

# Professionalität von Anfang an

Perspektiven für eine Lehrerbildung „aus einem Guss“<sup>\*)</sup>

**Die herkömmlichen Phasen der Lehrerbildung haben zwar ihre spezifischen Funktionen, ihre isolierte Abfolge ist aber für eine berufsbezogene Kompetenzentwicklung nicht optimal.**

**Jörg Schlömerkemper**

Goethe-Universität, Frankfurt a.M.

Wer Lehrerin oder Lehrer werden will, muss eine relativ lange Ausbildung in zwei getrennten Phasen durchlaufen: An das vor allem von den Fachwissenschaften und den Bildungswissenschaften geprägte Studium an der Universität schließt sich die Ausbildung in der Praxis an. Die beiden vorbereitenden Phasen werden durch spezielle, staatliche Examina abgeschlossen. Während der beruflichen Tätigkeit wird dies durch Fortbildung ergänzt.

## **Was ist das Problem?**

Diese Struktur ist eingespielt und sie scheint weitgehend akzeptiert zu werden, obwohl es viel Kritik gibt: Wechselseitig wirft man sich vor, dass die jeweils anderen die Sache zu eindimensional angehen: Die Uni mache nur Theorie und kümmere sich nicht um Praxis, die zweite Phase denke nur an Praxis und ignoriere die theoretischen Konzepte, die zuvor erarbeitet worden sind. Zugespitzt kann man es in zwei konträren Einschätzungen ausdrücken: Angeblich würden die jungen ReferendarInnen aufgefordert, alles zu vergessen, was sie in der Uni-Theorie gelernt haben. Andere beklagen dagegen, dass diese offenbar alles vergessen haben, was sie in der Uni gelernt haben – bzw. doch eigentlich (auch an Theorie) gelernt haben sollten. In kritisch-theoretischer Sicht sind Uni und Studienseminar „Statuspassagen“, in denen man sich an den jeweils herrschenden Normen orientieren muss, wenn man sie mit Erfolg durchlaufen will. Es geht in erster Linie um die Berechtigung zum Übertritt, weniger um erforderliche Kompetenzen.

Das zeigt sich ja auch beim Eintritt in die eigene Berufstätigkeit: Wie ist es sonst zu verstehen, dass seit ein paar Jahren Konzepte entwickelt werden, nach denen frisch ‚gebackene‘ Lehrerinnen und Lehrer beim Start in ihre eigenständige Tätigkeit begleitet werden sollen. Sollte das Referendariat nicht gerade dazu befähigt haben, mit den konkreten Anforderungen der Praxis kompetent fertig zu werden?

Polemisch zugespitzt sage ich manchmal, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer eine dreifache ‚Umschulung‘ durchlaufen: vom Schüler zum Studenten, vom Studenten zum Referendar und vom Referendar zum ‚richtigen‘ Lehrer. Polemisch ist m.E. daran lediglich das Wort ‚Umschulung‘ – ‚Perspektivenwechsel‘ sind es sicherlich. Diese Zäsuren tragen vermutlich nicht gerade dazu bei, ein stimmiges professionelles Selbstbild zu entwickeln, in dem theoretische und praktische Aspekte in einer produktiven Beziehung zueinander stehen.

## **Wie kann die Trennung überwunden werden?**

Zweifellos befinden sich Menschen in den verschiedenen Phasen ihrer Professionalisierung in unterschiedlichen Situationen und Kontexten. Sie haben je eigene Schwerpunkte, Erfahrungen und Perspektiven. Das drückt sich unvermeidlich auch in spezifischen Haltungen aus, mit denen sie sich zu ‚Schule‘ verhalten. Eine entsprechende Arbeitsteilung ist durchaus sinnvoll. Aber sie wird kontraproduktiv, wenn das jeweils Erarbeitete den anderen nicht zur Verfügung gestellt wird.

---

<sup>\*)</sup> In: Schulverwaltung – Hessen/Rheinland-Pfalz, 14. Jg., 2009, 1, S. 23-25

Diese Trennung kann mit dem Konzept der „Kooperativen Professionalisierung im Lehrberuf (kurz: KoProfiL)“ bearbeitet und von den im Projekt beteiligten Personen konkret überwunden werden.

### **Prämissen des Konzepts**

Folgende Überlegungen und Vorschläge liegen dem Konzept zugrunde:

- Die Lehrerbildung ist innovationsbedürftig, aber durchaus innovationsfähig.
- Alle Bereiche der Lehrerbildung haben den gesellschaftlichen Auftrag, Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen optimal zu gestalten. Dazu kann die Erziehungswissenschaft beitragen, indem sie theoretische Konzepte und Methoden zur Analyse und Reflexion entwickelt.
- Im Prozess der Professionalisierung sind Theorie und Praxis stärker wechselseitig aufeinander zu beziehen.
- Die bislang organisatorisch und konzeptionell getrennten Phasen der Lehrerbildung können mit dem Ziel koordiniert werden, die in den einzelnen Phasen spezifischen Kompetenzen auch für die jeweils anderen Phasen wirksam werden zu lassen.
- Die Lehrerbildung und das pädagogische Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sind ihrer Bedeutung gemäß in ihrem Ansehen in der Universität wie in der Öffentlichkeit zu stärken, indem deutlicher gemacht wird, welche spezifischen und vielfältigen Kompetenzen in anspruchsvoller Weise erforderlich sind und ausgeübt werden.

Es geht um den Versuch, die (professionellen) Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, von Studierenden sowie von Lehrenden der Hochschule zu erweitern, und zwar um die Fähigkeit, Aspekte pädagogischen Handelns theorie- und forschungsbezogen zu analysieren, zu verstehen, zu beschreiben und (konstruktiv) zu bearbeiten. Dabei soll versucht werden, die in ihren Schwerpunkten durchaus verschiedenen Kompetenzen der genannten Gruppen stärker aufeinander zu beziehen und jenen Teilbereich pädagogischer Kompetenzen zu entwickeln, in dem eine Kooperation der Phasen und Institutionen möglich und sinnvoll wird.

### **Die verschiedenen Funktionen**

- *Lehrerinnen und Lehrer* sollen zu ausgewählten Aspekten ihrer Praxis in „Distanz“ treten, sie „zum Thema machen“, um sie mit größerer Gelassenheit betrachten, beschreiben und mit Hilfe von theoretischen Konzepten und anhand systematisch (forschungsmethodisch) erhobener Informationen überdenken zu können. Dabei können Bedingungen des Handelns erkennbar werden, die als nicht änderbar verstanden und akzeptiert werden müssen, es können aber auch Alternativen entworfen werden, die bisher nicht in den Blick gekommen sind. Es kann sich eine größere professionelle Sicherheit entwickeln, die sich darin ausdrückt, dass Aspekte der Praxis auf der Grundlage objektivierender Informationen und in Auseinandersetzung mit Theorie reflektiert werden.
- *„Theoretiker“* sollen ausgewählte Aspekte schulpädagogischer, theoretischer Konzepte mit der Praxis konfrontieren, um prüfen zu können, ob diese Konzepte (wirklich) dazu taugen, pädagogisches Handeln in seinen Strukturen, Bedingungen, Perspektiven etc. angemessen zu deuten und ggf. auf dieser Grundlage zu hilfreichen, verändernden und verbessernden Entwürfen zu kommen. Es geht um die Erweiterung phänomenologischer Wahrnehmungskompetenzen, die dazu beitragen sollen, dass über theoretische Konzepte nicht allein im Lichte begrifflicher Analysen und konzeptioneller Entwürfe gehandelt wird, sondern in Auseinandersetzung mit der Praxis.
- *Studierende* sollen die Fähigkeit erwerben, Aspekte der Praxis im Lichte theoretischer Konzepte und unter Verwendung forschungsmethodischer Kompetenzen zu analysieren, also Theorie auf Praxis zu beziehen und Praxis theorie- und forschungsbezogen zu reflektieren. Sie sollen erfahren können, dass professionelles Berufshandeln sich auch durch die Fähigkeit auszeichnet, Handlungsprozesse mit Hilfe von Theorie und (Forschungs-)Methoden zu reflektieren.

ren. Diese „Haltung“ kann nur angebahnt und entfaltet werden, wenn die Studierenden in Prozesse ‚echten‘, verantwortungsbewussten pädagogischen Handelns einbezogen werden. Simulierte bzw. medial vermittelte Praxis kann dies nicht ersetzen.

Die „Schnittmenge“ dieser Kompetenzen besteht darin, Praxis in ihren relevanten Dimensionen kritisch und mit Hilfe von Theorie und Forschungsmethoden zu reflektieren und konstruktiv zu bearbeiten. Es geht um die Entwicklung bzw. Erweiterung einer „Reflexionskompetenz“, die theoretisch vielfältiger, methodisch fundierter, kurz: professioneller ist.

### **Wie können diese Gruppen kooperieren?**

Der Grundgedanke des Vorschlags besteht darin, Menschen aus den verschiedenen Bereichen der Lehrerbildung, die an einer solchen ‚übergreifenden‘ Zielsetzung interessiert sind, miteinander in Kooperation zu bringen. Wesentliche Voraussetzung ist dabei für alle Beteiligten, dass das erforderliche gegenseitige Vertrauen und die konkreten Formen der gemeinsamen Arbeit im Prozess der Kooperation entwickelt werden.

In entfalteter Form (also nach einer entsprechenden Vorlaufphase) könnte eine solche Kooperation etwa so aussehen: HochschullehrerInnen, Studierende und LehrerInnen bilden den Kern einer Projektgruppe (eines „Kooperativs“), die sich auf ein bestimmtes Handlungsfeld in der Praxis bezieht (eine Klasse, ein Fach, eine Schule?). In dieser Kooperation werden ausgewählte Aspekte in der genannten Weise bearbeitet. Diese Aspekte werden einvernehmlich ausgewählt, ebenso ist die Art der Bearbeitung zu klären und darüber zu verhandeln, wie mit den Ergebnissen umgegangen werden soll.

### **Ein Beispiel**

In einem Semester stand z.B. die Frage im Mittelpunkt, wie das Lernen der Schülerinnen und Schüler „nachhaltiger“ gestaltet werden kann. Durch sorgfältige Beobachtungen und sensible Deutung entsprechender Situationen wurde zu klären versucht, warum das, was im Unterricht ‚durchgenommen‘ wurde, häufig nicht so ‚hängen bleibt‘, wie man es sich wünscht. Eine kritische Diskussion möglicher, alternativer Konzepte sollte zu konkreten Praxis-Vorschlägen führen, die dann in den Schulen erprobt werden.

Wir haben diese Fragestellung ausgewählt, weil sie vielen in der Praxis „auf den Nägeln brannte“. Sie konnte unter vielen theoretischen und praktischen Perspektiven und mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen bearbeitet werden. Sie war so offen formuliert, dass die Beteiligten in den Projektgruppen nach Interesse bzw. nach den konkreten Erfordernissen in den Schule Schwerpunkte setzen konnten.

Andere Fragestellungen und Arbeitsbereiche könnten z.B. die folgenden sein:

- Lernen in heterogenen Gruppen
- Individualisierung
- Lerndiagnose, Leistungsfeststellung
- Sozialverhalten
- Lehrerverkooperation
- Eltern und Schule
- Schulbau/-renovierung
- Projekte jeglicher Art

### **Ziele und Formen der Forschung im Projekt**

Forschung hat im Rahmen des Projektes eine doppelte Bedeutung:

Zum einen soll Theorie- und Methodenkompetenz als Element pädagogischer Professionalität gestärkt werden: Lehrerinnen und Lehrer sollen durch die Anwendung theoretischer und methodischer Verfahren neue Zugänge und Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag gewinnen. Forschung soll ein Medium dieses Zugangs sein. Und nicht zuletzt soll dieser Zu-

gang dazu beitragen, pädagogische Praxis in Schule und Unterricht zu verbessern (Forschung als *Entwicklungs-Moment* des Projektes). Über die Bearbeitung unmittelbarer Praxisaspekte hinaus können auf diese Weise Anregungen und Vorschläge für andere Handlungsfelder der Praxis erarbeitet und dokumentiert werden.

Zum anderen sollen im Rahmen des Projekts die veränderten Prozesse der Professionalisierung erforscht werden. Durch die Mitwirkung der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung kann dabei vor allem herausgearbeitet werden, welche Beiträge jeweils erbracht werden, ob sie sich sinnvoll ergänzen bzw. wie „nachhaltig“ und wirksam sie sind. Zudem ist zu prüfen, ob die Ziele des Projektes erreicht werden (Forschung als *Evaluations-Moment* des Projektes):

- Welche Erwartungen bestehen beim Eintritt in eine Kooperation? In welchem Maße sind diese Erwartungen erfüllt?
- Kommt überhaupt eine Kooperation in der gewünschten Form zustande, worauf bezieht sie sich, welche Probleme treten auf?
- Trägt es zur Verbesserung der Praxis bei, wenn Lehrerinnen und Lehrer Probleme der Praxis als Forschungsaufgaben definieren und sie mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden bearbeiten?
- Mit welchem Engagement und mit welchem Verantwortungsbewusstsein können sich Studierende in eine Kooperation einbringen? Welche Kompetenzen erwerben sie und welchen Stellenwert hat dies für ihre Professionalisierung?

Werden Theoretiker angeregt, sich stärker als vorher auf Phänomene der Praxis einzulassen, diese analytisch zu durchdringen und dies zur Überprüfung theoretischer Konzepte heranzuziehen?

Diese Fragen sollen mit vielfältigen Methoden bearbeitet werden: mit Befragungen, Beobachtungen, der Analyse von Dokumenten, Interviews, Fallstudien.

### **Organisation des Projektes**

Das Projekt arbeitet in drei (bzw. vier) Handlungsebenen:

- Jeweils drei Studierende und ein/e Projekt-Lehrer/in bilden ein „*Praxis-Team*“. Diese Teams arbeiten an einem Vormittag pro Woche in einer Schule an einer konkreten Entwicklungsaufgabe zur Analyse und Verbesserung von Lernprozessen. Die Mitarbeit in einem Praxis-Team beinhaltet für die Studierenden die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der schulpraktischen Studien.
- Etwa fünf Praxis-Teams bilden zusammen mit eine/r Dozent/in der Universität eine *Projektgruppe* (ein „*Kooperativ*“), in der die Arbeit der Teams auf eine gemeinsame Fragestellung hin koordiniert wird. Die DozentIn der Universität leitet als ModeratorIn die Arbeit dieser Projektgruppe. Während des Semesters tagen die Projektgruppen als Lehrveranstaltungen an der Universität.
- Die Projektgruppen tagen regelmäßig im „*Plenum*“ des Projekts. Hier werden theoretische und methodische Konzepte erarbeitet und (Zwischen-)Ergebnisse der Projektgruppen diskutiert.
- Die Arbeit des Projektes sollte von einem „Beirat“ begleitet werden, zu dem auch externe Personen hinzukommen können.

### **Fazit**

Die wechselseitigen Berührungspunkte zwischen Uni, Referendariat und Schule können überwunden werden, wenn sich die Beteiligten auf konkrete Entwicklungsaufgaben einlassen und sich für die Sichtweisen der anderen öffnen, ihre eigenen theoretischen Deutungen, ihre scheinbar gesicherten Erfahrungen zur Diskussion stellen und sich nicht mit raschen Deutungen zufrieden geben. Im Ergebnis hat sich gezeigt, dass alle klüger geworden sind: Theorien werden differenzierter bzw. vorsichtiger formuliert, Erfahrungen werden auf einem höheren Level trefflicher formuliert, die Berufsperspektiven können sich in einer produktiven Verbin-

derung von Theorie und Praxis entwickeln. Die kooperative Arbeit macht Theorie als hilfreiches Element professioneller Kompetenz erfahrbar. Sie muss dann nicht mehr ‚vergessen‘ werden und sie wird vermutlich auch nicht mehr vergessen.

**Literaturhinweise:**

Schlömerkemper, Jörg (2003): Zwischen Staterwerb und Professionalität. Grenzen und Perspektiven einer wissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Doris Lemmermöhle, Dirk Jahreis (Hg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, Juventa, S. 196-207

Schlömerkemper, Jörg (2006): Forschender Habitus im Lehrberuf. In: Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2., aktualisierte Auflage, S. 187-198

Schlömerkemper, Jörg (2006): Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In: Wilfried Plöger (Hg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Schöningh, S. 281-308

Schlömerkemper, Jörg (2007): Professionalität ohne Profession? – Irritationen, Perspektiven der Qualitätsentwicklung von Schule. In: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF): Nachrichten, 2007, 2, S. 4-15

Diese Texte sind zum Teil unter [www.jschloe.de](http://www.jschloe.de) verfügbar.