werden von allen Befragten auch regionale Austauschbörsen für Material eingeschätzt. Weiterhin sind gezielte fachliche Fortbildungen für 97 % von Wichtigkeit und 87 % erachten Supervisionsangebote für Berufsanfängerinnen und -anfänger als sehr wichtig (17,6 %) und wichtig (70,6 %).

Dabei sollten Verknüpfungen und Zusammenarbeiten mit den Staatlichen Schulämtern, den Studienseminaren und Hochschulen stattfinden. Eine Zusammenarbeit mit weiteren Partnern ist außerdem wünschenswert.

Das Schöne am Lehrerberuf

Verstehen lernen. Unterricht entwickeln.
Kollegial zusammenarbeiten.

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

wir, die Trainerinnen und Trainer für Verständnisintensives Lernen freuen uns, Sie als unsere neuen Kolleginnen und Kollegen an Thüringer Schulen begrüßen zu können. Wir möchten Ihnen heute unsere Zusammenarbeit anbieten und unsere Arbeit etwas vorstellen.

E.U.LE.

Für unser Programm steht im Mittelpunkt, das individuelle Lernen und Verstehen jedes Einzelnen, seien es Schüler oder Lehrer, zu verbessern, zu fördern und zu vertiefen.

Wir arbeiten dabei mit Lehrerinnen und Lehrern vor allem in „kollegial lernenden Gruppen“ in Schulen, regional und überregional – mit schulartübergreifenden Gruppen, mit Fachgruppen und seit 2011 auch in regionalen Lehrertrainings.

Ziel ist es, Lehrerinnen und Lehrern bei der Ausbildung der professionellen Kompetenz des „Verstehens zweiter Ordnung“ und der Entwicklung Ihres Unterrichts zu unterstützen.

Verstehen zweiter Ordnung bezeichnet die berufliche Fähigkeit, als Lehrperson das Lernen und Verstehen der Kinder und Jugendlichen vom eigenen fachlichen Lernen und Verstehen unterscheiden und das eine mit dem anderen zugleich produktiv und förderlich in Verbindung bringen zu können. Das ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für wirksame Lernförderung. Wir nennen diese Fähigkeit „adaptive Routine“. Sie soll grundlegender Bestandteil der professionellen Handlungsroutine werden und bleiben.

Eine solche „adaptive Routine“ aufzubauen und zu erhalten, erfordert ein besonderes Lernen und bleibende, berufsbegleitende Aufmerksamkeit. Unsere Arbeit ist deshalb langfristig angelegt. Sie bezieht sich

auf die Praxis des Einzelnen und erfolgt als Verbindung von theoriegeleiteter Reflexion und Training. Grundlegend für unsere Arbeit ist die Theorie des Verständnisintensiven Lernens, die wir in der Praxis und im wissenschaftlichen Diskurs mit Prof. Dr. Peter Fauser und Dr. Jens Reißmann (FSU Jena) weiter entwickeln.

Seit 2004 haben wir mit mehr als 1000 Lehrerinnen und Lehrern zusammen gearbeitet. Über 100 Schulpartnerinnen und Schulpartner haben sich als Berater für Verständnisintensives Lernen qualifiziert. Vielleicht sind Sie dem einen oder anderen in Schulen oder bei regionalen Beratungen im Kontext von E.U.LE. schon begegnet.

Im weiteren Text wollen wir etwas ausführlicher die Grundlagen unserer Arbeit mit Blick auf Ihre Situation als Berufseinsteiger vorstellen, Ihnen eine methodische Anregung für Ihre Unterrichtsplanung zur Verfügung stellen und Ihnen Informationen zu Kontaktmöglichkeiten vor allem auch in Ihrer Region geben. Sprechen Sie uns an – egal, ob Sie in einer Lerngruppe mitarbeiten möchten, eine solche für Berufseinsteiger mit uns aufbauen wollen, Informationen zu unserem Ansatz und unserer Arbeit suchen oder gern ein individuelles Gespräch führen möchten.

Übrigens, „Das Schöne am Lehrerberuf“ erwächst für uns vor allem aus der Freude der Schüler, wenn sie etwas wirklich verstanden haben. Eine DVD zu unserer Arbeit trägt deshalb diesen Titel. Sie können diese gern bei uns erwerben.

Gedanken zu unserem Ansatz im Bezug auf Ihre beruflichen Herausforderungen

Jetzt sind Sie richtig mitten drin angekommen. Sie sind Lehrerin bzw. Lehrer. Sie haben einen der spannendsten Berufe der Welt gewählt. Spannend ist er vor allem, weil er keine zwei gleichen Situationen kennt. Als Berufseinsteiger müssen Sie deshalb Fähigkeiten entwickeln, nicht allein immer besser die komplexen beruflichen Aufgaben zu bewältigen; sie müssen auch lernen mit deren ständiger und beschleunigter Veränderung zurecht zu kommen. Das verlangt ein berufliches Lernen, das nie abgeschlossen ist, besonders aber in den ersten Berufsjahren

große Herausforderungen mit sich bringt. Sie sind dabei nicht allein. Wir und viele andere stehen Ihnen gern als Partner in Ihrem Lernprozess zu Verfügung. Auch wir sind dabei Lernende. Denn auch für uns mit vielen Jahren Berufserfahrung ist es unerlässlich, immer wieder unsere beruflichen Handlungsrountinen zu reflektieren und zu verändern.

„Komplex“ sind die Handlungs- und Problemsituationen im Hinblick auf ihre äußeren wie auf ihre inneren Anforderungen: Zu bewältigen sind komplexe Anforderungen bei der Unterrichtsorganisation, der Klassenführung oder der Bereitstellung und dem Einsatz von Materialien und Medien. Komplexer werden aber zugleich die Anforderungen an die Qualität und Intensität der Interaktion mit dem einzelnen Lernenden, ob es sich um Lernprozesse oder Unterrichtsstörungen handelt. Ziel ist, das Sie ihre Schüler immer besser verstehen und lernen, pädagogisch angemessen zu handeln.

Alles Lernen unserer Schüler ist individuell, aber als menschliches Lernen ist es gleichzeitig individuell und sozial. Daraus resultieren für pädagogische Berufe, vor allem für den des Lehrers, zwei grundlegende Aufgaben:

- das individuelle Lernen (auch das eigene) zu verstehen
- auf individuelles Lernen und Verstehen ausgerichtete pädagogische Handlungsrountinen zu erwerben (adaptive Routinen).

Im Sinne wirksamer, alltagstauglicher, adaptiver Routinen müssen beide Kompetenzen im Rahmen eigener beruflicher Lernprozesse erworben werden – und das braucht Zeit, Geduld und Partner.

In den ersten Berufsjahren kommt es in diesem Zusammenhang vor allem darauf an, unter dem nun bestehenden umfassenden Handlungsdruck der alltäglichen schulischen Praxis individuell wirksame Routinen für die Wahrnehmung der unterschiedlichen Schülerperspektive während der Planung, Begleitung und Reflexion von Lernprozessen zu entwickeln und zu stabilisieren. Darin liegt der Schwerpunkt unserer Arbeit. Der dafür notwendige Lernprozess von Lehrerinnen und Lehrern umfasst aus unserer Sicht drei Elemente, die sich in der Praxis wechselseitig beeinflussen und folglich auch im Zusammenhang vor

allem nach der Ausbildung, in der alltäglichen Praxis gelernt werden müssen. Es geht um ein angemessenes und praxistaugliches Verständnis von Lernen an sich, es geht um die Bedeutung von individuellen Voraussetzungen für Lernen beim einzelnen Schüler und es geht um die nicht weniger individuell geprägten Vorstellungen über Lernen beim Lehrer selbst. In der alltäglichen Praxis greifen alle drei Aspekte ineinander. Das bildet den Kern pädagogischen Handelns der Lehrer: Die eigenen Lernerfahrungen und individuellen Vorstellungen von Lernen – die subjektiven handlungsleitenden Theorien – steuern die auf das Lernen der Schüler ausgerichtete Planung, Wahrnehmung und Interaktion im Unterricht. Lehrer müssen folglich lernen, das Wechselspiel zwischen der eigenen Perspektive auf Lernen und der der Schüler individuell und auf den jeweiligen Kontext bezogen, bewusst wahrzunehmen und gezielt zu trainieren. Erst dann bildet sich aus den vorhandenen Erfahrungen, Überzeugungen und Handlungsmustern eine professionell tragfähige, eine „adaptive“ Routine. Das Verstehen dieses Zusammenhangs und der Aufbau entsprechender eigener beruflicher Routinen werden somit gekoppelt an das exemplarische Verstehen individueller Lernprozesse von Schülern.

Wir arbeiten deshalb so oft wie möglich mit und an Beispielen individuellen Verstehens und seiner Bedingungen.

Individualität, Verstehen und Verhalten lassen sich nicht in einem technischen Sinne planen. Im beruflichen Alltag treffen wir Lehrer immer wieder auf Unerwartetes. Diese Differenzen, diese Überraschungen in Lernprozessen als eine der wesentlichen Herausforderungen unseres Berufes zu verstehen und eine Haltung zu entwickeln, die jeden Schüler in seiner Individualität annimmt, ist Bestandteil der professionellen Ausbildung von Lehrern. Diese endet nie, denn mit neuen Schülern beginnen neue Lernprozesse. Neben dieser Haltung müssen wir Lehrer Fähigkeiten entwickeln, die individuellen Voraussetzungen des Einzelnen für Lernen zu verstehen und darauf aufbauend pädagogische Interaktionen und Lerngelegenheiten zu planen. Die Wirksamkeit individueller Förderung des Einzelnen beruht dabei neben spezifischen Aufgaben, Methoden, Sozialformen des Unterrichts u.v.m. vor allem auf

einem individuellen, verstehenden Dialog zwischen Lehrer und Schüler. Die individuelle Erfahrung verstanden zu werden bzw. zu erleben, wie jemand versucht mich zu verstehen, ist für menschliches Lernen und seinen Erfolg grundlegend; von dieser Erfahrung hängt es unter anderem entscheidend ab, ob Menschen Vertrauen in die eigene Initiative und eigenes Handeln entwickeln. Diese Ebene der professionellen pädagogischen Beziehung müssen Lehrer bewusst erleben und lernen zu praktizieren. Dafür sind zwei Erfahrungen für uns Lehrer notwendig. Einerseits selbst Lernprozesse mit solch einer Qualität in der Arbeit der Schule oder in kollegial lernenden Lehrergruppen zu erleben und andererseits bei Schülern solche Wirkungen zu erreichen.

Jeder und jede lernt und versteht anders. Dies gilt auch für Sie als Lehrerinnen und Lehrer, wie auch für uns als erfahrene Kollegen. Jede Ihrer pädagogischen Handlungen, seien es Planungen, Interaktionen oder Analysen entstehen als individuelle Konstrukte der Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung, nicht zuletzt auf der Basis der eigenen Lernbiografie und darauf aufbauender subjektiver Theorien. Folglich lernen wir alle auf sehr individuellen Wegen. Individuelles Lernen in der Gemeinschaft ermöglichen und dabei der Spezifik jedes Einzelnen gerecht werden, ist für uns ein Ziel der Arbeit in kollegial lernenden Lehrergruppen.

Kurze Information zum Hintergrund des Entwicklungsprogramms für Unterricht und Lernqualität (E.U.LE.)

*Das **Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität (E.U.LE.)** ist 2004 als berufsbegleitendes dreijähriges Fortbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer eingerichtet worden. Es wird getragen vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart. Die Stiftung hat dafür ein eigenes Programm „Verstehen lehren – Unterrichtsentwicklung durch Verständnisintensives Lernen“ eingerichtet. Weitere Partner sind die Friedrich-Schiller-Universität Jena, die Imaginata e.V., das ThILLM sowie alle Schulämter. Das Programm ist mittlerweile landesweit durch qualifizierte Trainer, Schulpartner, regionale Möglichkeiten der Qualifikation in Lehrertrainings und kollegial lernenden Gruppen vertreten. Im Jahr 2011/12 werden zusätzlich regionale Zentren als Werkstätten für Verständnisintensives Lernen aufgebaut, die dann auch für Sie als Berufsanfänger eine Anlaufstation sein können. Das Programm und seine Inhalte werden vorerst bis 2014 unterstützt durch die bisherigen Kooperationen fortgeführt, in den Regionen gestärkt, in alle Phasen der Lehrerbildung integriert und ausgebaut. Das Programm regt dabei Qualifikationsprozesse schulnah an und unterstützt Lehrpersonen wie auch angehende Lehrer dabei, ihre beruflichen Interaktionsroutinen und ihren Unterricht immer besser auf das Verstehen der Schülerinnen und Schüler und dessen Förderung auszurichten. Wesentlich dafür ist die Fähigkeit zu einem professionell kontrollierten Perspektivwechsel, dem oben erwähnten „Verstehen zweiter Ordnung“. Wir sind nicht nur überzeugt, dass sich solche Qualifikationsprozesse lohnen. Die Ergebnisse der formativen und summativen Evaluation zeigen, dass die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen steigt, dass die Schülerbeteiligung im Unterricht zunimmt, der Unterrichtsdruck sinkt, dass die Lehrpersonen eine zunehmend höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung empfinden und ihr Belastungsgefühl nachlässt.*

Als Beispiel für unsere Arbeit und die „Werkzeuge“ in unserem „Koffer“ möchten wir Ihnen hier eine Möglichkeit vorstellen, wie Sie bei ersten Schritten der Planung für Ihren Unterricht Entlastung finden können, in dem Sie eine Methode kollegialen Lernens praktizieren und auf das Wesentliche und Schöne, das Lernen der Schüler, konzentrieren.

Weiterführende Literatur und Vorträge finden Sie unter

www.eule-thueringen.de

Ein Tipp von uns für Ihre Unterrichtsplanung: „Öffentliches Lautes Denken“

Sicher gibt es Unterrichtseinheiten oder -stunden, zu denen Sie nicht sofort eine Idee haben oder die Ihnen schwer fallen. Probieren Sie in solch einem Fall die von uns weiter entwickelte Methode des „Öffentlich-Lautes-Denkens“:

Laden Sie zwei bis drei Kollegen (möglichst fachfremd), Freunde oder Verwandte ein, sich zur Unterstützung Ihrer Arbeit 15 Minuten Zeit zu nehmen. Je unterschiedlicher die drei sind, desto besser. Es geht nämlich darum, unseren linearen, ganz subjektiven Blick auf ein fachliches Thema am Beginn der Planung für Lernprozesse anderer, hier der Schüler, zu weiten, anzuregen und auch zu irritieren. Andererseits geht es darum, möglich Zugänge und Wege für Lernprozesse der Schüler vorzudenken.

Setzen Sie sich an einen Tisch oder im Kreis. Nun erläutern Sie kurz die Methode, um welches Themengebiet es sich handelt und in welcher Klassenstufe es behandelt werden soll. Die anderen können nachfragen, um besser zu verstehen, worum es geht. Dann laden Sie Ihre Gäste ein, alles zu sagen, was Ihnen dazu einfällt: wie sie als Schüler darüber gedacht haben, welche Erfahrungen sie dazu selbst besitzen und was Ihnen sonst noch für Assoziationen kommen. Die anderen dürfen sich dazu unterhalten – „laut denken“, ja auch streiten. Sie selbst schweigen, hören zu und machen sich Notizen. Damit Sie die anderen in Ihrem Gedankenfluss nicht unterbrechen und diese durch Ihre Mimik nicht irritieren, kann es hilfreich sein, wenn Sie sich umdrehen. Nach ca. 10 Minuten – oder wenn Sie es nicht mehr aushalten – wenden Sie sich wieder den anderen zu und können nun fragen und diskutieren. „Was sollen die Schüler am Ende verstanden haben und wo könnten Verstehensprobleme liegen?“ können zwei Fragen sein, die das Gespräch auf das Lernen der Schüler fokussieren.

Die Unterrichtsplanung müssen Sie natürlich später immer noch selbst vollziehen, aber Sie haben nun viel mehr Perspektiven auf das Thema, Erfahrungen, wann etwas verstanden wurde und wann nicht, vielleicht auch methodische Anregungen und eine neue Erfahrung zu einer Methode kollegialen Lernens gesammelt.

Sie können diese Methode auch vertiefen, bzw. variieren, indem Sie vor allem Lehrer bitten, erst einzeln einen möglichen Einstieg in dieses Thema zu planen und sich dann darüber zu unterhalten oder sie grenzen das Thema ein, indem Sie schon vorab überlegen, worin wohl das größte Verstehensproblem für die Schüler liegen könnte und geben das als Anlass vor. Sie können natürlich auch die Zusammensetzung der „Gäste“ variieren, je nach dem, wie Sie ihre Klasse einschätzen. Nicht zuletzt können Sie sich in einer Gruppe von drei Lehrern regelmäßig gegenseitig so unterstützen und dies erweitern, indem Sie auch noch die Erfahrungen aus den erlebten Unterrichtsstunden reflektieren. Somit kann ein Zyklus kollegialen Lernens entstehen, der Basis für mehr sein kann.

Wie können Sie Kontakt zu uns aufnehmen?

Schulamtsbereich	Trainer für VfL	E-Mail	Telefon dienstl.
Artern	<i>Kerstin Immerthal</i>	k.immerthal@imaginata.de	034671/79300
	<i>Heidrun Krause</i>	heidi_sdh@yahoo.de	0363259733
Bad Langensalza	<i>Katrin Lange</i>	k-lange@kajupeja.de	03641/889910
Eisenach	<i>Katrin Hellmann</i>	katrinh61@gmx.de	03695/850260
Erfurt	<i>Veronika Meinunger</i>	veronika.meinunger@imaginata.de	0361/412114
Gera/Schmölln	<i>Ute Waldenburger</i>	u.waldenburger@imaginata.de	01771/4945706
	<i>Karla Schulze</i>	Schulze.kraftsdorf@freenet.de	036604/2228
Jena/Stadtroda	<i>Ulrike Uta Feine</i>	u.feine@imaginata.de	03641/337911
	<i>Otto Thiele</i>	otto.thiele@imaginata.de	03641/424244
	<i>Uta Schramm</i>	Uta.holgerschramm@t-online.de	036601/82933
	<i>Grit Hantsch</i>	grithantsch@googlemail.com	03641/331148
Neuhaus	<i>Sandra Altendorf</i>	fritz.weinhardt@gmx.de	03685/79450
Rudolstadt	<i>Marina Wiesner</i>	marina_wiesner@yahoo.de	03677/ 882040
	<i>Cornelia Sperling</i>	info@waldblick-sperling.de	03677/ 882040
	<i>Sabine Grosse</i>	us110@t-online.de	03671/35038
Schmalkalden	<i>Sabine Raßbach</i>	s_rassbach@web.de	03683/405131
Weimar	<i>Martina Weyrauch</i>	MartinaWeyrauch@aol.com	03645/160303
Worbis	<i>Bettina Büttner</i>	BettinaBuettnet@t-online.de	03631/982930
	<i>Marianne Fromm</i>	mm_fromm@web.de	03605/5431-11

Wissenschaftliche Begleitung:

<i>Professor Dr. Peter Fauser</i>	<i>Dr. Jens Reißmann</i>
Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung Friedrich-Schiller-Universität Jena c/o Umspannwerk der Imaginata Löbstedter Str. 67, 07749 Jena	
E-Mail: p.fauser@imaginata.de	E-Mail: j.riszmnn@imaginata.de
Telefon: 03641/889911	Telefon: 03641/889917
Internet: www.imaginata.de http://www.uni-jena.de/LS_Schulpaedagogik_Schulentwicklung.html	

Wir wünschen Ihnen viele schöne Erlebnisse in Ihrem beruflichen Alltag, Geduld mit sich und Ihrer Entwicklung sowie gute, verständnisvolle und herausfordernde Partner für Ihren beruflichen Lernprozess.

Im Namen der Trainergruppe ViL

Axel Weyrauch

Programmkordinator des Entwicklungsprogramms für Unterricht und Lernqualität (E.U.LE.)

Koordinierungsstelle E.U.LE.
c/o Schulamt Jena/Stadtroda
Philosophenweg 24
07743 Jena
E-Mail: axel.weyrauch@email.de
Telefon: 01520/8639210
Internet: www.eule-thueringen.de

Diskussion zu Grundzügen eines künftigen Curriculums der Lehrerfortbildung in der Berufseingangsphase

Halten wir zunächst die Kritikpunkte fest, die empirisch untersucht, als Hemmnisse einer wirkungsvollen Unterstützung und Fort-/Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu betrachten sind. Nach *Oelkers* (2000) erreicht die Lehrerfort- und -weiterbildung noch nicht in genügendem Maße den Unterricht und die Schule, d. h. sie zeitigt hier nicht genügend Wirkungseffekte (Vgl. auch den Beitrag von *Ebert* in diesem Band). Dieser Mangel wird vielfach darauf zurückgeführt, dass diese Phase der Lehrerbildung über einen langen Zeitraum nur der Verantwortung der Lehrperson und ihrem individuellen Fortbildungsbedürfnis und ihrer Fortbildungsbereitschaft überlassen wurde und die Fortbildungsinhalte eine gewisse Beliebigkeit aufwiesen. Daneben mussten Fortbildungen weder mitgeteilt noch innerschulisch thematisiert werden. Dieser Kritikpunkt kann durch das Thüringer Lehrerbildungsgesetz als zumindest relativiert betrachtet werden. Weiter führt *Oelkers* aus, dass die Orientierung der Lehrerfortbildung an Angeboten und nicht an Nachfragen in zu geringem Maße geeignet ist, auf spezifische Bedürfnisse und schulische wie persönliche Problemlagen einzugehen. Er kritisiert damit die fehlende innerschulische und die berufsbezogene, aber individualbiografische Ausrichtung der Lehrerfort- und -weiterbildung. Dies bedeutet, dass die Fortbildung in zu geringem Maße an den Bedürfnissen des einzelnen Lehrers und der einzelnen Schule ausgerichtet sei, was wiederum ihre Wirksamkeit verringere. Diesen Kritikpunkt aufgreifend fordern *Rolff & Bühren* (2002), ohne die persönlichen Bedürfnisse der einzelnen Lehrkraft zu negieren, eine stärkere Orientierung der Fortbildung an Themen und Bedürfnissen der Schulentwicklung. Des Weiteren sind die einzelnen Phasen der Lehrerbildung bislang zu wenig miteinander verbunden, sodass ein konsekutiver Kompetenzaufbau erschwert und die Konfrontation zwischen Theorie und Praxis nicht abgebaut wird. Innerhalb der 3. Phase der Lehrerbildung wird daneben zu wenig auf berufsbiografische Entwicklungen geachtet und der Lehrerberuf in seiner zeitlichen

Dauer zu wenig berücksichtigt. Die einzelnen Angebote sind zu wenig auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von beispielsweise Berufsanfängern im Gegensatz zu erfahrenen Lehrkräften bezogen. Aus all diesen Kritikpunkten ergeben sich unmittelbare Folgerungen für eine Neuausrichtung der Lehrerfort- und -weiterbildung im Allgemeinen und der Berufseingangsphase im Besonderen.

Die Berufseingangsphase muss als wichtige Etappe im beruflichen Sozialisations- und damit im Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern angesehen werden. Ihre wichtige Aufgabe besteht darin, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, d. h., die Berufsanfänger systematisch, aber in eigenverantwortlicher, weitestgehend selbst gesteuerter Form zu unterstützen. Aus den oben dargestellten Voraussetzungen und Herausforderungen des Lehrerberufs einerseits und den Besonderheiten der Berufseingangsphase andererseits muss eine grundlegende Umgestaltung der Lehrerbildung zum einen hinsichtlich der inhaltlichen Überwindung ihrer starken Fragmentierung und Spezialisierung und zum anderen hin zu einer stärkeren und systemisch angelegten Orientierung an den berufspraktischen Erfordernissen in der dritten Phase der Lehrerbildung erfolgen. Dabei muss die Lehrerfort- und -weiterbildung vom ressourcenorientierten Ansatz im Sinne *Horsters* (2001) ausgehen, der auf den Ausbau von spezifischen Kompetenzen der Berufseinsteiger abzielt und nicht Defizite aufzuspüren versucht. Gleichzeitig muss in der Hilfe zur Selbstorganisation ein zentrales konstituierendes Merkmal eines Curriculums der Lehrerfortbildung in der Berufseingangsphase gesehen werden. Es wird also ein wirkungsvoller Unterstützungsrahmen benötigt.

Bezugnehmend auf die von *Lipowsky* (2004) beschriebenen Effekte zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen (vgl. den Beitrag von *Ebert* in diesem Band) können die programmatischen Überlegungen von *Klieme* (2003), *Oelkers & Reusser* (2008) und *Reusser & Halbheer* (2008) als Grundlegungen gelten und bedeuten im Transfer auf die Berufseingangsphase:

1. Die zentralen schulexternen Unterstützungsangebote in der Berufseingangsphase verstehen sich als Ergänzung innerschulischer und regionaler Angebote. Sie ersetzen sie nicht.

2. Die Unterstützung und damit die Fortbildung sollten am konkreten Unterricht der Lehrperson ansetzen und auf deren spezifische Situation bezogen sein (*Lipowsky 2010*), denn: „Der eigene Unterricht ist der zentrale Entwicklungsbereich von Lehrerinnen und Lehrern, in dem über Professionalisierung oder Nicht-Professionalisierung entschieden wird.“ (*Hericks 2009*, S. 38). Bedarfsorientierung ist dabei der Angebotsorientierung vorzuziehen und entsprechend notwendige Freiräume in der Fortbildung sind hierfür zu schaffen. Zu den zentralen Ausgangspunkten der Fortbildungen müssen berufspraktische Fälle der Lehrpersonen gehören, die das Ziel verfolgen: „... unmittelbar an berufspraktischen Fällen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu arbeiten, Übergeneralisierungen von Erfahrungen aufzubrechen und ein hinreichend differenziertes Fallrepertoire zu entwickeln.“ (*Neuweg 2010*, S. 45).
3. Um einer angemessenen Bedarfsorientierung gerecht zu werden, müssen Bedarfe empirisch erfasst und in ihrer Dynamik, aber auch in den zentral immer wieder kehrenden Ergebnissen beschrieben werden. Diese Befunde müssen zusammen mit einem entsprechenden theoretischen Konstrukt als Datenbasis für die Angebote zur Bedarfsdeckung fungieren.
4. Fortbildung muss kontinuierlich und systematisch auf allen Ebenen erfolgen, reflexiv angelegt sein und Selbstreflexion ermöglichen.
5. Fortbildungsteilnehmer dürfen nicht ausschließlich als Empfänger der Fortbildung betrachtet werden. Vielmehr sind sie im übertragenen Sinne des Angebot-Nutzen-Modells von *Helmke (2004)* Koproduzenten und im Sinne konstruktivistischer Lernauffassungen aktiv Mitgestaltende der Fortbildung. Diesen Prämissen muss die methodische und inhaltliche Form der Veranstaltungen Rechnung tragen.
6. Angesichts der Multifunktionalität von Kooperationsprozessen zwischen Lehrerinnen und Lehrern müssen Fortbildung Gelegenheiten zum kollegialen Austausch bieten und diesen Austausch fördern.

7. Erfolgreiche Fortbildung bedarf der Kooperation sowohl mit den einzelnen schulischen Einrichtungen und mit den anderen Phasen der Lehrerbildung als auch mit weiteren externen und internen, lokalen, regionalen und zentralen Partnern.
8. Fortbildung muss am Lern- und Unterstützungsbedürfnis der neuen Kolleginnen und Kollegen ansetzen, nicht abzurechnende Pflicht sein.
9. Fortbildungen müssen zweifelsohne dazu beitragen, individuell wahrgenommene Defizite zu beseitigen oder zumindest abzumildern. Der eigentliche Ansatz von Fortbildung muss jedoch in der Orientierung an den Stärken der Kolleginnen und Kollegen bestehen, nicht im Aufzeigen von Defiziten.

Inhaltlich konnten folgende Felder als Schwerpunktthemen in der Berufseingangsphase sowohl theoretisch abgeleitet als auch empirisch fundiert werden:

1. Wie zwischenzeitlich empirisch hinreichend erhoben, schätzen viele Berufsanfänger ihre sozialpädagogischen Kenntnisse und Kompetenzen als nicht ausreichend für den Lehrerberuf ein. Demzufolge müssen in die Lehrerausbildung zunehmend sozialpädagogische und sozialerzieherische Themen einbezogen werden. Diese Aussage ist oftmals der Gegenstand harter erziehungswissenschaftlicher Kontroversen, ob denn diese Forderung nicht den Rahmen der Profession des Lehrerberufs gänzlich sprengen würde. Geht man jedoch davon aus, dass der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag sich aus einem komplementären, teilweise kompensatorischen zumindest aber subsidiär angelegten Verhältnis zum familiären ergibt, und weiterhin, dass in den Familien wie auch der Gesellschaft ein beschleunigter, teils gravierender funktionaler Wandel stattfindet, so werden Schule und damit die Lehrerinnen und Lehrer zunehmend damit konfrontiert, Aufgaben anderer Sozialisationsinstanzen in der Schule mit zu übernehmen bzw. Kompensation zu leisten. Hierzu aber sind Lehrerinnen und Lehrer in keinem Falle ausreichend ausgebildet, was wiederum auf die Ausgestaltung der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit direkt und in-

direkt auf die inhaltlichen Schwerpunkte der Lehrerfortbildung zurückwirkt. Dabei muss einerseits der Argumentation *Terharts* gefolgt werden, die in der folgenden Aussage kulminiert: „Die Schule und die Lehrerschaft sind keineswegs dazu in der Lage, gesellschaftlich erzeugte Problemlagen abzuarbeiten; eine systematische Überforderung und damit auch eine Gefährdung der Zentralfunktion kann die Folge sein. Pädagogisierung sozialer Probleme bedeutet immer auch deren Entpolitisierung; die Idee einer Behebbarkeit der Übel dieser Welt durch Erziehung ist zwar ein Traum ... bei Übersteigerung des Rausches kann es jedoch ein böses Erwachen geben.“ (2001, S. 183). Es kann also nicht darum gehen, aus Lehrern „halbe“ Sozialpädagogen, „Schulworker“ im Sinne von *Streetworkern* an der Schule oder Semi-Psychologen zu machen. Dieser Anspruch ist nicht erfüllbar und jeder dieser Berufe hat ihm eigene, unverzichtbare Kompetenzen und Profile. Andererseits stehen die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule, in den tagtäglichen realen pädagogischen Situationen diesen sozialen Problemen gegenüber und müssen hierauf reagieren. Schule kann und soll nicht die Probleme lösen, die sich aus einem gesamtgesellschaftlichen Kontext ergeben. Aber Lehrerinnen und Lehrer müssen nicht nur um der Kinder, sondern auch um ihrer selbst Willen im Rahmen einer pragmatischen Verfahrensweise im Sinne *Kants* (*Zirfas* 2007) in die Lage versetzt werden, auf diese Probleme angemessen zu reagieren und sich hierfür Unterstützer und Unterstützung zu suchen.

2. Aus den Aussagen zur Bedeutung von Unterstützern und Kollegen sowie aus der empirischen Untersuchung ergibt sich deutlich ein Bedarf, Kompetenzen hinsichtlich der Fähigkeiten und Bereitschaften zur Vernetzung und kollegialen Zusammenarbeit zu entwickeln und beim Aufbau und der Nutzung bestehender Netzwerke Unterstützung zu leisten bzw. diese aufzubauen. Diese Kooperation kann nicht angewiesen werden, sondern muss sich aus der Unterstützung von Selbstorganisation und Selbsthilfe in den Lehrergruppen ergeben. Hierfür ist es wichtig, die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für systematische Gelegenheiten des kollegialen Austausches zu schaffen und

gegebenenfalls Kommunikations- und Interaktionstrainings anzubieten. Daneben können Betreuerprogramme, wie gezeigt, die Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen nachhaltig positiv beeinflussen. Gleiches gilt für das Belastungsempfinden von Berufseinsteigern. Hier ist davon auszugehen, dass Anfänger im Lehrerberuf weniger Beanspruchungen wahrnehmen, wenn sie Hilfe und Unterstützung durch Kollegen erfahren. Hierbei sind vor allem die Empfehlung geeigneter Literatur, der Materialaustausch und Besprechungen über das Unterrichtsvorgehen positiv hervorzuheben. Auch Lerngelegenheiten, die nicht zur formalen Seite (Kollegen) gehören, sind also bedeutsame Lernanlässe und Lerngelegenheiten. Daneben konnten *Collis & Jung* (2003) zeigen, dass auch die Nutzung computerbasierter Netzwerke über die Funktion des professionellen Austausches zwischen den Kolleginnen und Kollegen Entlastungs- und Professionalisierungseffekte erbringt. Es wird eine besondere Herausforderung einer neuen curricularen Struktur innerhalb der Lehrerfortbildung sein, diese Strukturen nachhaltig zu entwickeln.

3. Ein weiterer wichtiger Punkt hinsichtlich des Fortbildungsbedarfs konnte sowohl theoretisch als auch empirisch im Training von Führungskompetenzen identifiziert werden. Hier müssen Lernanlässe innerhalb der Fortbildung geschaffen werden, die es ermöglichen, grundlegende und weitergehende Fähigkeiten zur Klassenführung zu erwerben bzw. zu vertiefen. Folgt man der Argumentation *Baers et al.* (2011) und erfolgt eine Orientierung an den Merkmalen „Guten Unterrichts“ von *Helmke* (2009), so sind in diesen Fortbildungsinhalten zum einen gravierende positive Effekte für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben innerhalb der Berufseingangsphase zu erwarten. Zum anderen kann jedoch hierdurch auch erfolgreich an der nachhaltigen Verbesserung von Unterrichtsqualität gearbeitet werden, da die Fähigkeit zur Klassenführung neben der unterrichtlichen Vermittlungskompetenz, dem Sachwissen des Lehrers und dessen Diagnosekompetenz einen nicht unerheblichen Moderationseffekt auf die Schülerleistungen aufweist. Das Ausmaß des Trans-

fers der Fortbildungsinhalte in die unterrichtliche Praxis muss im Sinne nachhaltiger Wirksamkeitsanalysen untersucht und auf dieser Basis optimiert werden.

4. Damit eng verbunden sind Lernanlässe, die Gelegenheiten bieten, eine effiziente Form der Unterrichtsgestaltung zu entwickeln und einzuüben. Besondere Beachtung muss dabei dem Begriff der Effizienz geschenkt werden, da wie gezeigt, die Stofffülle ein besonderer Belastungsfaktor und extensive Planungsarbeiten sowie Materialsuche und -auswahl grundlegende Charakteristika des Lehrerberufs innerhalb der Berufseingangsphase sind. In der Verbindung mit Angeboten zur Stressbewältigung und zum Organisations- und Zeitmanagement kann hier teilweise erheblicher Fortbildungsbedarf gesehen werden.
5. Daneben stellen empirische Untersuchungen zur Belastung von Lehrkräften seit Jahrzehnten fest (vgl. *Beisenherz & Feil 1982, Häbeler & Kunz 1985, Becker & Gonschorek 1990, Terhart 1992, Terhart et al. 1993, Ulich 1996*), dass Disziplinprobleme und der hieraus resultierende Umgang mit Unterrichtsstörungen erhebliches Belastungspotenzial in sich bergen. Der Umgang mit verhalten-sauffälligen Kindern, die Bewältigung von Unterrichtsstörungen und Möglichkeiten der pädagogischen Intervention innerhalb des Lehrerhandelns müssen in diesem Themenfeld zum Inhalt von Fortbildungen gemacht werden. Der zu Recht geforderte hohe Anteil an tatsächlicher Lernzeit (*Helmke 2009*) ist einerseits ein grundlegendes Merkmal erfolgreichen Unterrichts, deren Umsetzung wird aber auch und gerade in der Berufseingangsphase als Problem betrachtet.
6. Darüber hinaus konnte in der als nicht ausreichend empfundenen Kompetenz zum Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler ein hohes Belastungs- und Problempotenzial erkannt werden. Hiermit im Zusammenhang stehen sowohl die Themen der individuellen Förderung und der Individualisierung des Lehrens und Lernens, als auch die der adäquaten Leistungsdiagnostik (Messung und Bewertung von Schülerleistungen) nicht nur innerhalb der Zensurengebung.

7. Ebenfalls als ein kontinuierlich von Berufsanfängern genannter Belastungsfaktor ist die Gestaltung außerschulischer Kommunikation und Kooperation und hier insbesondere die Zusammenarbeit mit den Eltern anzusehen. Da gerade in der Kommunikation und Kooperation mit den Eltern entscheidende Faktoren für die schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gesehen werden können (*Sacher* 2003 und 2005, *Aich & Behr* 2010) müssen auf diesem Gebiet geeignete Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Lehrerfortbildung etabliert werden. Wünsche, in diesen Feldern Unterstützung durch die Lehrerfortbildung zu erhalten, konnten innerhalb nahezu aller oben ausgeführten empirischen Untersuchung in nicht unerheblichem Maße konstatiert werden.
8. Außerdem ist auch an der weiteren Ausbildung der fachlichen und fachdidaktischen Berufskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu arbeiten. Bedarfe bestehen hier in thematischen, an den Fachinhalten orientierten Fortbildungen, die konkrete unterrichtliche Umsetzungsvarianten aufzeigen und so direkt in das fachdidaktische und methodische Repertoire der Lehrperson hineinwirken. Außerdem müssen auch aufgrund der Verortung der dritten Phase der Lehrerbildung im Feld der Berufspraxis und an der Schnittstelle zwischen theoretischer Berufsfundierung und praktischer Tätigkeit diese zentralen Aspekte des Fachs, der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik innerhalb der Fortbildung zum Inhalt des Curriculums werden. Berufseinsteiger müssen in diesem Bereich kontinuierlich fortgebildet werden.
9. Ein weiterer wichtiger Punkt muss unter Zugrundelegung neuerer empirischer Erkenntnisse zu zentral wichtigen Aspekten der Persönlichkeit der Lehrpersonen (*Ulich* 1996, *Schaarschmidt* 2004, *Jantowski* 2011) darin gesehen werden, sogenannte Soft-Skills bei Lehrern weiter auszubilden und zu trainieren. Hierbei haben sich insbesondere die Aspekte der Stressbewältigung und –resistenz, der Erholungsfähigkeit und der rationellen Arbeitsweise bei realistischem Anspruchsniveau sowie die psychische, besonders aber die emotionale Stabilität der Lehrerpersönlichkeit als zentral erwiesen. In diesem Sinne müssen hier Angebote abgeleitet und unterbreitet werden.

10. Letztlich muss ein wichtiger Inhalt der Fortbildung innerhalb der Berufseingangsphase darin gesehen werden, den neuen Lehrerinnen und Lehrern Ressourcen aufzuzeigen, die in der Vernetzung mit anderen Institutionen und Organisationen bestehen. Da die Kenntnis dieser Angebote eine unabdingbare Voraussetzung für deren Nutzung darstellt, müssen Berufsanfänger mit den Unterstützungs- und Hilfemöglichkeiten vertraut gemacht werden. Dies beginnt beim Aufzeigen einer Organisationsstruktur und führt bis zur Herstellung von Kontakten und der Hilfe beim Aufbau berufsspezifischer Vernetzungen und Netzwerke, auch mit Einrichtungen der sozialen Arbeit und insbesondere der Jugendhilfe. Insgesamt muss es in der Hinsicht auf die Förderung der Selbstwirksamkeit der Berufsanfänger und zum Selbstschutz eine zentrale Aufgabe der Lehrerfortbildung gerade in der Berufseingangsphase sein, den insbesondere Berufsanfängern eigene, teilweise unerfüllbare Anspruch, alle anstehenden Probleme allein und ohne Hilfe lösen zu wollen, zu relativieren. In dieser Hinsicht müssen auch die Schulen, an denen Berufsanfänger eingestellt werden, entsprechend über die Erfordernisse informiert werden. Wenn, wie empirisch gezeigt, die Wichtigkeit einzelner Aspekte im schulischen Erfahrungskontext der Berufsanfänger ungleich höher eingeschätzt wird als die tatsächliche Realisation, so besteht hier Handlungsbedarf. Auch die Schulen stehen in der Verantwortung für den weiteren erfolgreichen Professionalisierungsprozess der Berufsanfänger und können insbesondere durch die oben gezeigten Punkte erheblich hierzu beitragen. Insbesondere können durch eine entsprechende Unterstützungs- und Informationsstruktur vermeidbare Belastungen reduziert oder gar vermieden werden. In diesem Zusammenhang kommt der Ausbildung eines entsprechenden Unterstützersystems an den Schulen, aber auch innerhalb der Berufseingangsphase in der Lehrerfortbildung eine hohe Bedeutung zu. Wie aus zahlreichen empirischen Studien belegt und theoretisch ableitbar ist, besitzen insbesondere auf der informationalen und instrumentellen Ebene die Experten-Novizen-Beziehungen im Unterstützerverhältnis große Bedeutung

hinsichtlich eines erfolgreichen Professionalisierungsprozesses der Berufseinsteiger. Innerhalb der oben näher beschriebenen Studie des Thillm zeigte sich auch, dass nahezu alle Befragten das Vorhandensein eines Unterstützers als äußerst positiv und gewinnbringend betrachten. Erste Schritte hierzu sind erfolgt, indem zumindest teilweise feste Ansprechpartner für die Berufsanfänger an den Schulen zur Verfügung stehen und die Schulleitungen eine entsprechende Förderung ermöglichen. Ein systematisches Unterstützerkonzept für Berufseinsteiger besteht jedoch nur in einem Viertel aller Fälle. Dem zufolge müssen Schulen auch hier unterstützt und die Schaffung flächendeckender kooperativer Unterstützer-Novizen-Beziehungen favorisiert werden. Die Installierung fester Ansprechpartner und Unterstützungsstrukturen innerhalb der Lehrerfortbildung erscheint in diesem Zusammenhang ebenfalls zielführend.

Auch in der formalen und organisatorischen Gestaltung der Lehrerfortbildung in der Berufseingangsphase ergeben sich aus den obigen empirischen Befunden und den zugrunde liegenden Theorien (*Hericks 2006, Keller-Schneider 2009*) einige Implikationen. So ist zum einen zu konstatieren, dass die spezifischen Problematiken, die mit der Berufseingangsphase verbunden sind, nicht homogen auftreten, sondern zumindest partiell individualisiert sind und teilweise stark interindividuell variieren. Zum anderen tritt ein Teil der angesprochenen Problematiken nicht ausschließlich als Spezifikum der Berufseingangsphase auf, sondern gilt als Belastungsfaktor und Problem während der gesamten Dauer der Berufsausübung. Dieser Tatsache kann durch eine Modularisierung der am Bedarf orientierten Angebote entsprochen werden. Diese Aussage beinhaltet zwei wesentliche Grundpfeiler. Zum einen muss sich ein Wandel der Fortbildung in Richtung einer Nachfrageorientierung vollziehen, d. h. eine bedarfsgerechte Fortbildung wird nur erreicht, wenn die Bedarfe bekannt sind und ihnen entsprochen wird (*Keuffer & Oelkers 2001*). Zum anderen ist die Fortbildung in der gesamten Phase des Berufseinstieges durch Module zu sequenzialisieren und die einzelnen Sequenzen sind sowohl eigenständige Bestandteile der Fortbildung als auch miteinander zu vernetzen. Dabei stellen die Module keine in sich abgegrenzten thematischen Einheiten dar, sondern

sollen im Sinne eines spiralförmig aufgebauten Curriculums einzelne Themen und Kompetenzbereiche aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeiten. Die Grundannahme ist dabei die der Ausbildung einer umfassenden Lehrerexpertise als individueller, biografischer Prozess (*Herzog & Munz* 2010). Da diese Individualität auch in bereits ausgebildeten unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und dementsprechenden Bedürfnissen besteht, müssen die Module mit Basis-, Vertiefungs- und Aufbaumaßnahmen untersetzt werden. Dem entsprechend ist die horizontale Modularisierung der vertikalen vorzuziehen. Probleme im Lehreralltag stellen sich zumeist nicht aufeinander aufbauend in einer systematischen Reihenfolge, sondern vielmehr in komplexen Handlungssituationen und gleichzeitig. Demzufolge muss den Teilnehmern der Berufseingangsphase ermöglicht werden, jene Kompetenzen auch zeitgleich und bestenfalls miteinander vernetzt und in individuell angepassten Niveaus zu trainieren. Hierdurch soll erreicht werden, die Berufseinsteiger in der Erschließung und Ausbildung von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und Routinen zu unterstützen, die ihrer bisherigen biografisch-berufsbezogenen Situation und Sozialisation adäquat sind. *Steinemann* stellt hierzu fest: „Um der Subjektorientierung ausreichend Rechnung zu tragen, braucht es ein Konzept, das die Kernkompetenzen in Pflicht-Modulen zusammenfasst und Spezialisierungen über Wahlmodule ermöglicht. Die Modularisierung erlaubt die Wahl individueller Schwerpunkte und entspricht eher der Subjektorientierung.“ (*Steinemann* 2010, S. 205). In diesem Sinne ist die Ausrichtung der Fortbildung am individuellen Kompetenzprofil im Vergleich mit einem für den entsprechenden Berufsabschnitt nötigen und erwartbaren sowie effektiven Kompetenzprofil als Zielbild, wie von Möllers in diesem Band beschrieben, vorzunehmen. Gleichzeitig müssen mit den Teilnehmern an der Lehrerfortbildung in der Berufseingangsphase verbindliche Abreden zur Teilnahme an den Veranstaltungen getroffen werden, in denen sich die Kolleginnen und Kollegen für mindestens ein Schuljahr zur Teilnahme an vorher vereinbarten Veranstaltungen verpflichten. In diese Überlegungen sind die Schulleitungen einzubeziehen, da nur sie die hierfür notwendigen organisatorischen Freiräume schaffen können. Nur so kann eine wirkungsvolle und planbare Unterstützung durch die Fortbildungspraxis erreicht werden.

Dieser Argumentation folgend ist ein Curriculum in der Berufseingangsphase immer neben der Theoriefundierung und Praxisorientierung auch zielgruppenspezifisch und damit unabgeschlossen und dynamisch. Hier bedarf es, seitens der Dozenten, Referenten und Lehrkräfte innerhalb der Lehrerfortbildung, der nötigen Expertise und Flexibilität sowie der permanenten Evaluation der Prozess- und Wirkungseffekte der einzelnen Maßnahmen. Daneben sind sowohl die Angebote der Berufseingangsphase als auch die der Fortbildungen für erfahrene Lehrkräfte für die jeweils anderen Gruppen zu öffnen, da viele Problematiken nicht als ausschließlich berufsbiografisch-phasenspezifisch angenommen werden müssen. Vielmehr sind Angebote sowohl inhaltlich-thematisch als auch von der Zulassung bestimmter Lehrpersonen zur Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen für alle Lehrkräfte zu öffnen (*Herzog & Munz 2010*).

Literaturverzeichnis

Aich, G. & Behr, M. (2010): Kommunikation mit Eltern. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann. S. 279–295.

Baer, M./Kocher, M./Wyss, C./Guldimann, T./Larcher, S. und Dörr, G. (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1/2011, S. 85–117.

Becker, G. E. & Gonschorek, G. (1990): Das Burnout-Syndrom. In: *Pädagogik* 1990 Nr. 10, S. 10–14.

Beisenherz, H. G. & Feil, C. (1982): Die Probleme der Lehrer: Rückzug der Person des Lehrers als Kritik an der Schule. In: Beisenherz, H. G. et al. (Hrsg.): *Schule in der Kritik der Betroffenen*. München: Juventa, S. 63–127.

Collis, B. & Jung, I. (2003): Uses of Information and Communication Technologies in Teacher Education, in: Robinson/Latchem, S. 171–192.

Häbler, H. & Kunz, A. (1993): Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. München: IMU-Institut.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.

Hericks, U. (2009): Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. In: *Den Berufseinstieg gestalten. Journal für LehrerInnenbildung*, 3/2009, S. 32–39.

Herzog, S. & Munz, A. (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In: Müller, F., Eichenberger, M., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann S. 73–87.

Horster, L. (2001): Die Einarbeitung neuer Lehrkräfte als Beginn der Personalentwicklung, in: Buchen/Horster/Pantel/Rolff, S. 140–154.

Jantowski, A. (2011): Die Belastung von Lehramtsstudierenden unter den Bedingungen eines modularisierten Studiums. In: *Empirische Pädagogik* 25 (2). Landau: Empirische Pädagogik, S. 161–195.

Keller-Schneider, M. (2009): Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 37 (2).

Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): *Reform der Lehrerausbildung in Hamburg, Weinheim und Basel* (Beltz)

Klieme, E. et al. (2003): *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: *Die Deutsche Schule* 96, Heft 4, S. 462–479.

Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 51–72.

Neuweg, H. G. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann. S. 35–50.

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Kurzfassung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Reusser, K. & Halbheer, U. (2008): Die Implementation von Bildungsstandards als Anstoß zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. In: LISUM/bm:ukk/EDK (Hrsg.): *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovation. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis*. Berlin: BWV, S. 125–138.

Sacher, W. (2003): Elternarbeit an bayrischen Schulen. Repräsentative Befragung zur Elternarbeit. *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*, 23. Nürnberg: Uni-Press.

Sacher, W. (2005): Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*, 24. Nürnberg: Uni- Press.

Schaarschmidt, U. (2004): Halbtagsjobber – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim u. a.: Beltz.

Steinemann, S. (2010): Wege zur guten Lehrerin. In: *Pädagogische Führung* 6/2010, S. 204–207.

Terhart, E. (1992): Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. *Pädagogik* Nr. 9, S. 32–35.

Terhart, E. et al. (1993): Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen. DFG-Bericht. Lüneburg: o.V.

Ulich, K.: Beruf Lehrer/in (1996): Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim und Basel: Beltz.

Zirfas, J. (2007): Immanuel Kant: zum pädagogischen Orientierungswissen einer pragmatischen Anthropologie. In: Mietzner, U., Tenorth, H.-E. und Welter, N.: *Zeitschrift für Pädagogik: Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*, 52. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz S. 33–44.

Grundlegende Ansätze zur Neustrukturierung der Berufseingangsphase

Aus den in diesem Band dargestellten theoretischen Überlegungen und den vorliegenden empirischen Daten lassen sich mehrere Zielstellungen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und dynamisch sind, für die Berufseingangsphase in Thüringen ableiten.

1. Der Übergang zwischen dem Vorbereitungsdienst und der beruflichen Praxis muss systematisch begleitet und unterstützt werden. Das Ziel besteht dabei in der Minimierung von möglichen Krisenerfahrungen, dem Erhalt und Ausbau der beruflichen Qualifikation und in Hilfeleistungen in Krisensituationen.
2. Die Motivation von Berufseinsteigern, die im Gefolge einer Einstellung in den Schuldienst oftmals sehr hoch ist, muss erhalten und wenn möglich ausgebaut werden. Das Ziel ist dabei der Aufbau und die Verstetigung einer konsequent positiven Grundhaltung zum Lehrerberuf mit hohem beruflichen Engagement und Innovationswillen.
3. Die Förderung einer positiven Grundhaltung zur eigenen Professionalisierung als weitgehend selbst bestimmten, andauernden, fortgesetzten Prozess des Lernens, der Fort- und Weiterbildung ist anzustreben. Diese Grundhaltung muss zur Selbstverständlichkeit des Lehrerberufs und zum Bestandteil der eigenen beruflichen Identität werden.
4. Die weitere Professionalisierung der Berufseinsteiger durch eine Erweiterung der berufspraktischen Erfahrungsbasis und gezielte Qualifizierung muss nachhaltig unterstützt und gefördert werden.
5. Die hohen Kompetenzen der Berufseinsteiger, die innerhalb der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung erworben wurden, müssen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für Innovationen im schulischen Bereich nutzbar und für Kollegen

und Kollegien zugänglich gemacht werden. In dieser Hinsicht ist es ein Ziel, den kollegialen Austausch zu fördern.

6. Die erworbenen Fähigkeiten zur Selbstreflexion und zur Reflexion des pädagogischen Handlungs- und Arbeitsprozesses als Bestandteil der Lehrerprofessionalität sind weiter auszubauen und zu vertiefen. Reflexionsfähigkeit und –bereitschaft sind dabei einerseits die Voraussetzungen für das Hinterfragen der eigenen Handlungen, andererseits muss hierfür eine entsprechende Distanz zu den eigenen Handlungen geschaffen werden. Es sind demzufolge Gelegenheiten zu schaffen, eine mögliche Einheit aus theoretisch fundierter Distanzierungsfähigkeit und praktischer Betroffenheit als Voraussetzungen des Reflexionsprozesses herzustellen und Theorie mit Berufspraxis zu verbinden. Auf diese Weise kann der oftmals als problematisch empfundene Widerspruch zwischen Theorie und Praxis zumindest gemildert werden.
7. Kooperations-, Kommunikation- und Führungskompetenzen müssen ausgebildet und vertieft werden. Das Ziel der Netzwerkbildung ist ein vorrangiges. Dabei sind die Möglichkeiten, die die neuen Medien, bieten besonders für die Lehrerfortbildung nutzbar zu machen. Diese neuen Möglichkeiten werden vordergründig in der Nutzung der unterschiedlichsten Technologien (*Weidenmann 1997*), der Interaktivität als Möglichkeit der Individualisierung und weitgehenden Selbststeuerung von Lernprozessen (*Faulstich 1998, Stadtfeld 2004*) sowie der Vernetzung als zeit- und ortsunabhängige Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten (*Mandl & Reinmann-Rothmeier 2000*) gesehen. Hier sind entscheidende Erweiterungen der traditionellen Fort- und Weiterbildungskonzeption und -praxis für Lehrerinnen und Lehrer zu sehen. Dies muss umso mehr für die Berufseingangsphase gelten, da die Berufsanfänger oftmals einen sich aus dem bisherigen Sozialisationsprozess ergebenden positiven und effizienten Bezug zu den Möglichkeiten der neuen Medien besitzen und diese entsprechend in ihrer täglichen Arbeit nutzen. Dabei sind empirische Befunde zu beachten, die übereinstimmend anzeigen, dass allein durch den Einsatz neuer Medien keine Effekte

zu verzeichnen sind, die das Lernen nachhaltig fördern (*Mandl & Reinmann-Rothmeier* 2000). Vielmehr sind auch in der Nutzung neuer Medien die Aspekte zur Gestaltung lernförderlicher Umgebungen zu beachten, die *Mandl & Winkler* (2002) beschrieben haben: Es sind authentische Kontexte zu bilden um die individuelle Bedeutsamkeit des jeweiligen Problems für den einzelnen zu ermöglichen. Diese Kontexte sind in vielfältige Perspektiven und Zusammenhänge einzubinden. Darüber hinaus ist eine Fallbezogenheit sicherzustellen und durch Instruktion entsprechend zu unterstützen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich neue Medien nicht von traditionellen Lerngelegenheiten und sind entsprechend zu gestalten.

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend fand am 29. August 2011 eine Expertentagung zur Berufseingangsphase am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) statt, auf der zahlreiche Vertreter aller an Lehrerbildung beteiligter Phasen die Grundfeiler einer neuen Struktur und eines veränderten inhaltlichen Curriculums für die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer erarbeiteten. Die nachfolgenden Ausführungen zur neu gestalteten Berufseingangsphase in Thüringen sind die Ergebnisse der seit langer Zeit in dieser Hinsicht erfolgten Überlegungen und greifen die Anregungen der Tagung in konzentrierter Form auf.

Basierend auf dem Modell der strategischen Bildungsplanung ergibt sich folgende Vorgehensweise: Die Berufseingangsphase wird auf der Mikroebene durch die Berufseinsteiger und die Schulen, an denen sie verortet sind, konstituiert. Die Makroebene wird repräsentiert durch die regionalen Unterstützungssysteme der staatlichen Schulämter und deren Kooperationspartnern. Die Megaebene umfasst zentrale Institutionen der Lehrerbildung wie beispielsweise die Hochschulen und das ThILLM. Damit ergibt sich folgende Struktur:

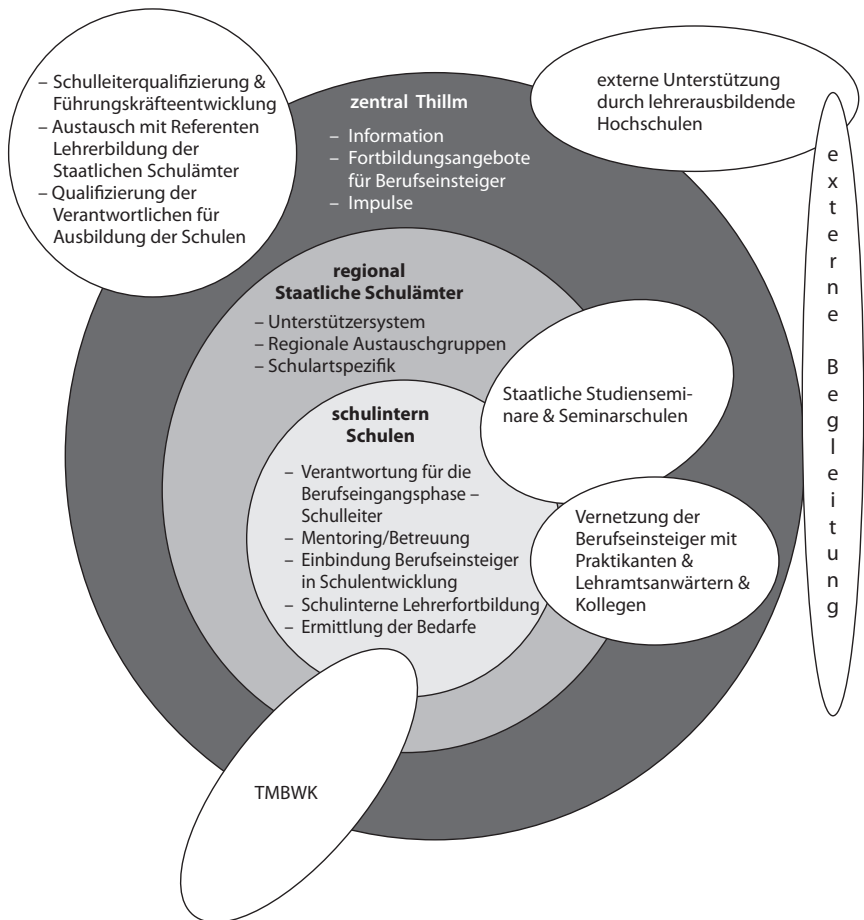


Abbildung 1: Handlungsebenen und Vernetzungsstruktur der veränderten Berufseingangsphase.

Die Mikroebene wird charakterisiert durch die Berufseinsteiger (Vgl. hierzu die Ausführungen *Jantowskis* in diesem Band) und durch die Schulen. Insbesondere Letzterem kommt eine hohe Bedeutung und Verantwortung für den beruflichen Sozialisationsprozess der Berufseinsteiger zu. Sie sind gesetzlich für die Berufseinsteiger verantwortlich. Im Sinne der Personalentwicklung als Bestandteil der Schulentwicklung sind die Schulen maßgeblich zuständig für einen Professionalisierungsprozess, ferner müssen sie die Berufseinsteiger ins Kollegium

einbinden und deren Know-how und Innovationsbereitschaft für die Entwicklung der gesamten Schule nutzbar machen. Weitere Aufgaben der Schulen sind in der Förderung der individuellen und spezifischen Stärken zu sehen. Ebenso sollten die Schulen darum bemüht sein, übermäßige Belastungen zu vermeiden, z. B. durch Unterricht in Parallelklassen. Als elementarste Obliegenheiten kommt ihnen die Vernetzung zwischen den Berufseinsteigern sowie deren Verortung in Schulentwicklungsgruppen zu.

Die Makroebene wird maßgeblich geprägt durch die zentralen Stellen der Beratung und Schulaufsicht, nämlich den staatlichen Schulämtern. Diese Institutionen können weitreichend und tiefgreifend an der regionalen Weiterqualifikation der Berufseinsteiger mitwirken, an der Vernetzung der durch die Berufseinsteiger eingebrachten Kompetenzen in der Region und auch bei der systematischen Schulentwicklungsberatung vor Ort. Von der Makroebene müssen auch grundlegende Entwicklungsimpulse und Maßnahmen konsequenter Betreuung und Unterstützung aller Berufseinsteiger in der Region ausgehen. Die staatlichen Schulämter verfügen über entscheidende Ressourcen für spezielle Problemlagen wie schulpsychologischen Phänomenen u. ä.

Die Schnittstelle zwischen der Mega- und der Makroebene bilden u. a. die staatlichen Studienseminare, die sowohl hinsichtlich ihrer inhaltlichen Provenienz als auch aufgrund ihres gesetzlichen Auftrages für die Ausgestaltung der Berufseingangsphase mitverantwortlich sind und somit die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung organisch verbinden. Auf der Basis der Kenntnis der einzelnen Schulentwicklungspläne könnten von den staatlichen Studienseminaren nachhaltige Maßnahmen für die Professionalisierung der Berufseinsteiger durch die regionale Fortbildung durchgeführt werden.

Die Megaebene ist verantwortlich für landesweite Maßnahmen im Professionalisierungsprozess der Berufseinsteiger und unterstützt darüber hinaus überregionale, regionale und schulspezifische Entwicklungsgänge. Von hier müssen entscheidende Informationen generiert, koordiniert und transferiert werden. Dabei ist eine Säule dieser Arbeit in zentralen Fortbildungs- und Weiterbildungsangeboten für die Berufseinsteiger zu sehen. Darüber hinaus muss es der Megaebene auch

gelingen, grundlegende Impulse für die Vernetzung und die Koordination aller aktiv an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen anzubahnen und sicherzustellen. Hinsichtlich aller Vorhaben, die von der Megaebene ausgehen, ist die Orientierung an den Bedarfen der Regionen, Schulen und Einzelpersonen die entscheidende Handlungsbasis.

Für die weitere Planung ist das folgende Modell, das sich an *Kaufman* und *Herman* (1991) anlehnt, konstitutiv.

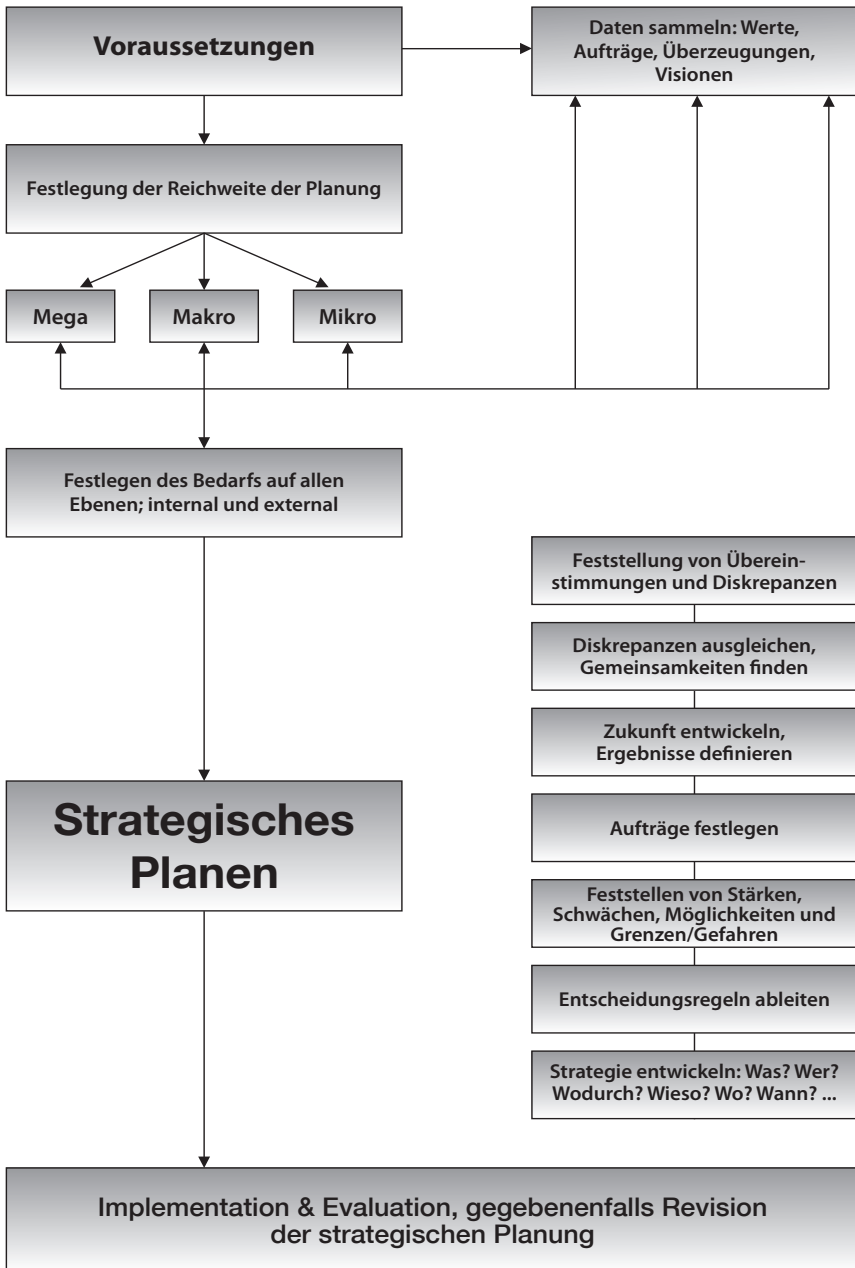


Abbildung 2: Modell strategischer Bildungsplanung nach Kaufman und Herman (1991), Kaufman 1988.

Aus dem Modell ergibt sich nach Festlegung der Reichweite der Planungen die Notwendigkeit einer Datensammlung. Für die Mikroebene wurde die oben näher erläuterte ThILLM-Studie durchgeführt. In umfangreichen Abstimmungsprozessen zwischen Mega-, Makro- und Mikroebene müssen nachfolgend Visionen abgeleitet und Passung überprüft und daraus wiederum konkrete Aufträge für die einzelnen Ebenen formuliert werden. Prinzipiell stimmen jedoch die Überzeugungen und Werte überein.

Im Rahmen der strategischen Planung wurde auch der Bedarf empirisch erfasst, sodass geeignete Angebote zur Unterstützung der Berufseinsteiger abgeleitet werden konnten. Hierbei sind drei Ebenen zu unterscheiden. Zunächst muss pragmatisch so vorgegangen werden, dass durch die Megaebene unter Auswertung der vorhandenen empirischen Daten zentral angelegte Fortbildungen zu den an den Bedarfen orientierten Themen in modularisierter Form angeboten werden. Zeitgleich gilt es, um zukunftsfähige Strukturen entwickeln zu können, geeignete Kooperationspartner landesweit zu finden und Synergieeffekte zu nutzen. Daneben müssen die Angebote für die Berufseingangsphase mit bestehenden Angeboten, bspw. für Lehrkräfte oder aus der Führungskräfteentwicklung vernetzt werden. Hierzu wurden die ab dem Schuljahr 2011/12 angebotenen Fortbildungsmodule kreiert und in der Folgezeit den Berufseinsteigern angeboten.

Auf der zweiten Ebene müssen perspektivische Ziele verfolgt werden. Wenn über eine zukünftige Ausrichtung der Strukturen nachgedacht werden soll, ist eine verstärkte Vernetzung zwischen den Handlungsebenen und hier insbesondere zwischen den Institutionen herzustellen. Für die Berufseinsteiger müssen regionale Netzwerke geschaffen werden, die den Austausch und der Schaffung eines professionellen Bewusstseins dienen. Benke resümiert auf empirischer Datengrundlage hierzu: „Die regionalen Netzwerke werden als Bereicherung erlebt, insbesondere bringen sie unterschiedliche Akteurinnen und Akteure der Bildungslandschaft in einem Bundesland zusammen. Die hohe Bekanntheit und Wahrnehmung der zentralen Anliegen erhöht auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Informationen, die über die Netzwerke ausgesandt werden, auch bei den Adressat/-innen ankommen.“ (Benke 2010, S. 155). Ebenso ist in dieser Hinsicht langfristig regional und

schulintern an die Einbindung der Berufseinsteiger in die Schulentwicklungsprogramme zu denken und entsprechende Projekte sind zu initiieren. Insbesondere sollten hier die Regionen entsprechend ihrer spezifischen Ausrichtung über best-practice-Beispiele berichten. Ferner ist ein intensiver Austausch zwischen den einzelnen Schulen über die Einbindung des Know-hows von Berufseinsteiger in die Schulentwicklungsprozesse zu realisieren.

Langfristig muss das Ziel jeglicher Bemühungen sein, alle an der Lehrerbildung beteiligten Ebenen so zu vernetzen, dass der Professionalisierungsprozess der Lehrpersonen in der Berufseingangsphase und darüber hinaus wirkungsvoll im Sinne eines umfassenden Kompetenzerwerbs ermöglicht wird. Hierfür müssen vor Ort, regional und zentral Strukturen der Multiplikation und Netzwerkkoordination aufgebaut werden, um Austausche zu ermöglichen, auf der strukturellen Ebene zusammenzuarbeiten, die Aktivitäten der Institutionen zu koppeln und Entwicklung und Forschung zusammenzuführen.

Hinsichtlich des pragmatischen Vorgehens wurde in einem gemeinsamen Abstimmungsprozess zwischen hochschulischen Institutionen der Lehrerbildung, den staatlichen Studienseminaren und dem ThILLM sowie auf der Grundlage der aus der empirischen Untersuchung abgeleiteten Bedarfe folgende Grundstruktur der Angebote für die BEP entwickelt.

Struktur der THILLM Veranstaltungen im Rahmen der Berufseingangsphase in Thüringen

Thema	Veranstaltung 1	Veranstaltung 2	Veranstaltung 3
Individuelle Förderung im Unterricht	Es ist normal, verschieden zu sein Gemeinsamer Unterricht; Umgang mit Heterogenität/ Möglichkeiten der Differenzierung	Zusammenkommen ist ein Beginn. Zusammenleben ist ein Fortschritt. Zusammenarbeiten ist ein Erfolg. (Henry Ford) Förderung von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*
Medienbildung	Wer der Fülle hilflos gegenübersteht, läuft Gefahr schlechte Entscheidungen zu treffen Medienbildung in Thüringen von Klasse 1 – 12/13 Medienkompetenzarbeit; Medienpädagogische Arbeit mit Eltern	Angemessen, sinnvoll und sozial verantwortlich mit Medien umgehen Entwicklung der eigenen Medienkompetenz	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*
Klassenführung	Der Unterricht wird unterbrochen – was am Erklären hindert Umgang mit Disziplinproblemen; Reaktion auf Unterrichtsstörungen; Classroom management	Demokratisch Handeln Kommunikation, Integration und Konfliktmanagement	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*
Schulrecht	Alles, was (der) Schulle(re) recht ist Allgemeine Fragen zum Schulrecht Urheberrecht in der Schule	JUREGIO – Gewalt, Extremismus, Medienmissbrauch, Drogenmissbrauch Rechts- und Handlungssicherheit in der Schule, Ordnungsmaßnahmen und Bescheidtechnik, Fallbesprechung	Kinderschutz (§ 55a)
Diagnostizieren/ Beraten	Schüler fördern – Leistungen diagnostizieren und beurteilen Diagnostizieren und Beurteilen; Beurteilung von Schülerleistungen; Leistungsmessung und -bewertung	Kollegiale Fallberatung Arbeit an Beispielen der Berufseinsteiger, die vorher eingereicht wurden	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*
Elternarbeit	Ich sehe was, was du nicht siehst Kommunikationstraining Körpersprache	Besser beraten Elterngespräche, Elternabende; Grundlagen der Beratung; Beraten von Eltern und Lernenden – Fallbeispiele	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*
Schulentwicklung	In Thüringen ist was anders Spezifika des Thüringer Schulsystems	Brennpunkt Schulentwicklung Bildungsplan; Lehrpläne; Schulpolitische Entwicklungen	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*
Lehrgesundheit	Bleiben Sie gesund! Strategien zur Stressbewältigung, Ressourcen, Resilienz Organisations- und Zeitmanagement	Die Stimme im Einsatz Effektiver Umgang mit der Stimme	Bedarfsorientierte Themenfestlegung*

* Bedarfe der Berufseinsteigerinnen/-einsteiger werden erfasst und entsprechende Fortbildungsangebote unterbreitet.

Literaturverzeichnis

Benke, K. (2010): Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S.145–159.

Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim & Basel: Beltz.

Faulstich, W. (Hrsg.) (1998): Grundwissen Medien, 3. vollst. überarb. U. stark erw. Aufl., München (Fink).

Kaufman, R. & Herman, J. J.: Strategic Planning in education: Rethinking, Restructuring, Revitalizing. Lancaster: Technomic 1991.

Kaufman, R.: Planing Educational Systems. Lancaster: Technomic 1988.

Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (Hrsg.) (2000): Wissensmanagement, München (Oldenbourg).

Mandl, H. & Winkler, K. (2002): Neue Medien als Chance für problemorientiertes Lernen an der Hochschule, in: Issing/ Stärk, S. 31–48.

Oelkers, J. (2000): Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung, in: Bayer/ Bohnsack u. a., S. 124–147.

Stadtfeld, P. (2004): Allgemeine Didaktik und Neue Medien, Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

Weidenmann, B. (1997): „Multimedia“: Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle?, in: Unterrichts-wissenschaft 25/1997, S. 197–206.

Praktische Hilfen – Zur Einführung in den Umgang mit den Materialien und Unterstützungsangeboten für Berufseinsteiger

Das Studium und der Vorbereitungsdienst liegt hinter Ihnen, Sie haben einen erfolgreichen Abschluss als Lehrerin bzw. Lehrer in der Tasche und der nächste Schritt ist getan, eine Einstellung in den Thüringer Schuldienst ist erfolgt. Noch ist die Tinte der Unterschrift unter dem ersten eigenen Arbeitsvertrag nicht getrocknet, die Freude auf die neue Schule, die neuen Kollegen, die neuen Schüler und die erste eigene Klasse ist groß. Die Erwartungen sind riesig, der Schulalltag kann beginnen. Parallel dazu türmt sich ein großer Berg an Fragen auf: Was erwartet mich? Finde ich in Kürze eine neue Wohnung? Wie werde ich im Kollegium aufgenommen? Wo finde ich die entsprechenden Unterrichtsmittel und Materialien? In welchen Klassen und Fächern unterrichte ich und wie komme ich mit den Schülern und deren Eltern zurecht? ...

Der Beginn eines Schuljahres ist geprägt durch eine Vielzahl von Veränderungen und Neuerungen für die Lehrerinnen und Lehrer. Dies trifft umso mehr auf Berufseinsteiger zu, müssen sie sich in der Regel in einem vollkommen neuen Umfeld zurechtfinden, neue Anforderungen bewältigen und sich in kurzer Zeit auf die neue Situation einstellen. Häufig bleiben von der Unterzeichnung des Arbeitsvertrages bis zur Aufnahme der neuen Tätigkeit nur wenige Tage Zeit, sich auf all die neuen Gegebenheiten einzurichten.

In einer Thillm-Gesprächsrunde mit Berufseinsteigern wurde im Herbst 2009 der Vorschlag unterstützt, zum Berufsstart ein auf Thüringen zugeschnittenes Material in der Hand zu halten, das dem Berufseinsteiger die Orientierung und Arbeit, insbesondere in den ersten Wochen und Monaten des Berufslebens, als Lehrerin und Lehrer erleichtert. Im Ergebnis dieser Beratung wurde eine Arbeitsgruppe am ThILLM eingerichtet, die aus drei Berufseinsteigerinnen und drei erfahrenen Kolleginnen und Kollegen bestand. Der Personenkreis wurde so ausgewählt, dass Kolleginnen und Kollegen aller Schularten in der Arbeitsgruppe

vertreten waren. Außerdem wurde durch die Auswahl dieser Personen sichergestellt, dass neben einem erfahrenen Beratungslehrer, Vertreter aus der 2. Phase der Lehrerbildung und den Staatlichen Schulämtern in die Erarbeitung des Materials involviert waren. Dadurch wurde eine sehr heterogene Sicht auf die Thematik gewährleistet. Das Konzept und die erarbeiteten Materialien wurden in verschiedenen Veranstaltungen Berufseinsteigern und den an Lehrerbildung in Schulen Beteiligten vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse dieser Beratungen wurden bei der Überarbeitung aufgegriffen und in das Praxismaterial eingearbeitet.

Das vorliegende Praxismaterial bietet eine Reihe von Tipps und Materialien, die den Berufsstart erleichtern und den Anfangsstress verringern helfen sollen.

Das Praxismaterial besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beinhaltet Erklärungen, Hinweise und konkrete Vorschläge für den Einstieg und die Bewältigung des Schulalltags. Der zweite Teil hält Vorlagen für die praktische Nutzung (Checklisten und Leitfäden) zur eigenen Bearbeitung parat. Die Materialsammlung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie unterliegt einem dynamischen Prozess und kann jederzeit vom Nutzer ergänzt und aktualisiert werden. Die Arbeitsgruppe empfiehlt, die Materialien in einem Ordner abzulegen und diese um weitere, persönliche Inhalte zu erweitern. Ein solcher Teil könnte z. B. schulinterne Regelungen und Materialien beinhalten, die für die tagtägliche Arbeit von Bedeutung sind. Anregungen dazu finden Sie in den Checklisten und Leitfäden. Ursprünglich war vorgesehen, dem zweiten Teil des Praxismaterials aktuelle Dokumente wie Verordnungen, Gesetze, Formulare etc. beizufügen. Da die Aktualität dieser Materialien stark den dynamischen Prozessen in der Bildungspolitik unterliegt, wurde letztendlich davon Abstand genommen. In der Materialsammlung finden Sie aber Hinweise auf die wichtigsten Dokumente und deren wesentliche Inhalte. Diese können Sie in der jeweils gültigen Fassung den Internetseiten des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (<http://www.thueringen.de/de/tmbwk/>) und/oder den Internetseiten der Staatlichen Schulämter (<http://www.thueringen.de/de/schulaemter/>) entnehmen.

Der Teil 1, das Praxismaterial, ist wie folgt aufgebaut:

1. Überblick über das Thüringer Bildungswesen
2. Leitfaden für den Einstieg
3. Der pädagogische Alltag
4. Rechtsgrundlagen im pädagogischen Alltag
5. Schule von A–Z

Nach einem kurzen Überblick zu den wichtigsten Einrichtungen des Thüringer Bildungswesens für die dritte Phase der Lehrerbildung finden Sie in dem Praxismaterial einen Leitfaden für den Einstieg. Dieser Teil besteht aus einem Steckbrief mit wichtigen Ansprechpartnern und Gremien, die für die tägliche Arbeit von Bedeutung sind. Dem nachfolgenden Leitfaden können Sie Anregungen und Ideen für erste Gespräche mit der Schulleitung entnehmen. Da es in jeder Schule individuelle Regelungen und Besonderheiten gibt, wurde die Checkliste **Organisatorisches** entwickelt. Diese Übersicht soll Sie auf wichtige Punkte hinweisen, die für die tagtägliche Arbeit und das Zusammenleben in der Schule von besonderer Bedeutung sind und Ihnen ermöglichen, rechtzeitig entsprechende Erkundigungen einzuholen. Die Checkliste **Unterricht** beinhaltet Punkte, die zeitnah zum Schuljahresbeginn in den Fachschaften und mit dem Kollegium besprochen und abgeklärt werden sollten, damit Sie schulinterne Regelungen in Ihrer Arbeit berücksichtigen können und so ein möglichst einheitliches Vorgehen in der Schule gewährleistet ist .

Diese Materialien des Leitfadens für den Einstieg sind vorrangig dazu gedacht, die Zeit vor bzw. unmittelbar zu Schuljahresbeginn zu unterstützen.

Der nachfolgende Abschnitt widmet sich dem pädagogischen Alltag. Schwerpunkte bilden dabei solche Themen wie z. B. Klassenleitertätigkeit, Arbeit mit den Eltern, sonderpädagogische Förderung oder pädagogische Maßnahmen und Ordnungsmaßnahmen.

Ritualisierte Handlungsabläufe, Regeln und Normen spielen im Lern- und Lebensraum Schule eine große Rolle. Im ersten Teil dieses Abschnitts werden Impulse gegeben, die Ihnen helfen können, angemessen

sene Regeln und Rituale zu finden und sie in Ihre tagtägliche Arbeit einzubinden. Eine Klasse zu führen gehört zu den grundlegenden Aufgaben eines Lehrers und ist eine besondere Herausforderung, nicht nur für Berufseinsteiger. Um Sie bei der Einarbeitung in dieses Tätigkeitsfeld zu unterstützen, wurde ebenfalls eine Checkliste erarbeitet, die wesentliche Aufgabenbereiche eines Klassenlehrers beinhaltet. Eine weitere Herausforderung stellt das Beurteilen und Bewerten dar. Auch hierzu finden Sie in der Materialsammlung wichtige Anregungen und Formulierungshilfen.

Die individuelle Förderung der Stärken und Schwächen eines jeden Kindes ist eine der wesentlichen Aufgaben des Lehrers. Ein vierter Teil des Materials widmet sich speziell der Thematik Sonderpädagogischer Förderbedarf und stellt die Strukturen der sonderpädagogischen Förderung und die Aufgabe der Förderdiagnostik in Thüringen vor. Einen breiten Raum der Tätigkeit eines Lehrers nimmt die Arbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten ein. In diesem Abschnitt erhalten Sie Tipps für die Elternarbeit und Elterngespräche sowie Vorschläge zu ihrer Dokumentation. In den einzelnen Teilen finden Sie wiederholt Hinweise zu rechtlichen Grundlagen und deren Fundorten.

Ratschläge, wie man mit unangepasstem Verhalten und Regelverstößen umgehen kann, welche pädagogischen Maßnahmen und Ordnungsmaßnahmen es gibt und was dabei zu beachten ist, finden Sie in den beiden nachfolgenden Gliederungspunkten. In einer Übersicht sind Ansprechpartner zu verschiedenen Fragestellungen aufgelistet, bei denen Sie Rat suchen und Unterstützung erfahren können. Die Fragen zur Lehrgesundheit rücken zunehmend in den Fokus. Auch hierzu finden Sie in einer Übersicht wichtige Materialien und Ansprechpartner.

Im Abschnitt **Rechtsgrundlagen im pädagogischen Alltag** erfahren Sie auf der Basis der wichtigsten Gesetze und Verordnungen, die das Bildungswesen betreffen, zu welchen Fragen diese jeweils Auskunft geben. Ebenso wurde die Thematik dienstliche Beurteilung aufgegriffen. Mit der Zusammenstellung **Rechtliche Regelungen als Grundlage der Schularbeit** steht Ihnen eine Übersicht zur Verfügung auf deren Grundlage Sie ggf. bei Problemen eine Antwort finden. Dabei ist jedoch

zu beachten, dass Sie die jeweils gültige Fassung zu Rate ziehen. Diese erhalten Sie in der Regel auf den Internetseiten des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und/oder der Staatlichen Schulämter.

Mit der Zusammenstellung Schule von A–Z wird ein Material bereitgestellt, das es Ihnen ermöglichen soll, in kurzer Zeit Erklärungen oder Informationen zu Thüringer Schulen betreffenden Begrifflichkeiten zu erhalten. Außerdem ist ausgewiesen, wie Sie ggf. an weiterführende Materialien gelangen.

Der zweite Teil des Praxismaterials enthält Vorlagen für die praktische Nutzung. Diese Word-Dateien basieren auf den Materialien des ersten Teils des Praxismaterials und können durch den Nutzer entsprechend der persönlichen Situation an der Schule verändert und aktualisiert werden.

- Steckbrief – Ansprechpartner und Gremien
- Leitfaden für erste Gespräche mit der Schulleitung
- Checkliste Organisatorisches
- Checkliste Unterricht
- Checkliste für die eigene Klasse oder den Kurs
- Vorschlag zur Dokumentation von Elterngesprächen
- Exemplarische Einladung zur Elternversammlung.

Das vorliegende Praxismaterial soll Sie einerseits in der ersten Zeit des Berufsstarts unterstützen, andererseits aber auch Anregungen bieten, sich mit dem einen oder anderen Material bzw. Sachverhalt tiefergründiger auseinanderzusetzen.

Da wir diese Materialsammlung, an den Bedürfnissen der Berufseinsteiger ausgerichtet, weiterentwickeln möchten, ist uns Ihre Meinung sehr wichtig. Deshalb würden wir uns sehr über eine entsprechende Rückmeldung zu den Praxismaterialien freuen und wären Ihnen für Hinweise, Ideen und Anregungen sehr dankbar. Wir möchten Sie bitten, dazu das ebenfalls im download des Praxismaterials eingefügte Rückmeldeformular zu benutzen. Für umfangreichere Rückmeldungen können Sie auch gern weitere Seiten beifügen.

Wir wünschen Ihnen persönlich aber auch für Ihren beruflichen Start alles Gute.

Weiterführende Literatur

Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung.* Münster: Waxmann. S. 17–34.

Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehreraufgabe, in: Bastian/ Helsper/ Reh/ Schelle, S. 55–72.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft . Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Fischer.

Beck, U. (1990): Der Konflikt der zwei Modernen. In: Zapf, W. (Hrsg.): *Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt.* Frankfurt/M. & New York: Fischer.

Becker, G. E. & Gonschorek, G. (1991): Das Burnout-Syndrom. Einführung am Beispiel Lehrerberuf. In: Meyer, E. (Hrsg.). *Burnout und Stress.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 3–25.

Blömeke, S. (2001a): Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung, in: Seibert, S. 131–162.

Blömeke, S. (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium. Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotivationaler Auswahlkriterien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (1), S. 82–110.

Buchberger, F. & Buchberger, I. (1995): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Anmerkungen zur Diskussion um „Qualität“ in der Lehrerbildung, in: Buchberger, S. 11–32.

Buchberger, F. & Buchberger, I. (Hrsg.) (1995): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Beschreibung und Evaluation von Programmen der Lehrerbildung in Finnland und Österreich, Innsbruck, Wien (Studienverlag).

Buchberger, F. & Buchberger, I. (1999): Europa – Kompatibilität der Lehrerausbildung in Deutschland, in: *Materialband*, S. 5–21.

Helden des Alltags. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland: 11. Beiheft „Die Deutsche Schule“. Münster: Waxmann, S. 64–93.

Feindt, A. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehreraufgabe. In: Feindt, A., Klaffke, Th., Röbe, E., Rothland, M., Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Lehreraufgabe. Lehrer sein.* Friedrich Jahresheft XXVIII. 2010. S. 85–89.

Fischer, D. (2003): Was machen Mentoren? In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* Nr. 4/2003.

Halbheer, U. & Kunz, A. (2009): Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperation zwischen Lehrpersonen. In: MaagMerki, K. (Hrsg.): *Kooperation und Netzwerkbildung – Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 66–77.

Inglehart, R. (1997): *Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*. Frankfurt/M. & New York: Fischer.

Jantowski, A. & Ebert, S. (2011): *Kinderschutz als Thema für die Grundschule – Eine empirische Studie*. In: Fischer, J., Buchholz, Th. & Merten, R.: *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 141–158.

Kelle, H. (2005): *Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis*. In: Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS, S. 83–108.

Kessels, C., Beijaard, D., Veen, K.v. & Verloop, N. (2008): *The importance of induction programs for the well-being of beginning teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.

Lenhard, H. (2004): *Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen*. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lipowsky, F. (2006): *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler*. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, S. 47–70.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006): *Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/-innenforschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/-innenausbildung*. In: Heinrich, M. & Greiner, U. (Hrsg.): *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann, S. 183–206.

Merzyn, G. (2005): *Junge Lehrer im Referendariat. Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht*, 58 (1), 4–7.

Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (2010): *Prolog: Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung*. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann. S. 9–16.

Pröbstel, C. (2008): *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovation – Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Logos Verlag. (Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung Bd. 3).

Reinmann-Rothmeier, G. (2002): *Mediendidaktik und Wissensmanagement*, in: *MedienPädagogik*, URL: <http://www.medienpaed.com/02-2/reinmann1.pdf> (Stand 30. 10. 2002)

Rothland, M. (2011): *Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1/2011, S. 163–169.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001): *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsmuster in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Schwarzer, C. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.-J. (1994): *Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001): *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.

Wang, J., Odell, S. J. & Schwille, S. A. (2008): *Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature*. *Journal of Teacher Education*, 59 (2), 132–152.

Wiater, W. (1999): *Vom Schüler her unterrichten. Eine Didaktik für eine veränderte Schule*, Donauwörth (Auer).

Wolf, W., Göbel-Lehnert, P. & Chroust, P. (1997): *Lehrerfortbildung in Hessen. Eine empirische Bestandsaufnahme aus Lehrersicht*, Marburg.

Autorinnen und Autoren

Dr. phil. Andreas Jantowski

Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Lehrbeauftragter der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft. Interessens-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung, Empirische Sozialforschung, Stress- und Belastungsforschung.

Susann Ebert

M.A., Evaluatorin und Wissenschaftliche Hilfskraft der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Universitätsprojekt „BiS“ – Belastungen im Studium. Interessens-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung, Empirische Sozialforschung, Stress- und Belastungsforschung, Gewalt und Gewaltprävention.

Jürgen Vogt

Fachrektor am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Verantwortlicher Fachreferent für Lehrerbildung. Interessens-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseingangsphase, Qualifizierung von in Schulen an Lehrerbildung Beteiligten, Qualifizierung von Fach- und Seminarleitern.

Martin Seelig

Oberregierungsrat, Arbeitsbereichsleiter und stellvertretender Direktor (m.d.W.d.G.b.) am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Interessens-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulrecht, öffentliches Dienstrecht.

Rigobert Möllers

Diplomlehrer, Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Interessens-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ökonomische und rechtliche Bildung, Rechts- und Handlungssicherheit an Thüringer Schulen.

Elisabeth Gumz

Wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Interessens-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung, Stress- und Belastungsforschung, Kompetenzentwicklung.

PD Dr. Karin Kleinespel

Wissenschaftliche Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung und Didaktikforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Interessens-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung, Curriculumsforschung.

Dr. Bärbel Falke

Leiterin des Staatlichen Studienseminars für Lehrerbildung Gera/Lehramt an Gymnasien/Außenstelle Jena. Interessens-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisationsentwicklung, Gestaltete Lernumgebungen in der 2. Phase der Lehrerbildung, Biographisch-reflexive Ansätze im Vorbereitungsdienst, Ausbildung der Ausbilder/-innen.

Ute Schumann

Dipl. Psychologin, pädagogische Mitarbeiterin für Evaluation und empirische Bildungsforschung am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Interessens-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, Fragebogenentwicklung- und konstruktion, Lehrerbildungsforschung.