

Professionalisierung von Lehrenden in der Berufseingangsphase

–

Fortbildungsangebot in Hessen

Masterarbeit

Name Autor*in | Matrikelnr.

Master of Education – Fachrichtung



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Name Autor*in
Matrikelnummer: XXX

Studiengang: Master of Education
Lehramt an berufsbildenden Schulen – Fachrichtung

Masterarbeit an der Technischen Universität Darmstadt | Fachbereich 03 | Humanwissen-
schaften | Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik

Thema: „Professionalisierung von Lehrenden in der Berufseingangsphase –
Fortbildungsangebot in Hessen“

Subject: „Professionalization at the Career Entry of Teachers – Advanced Training Offers in
Hesse“

Eingereicht am 22.07.2014

Betreuerin: Prof. Dr. Birgit Ziegler

Zweitgutachter*in: XXX

Ehrenwörtliche Erklärung

Erklärung zur Abschlussarbeit gemäß § 22 Abs. 7 APB der TU Darmstadt

Hiermit versichere ich, Name Autor*in, die vorliegende Master-Thesis ohne Hilfe Dritter und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt zu haben. Alle Stellen, die Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht worden. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

In der abgegebenen Thesis stimmen die schriftliche und elektronische Fassung überein.

Datum:

Unterschrift:

Thesis Statement pursuant to § 22 paragraph 7 of APB TU Darmstadt

I herewith formally declare that I have written the submitted thesis independently. I did not use any outside support except for the quoted literature and other sources mentioned in the paper. I clearly marked and separately listed all of the literature and all of the other sources which I employed when producing this academic work, either literally or in content. This thesis has not been handed in or published before in the same or similar form.

In the submitted thesis the written copies and the electronic version are identical in content.

Date:

Signature:

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	II
1 Einleitung	1
1.1 Begründung der Themenwahl und Erläuterung der Fragestellung	1
1.2 Beschreibung und Begründung der Vorgehensweise	5
2 Pädagogische Professionalität und Professionalisierung als Prozess	7
2.1 Der Lehrerberuf als Profession	10
2.2 Professionalisierung als biographischer Prozess	12
3 Die Berufseingangsphase	18
3.1 Forschungsstand	20
3.2 Die Chancen und Risiken der Berufseingangsphase	25
3.3 Prinzip Hoffnung oder Prinzip Verantwortung	29
3.4 Ein Blick über den hessischen „Tellerrand“: Angeleitete Berufseingangsphase in anderen Bundesländern	32
4 Die speziellen Aspekte des Lehramts an berufsbildenden Schulen	35
5 Lernen im Beruf: das Instrument der Fortbildung	40
5.1 Besondere Aspekte der Erwachsenenbildung	41
5.2 Besondere Aspekte der Lehrerbildung	43
5.3 Bedingungen für die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung	45
6 Zwischenfazit: Beantwortung der ersten Frage	50
7 Lehrerfortbildung in Hessen	54
7.1 Gesetzliche Vorgaben	54
7.2 Die Veranstalter	59
7.3 Das aktuelle Fortbildungsangebot	63
8 Fazit: Beantwortung der zweiten Frage	73
9 Zusammenfassung	76
10 Persönliches Fazit	79
Literaturverzeichnis	IV

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Novizen-Experten-Modell nach Kraler (2008)	14
Tabelle 2: Zentrale Aufgaben in der Berufseinstiegsphase (Kraler 2008, S. 5).....	19
Tabelle 3: Anforderungen an Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase	23
Tabelle 4: Die Berufseingangsphase in anderen Bundesländern	34
Tabelle 5: Zusammenfassung der positiven Faktoren für die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen (nach Lipowsky 2010; 2011).....	48
Tabelle 6: Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase, die durch Fortbildungsmaßnahmen unterstützt werden sollten.....	53
Tabelle 7: Übersicht der privaten Anbieter für Supervision.....	62
Tabelle 8: Ergebnis der Internetrecherche nach Anzahl der Angebote zur Lehrerfortbildung für die Berufseingangsphase	63
Tabelle 9: Auflistung der gefundenen Veranstaltungen mit Titel und Veranstalter	64

1 Einleitung

Vorbemerkung

Da ich sowohl eine konsequente Nennung beider Geschlechter als auch ein abwechselnde Nennung für den Lesefluss eines Textes als störend empfinde, werde ich darauf verzichten, immer von Schülern und Schülerinnen bzw. Lehrern und Lehrerinnen zu sprechen oder die weibliche und die männliche Bezeichnung abwechselnd zu verwenden. Auch wenn ich im Verlauf dieser Arbeit ausschließlich die männliche Form verwende, gelten alle Ausführungen selbstverständlich für beide Geschlechter.

1.1 Begründung der Themenwahl und Erläuterung der Fragestellung

„Auf den Lehrer kommt es an.“ So oder so ähnlich lauten nicht nur die Titel zahlreicher Zeitungsartikel der letzten Jahre, sondern auch ein Beitrag von Frank Lipowsky (2006) über die Zusammenhänge zwischen Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. Im Februar 2009 trug auch eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier diesen Titel. Auch wenn diese Erkenntnis über einen, wenn nicht gar *den* entscheidenden Faktor für guten Unterricht nicht neu ist, so findet sie doch insbesondere seit der Veröffentlichung von John Hatties Buch „Visible Learning“ in 2009 wieder verstärkt Eingang in die Diskussion über die Qualität schulischer Bildung.

Wir alle haben in unserer Schulzeit Lehrer erlebt, die wir als gut oder schlecht empfunden haben. Aber die Frage, was den einen von dem anderen unterscheidet, wird jeder ein wenig anders beantworten. Während für manche die persönliche Komponente besonders wichtig war und die guten Lehrer die waren, die man beispielsweise als besonders freundlich oder fair erlebt hat, werden andere den Schwerpunkt eher in der Vermittlung fachlicher Inhalte sehen und sagen, die guten Lehrer waren die, bei denen man viel gelernt hat, auch wenn man den Unterricht nicht immer gerne besucht hat. Mit der Entscheidung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums wird in der Regel die Frage auftauchen, was für ein Lehrer man selbst werden möchte. Den Anspruch, ein möglichst „guter“ Lehrer zu sein, werden sicherlich alle haben. Aber was macht einen solchen aus? Dass Unterricht ein komplexer Prozess ist und es nicht ausreicht, Wissen an die Schüler weiterzugeben wird spätestens in den Schulpraktika offensichtlich. Wenn wir das erkannt haben, stellt sich notwendigerweise die Frage: Welche Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten muss ein guter Lehrer haben und wie können wir diese entwickeln?

Zur Beantwortung der Frage, was eine „gute“ Lehrperson ausmacht, gibt es zwar unterschiedliche Ausführungen, im Kern geht es jedoch immer um eine Kombination von Wissen, Können und persönlicher Einstellung. So schreibt beispielsweise Wolfgang Lempert (2010) in Bezug auf Gewerbe- oder Handelslehrer, er müsse erstens sowohl Fachmann seines Gewerbes (Komponente Wissen) als auch pädagogischer Experte (Verknüpfung von Wissen und Können) und zweitens eine sozial kompetente und moralisch motivierte Person (Komponente persönliche Einstellung) sein (vgl. S. 19f). Ein anderes Beispiel findet sich bei Georg Hans Neuweg (2010a). Er benennt vier zentrale Dimensionen, aus deren Zusammenwirken sich die Kompetenz einer Lehrkraft ergibt: Persönlichkeit, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Können sowie pädagogisches Wissen und Können (vgl. S. 26).

Das erfolgreiche Zusammenspiel der oben genannten Komponenten wird als professionelle Lehrkompetenz bezeichnet, wobei der Begriff Kompetenz die Verknüpfung von Wissen und Können beinhaltet, während „professionelles Handeln aus zwei in sich widersprüchlichen Elementen [besteht]: Anwendung universeller Regeln und Verstehen des je besonderen Falls. Deren Einheit herzustellen, macht die besondere Leistung des Professionellen aus“ (Reinisch 2009, S. 34).

Wenn davon ausgegangen wird, dass die professionelle Kompetenz von Lehrkräften ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg von Schülern ist, macht das vergleichsweise schlechte Abschneiden deutscher Schüler in internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie beispielsweise PISA und TIMMS deutlich, dass hier ein dringender Verbesserungsbedarf besteht. So schreiben beispielweise Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder (2009): „Vom Handeln der Lehrenden wird [...] Professionalität [...] eingefordert – eine Professionalität, die aufs Ganze gesehen, gegenwärtig offenbar noch nicht einmal näherungsweise in wünschbarer Vollendung anzutreffen ist“ (S. 13).

Weshalb ich mich in der vorliegenden Arbeit auf die Berufseingangsphase fokussieren möchte, ist in der Struktur des Lehrerbildungssystems in Deutschland begründet. Diese sieht eine Dreiteilung der Ausbildungsschwerpunkte vor. Im Zusammenhang mit dem Lehramt an berufsbildenden Schulen wird zwar von einigen Autoren die berufliche Ausbildung vor Beginn des Lehramtsstudiums als erste Phase hinzugerechnet, wodurch sich eine Unterteilung in vier Phasen ergibt (vgl. Bader 2010; Lempert 2002, 2009); da sich meine Ausführungen jedoch auf einen Aspekt pädagogischer Professionalität beziehen, der für alle Lehrämter ungeachtet des Schulsystems gleichermaßen relevant ist, gehe ich von den drei Phasen aus, die im deutschen Lehrerbildungssystem einheitlich für alle Schulzweige gelten. Bezogen auf

die Verknüpfung von Theorie und Praxis lässt sich die Bedeutung der drei Phasen für den Prozess der Professionalisierung etwa so beschreiben:

- In der ersten Phase wird durch die Vermittlung des erforderlichen Wissens an der Universität die notwendige Grundlage geschaffen. Der Schwerpunkt liegt hier im theoretischen Bereich, die Praxis hat „im Studium eine eher exemplarische und begleitende Funktion“ (Terhart 2000, S. 71)
- In der zweiten Phase nimmt die Bedeutung der Praxis deutlich zu, es besteht allerdings immer noch eine regelmäßige, angeleitete Bezugnahme auf theoretische Aspekte, vor allem in der Nachbesprechung der Lehrproben. Ewald Terhart schreibt hierzu: „»Praxis« dient hier dem zwar angeleiteten, aber in zunehmendem Maße selbstständig zu vollziehenden Aufbau beruflicher Handlungskompetenz und erster Routinen“ (ebd.).
- In der dritten Phase „bedeutet Praxis unmittelbare und vollständig eigenverantwortliche Berufstätigkeit“ (ebd.). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist in dieser Phase eine Leistung, die zu erbringen in der Verantwortung jedes Einzelnen liegt. Vorgegebene Strukturen und Prüfungssituationen existieren nicht mehr, sieht man von der Lehrprobe für die Verbeamtung auf Lebenszeit ab. Die Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen ist je nach Bundesland unterschiedlich geregelt.

Eine vergleichbare Einschätzung der Bedeutung der einzelnen Phasen für die professionelle Entwicklung findet sich auch bei anderen Autoren: Die Verbindung von Wissen und Können (sowohl fachdidaktischem als auch pädagogischem) stellen Facetten pädagogischer Professionalität dar, für die in der ersten Phase der Lehrerbildung, also im Studium lediglich die Basis geschaffen werden kann, während sich die individuelle Professionalisierung im Anschluss an die akademische Qualifizierung in einem reflexiv angelegten Prozess vollzieht (vgl. Ziegler 2004, S. 15; Nickolaus u.a. 2010, S. 12; Lempert/Tramm 2010, S. 50f).

Als angehende Lehrerin am Ende der ersten Phase der Lehrerbildung hat die Frage, was eine gute Lehrperson ausmacht und wie ich selbst zu einer solchen werden kann, eine hohe persönliche Relevanz. Da die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung (also das Studium und der Vorbereitungsdienst) Ausbildungsabschnitte darstellen, die durch Studien- und Prüfungsordnungen relativ klar strukturiert sind und ich weder als Lehramtsstudentin noch als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV) die Möglichkeit sehe, entscheidend auf den vorgegebenen Rahmen einzuwirken, möchte ich mich mit der dritten Phase der Lehrerbildung, dem Lernen im Beruf befassen. Insbesondere die Berufseingangsphase ist für „die eigentliche und volle Herausbildung der Lehrerkompetenz“ (Terhart 2000, S. 127) entscheidend. Da es in dieser Phase in meiner eigenen Verantwortung liegt, meinen persönlichen Professionalisierungsprozess zu gestalten, möchte ich mich mit der dritten Phase der Lehrerbildung, dem Lernen im Beruf befassen.

sierungsprozess voranzutreiben, ist die Entscheidung, mich auf diesen Teil der Lehrerbildung zu fokussieren, auch mit der nicht ganz uneigennütigen Hoffnung verbunden, die Erkenntnisse dieser Arbeit später für meinen eigenen Professionalisierungsprozess verwerten zu können.

Nun könnte davon ausgegangen werden, dass sich in Folge der abgeschlossenen Ausbildung der weitere Prozess der Professionalisierung in einer andauernden Phase des Lernens im Beruf quasi von selbst vollzieht. Durch den sprunghaften Anstieg von maximal 12 Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterrichts im Vorbereitungsdienst (HLbGDV, §43) auf 26 Wochenstunden bei einer vollen Stelle (die genannten Zahlen gelten für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Hessen), die zusätzlichen administrativen Verpflichtungen und den Wegfall der Mentoren entsteht jedoch eine Situation, die besonders in der Berufseingangsphase häufig als sehr belastend erlebt wird. Daher „besteht gerade in dieser entscheidenden Phase [...] die Gefahr des Stehenbleibens bei reinen »Überlebensstrategien« bzw. der Herausbildung problematischer methodisch-didaktischer sowie auch kommunikativ-interaktionsbezogener Haltungen und Handlungsmuster“ (Terhart 2000, S. 128). Infolge dieser Erkenntnis fordert die von der Kultusministerkonferenz 1998 eingesetzte „Gemischte Kommission Lehrerbildung“ in ihrem Abschlussbericht unter anderem: „In den ersten Berufsjahren sollten Lehrer *spezifischen Fortbildungsverpflichtungen* für Berufsnachwuchskräfte unterliegen“ (ebd.; Hervorh. im Original).

Einige Bundesländer sind dieser Forderung bereits nachgekommen. In Hessen existiert zum aktuellen Zeitpunkt jedoch noch kein verpflichtendes Programm, das gezielt für Lehrer in der Berufseingangsphase koordiniert ist.

Die beiden konkreten Fragen, auf die ich im Zuge dieser Arbeit Antworten suche, sind daher folgende:

1. Welche besonderen Aspekte der Berufseingangsphase sollten in den geforderten spezifischen Fortbildungsverpflichtungen berücksichtigt werden?
2. In wie weit wird das bestehende Fortbildungsangebot in Hessen den besonderen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht?

1.2 Beschreibung und Begründung der Vorgehensweise

Sowohl zum Themenfeld „Kompetenz“ als auch zum Begriff der „Profession“ wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Arbeiten veröffentlicht. Eine detaillierte Aufarbeitung aller Ansätze würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen, weshalb ich lediglich insofern auf die Begriffe eingehe, wie ich es als Grundlage für meine Fragestellung für notwendig erachte. Davon ausgehend, dass pädagogische Professionalität etwas ist, das niemals in Vollendung erreicht werden kann, sondern einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess darstellt, ist an dieser Stelle weniger die professionstheoretische Perspektive entscheidend, sondern vielmehr ein eher interdisziplinärer Ansatz, der Professionalisierung als berufsbio-graphischen Entwicklungsprozess begreift, wobei die sozialisationstheoretische Komponente der Person-Umwelt-Interaktion eine zentrale Rolle spielt. Da jedoch die Frage nach dem Prozess der Professionalisierung in jedem Fall die Kenntnis der angestrebten Ziele voraussetzt, soll zunächst in Kapitel 2.1 zumindest in groben Zügen herausgestellt werden, welche Aspekte pädagogischer Professionalität im weiteren Verlauf der Arbeit relevant sein werden.

Weshalb es nicht ausreicht, sich auf den Begriff der Professionalität zu beschränken, sondern es gleichermaßen auch notwendig ist, Professionalisierung als Prozess zu betrachten und in diese Betrachtungen neben den angesprochenen angestrebten Zielen auch die jeweils betroffene Person sowie das Umfeld einzubeziehen, soll im Kapitel 2.2 verdeutlicht werden. An dieser Stelle werde ich vor allem auf die besondere Person-Umwelt-Konstellation in der Berufseingangsphase eingehen, die sich nur über einen solchen interdisziplinären Ansatz erschließen lässt. Die Ausführungen über pädagogische Professionalität und den Prozess der Professionalisierung stehen an dieser Stelle noch unabhängig von den tatsächlich existierenden Fortbildungsangeboten, was möglicherweise im späteren Verlauf die Kategorisierung und Bewertung der Fortbildungen erschweren mag. Ich halte jedoch diese Herangehensweise für angebracht, da ein Anpassen der theoretischen Betrachtungen an die realen Gegebenheiten das Risiko verschärft, zentrale Aspekte aus dem Blick zu verlieren. Da meine erste Frage eine normative ist, möchte ich mir den Blick auf das, was *sein soll* nicht bereits im Vorfeld durch die Betrachtung dessen, was *ist* verstellen.

In Kapitel 3 werden die Besonderheiten der Berufseinstiegsphase betrachtet, wobei zunächst ein Überblick über den Stand der Forschung gegeben wird (Kapitel 3.1), um anschließend die sich in dieser Phase ergebenden Chancen und Risiken (Kapitel 3.2) zu erläutern, sowie einige Ansätze zu benennen, die es ermöglichen sollen, diese Chancen gezielt zu nutzen und die Risiken zu verringern. In Anlehnung an die philosophischen Grundpositionen des *Prinzips Hoffnung* von Ernst Bloch und des *Prinzips Verantwortung* von Hans Jonas werden

in Kapitel 3.3 zwei unterschiedliche Herangehensweisen an den Umgang mit den zuvor beschriebenen Besonderheiten herausgearbeitet.

Da zwar die hessische Lehrerfortbildung im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, ein kritischer Blick auf bereits existierende Konzepte jedoch durchaus hilfreich sein kann, werden in Kapitel 3.4 auch einige Konzepte anderer Bundesländer betrachtet, die in Anbetracht der beschriebenen Situation spezielle Programme eines begleiteten Berufseinstiegs für Lehrer eingeführt haben.

Weil sowohl die Anforderungen an Lehrkräfte im Bereich der beruflichen Bildung als auch die Berufsbiographien der Angehörigen dieser Gruppe im Vergleich zu Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen einige Besonderheiten aufweisen und diese für die Rahmenbedingungen an berufsbildenden Schulen von einiger Relevanz sind, wird dieses Thema mit Kapitel 4 detailliert betrachtet.

Kapitel 5 befasst sich mit dem Instrument der Fortbildung und den vorliegenden Erkenntnissen zu diesem Thema, wobei zunächst in Kapitel 5.1 die besonderen Aspekte der Erwachsenenbildung und in Kapitel 5.2 die der Lehrerbildung benannt werden.

In Kapitel 5.3 fasse ich die Erkenntnisse über die Bedingungen für die Wirksamkeit von Lehrerbildung zusammen. Wie sich diese Erkenntnisse auf einen gezielten Umgang mit den besonderen Anforderungen der Berufseinstiegsphase anwenden lassen, stellt die Beantwortung meiner ersten Frage dar und bildet im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Kapitel 6 ein Zwischenfazit.

Anschließend werde ich mich in Kapitel 7 der Situation in Hessen widmen und zunächst den gesetzlichen Rahmen beschreiben (Kapitel 7.1), die drei Veranstalter mit dem größten Angebot an Lehrerfortbildungen nennen (Kapitel 7.2) und anschließend das aktuelle Fortbildungsangebot betrachten (Kapitel 7.3), um dann Bezug nehmend auf die Ergebnisse aus Kapitel 6 der zweiten Frage nachzugehen, in wie weit das derzeitige Angebot dazu beitragen könnte, den Prozess der Professionalisierung von Lehrenden in der Berufseingangsphase gezielt zu unterstützen. Dieses Fazit erfolgt im Anschluss an eine Zusammenfassung in Kapitel 8.

Abschließend ziehe ich in Kapitel 9 ein persönliches Fazit, in dem ich meine ursprünglichen Erwartungen zu den Erkenntnissen dieser Arbeit in Beziehung setze und für mich persönlich Schritte zur erfolgreichen Bewältigung meiner eigenen Berufseingangsphase plane, um meinen Professionalisierungsprozess bewusst voranzutreiben.

2 Pädagogische Professionalität und Professionalisierung als Prozess

Ob der Lehrerberuf tatsächlich als Profession gilt oder doch eher als semi-professionell zu bezeichnen wäre, ist eine Frage, die an anderen Stellen ausführlich und kontrovers behandelt wird (z.B. Meyer 2002; Haag 2013; Terhart 2013). Da es in der vorliegenden Arbeit nicht darum gehen soll, die Argumente innerhalb dieser Debatte aufzuarbeiten, sondern um die Frage danach, wie man die Entwicklung zu einer guten Lehrperson fördern kann (unabhängig davon, ob man diesen Beruf nun als Profession oder Semi-Profession bezeichnet), möchte ich mich in den folgenden Ausführungen auf einen Aspekt konzentrieren, der meines Erachtens:

1. von entscheidender Bedeutung für erfolgreichen Unterricht ist, so man diesen Erfolg nicht dem Zufall überlassen will (auf diese Einschränkung gehe ich im weiteren Verlauf noch ein) und für den
2. die Berufseingangsphase die Phase darstellt, in der er sich entweder zu einem professionellen Habitus entwickelt oder in der er den bereits geschilderten Anforderungen (wenn sie zu *Überforderungen* werden) dieser Phase zum Opfer fällt.

Der Aspekt, um den es mir in der vorliegenden Arbeit geht, ist der Umgang mit dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Ein hilfreicher Ansatz, um dieses Verhältnis und den notwendigen Umgang damit zu begreifen, findet sich bei Thomas Vogel in der reflexiven Betrachtung der Begriffe. Mit Bezug auf Immanuel Kants Definition von *Theorie* beschreibt Vogel (2011) den Zusammenhang von Theorie und Praxis so, dass die Theorie ein Regelwerk darstellt, das aus praktischen Erfahrungen allgemeine Bedingungen abstrahiert, diese Regeln aber aufgrund der Abstraktion „nicht unmittelbar auf die Realität übertragbar sind“ (S. 4). Für den Begriff der *Praxis* wird noch die Unterscheidung zwischen *Handlung* und *Verhalten* wichtig: Eine Handlung setzt notwendig ein vorher zu bestimmendes Ziel voraus, und „die theoretisch durchdachte Zielsetzung einschließlich der Auswahl angemessener Mittel zu ihrer Erreichung [muss] vor der praktischen Ausführung stehen“ (ebd., Hervorh. im Original).

Da jedoch, wie bereits angeführt, in Folge der Abstraktion von Regeln eine direkte Anwendbarkeit der Theorie auf die Praxis nicht (oder nur selten) gegeben ist, wird eine Übertragungsleistung erforderlich. Kant bezeichnet diese als „Actus der Urteilskraft“ (Kant 1977, S. 127, zit. nach Vogel 2011, S. 5). Auch bei Johann Friedrich Herbart findet sich ein ähnlicher Ansatz, hier wird dieses Bindeglied zwischen Theorie und Praxis als „pädagogischer Takt“ bezeichnet (vgl. Schmied-Kowarzik 2008, S. 37).

Dieses Verhältnis zwischen Theorie und Praxis wird in Bezug auf professionelles Handeln, wenn auch unterschiedlich ausformuliert, in etlichen Veröffentlichungen als problematisch beschrieben. So spricht beispielsweise Ulrich Oevermann (1996) von einer „widersprüchliche[n] Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (S. 77), Werner Helsper (2002) erweitert diese Formulierung noch zu „erhöhtem Entscheidungsdruck und gesteigerter Begründungspflichtigkeit“ (S. 77). In Bezug auf die Ausbildung von Lehrpersonen beschreibt Neuweg (2007) dieses Verhältnis als Spannungsfeld und geht im angesprochenen Beitrag auf die jeweiligen Probleme ein, die sich aus einer szientistischen Lehrerbildung einerseits, sowie aus einer praktizistischen Lehrerbildung andererseits ergeben und skizziert zwei „Modelle einer ausbalancierten Wissenschafts- und Praxisorientierung“ (ebd., S. 7) die es ermöglichen, „diese beiden Grundsätze in ein Verhältnis ausgehaltener Spannung zu setzen“ (ebd.). Da das Integrationsmodell als einphasiges Konzept für den aktuellen Stand in Deutschland lediglich von theoretischer Bedeutung ist, möchte ich auf dieses nicht weiter eingehen. Im Zuge des dreigliedrigen Phasenmodells, wie es der deutschen Lehrerbildung zugrunde liegt, beschreibt Neuweg die drei Phasen wie folgt:

„Die erste, universitäre Phase hat dabei die Aufgabe, in radikaler Distanz zur Praxis einen wissenschaftlich-forschenden, an der Wahrheitsidee orientierten Habitus aufzubauen und Begründungswissen zu vermitteln. In der zweiten Phase soll die implizite Handlungsgrammatik der Praxis durch Eigenerfahrung, durch Modell-Lernen und durch Teilhabe an *communities of practice* angeeignet werden. Die dritte Phase der LehrerInnenfortbildung schließlich dient der Korrektur der in der Praxis missglückten „Sätze“ durch Neubegegnungen mit der expliziten Grammatik pädagogisch-didaktischen Handelns“ (ebd., S. 10).

Diese „Korrektur“ erfordert nun einerseits eine Grundeinstellung, die von Neuweg als „reflexiver Habitus“ bezeichnet wird (ebd., S. 5), also eine Art der bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen, die eine nachträgliche Begründung beinhaltet. Erst in dieser Auseinandersetzung kann sich der „Actus der Urteilskraft“ entwickeln.

Andererseits kann diese Art der nachgelagerten Begründungspflicht auch kontraproduktiv werden, wenn sie ein Ausmaß annimmt, das den Fokus zu sehr auf den Verbesserungsbedarf des eigenen Handelns richtet und somit in einem kontinuierlichen „sich selbst infragestellen“ (Ophardt 2006, S. 67) mündet. Demzufolge kommt es also nicht nur darauf an, als Grundlage einer professionellen Einstellung den genannten reflexiven Habitus zu entwickeln, sondern auch das rechte Maß zu finden, damit die Selbstreflexion nicht in einer übersteigerten Variante zum Handicap wird und zur Handlungsunfähigkeit führt (vgl. Neuweg 2010b, S. 44).

Eines der zentralen Probleme besteht wohl darin, dass die Verbindung von Theorie und Praxis offenbar zu selten zufriedenstellend stattfindet. In Folge dieser Erkenntnis werden immer wieder Reformen im Lehrerbildungssystem gefordert. Diese gründen sich zumeist entweder auf ein Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis, das es zu beheben gilt, oder sie sehen den entscheidenden Punkt in einer mangelnden Verknüpfung dieser beiden Aspekte und fordern eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis bereits im Studium (vgl. Vogel 2011).

Ein Aspekt, der meines Erachtens in direktem Zusammenhang damit steht, was als erfolgreicher Unterricht zu werten ist, ist das berufliche Selbstverständnis und die damit einhergehende Priorisierung von Unterrichtszielen (vgl. Ziegler 2004, S. 54ff). Diese Zielsetzung ist nicht nur für die Wahl der Mittel (im Fall der Unterrichtsplanung also beispielsweise die Entscheidung für bestimmte Methoden) grundlegend, sondern auch für die abschließende Einschätzung, ob das Unterrichtsziel erreicht wurde.

Je nach beruflichem Selbstverständnis werden eher die Vermittlung von Fachwissen oder die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit in den Vordergrund treten. Lempert (2002) benennt in diesem Zusammenhang vier Lehrertypen, den „Fachmann“, den „Erzieher“, den „Theoretiker“ und den „Unterrichtsbeamten“ (S. 146), wobei die Realität freilich meist in Mischformen dieser Typen besteht. Für relevant halte ich diese Unterscheidung bei der Zielsetzung und der anschließenden Frage nach der Zielerreichung vor allem aus folgenden Gründen:

Betrachtet man die Vermittlung von Fachwissen als primäre Aufgabe der Lehrperson, ist die Überprüfbarkeit des Unterrichtserfolgs vergleichsweise einfach, da dieses Wissen mit Hilfe von Tests, wie beispielsweise Klassenarbeiten, abgefragt werden kann. Die pädagogische Herausforderung besteht vor allem darin, ein lernförderliches Klima in der Klasse herzustellen und aufrecht zu erhalten und die Schüler zu motivieren, sich aktiv mit dem Unterrichtsstoff auseinander zu setzen. Disziplin ist notwendiges Mittel zum Zweck und erhält somit einen recht hohen Stellenwert, ebenso das Fachwissen der Lehrperson.

Eine Priorisierung der Erziehung zur Mündigkeit hingegen stellt die Bedeutung der Unterrichtsinhalte gegenüber den Methoden zurück. Wichtiger als die Vermittlung von Fachwissen, also des **was**, wird die Vermittlung des **wie**, beispielsweise von Lerntechniken. Auch ein Mitbestimmungsrecht der Schüler muss sukzessive gesteigert werden, damit Selbstverantwortung und Demokratie erleb- und erlernbar werden. Um das adäquate Maß dieses Mitbestimmungsrechts finden zu können, muss jedoch der aktuelle Entwicklungsstand bekannt sein, da ein zu hohes Maß an Verantwortung die Schüler überfordern und dadurch kontraproduktiv werden kann.

Problematisch ist hierbei allerdings die Überprüfung der Zielerreichung, da Mündigkeit zum einen als Zustand per se nicht in Zahlen messbar ist, zum anderen nur schwer an konkrete Inhalte geknüpft werden kann.

In jedem Fall muss aber die bewusste Entscheidung der Lehrkraft für ein primäres Ziel im Vorfeld stattfinden, da nur in Folge dieser Entscheidung die notwendigen Mittel zur Erreichung des Ziels gewählt werden können.

2.1 Der Lehrerberuf als Profession

Um die professionellen Aspekte pädagogischen Handelns herauszuarbeiten, haben sich in der Professionstheorie in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedliche Ansätze entwickelt. Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe (2002) identifizieren „insbesondere drei theoretische Zugänge, die die neuere Professionalisierungsdebatte bestimmen“ (S. 7): einen systemtheoretischen Ansatz, symbolisch-interaktionistische Überlegungen und einen strukturtheoretischen Zugang. Auch wenn sich in Folge der unterschiedlichen Blickwinkel Differenzen zwischen den jeweiligen Positionen ergeben, so lassen sich doch auch einige grundlegende Gemeinsamkeiten feststellen. Eine dieser Gemeinsamkeiten besteht darin, dass professionelle Handlungen immer durch Ungewissheit in Bezug auf ihre Folgen (Ergebnisse) gekennzeichnet sind, eine weitere in teilweise widersprüchlichen Handlungsanforderungen, aus denen sich Antinomien und Paradoxien ergeben (vgl. ebd., S. 7f).

Auch Terhart (2013) unterscheidet drei konzeptionelle Ansätze, einen kompetenztheoretischen, einen strukturtheoretischen und einen berufsbiographischen (vgl. S. 63). Der zentrale Aspekt des strukturtheoretischen Ansatzes besteht in der Komplexität und Widersprüchlichkeit des Lehrerhandelns, woraus sich für den Lehrerberuf eine antinomische Struktur ergibt. Demzufolge besteht das „Kernstück pädagogischer Professionalität“ (ebd., S. 68) im sachgerechten Umgang mit und der Bewältigung von nicht abschließbarer Unsicherheit im pädagogischen Handeln. Eine Steigerung pädagogischer Professionalität kann also nur in selbstreflexiver Form stattfinden (vgl. ebd.).

Der kompetenztheoretische Ansatz fokussiert als Ziel von Unterricht die Erreichung nachweisbarer Lernerfolge der Schüler und bezeichnet die Fähigkeit von Lehrpersonen, diese Lernerfolge durch ein Zusammenspiel von „Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungsrouinen etc.“ (ebd., S. 69) zu erzielen, als professionelle Handlungskompetenz. Da diese Kompetenz graduell in definierten Niveaus beschrieben werden kann, ist auch in diesem Ansatz eine Steigerbarkeit von Professionalität enthalten (vgl. ebd.).

Der berufsbiographische Ansatz als „lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise“ (ebd., S. 70) stellt die individuelle Entwicklung in den Vordergrund und stellt eine Möglichkeit dar, die beiden anderen Ansätze zu verbinden. Ein entscheidender Aspekt dieses Ansatzes ist, „dass eine Unterscheidung zwischen gelingender und misslingender, problematischer oder gefährdeter Entwicklung begründet getroffen werden kann“ (ebd.).

Durch den Fokus der vorliegenden Arbeit auf die Bedeutung der Berufseingangsphase für die Entwicklung pädagogischer Professionalität halte ich eine Verbindung der Ansätze insofern für zielführend, als dass meiner Ansicht nach zunächst geklärt werden muss, welche Aspekte pädagogischer Professionalität betrachtet werden sollen, um anschließend die Bedeutung der Phase des Berufseinstiegs als Teil der individuellen Berufsbiographie für diese Aspekte zu betrachten.

Nach dem strukturtheoretischen Ansatz ist „[p]rofessionalisiertes Handeln [...] wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“ (Oevermann 1996, S. 80, Hervorh. im Original). Helsper (2002) begründet diese Ungewissheit damit, dass „erstens die Basis aller Bildungsprozesse interaktiv und sozial konstituiert ist, zweitens Bildung auf dieser Grundlage ein innerer psychischer Konstruktionsprozess und damit nie direkt erreichbar oder beeinflussbar ist und schließlich drittens die Beschleunigung kultureller Transformationen und die Generierung neuen Wissens lebenslange Bildungsprozesse erforderlich werden lässt“ (S.72). Professionelle haben es also immer wieder aufs Neue mit „nicht standardisierbaren Problemstellungen“ zu tun, für die es „keine standardisierbaren Problemlösungen“ (Oevermann 2002, S. 25) gibt. In Abgrenzung zu einer standardisierbaren Problembewältigung, die Oevermann als „*ingeneuriale*“ Wissensanwendung (ebd.) bezeichnet, ist die professionelle Praxis also durch ein *Technologiedefizit* gekennzeichnet.

Dieses Defizit lässt sich auch mit einer vergleichsweise großen Differenz zwischen Theorie und Praxis erklären, die eine Folge der hochkomplexen Situation ist, in der Bildung stattfindet. Die sozialen Faktoren, also die einzelnen Personen, die am Prozess beteiligt sind, sind weder in ihren Grundvoraussetzungen (wie beispielsweise Motivation, Aufmerksamkeit, Vorwissen, etc.) noch in Bezug auf den Interaktionsprozess absolut vorhersagbar (Lehrer-Schüler-Verhältnis, Gruppendynamik innerhalb eines Klassenverbandes). Daher ist erstens für die Theoriebildung ein hoher Abstraktionsgrad erforderlich, zweitens stellt die Umsetzung der Theorie in die Praxis eine Herausforderung dar, die eine ausgeprägte Urteilskraft notwendig macht.

Demzufolge besteht die professionelle Komponente weniger darin, ob das Handeln der Lehrperson erfolgreich ist, was aus den angeführten Gründen gar nicht immer der Fall sein kann, sondern vielmehr in der Qualität der Begründung der Handlungen, also ob sich die Begründung „auf eine methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis berufen kann“ (Oevermann 1996, S. 124). Besonders problematisch wird dieses Verhältnis zwischen Praxis und Theorie, also der Handlung und ihrer Begründung im pädagogischen Alltag dadurch, dass im Unterricht ein erhöhter Entscheidungsdruck vorliegt, was Helsper (2002) in Anlehnung an Oevermann als *Begründungsantinomie* bezeichnet. In Helspers Worten resultiert diese Antinomie daraus, „ständig entscheiden zu müssen, dies legitimerweise aber nur zu dürfen, wenn abgesicherte Begründungen vorliegen“ (S. 77).

Ein in meinen Augen zentraler Aspekt ist der erste von Helsper genannte Punkt der Konstitution der Basis von Bildungsprozessen. Oevermann (1996) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Arbeitsbündnis“ zwischen Professionellem und Klient, das den „Strukturkern“ der pädagogischen Aktion darstellt (vgl. S. 142f). Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung dieses Arbeitsbündnisses sehe ich in der Existenz eines solchen die notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingung für erfolgreichen Unterricht. Eine zentrale Aufgabe der Lehrperson muss also zunächst darin bestehen, ein Arbeitsbündnis mit den Schülern zu schließen, wobei die erste Schwierigkeit darin besteht, dass durch die Schulpflicht bereits im Vorfeld ein Bündnis verhindert wird, das auf Freiwilligkeit basiert (vgl. Oevermann 2002, S. 43ff). Wenn das Ideal eines freiwilligen Arbeitsbündnisses schon an den Rahmenbedingungen scheitert, so sollten wir dieses Problem wenigstens erkennen und in der reflexiven Betrachtung der pädagogischen Praxis berücksichtigen.

2.2 Professionalisierung als biographischer Prozess

Nun gab es trotz aller Kritik immer schon Lehrpersonen, die ihre Aufgaben zu allgemeiner Zufriedenheit erfüllt haben, selbst zu Zeiten, in denen es noch keine universitäre oder andersgeartete standardisierte Lehrerausbildung gab. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Handlungsroutinen nicht notwendigerweise korrekturbedürftig sind und daher auch ohne theoretische Begründung zum gewünschten Ergebnis führen können. Die Entstehung solcher unreflektierter Handlungsroutinen sind jedoch Zufallsprodukte und somit kein Kriterium für pädagogische Professionalität. Soll diese Entwicklung nicht dem Zufall überlassen werden, ist eine reflexive Verbindung von Theorie und Praxis im Sinne von Wissen und Können erforderlich. In Anlehnung an Helsper halte ich es in diesem Kontext für zielführend, „den

Begriff der Lehrerpersönlichkeit durch den des „*professionellen Selbst*“ zu ersetzen“ (Helsper 2002, S. 91, Hervorh. im Original). Während „Persönlichkeit“ auf Eigenschaften hindeutet, die eine angehende Lehrperson bereits mitbringen muss, ist das professionelle Selbst „eine Art zweites, zusätzliches Selbst [...], das [...] lehrbar und lernbar, entwickelbar und modifizierbar, kurz: gezielt gestaltbar und machbar ist“ (ebd.).

Aus den genannten Aspekten der Fehleranfälligkeit pädagogischer Praxis, den Paradoxien und Antinomien¹, die sich aus dem teilweise widersprüchlichen Zusammenspiel der beteiligten Personen, Anforderungen und Rahmenbedingungen ergeben sowie des Technologiedefizits in Folge der nicht gegebenen Standardisierbarkeit lässt sich folgern, dass pädagogische Professionalität niemals in Vollendung erreicht werden kann, sondern Professionalisierung letzten Endes ein nicht abschließbarer Prozess ist. Da die Lehrperson selbst einen nicht unwesentlichen Anteil an der pädagogischen Praxis hat, erfordert dieser Prozess eine reflexive „Bildungsarbeit am eigenen Selbst“ (ebd., S. 93). Dieses professionelle Selbst ist im pädagogischen Kontext in meinen Augen eines, das sich reflexiv mit der Rolle der eigenen Person auseinandersetzt und sich nicht nur in Unterrichtssituationen im Lehrer-Schüler-Verhältnis, sondern auch in der Struktur des beruflichen Umfeldes, also im Kollegium sowie im gesamten Bildungssystem bewusst verortet. An dieser Stelle rückt der Aspekt der Persönlichkeit wieder in den Blickpunkt, jedoch nicht als Zusammenspiel von unveränderlichen Eigenschaften, sondern als sozialisierte Person, die durch ihre Vorgeschichte nicht nur Wissen und Können, sondern auch grundlegende Einstellungen, Werte und Normen mitbringt.

Wenn wir Professionalisierung als biographischen Entwicklungsprozess betrachten, dann ist es naheliegend, diesen Prozess in Stufen einzuteilen, um den Entwicklungsstand beurteilen zu können. Hierzu haben sich verschiedene Ansätze herauskristallisiert. Einer dieser Ansätze entstammt dem Novizen-Experten-Modell von Dreyfus & Dreyfus (1987). Da dieses Modell ursprünglich für Flugzeugpiloten entwickelt wurde, ist eine Übertragbarkeit auf den pädagogischen Bereich jedoch nur eingeschränkt möglich, da sich pädagogische Professionalität, wie bereits ausgeführt, ja durch ein Defizit an Technologisierbarkeit und eine deutlich höhere Komplexität auszeichnet (vgl. Neuweg 2010b, S.39f). Eine Anpassung dieses Modells findet sich beispielsweise bei Christian Kraler (2008), der in Anlehnung an Terhart (1998) die fünf Stadien der Expertiseentwicklung in Bezug auf das Verhältnis zwischen Wissen und Handeln im Lehrerberuf formuliert (Tabelle 1).

¹ Auf eine ausführliche Auflistung und Beschreibung dieser Antinomien möchte ich an dieser Stelle verzichten, vgl. hierzu Helsper 2002. Mir geht es um die Notwendigkeit des reflexiven Umgangs, die sich nach meinem Verständnis aus allen von Helsper beschriebenen Antinomien ergibt.

Tabelle 1: Novizen-Experten-Modell nach Kraller (2008)

Entwicklung von Expertise	
Stadium	professionsspezifische Kompetenzen (Wissen/Handlungsmuster)
Novize	Einüben allgemeiner, situationsunspezifischer, grundlegender (Verhaltens-)Regeln (»Kindern nicht den Rücken zudrehen«), wenig adaptiv/flexibel
Fortgeschrittener Anfänger	Zusätzliche Orientierung an eigenen praktischen situationsspezifischen Handlungserfahrungen, zunehmende Beweglichkeit und Verhaltensvielfalt
Kompetenter Praktiker	Differenziertes erfahrungsbasiertes Erfassen des Unterrichtsgeschehens und Entwickeln von flexiblen Handlungsplänen (für Standardsituationen), höhere Selbstverantwortung
gewandter Praktiker	Intuitives Handeln/Entscheiden aufgrund eigener Erfahrungspraxis, bewusste Reflexion tritt zurück
Experte	Routiniertes/intuitives Eingehen auch auf schwierige und neue Unterrichtssituationen ohne Rückgriff auf Erfahrungspraxis, sofortiges anstrengungsfreies Erkennen und Sehen relevanter Strukturen

Innerhalb dieser Stadien lässt sich der Kompetenzerwerb noch einmal in fünf Entwicklungsstufen untergliedern, die in jedem Stadium aufs Neue durchlaufen werden (vgl. Kraller 2008):

1. Stufe der „unbewussten Inkompetenz“: Naiv, ohne spezifische theoretische Grundlagen, deren Notwendigkeit nicht gesehen wird. In der Berufseingangsphase zeigt sich diese in Form eines unreflektierten und eingeschränkten Berufsverständnisses, das möglicherweise auf eigene Erfahrungen als Schüler gründet.²
2. Stufe der „bewussten Inkompetenz“: Durch persönliche Erfahrungen (hierunter sind wohl vor allem Situationen zu verstehen, in denen das eigene Handeln als Misserfolg erlebt wird, oder die als Überforderung empfunden werden) werden eigene Defizite erkannt deren Bearbeitung wird bewusst zur eigenen Entwicklungsaufgabe gemacht.

² Nach meinem Verständnis sollte diese Stufe eigentlich spätestens im Vorbereitungsdienst überwunden werden. Möglicherweise ist diese Einschätzung jedoch zu idealistisch. Hinweise darauf, dass es auch erfahrene Lehrpersonen gibt, die die erste Stufe noch nicht überwunden haben, liefern Berichte von Referendaren, denen von ihren Mentoren geraten wird, alles im Studium gelernte „erst mal zu vergessen“.

-
3. Stufe der „bewussten Kompetenz“: In problematischen Situationen kann bewusst auf professionsspezifische Kenntnisse und Erfahrungen zurückgegriffen und begründet eine Wahl zwischen verschiedenen Handlungsoptionen getroffen werden.
 4. Stufe der „unbewussten Kompetenz“: Bestehende Routinen können intuitiv und situationsadäquat ausgewählt werden.
 5. Stufe der „reflexiven Kompetenz“: Routinen werden als solche erkannt und kritisch hinterfragt, das Repertoire wird bewusst erweitert, indem neue Möglichkeiten theoriebasiert erprobt und reflektiert werden.

Das Konzept der Lehrerbildung in Deutschland sieht in seiner theoretischen Ausrichtung vor, dass im Studium die wissenschaftlichen Grundlagen vermittelt werden und bereits in dieser Phase die Grundlage für einen wissenschaftlich-forschenden reflexiven Habitus gelegt wird. Im Vorbereitungsdienst soll diese theoretische Basis unter Anleitung von Mentoren und Seminar ausbildern mit der Praxis verknüpft werden. Am Ende des Vorbereitungsdienstes, nach erfolgreichem Ablegen des zweiten Staatsexamens, sollte (so zumindest in der Theorie) eine Lehrperson stehen, die:

- autonom unterrichten kann
- über ihr eigenes Handeln reflektiert
- ihre Handlungen theoretisch begründen kann
- teamfähig ist
- die Teilnahme an Fortbildungen zur fachlichen, pädagogischen und persönlichen Weiterentwicklung als selbstverständlichen Teil des Berufsbildes verinnerlicht hat
- sich aktiv für die Weiterentwicklung der Schule einsetzt
- ...

Die Realität spiegelt allerdings meist ein anderes Bild wider, was zur Folge hat, dass in den vergangenen Jahrzehnten einige Kritikpunkte verstärkt in den Blick genommen worden sind. So wird beispielsweise problematisiert, dass bereits im Studium den fachwissenschaftlichen Anteilen eine deutlich höhere Priorität beigemessen wird als den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Themen (vgl. Terhart 2013). Hieraus folgt ein berufliches Selbstverständnis der angehenden Lehrer als Wissensvermittler und weniger als Pädagogen, das meiner Ansicht nach besonders im Bereich der beruflichen Bildung in zwei Punkten problematisch ist:

-
- Da fast jede berufliche Fachrichtung eine große Anzahl an teilweise recht unterschiedlichen Berufen umfasst, wird sich der Prozess der Professionalisierung hauptsächlich auf fachliche Fortbildungsangebote konzentrieren, da das Selbstverständnis des Expertentums sich primär auf diesen Bereich beschränkt. Dieses Selbstverständnis wird von den Ausbildungsbetrieben häufig gestützt, da die Erwartungen der Betriebe an die Berufsschule meist hauptsächlich in der inhaltlichen Vorbereitung der Auszubildenden auf die Prüfungen bestehen.
 - Gerade in den Bereichen der berufsqualifizierenden Bildungsgänge besteht die wichtigste und anspruchsvollste Herausforderung an die Lehrperson darin, ein Arbeitsbündnis mit den Schülern herzustellen. Hier ist die Lehrperson also primär als pädagogischer und weniger als fachlicher Experte gefordert.

Diese beiden Aspekte liefern nun zwar Argumente dafür, den Stellenwert der Erziehungswissenschaften gegenüber den Fachwissenschaften zu stärken, lassen aber noch offen, weshalb ich gerade im Instrument der Fortbildung ein Potenzial zur Professionalisierung von Lehrenden sehe. Zur Begründung dieser Einschätzung möchte ich die einzelnen Phasen der Lehrerbildung nicht nur unter dem Aspekt der Vermittlung von Theorie und Praxis bzw. der Verknüpfung dieser beiden Facetten betrachten, sondern das jeweilige Umfeld in seiner Funktion als Sozialisationsinstanz berücksichtigen. Da sich mein Interesse in dieser Arbeit auf die dritte Phase fokussiert, sind die folgenden Ausführungen zu den ersten beiden Phasen sehr kurz gehalten und beschränken sich auf die Aspekte, die ich für erforderlich halte, um den möglichen Nutzen der Fortbildung in der dritten Phase zu begründen.

Während des wissenschaftlichen Studiums an der Universität sollen den angehenden Lehrkräften wie bereits beschrieben die fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kenntnisse vermittelt werden, die für die spätere Ausübung ihres Berufes notwendig sind. In dieser Phase sind die Studierenden ausschließlich Lernende und befinden sich in einer ähnlichen Position wie zu ihrer Schulzeit. Der größte Unterschied zur Schülerrolle besteht wohl darin, dass die Aufnahme des Lehramtsstudiums eine freiwillige Entscheidung ist und das Tempo sowie die inhaltlichen Schwerpunkte innerhalb eines gewissen Rahmens selbst beeinflusst werden können. Eine Verknüpfung von Theorie und Praxis kann in dieser Phase allerdings lediglich auf Basis hypothetischer Fallbeschreibungen stattfinden, da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt ja noch keine eigenen Praxiserfahrungen aus Lehrerperspektive haben (abgesehen von wenigen Unterrichtsversuchen im Rahmen der schulpraktischen Studien). Die von Oevermann (1996) beschriebene widersprüchliche Situation der „Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (S. 77) besteht in dieser Phase noch nicht, da die

Problematik dieser Einheit erst durch die Unterrichtspraxis entsteht, in der Entscheidungen schnell getroffen werden müssen und die Begründungspflicht nachgelagert ist.

Im Vorbereitungsdienst werden die LiV mit der beschriebenen Problematik konfrontiert, da sie in dieser Phase sowohl selbstständig unterrichten und somit auch regelmäßig Entscheidungen treffen müssen als auch in den Reflexionsgesprächen, die sich an Lehrproben anschließen, diese Entscheidungen gegenüber ihren Ausbildern begründen müssen. Eine besondere Schwierigkeit dieser Phase der Lehrerbildung sehe ich darin, dass die LiV wechselweise die Rolle der Lehrenden und die der Lernenden einnehmen. Terhart (2000) gliedert diesen Rollenwechsel sogar in drei Kategorien: „Schülerrolle im Studienseminar, Novizenrolle in der Schule, Lehrerrolle in der Klasse“ (S. 123) und kritisiert einen Mangel an methodischer Bearbeitung dieser Situation. Aus strukturtheoretischer Perspektive bedeutet dies ein ständiges Alternieren zwischen Professionellem und Klient. In wie weit durch die Reflexionsgespräche im Anschluss an die Lehrproben tatsächlich ein reflexiver Habitus aufgebaut werden kann, der die Entwicklung pädagogischer Professionalität fördert, hängt wohl stark davon ab, wie diese Gespräche von den Ausbildern angeleitet werden. Da die LiV von der Bewertung der Ausbilder abhängig sind, werden sich die Begründungen in den meisten Fällen wohl eher daran orientieren, was die Ausbilder nach Einschätzung der LiV hören wollen als nach ihrer eigenen Überzeugung. Dieses „Einfordern von Anpassungsleistungen“ (ebd., S. 114) wirkt sich nicht förderlich auf die Reflexionsfähigkeit aus, die ja eine der Grundvoraussetzungen für die Entwicklung des professionellen Selbst ist.

Diese Probleme entfallen zwar mit dem Eintritt in den Schuldienst nach erfolgreich absolviertem zweitem Staatsexamen, aber mit der Übernahme der Rolle der gänzlich eigenverantwortlich unterrichtenden Lehrperson werden Berufsanfänger mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Zunächst möchte ich im folgenden Kapitel die Bedeutung der Berufseingangsphase für den berufsbiographischen Entwicklungsprozess betrachten, um dann detailliert auf die besonderen Chancen einzugehen, die aus den Herausforderungen dieser Phase erwachsen können, sowie die möglicherweise negativen Effekte, wenn diese Herausforderungen zu Überforderungen werden.

3 Die Berufseingangsphase

Der Berufseinstieg stellt grundsätzlich in jedem Berufsfeld eine bedeutsame biographische und insbesondere berufsbiographische Phase dar, wobei der Lehrerberuf insofern eine Besonderheit aufweist, als dass Lehrpersonen von Beginn ihrer Berufstätigkeit an ihre Aufgaben vollständig autonom wahrnehmen (vgl. Keller-Schneider 2008, S. 8). Zwar stellt die zweite Phase der Lehrerbildung im Grunde eine begleitete Berufseinführung dar, in der mit verringertem Stundenkontingent zunächst unter Anleitung von Mentoren, später zunehmend eigenverantwortlich unterrichtet wird. Zusätzlich findet eine weitere Ausbildung in Studienseminaren statt und in Reflexionsgesprächen, die sich an Lehrproben anschließen, soll eine Verknüpfung des theoretischen Wissens mit der erlebten Praxis erfolgen. Dass dem Prozess der Professionalisierung in dieser Phase deutliche Grenzen gesetzt sind, liegt einerseits an den bereits beschriebenen „Anpassungsleistungen“, andererseits liegt der Fokus der Aufmerksamkeit in dieser Anfangszeit des Unterrichts in Regel verstärkt auf der eigenen Person. Erst wenn das Agieren vor der Klasse zur Gewohnheit wird, kann die Aufmerksamkeit auf die Schüler gerichtet werden.

Der Einstieg in die eigenständige Berufstätigkeit stellt jedoch vor allem insofern eine neue Situation dar, als dass die Prüfungssituationen und das Alternieren zwischen den unterschiedlichen Rollen wegfallen und die persönliche Verantwortlichkeit steigt. Diese Anforderungen, die sich im Anschluss an den Vorbereitungsdienst durch die Übernahme einer vollen Lehrerstelle ergeben, können je nach persönlichem Belastungsempfinden und Umgangsweise entweder als Herausforderungen und Lernchancen oder als Überforderungen erlebt werden. In Folge der hohen Autonomie des Lehrerberufs und eines weitgehenden Mangels an Vergleichsgrößen sowie Rückmeldungen entsteht zur Einschätzung der Qualität der eigenen Leistung die Notwendigkeit, sich selbst einen Referenzrahmen zu stecken (ebd.). Dieser persönliche Referenzrahmen prägt in meinen Augen entscheidend das Belastungsempfinden durch die erlebten Anforderungen, da die Einschätzung über Erfolg oder Misserfolg der eigenen Handlungen vom Erreichen der selbst gesteckten Ziele abhängig ist.

Da die Möglichkeit des Scheiterns als Strukturmoment pädagogischer Praxis immer gegeben ist, besteht die Herausforderung an die professionelle Entwicklung in der Berufseingangsphase darin, dieses Moment anzuerkennen und Misserfolge reflexiv zu bearbeiten, sich also den in Kapitel 2 beschriebenen reflexiven Habitus anzueignen. Dies setzt jedoch auch einen bewussten Umgang mit dem persönlichen Referenzrahmen voraus, der die eigenen Ziele und Möglichkeiten in eine realistische Beziehung zu den Gegebenheiten des Umfeldes setzen muss. Gelingt dies nicht, so bleiben die Chancen dieser Phase ungenutzt und die Wahrscheinlichkeit, dass sich der reflexive Habitus als zentrales Merkmal des professionellen

Selbst zu einem späteren Zeitpunkt der Berufstätigkeit doch noch entwickelt ist relativ gering, da sich Handlungsrountinen, die sich in den ersten Berufsjahren ausprägen, in diesem Fall in Folge der mangelnden Reflexion als implizite Routinen herausbilden und als solche schwer zu verändern sind.

Bezogen auf die persönliche Entwicklung in den ersten ein bis vier Berufsjahren identifiziert Kraler (2008) fünf Bereiche, in denen „sich individuelle professionsspezifische Kompetenzen und Einstellungen“ (S. 5) in einem Aushandlungsprozess zwischen eigenen Dispositionen und Rahmenbedingungen der Schule herausbilden. In Tabelle 2 sind diese Bereiche und untergeordnete Aspekte zusammengefasst.

Tabelle 2: Zentrale Aufgaben in der Berufseinstiegsphase (Kraler 2008, S. 5)

Entwicklungsbereich	Aspekt
Unterricht	Finden des eigenen methodisch-didaktischen Stils
Beurteilung	Entwickeln eines eigenen (fachspezifischen) Benotungskonzepts
Kollegium	(aktiver und passiver) Aufbau eines Selbst- und Fremdbildes im Kollegium
Professionsspezifisches Selbstverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • pädagogisch (Erziehungsfragen) • fachlicher Standpunkt • persönliche Grenzen
Arbeitsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • schulbezogene Arbeiten zu Hause/ am Arbeitsplatz • Nutzung und Auswahl von Arbeitsmitteln • Zeitmanagement

Auch wenn insbesondere der Bereich der Arbeitsorganisation nach dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis wenig mit *pädagogischer* Professionalität zu tun hat, stellen auch die für diesen Bereich genannten Aspekte Herausforderungen der Berufseingangsphase dar, die zu meistern eine wichtige Grundlage bedeutet, um mit den persönlichen Ressourcen haushalten zu können. Nur wenn dies gelingt, kann die erforderliche Kapazität bereitgestellt werden, sich den anderen Aufgaben mit der erforderlichen Reflexivität zu widmen.

Unter dem Aspekt der beruflichen Sozialisation ist der Entwicklungsbereich *Kollegium* besonders hervorzuheben, den Krämer in fünf „Phasen der sozialen Eingliederung“ (ebd., S. 7) unterteilt. In der ersten Phase der *antizipatorischen Sozialisation* wird eine Erwartungshaltung auf Basis der eigenen Werte und Normen entwickelt, also quasi ein Soll-Zustand definiert; in der zweiten Phase des *Kennenlernens der Organisation* wird der Ist-Zustand ermittelt; in der dritten Phase der *Konfrontation* werden die Diskrepanzen zwischen diesen beiden Zuständen erkannt und benannt, um Bewältigungsstrategien zum Umgang mit diesen Diskrepanzen entwickeln zu können; in der vierten Phase der *Einarbeitung* werden diese Bewältigungsstrategien umgesetzt, um sich schließlich in der fünften Phase der *Integration* in das Kollegium eingliedern zu können.

3.1 Forschungsstand

„Wenn es eine Krise in der Lehrerbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten“ (Oelkers 2000, S. 8; Larcher/Oelkers 2004, S. 129). So werden Sabina Larcher und Jürgen Oelkers häufig zitiert, wenn es um das Thema Lehrerbildung in all ihren Facetten geht (vgl. z.B. Lipowsky 2003, S. 8; Blömeke 2007, S. 13; Neuweg 2011, S. 471). Zwar ist die Tendenz in den letzten Jahren steigend, gerade im Bereich der empirischen Forschung, jedoch befassen sich die meisten aktuelleren Studien mit den ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung, hierbei vor allem mit der universitären Lehrerausbildung. Die Berufseingangsphase wird nach wie vor vergleichsweise selten betrachtet. Eine der aktuelleren Studien stammt von Manuela Keller-Schneider aus dem Jahr 2008, die sich mit den *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*³ befasst. Da der Stand der Forschung in der vorliegenden Arbeit nicht das zentrale Thema darstellt, werde ich den Forschungsstand in Anlehnung an Keller-Schneider (2008) sowie Keller-Schneider und Uwe Hericks (2011) wiedergeben und mich hauptsächlich auf diese Erkenntnisse beschränken, die mir für meine Fragestellung zielführend erscheinen.

Bezogen auf die Forschungsrichtungen lassen sich die Studien der letzten Jahrzehnte zur Berufseinstiegsphase von Lehrenden in drei Kategorien einteilen: „die sozialisatorischen Wirkungen des Berufs“, „Probleme und Anfangsschwierigkeiten“ sowie „berufsbiographisch in *life-span*-Orientierung“ (ebd., S. 296, Hervorh. im Original).

³ Auch wenn diese Studie in der Schweiz durchgeführt wurde, wo die Grundausbildung von Lehrpersonen im Gegensatz zu Deutschland einphasig ist und Praxissequenzen enthält, sehe ich eine Vergleichbarkeit beider Länder in der Phase des Berufseinstiegs in so weit gegeben, als dass die entscheidende neue Komponente die Selbstverantwortung ist, die erst nach Abschluss der Ausbildung und mit dem Einstieg in den Berufsalltag voll zum Tragen kommt.

Die ersten Studien zum Berufseinstieg von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum aus den 70er Jahren „fokussieren den Einstellungswandel, der aus Sozialisierungseffekten der Ausbildung resultiert“ (Keller-Schneider 2008, S. 17). Hier wird z.B. die Studie von Gisela Müller-Fohrbrodt, Bernhard Cloetta und Hanns-Dietrich Dann aus dem Jahr 1978 genannt, die sich mit dem „Praxisschock“ befasst, ein Begriff, der sich in der Literatur bis heute gehalten hat, wobei sich dieses Phänomen sowohl auf die ersten eigenständigen Unterrichtserfahrungen im Vorbereitungsdienst, als auch auf die Anforderungen der Berufseingangsphase bezieht (vgl. z.B. Terhart 2000, S. 127). Der Verlauf dieses Einstellungswandels, welcher sich von einer eher konservativen Haltung zu Studienbeginn zu einer liberalen Haltung im Verlauf des Studiums wandelt und in Folge der Erfahrungen in der beruflichen Praxis wieder zurück zu einer konservativen Haltung, wird auch als *Konstanzer Wanne* bezeichnet. Ob diese Entwicklung als positiv oder negativ betrachtet wird, ist strittig. Problematisch bei der Bewertung der festgestellten Entwicklung ist häufig eine Verkürzung der Betrachtung auf den Übergang vom Studium ins Berufsleben, was „als Beleg dafür genutzt [wird], dass Lehrpersonen als Folge der Überforderungen bei Berufseintritt konservativere Einstellungen im pädagogischen Handeln zeigen als während der Ausbildung“ (Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 297). Unter Berücksichtigung der gesamten Entwicklung stellt sich dieser Einstellungswandel eher als Rückgriff auf bereits vor Studienbeginn vorhandene subjektive Theorien dar (vgl. ebd.). Dagmar Hänsel bewertet in ihrer Reinterpretation der Konstanzer Studie aus dem Jahr 1985 diesen Einstellungswandel als „fruchtbaren Lernprozess [...], in welchem die im Studium erworbenen illusionären Vorstellungen aufgegeben und durch realitätsgerechtere ersetzt werden“ (Keller-Schneider 2008, S. 17). Bezug nehmend auf meine vorherigen Ausführungen zur pädagogischen Professionalität und dem Professionalisierungsprozess möchte ich dieser Interpretation von Hänsel jedoch widersprechen, da ich in der Einschätzung der Studieninhalte als Illusionen lediglich einen Mangel an reflexiver Bearbeitung der Praxis sehe, da ein Scheitern in der pädagogischen Praxis aus unterschiedlichen Gründen immer möglich ist.

Der durch die Konstanzer Wanne beschriebene Effekt wird zwar auch in späteren Studien bestätigt, als Ursache wird aber im weiteren Verlauf der Forschung auch der Sozialisierungseffekt durch das Kollegium berücksichtigt, so dass an der jeweiligen Schule übliche Führungsstile und Handlungsrouninen übernommen werden, obwohl diese nicht notwendigerweise den eigenen Überzeugungen entsprechen (vgl. ebd., S. 18).

Etliche Studien zu den Anfangsschwierigkeiten „fokussieren strukturbedingte Problemfelder“ (Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 297), aus denen sich Anforderungen ergeben, „die in ihrer Komplexität im Voraus nicht bearbeitet werden konnten“ (ebd.), wodurch eine „Adapti-

on, Differenzierung und Erweiterung des verfügbaren Wissens“ (ebd.) erforderlich wird. Genannt werden an dieser Stelle Shulman (1991), Bromme (1992), Terhart (2000) und Berliner (2001).

In einer Längsschnittstudie von Henecka und Lipowsky (2002), bei der mittels offener Fragestellung nach den Anfangsschwierigkeiten gefragt wurde, entfallen die häufigsten Nennungen auf den Bereich Zeitmanagement und Zeitnot durch Unterrichtsvorbereitung mit 15,7 %, gefolgt von Problemen mit dem Kollegium und der Schulleitung mit 14 % und Klassenführung mit 12,5 %.

Die Studien, die sich mit spezifischen Problemfeldern der Berufseinstiegsphase befassen, zeigen recht unterschiedliche Erkenntnisse, was einerseits dem Erhebungszeitpunkt innerhalb der Berufsbiographie geschuldet sein könnte (Berufseinstiegsphase oder zu einem späteren Zeitpunkt retrospektiv), andererseits dem Studiendesign, da einige Ergebnisse inhaltsanalytisch aus Interviewstudien, andere mittels Fragebogen erhoben wurden (vgl. Keller-Schneider 2008, S. 19). Auch wenn diese Gründe gegen eine direkte Vergleichbarkeit der Studien sprechen, so lassen sich doch Schwerpunkte erkennen in den Bereichen *Klassenführung*, *Elternkontakte* (für Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen weniger relevant, da hier ein großer Teil der Schüler bereits volljährig ist) und *individuelle Passung des Unterrichts* (diese Herausforderung dürfte sich in Folge der häufig sehr heterogenen Klassenzusammensetzung besonders im Bereich der beruflichen Bildung stellen). Je nach Betrachtungsweise werden die genannten Problemfelder als Schwierigkeiten gewertet, die auf Defizite zurück zu führen sind, wobei die Lehrpersonen in der Berufseingangsphase als „noch nicht fertige Lehrperson“ (ebd., S. 27) gesehen werden, oder als Belastungen, wobei der persönliche Umgang mit Beanspruchungen und das sich daraus ergebende subjektive Empfinden zu beachten wäre. Dieser Punkt bleibt allerdings offen (vgl. ebd., S. 27f).

Ein weiterer Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse, in welchen Bereichen die größten Anforderungen der Berufseingangsphase bestehen, könnte darin zu suchen sein, dass die von Keller-Schneider ausgewählten Studien aus verschiedenen Ländern stammen.

Aus berufsbiographischer Perspektive erfordert die Phase des Berufseinstiegs eine aktive Auseinandersetzung mit den anfallenden Aufgaben und nicht nur eine Anpassung an bestehende Gegebenheiten (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 298). Als wichtige Studien zur life-span-Orientierung werden Huberman (1989), Hirsch (1990), Sikes, Measor und Woods (1985) und Kelchtermans (1996a; 1996b) genannt (ebd.).

Keller-Schneider (2008) benennt vier Hauptkategorien, in denen diese Phase in der subjektiven Wahrnehmung der Lehrpersonen als besonders bedeutsam und beanspruchend emp-

funden wird (vgl. S. 111ff). In Tabelle 3 sind diese vier Kategorien beruflicher Anforderungen an Lehrpersonen allgemein noch einmal untergliedert und in ihrer Bedeutsamkeit den unterschiedlichen Phasen der Berufsbiographie zugeordnet, wobei die Berufseinstiegsphase besonders hervorgehoben ist.

Tabelle 3: Anforderungen an Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase (nach Keller-Schneider 2008, S. 126)

	Rollenfindung	Vermittlung	Führung	Mitgestaltung	
kurzfristig	Als Lehrperson auftreten sich erfahren begegnen Zeitmanagement Rolle kennenlernen	Unterrichtseinheiten zielorientiert planen erproben auswerten trainieren	Kontakt gestalten Prozesse lenken Gespräche führen intervenieren	Schulteam erfahren Schulkulturen kennenlernen Einblick ins System Schule	Studierende
mittelfristig	Qualitätsansprüche Schutz, Abgrenzung Ressourcen Rollenklarheit Professionalitätsentwicklung	Zielorientierung und Planung Unterrichtsprozess Beurteilung Binnendifferenzierung Hausaufgaben Ext. Anlässe	Klassenkultur Direkte Führung Förderung der Schüler/innen Elternkontakte	Positionierung im Team Zusammenarbeit mit Vorgesetzten Kooperation in Schuleinheit Profession und Rechtsgrundlage	Berufseinstiegende
langfristig	Freude, Ressourcen erhalten	Optimierung der Unterrichtsqualität	Optimierung der Prozessbegleitung	Berufsstand Spezialisierung	Erfahrene

Aus dieser Übersicht möchte ich folgende Punkte hervorheben und den Zusammenhang mit dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis von pädagogischer Professionalität und dem Prozess der Professionalisierung erläutern, wobei ich die Ausführungen von Keller-Schneider mit eigenen Überlegungen ergänze:

Qualitätsansprüche

Wie bereits eingangs dieses Kapitels beschrieben, besteht in der Berufseingangsphase die Notwendigkeit, sich selbst einen Referenzrahmen zu stecken, an dem das eigene Handeln gemessen werden kann (vgl. ebd., S. 112). Um nun die Qualitätsansprüche, die man an sich selbst stellt realistisch zu halten, ist es erforderlich, die äußeren Gegebenheiten mit den eigenen Möglichkeiten in Einklang zu bringen. Es reicht daher nicht aus, sich über die eigenen Ziele im Klaren zu sein um sich für Methoden zu entscheiden, wie diese erreicht werden sollen, sondern es müssen neben den eigenen Fähigkeiten auch die Eingangsvoraussetzungen

der Schüler sowie die Rahmenbedingungen wie Stundenaufteilung, Raumausstattung etc. mit einbezogen werden. Da diese Voraussetzungen nicht nur von Schule zu Schule sondern auch von Klasse zu Klasse variieren, besteht die professionelle Leistung darin, die Qualitätsansprüche im je besonderen Fall so hoch wie möglich zu halten.

Professionalitätsentwicklung

Keller-Schneider beschreibt unter diesem Aspekt hauptsächlich „das Überwinden der einmaligen Anfangssituation durch Erfahrungserweiterung und Kompetenzaufbau“ (ebd., S. 114). Unter Berücksichtigung der bereits im Vorfeld erläuterten Bedeutung des reflexiven Habitus für das professionelle Selbst möchte ich diesen Aspekt dahingehend erweitern, dass die Berufseingangsphase die Phase ist, in der sich eben dieser Habitus spätestens entwickeln muss, wenn eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den Handlungen dazu führen soll, dass eine reflexive Verknüpfung von Theorie und Praxis zur Gewohnheit werden soll, um die Ausprägung impliziter Handlungsrouninen möglichst zu verhindern.

Unterrichtsprozess

Vor allem in den Praktika in der ersten Phase der Lehrerbildung, aber auch im Vorbereitungsdienst wird noch hauptsächlich in Klassen unterrichtet, in denen Abläufe und Rituale bereits eingespielt sind, wodurch ein Anpassen an gegebene Strukturen erforderlich ist. In der Berufseingangsphase müssen nun selbstständig Unterrichtskultur und -abläufe aufgebaut und ritualisiert werden (vgl. ebd., S. 116). Dies stellt insofern eine Herausforderung dar, als dass es notwendig ist, sich zwischen den teilweise sehr unterschiedlichen Optionen zu entscheiden, die im Zuge der Ausbildung kennengelernt worden sind. Im Zweifelsfall muss diese Entscheidung auch gegenüber der Klasse, den Eltern oder der Schulleitung begründbar sein.

Klassenkultur

Während sich die Ausführungen zum Unterrichtsprozess auf die Vermittlungstätigkeit beziehen, beschreibt die Kategorie *Klassenkultur* die „Interaktionsaspekte im System Klasse mit der Lehrperson als Teil davon“ (ebd., S. 118). Bezug nehmend auf die professionstheoretische Perspektive aus Kapitel 2.1 sehe ich in diesem Zusammenhang die Aufgabe darin, ein belastbares Arbeitsbündnis mit den einzelnen Individuen sowie mit der Klasse als Kollektiv zu schließen. Die Herausforderung besteht hierbei vor allem in der neuen Position der Lehr-

person, die ab jetzt komplett auf sich selbst gestellt, also gewissermaßen „ohne Netz und doppelten Boden“ agieren muss.

Positionierung im Team

Da die Lehrkräfte nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes als vollwertige Mitglieder in das Kollegium einsteigen, wird es nun notwendig, sich innerhalb dieses Teams zu positionieren. In diesem Zusammenhang ist eine reflexive Auseinandersetzung mit den gegebenen „Selbstverständlichkeiten und Normen“ (ebd., S. 122) erforderlich, insbesondere um mögliche Differenzen zu den eigenen Überzeugungen zu erkennen und solche Passungsprobleme bewusst bearbeiten zu können.

3.2 Die Chancen und Risiken der Berufseingangsphase

Da ich in den genannten Aspekten zentrale Grundlagen für die Entwicklung des professionellen Selbst im pädagogischen Kontext sehe, möchte ich im Folgenden darauf eingehen, welche Chancen und Risiken insbesondere in der Berufseingangsphase bestehen.

Qualitätsansprüche und Professionalitätsentwicklung

Da aus psychologischer Sicht die vollständige Herausbildung beruflicher Expertise einen Zeitraum von acht bis zehn Jahren in Anspruch nimmt, ist es die Berufseingangsphase, in der sich die Lehrerkompetenz erst entwickelt (vgl. Terhart 2000, S. 127). Daher kann in der Zeit des Vorbereitungsdienstes (der in Hessen zurzeit 21 Monate dauert) lediglich der Grundstein gelegt werden, auf den dann in den ersten Berufsjahren aufzubauen ist. Wenn wir die Entwicklung pädagogischer Professionalität als einen Lernprozess verstehen, der auf den theoretischen Grundlagen des Studiums aufbauend, diese im Vorbereitungsdienst mit den Erfahrungen aus der Praxis verknüpfend, sich über den gesamten Zeitraum der Berufsausübung fortsetzt, erfordert dieser Prozess meines Erachtens ebenso wie jeder andere Lernprozess ein Arbeitsbündnis als Grundvoraussetzung. Da mit Abschluss des Vorbereitungsdienstes jedoch keine vorgegebenen Strukturen durch Studien- und Prüfungsordnungen mehr vorliegen, ist die einzige Instanz, mit der im weiteren Berufsleben noch ein andauerndes Arbeitsbündnis geschlossen werden kann, das eigene Selbst. Grundvoraussetzung hierfür ist wiederum die Anerkennung pädagogischer Professionalisierung als kontinuierlicher Lernprozess, der sich nicht nur auf die Phasen der Ausbildung, sondern auf das gesamte Berufsleben erstreckt. Gelingt es, dieses Arbeitsbündnis mit sich selbst zu schließen und

diesen Akt bewusst als eine autonome Entscheidung wahrzunehmen, so können die in der weiteren Berufspraxis erlebten Anforderungen als Lernchancen wahrgenommen werden.

Unterrichtsprozess

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis kann nun ohne Bewertungsdruck stattfinden⁴, indem das eigene Handeln im Unterricht reflektiert wird und Handlungsrouinen auf ihre wissenschaftliche Begründbarkeit hin untersucht werden. Situationen, in denen die eigenen Handlungen nicht zum anvisierten Ergebnis geführt haben, können (wenn die persönliche Reflexion keine zufriedenstellenden Erkenntnisse zu Tage bringt) im Rahmen kollegialer Fallberatungen besprochen werden, in denen alle Teilnehmer gleichberechtigt sind.

Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits beschrieben, ist der Übergang vom Vorbereitungsdienst in den Berufseinstieg durch einen sprunghaften Anstieg der Wochenstunden gekennzeichnet. Ein weiterer Aspekt, der in dieser Phase neu hinzukommt, ist die Möglichkeit der Übernahme einer Klassenleitung. Daraus resultiert nicht nur eine erweiterte Zuständigkeit im pädagogischen Bereich, sondern auch ein deutlicher administrativer Mehraufwand. Selbst wenn wir davon ausgehen, dass die Begründungspflicht tatsächlich als Notwendigkeit für professionelles Handeln erkannt und im Verlauf des Vorbereitungsdienstes praktiziert wurde, besteht durch die beschriebene Situation das Risiko, dass eine reflexive Bearbeitung der pädagogischen Praxis in Folge der als Überlastung empfundenen Anforderungen nicht stattfindet. Ulrich Herrmann und Herbert Hertramph (2002) beschreiben im Zusammenhang mit der Phase des Berufseinstiegs „die Gefahr [...], daß das bisher erworbene Handlungspotential unter dem neuen Handlungsdruck „gelöscht“ wird“ (S. 118). In diesem Zusammenhang könnten Fortbildungen, die sich mit der Verknüpfung von Theorie und Praxis befassen, einen Rahmen bilden, in dem den Berufseinsteigern sowohl die erforderliche Distanz als auch die Zeit zur Verfügung gestellt werden, um unter der Anleitung von Reflexionsprofessionellen die Entwicklung eines reflexiven Habitus zu fördern.

Klassenkultur

Gerade auf der Beziehungsebene tritt in dieser Phase ein Paradoxon in vollem Umfang zu Tage, das schon Immanuel Kant (1803) beschrieb mit dem Satz: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (S. 27). Da ein allgemeines Erziehungsziel aller Schulformen die Mündigkeit der Schüler ist, die als Grundvoraussetzung zur Teilnahme an einer demokrati-

⁴ Terhart (2000) schreibt dazu: „im Unterschied zu den Ausbildungsphasen besteht [...] nicht die Gefahr einer Vermischung von Lern- und Leistungssituationen“ (S. 126).

schen Gesellschaft gilt, muss den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, über Regeln, Werte und Normen zu reflektieren und sich selbst innerhalb unseres Gesellschaftssystems zu verorten. Die Kultusministerkonferenz schreibt hierzu:

„Partizipation und Selbstverantwortung müssen früh und in möglichst allen Lebenszusammenhängen erlernt und erfahren werden - auch und gerade in Familie und Schule.

Für die Schule bedeutet dies: Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein...“ (KMK 2009, S. 3)

Da erfolgreicher Unterricht jedoch die Einhaltung gewisser Regeln notwendig macht, einige dieser Regeln (wie z.B. die Schulpflicht) sogar gesetzlich vorgeschrieben sind, entsteht in diesem Zusammenhang eine Autonomieantinomie. Die Herausforderung für die Lehrkraft besteht nun darin, unter Berücksichtigung der jeweiligen Entwicklungsstufe der Schüler zu entscheiden, welche Regeln dogmatisch zu vertreten und welche verhandelbar sind.⁵ Insbesondere ältere Schüler, die sich selbst bereits als autonome Individuen betrachten, werden in manchen Situationen eine Begründung gewisser Regeln von Seiten der Lehrkraft fordern. Dies kann je nach persönlicher Einstellung als Herausforderung erlebt werden, über die eigenen Werte und Normen zu reflektieren und diesen Prozess zu einem Handlungsfeld für erfahrbare Partizipation und Selbstverantwortung zu machen, oder aber als Bedrohung der eigenen Autorität empfunden werden und zur Ausbildung von unreflektierten Handlungsrou-tinen führen, um vergleichbare Situationen in Zukunft zu vermeiden.

Positionierung im Team

Da zum einen nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass die LiV im Anschluss an den Vorbereitungsdienst auch an ihrer Ausbildungsschule eingestellt werden und sich zum anderen durch den bereits angesprochenen Wegfall der Abhängigkeit von der Bewertung der Ausbilder selbst bei einem Verbleib an der Ausbildungsschule der Status der jungen Lehrkräfte ändert, stellen die ersten Berufsjahre eine besondere Herausforderung in Bezug auf die „praktische habituelle Einsozialisation in das schulische Handeln“ (Helsper 2002, S. 94) dar. Die entscheidende Frage ist nun, ob dieser Prozess bewusst wahrgenommen und reflektiert wird, denn nur dann kann sichergestellt werden, dass möglicherweise entstehende „Passungsprobleme zwischen Selbst und Schulkultur“ (ebd.) auch als solche erkannt und bearbeitet werden können. Da sowohl die Schule (die Kollegen, die Schulleitung ebenso wie

⁵ Ausführliche Betrachtungen zu diesem Thema finden sich gerade im Bereich der Didaktik des Philosophie- und Ethikunterrichts, z.B. bei Peter Schaber (2010)

die Schüler) als auch die Ausbildungsbetriebe als Sozialisationsinstanzen auf die jungen Lehrkräfte einwirken, erfordert ein professionelles Selbst „die **Identifizierung und eventuelle Korrektur der eigenen beruflichen und professionellen Sozialisation**, die auf diese Weise als fremdbestimmte erkannt, unter die eigene Kontrolle gebracht werden und teils als Selbstsozialisation fortgesetzt, teils durch Selbsterziehung ersetzt werden kann“ (Lempert 2009, S. 98f, Hervorh. im Original). Gerade dieses Erkennen wird jedoch oft erst durch einen Perspektivenwechsel (oder wenigstens einigen Abstand vom Alltagsgeschehen) ermöglicht, was ich als Argument für die Notwendigkeit sehe, die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der unterschiedlichen Parteien sowie der eigenen Positionierung dazu aus dem Umfeld der Schule zu lösen und in außerschulischen Fortbildungsveranstaltungen zu bearbeiten.

Auch wenn ich hier versucht habe, meine Ausführungen den einzelnen Aspekten zuzuordnen, sehe ich zwischen all diesen Themenfeldern Verbindungen. Die zentrale Gemeinsamkeit all der unterschiedlichen Anforderungen der Berufseingangsphase besteht meines Erachtens darin, sich jeweils reflexiv über die eigenen Werte und Ansprüche bewusst zu werden, um sich selbst im sozialen Umfeld der Schule positionieren zu können, also aktiv an der beruflichen Sozialisation teilzunehmen und somit auch die Möglichkeit wahrzunehmen, selbst auf das Umfeld einzuwirken.

Da in der Berufseingangsphase die Antinomien und Unsicherheiten pädagogischen Handelns in vollem Umfang erlebt werden, sollten diese Aspekte dahingehend Eingang in die Fortbildung finden, dass die Bereitschaft der Berufseinsteiger geweckt wird, „die Ungewissheit des Handelns nicht nur zu ertragen, sondern sie aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten“ (Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, S. 23).

Nicht nur in Bezug auf das pädagogische Handeln im Unterricht sehe ich einen Bedarf, die reflexive Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Berufseingangsphase gezielt zu unterstützen, sondern auch im Zusammenhang mit der persönlichen Einstellung zum Berufsbild des Lehrers insgesamt. In diesem Zusammenhang halte ich es unter Umständen für zielführender, statt von *Theorie und Praxis* von *Wunsch und Wirklichkeit* zu sprechen, da es in meinen Augen darum gehen sollte, sich die Differenzen zwischen den eigenen normativen Grundsätzen und der jeweils in der Realität vorgefundenen Schulkultur bewusst zu machen, um nicht in Folge einer „naturwüchsig verlaufenden Einsozialisation in Routinen hinter dem eigenen Rücken“ (Helsper 2002, S. 95) von den eigenen Idealen Abschied zu nehmen, ohne sich dieses Prozesses überhaupt bewusst zu sein. Wie ein solcher reflexiver Eingliederungsprozess systematisch bearbeitet werden kann, hat Kräler mit den Phasen der sozialen

Eingliederung beschrieben, auf die ich zu Beginn des dritten Kapitels bereits eingegangen bin.

Ein konkretes Beispiel findet sich bei Herrmann und Hertramph (2002, S. 108f) als erster Unterpunkt im Kapitel „Selbständige Berufstätigkeit“: Während zu Beginn der Berufsausübung zwar vielfach noch der Wunsch nach kollegialer Zusammenarbeit besteht, scheitert die Umsetzung häufig daran, dass sich in den Kollegien vieler Schulen eine Einzelkämpfermentalität so festgesetzt hat, dass eine Teambildung an einem Mangel an Kollegen scheitert, die zur Zusammenarbeit bereit sind. Wenn ein Wandel im beruflichen Selbstverständnis stattfinden soll, so muss auch in diesem Bereich eine reflexive Auseinandersetzung mit den Differenzen zwischen dem theoretischen Anspruch und der erlebten Realität erfolgen. In diesem Zusammenhang könnten Fortbildungsveranstaltungen einen Rahmen bieten, in dem durch eine gewisse Distanz vom Alltagsgeschehen und den Austausch mit anderen jungen Kollegen verhindert wird, dass das Innovationspotential ungenutzt bleibt und neue Erkenntnisse von den Universitäten auch in die Schulen gelangen.

3.3 Prinzip Hoffnung oder Prinzip Verantwortung

Bis hierher habe ich an einigen Aspekten herausgearbeitet, weshalb die Berufseingangsphase einen Abschnitt in der berufsbiographischen Entwicklung darstellt, in dem in Folge besonderer Anforderungen sowohl die Chance besteht, einen entscheidenden Schritt in der Entwicklung pädagogischer Professionalität zu tun, als auch die Gefahr, dass diese Entwicklung verhindert wird, wenn die Anforderungen nicht als Herausforderungen und Lernchancen angenommen werden, sondern als Überforderungen, in deren Folge sich unreflektierte Bewältigungsmuster als implizite Routinen herausbilden. Da die in der Einleitung formulierte erste Frage nach den Aspekten, die in spezifischen Fortbildungsverpflichtungen berücksichtigt werden sollen, eine normative Frage ist, möchte ich an dieser Stelle zwei Grundpositionen der ethischen Urteilsbildung betrachten, das *Prinzip Hoffnung* von Ernst Bloch und das *Prinzip Verantwortung* von Hans Jonas.

Die Gegenüberstellung dieser beiden Prinzipien findet sich zwar vor allem im Bereich der Technik-Ethik, sie lassen sich meinem Verständnis nach aber in ihren Grundzügen auch auf das Thema dieser Arbeit übertragen. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit im Schwerpunkt nicht um eine philosophische handelt, möchte ich an dieser Stelle lediglich in groben Zügen erläutern, worin der grundlegende Unterschied besteht, um anschließend diese beiden Positionen auf die Bedeutung der Fortbildung in der Berufseingangsphase von Lehrpersonen zu übertragen.

Das Prinzip Hoffnung setzt den Fokus auf die Möglichkeit zu positiver Veränderung. „Menschen machen sich nicht nur eine Vorstellung von der Welt, wie sie ist, sondern auch davon, wie sie sein sollte. Sie entwerfen Bilder oder Pläne einer Lebensordnung, die es noch nirgendwo gibt, aber geben könnte (Utopien). Sie antizipieren das Gewünschte und *schaffen sich Mittel*, um es zu erreichen. Der Mensch tritt denkend und wollend aus seiner Gegenwart heraus und nimmt eine (ideelle) Position in der Zukunft ein“ (Holz 2000a, S. 89f, Hervorh. im Original).

Das Prinzip Verantwortung hingegen hebt die Möglichkeit negativer Folgen hervor und sieht die Priorität darin, diese zu verhindern (vgl. Holz 2000b, S. 193).

Bezogen auf das Thema dieser Arbeit stellt sich in Folge dieser unterschiedlichen Prinzipien also die Frage, ob die Berufseingangsphase eher als eine Möglichkeit zu positiver Veränderung zu betrachten ist, die es zu unterstützen gilt, oder als eine riskante Zeit, in der es vor allem darum gehen muss, den negativen Aspekten entgegen zu wirken.

Auf dem Prinzip Hoffnung basierend besteht sowohl für das Individuum die Chance, in seinem persönlichen Professionalisierungsprozess nun die erlebte berufliche Praxis reflexiv mit dem in der Ausbildung erworbenen theoretischen Wissen zu verbinden, als auch für das System, von den Idealen und den neuen Erkenntnissen der Berufseinsteiger zu profitieren. Fortbildung müsste in dieser Phase also vor allem darauf abzielen, die Entwicklung eines reflexiven Habitus zu unterstützen. Quasi als positiver Nebeneffekt würden die Berufseinsteiger dadurch bestärkt, ihre Ideale nicht zu schnell der erlebten Wirklichkeit zu opfern und bekämen das nötige Selbstvertrauen vermittelt, sich nicht nur als unerfahrener Kollege zu sehen, der von den „alten Hasen“ lernen muss, sondern vor allem als Innovationsträger, der die Möglichkeit hat, das bestehende System zu verbessern.

Aus dem Prinzip Verantwortung folgt eine Fokussierung auf die Risiken, in deren Folge sich Fortbildungen vor allem den Anforderungen dieser Phase und dem Umgang damit widmen müssten, um zu verhindern, dass diese Anforderungen zu Überforderungen werden.

Den größeren Teil der Forschung zur Lehrerbildung (insbesondere die Untersuchungen, die sich explizit den Problemen der jeweiligen Phase widmen) sehe ich aus dem Prinzip Verantwortung motiviert, da der Fokus verstärkt auf die Risiken und weniger auf die Chancen gerichtet ist.

Grundsätzlich sehe ich in einer Verknüpfung beider Standpunkte den besten Ansatz. Inhaltlich stellt diese Verknüpfung in meinen Augen auch kein Problem dar, da ja keine Notwendigkeit besteht, sich auf einen Fortbildungsschwerpunkt zu beschränken. Ein möglichst breit gefächertes Angebot an Fortbildungen zu unterschiedlichen Themenfeldern würde es ermög-

lichen, sich individuell mit den eigenen Potentialen und Defiziten zu befassen, um sowohl die Potentiale weiter auszubauen als auch an der Behebung der Defizite zu arbeiten. Strukturell ist die Vermittlung zwischen beiden Positionen jedoch deutlich schwieriger, da sich eine *Verpflichtung* zur Teilnahme an Fortbildungen grundsätzlich auf das Prinzip Verantwortung stützt, wobei sich als kritisches Argument anführen lässt, dass eine solche Verpflichtung eine Einschränkung der Autonomie der verpflichteten Personen, im vorliegenden Fall also der Lehrkräfte, darstellt. Dies wird noch verstärkt, wenn nicht nur eine grundsätzliche Pflicht zur Fortbildung besteht, sondern darüber hinaus auch noch die Entscheidung, für welche Fortbildungsveranstaltung sich die Lehrkraft im Einzelfall entscheidet, nicht ausschließlich ihr selbst überlassen wird, sondern von der Schulleitung genehmigt werden muss oder auch angeordnet werden kann. Bedenkt man außerdem, dass Fortbildungen gewisse Parallelen zu Unterricht aufweisen, da auch hier das Ziel in der „systematischen Erzeugung des Neuen“ (Oevermann 1996, S. 81) besteht, ergibt sich aus einer Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen die gleiche Problematik wie aus der Schulpflicht, nämlich ein erzwungenes Arbeitsbündnis, das häufig nur widerwillig erfüllt wird.

Wenn die Teilnahme an Fortbildungen oder die Entwicklung eines professionellen Habitus allgemein jedoch nach dem Prinzip Hoffnung in den autonomen Verantwortungsbereich eines jeden Einzelnen fallen soll, so müssen gewisse Rahmenbedingungen gegeben sein, von denen in der Realität wohl nicht ausgegangen werden kann. Für die Berufseingangsphase von Lehrkräften würden diese Rahmenbedingungen unter anderem darin bestehen, dass der reflexive Habitus bereits in den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung vermittelt wurde und Fortbildungen von den Teilnehmern als gewinnbringend erlebt werden. Dies mag zwar in einigen Fällen so sein, die zahlreichen und teilweise sehr unterschiedlichen Forderungen nach Veränderungen im Lehrerbildungssystem sprechen jedoch nicht dafür, dass diese Rahmenbedingungen derzeit flächendeckend gegeben sind.

Die unterschiedlichen Grundpositionen in der Diskussion um eine Fortbildungsverpflichtung (nicht nur in der Berufseingangsphase) werden auch in der aktuellen Debatte um den hessischen Qualifizierungsrahmen deutlich, in der die Berufsverbände eine Stärkung der Autonomie der Lehrkräfte fordern. Von dieser Seite wird eine Pflicht zur Fortbildung und insbesondere eine Reglementierung durch die Schulleitung, wie in der aktuellen Formulierung des hessischen Lehrerbildungsgesetzes beschrieben, als Gängelung der Lehrkräfte betrachtet und das Risiko thematisiert, dass ein individueller Professionalisierungsbedarf einer systemischen Ausrichtung von Seiten der Schulleitungsebene untergeordnet wird (vgl. Walentowitz 2013).

In Folge dieser Einschätzung wird statt einer *Pflicht zur* Fortbildung ein *Recht auf* Fortbildung gefordert, eine Formulierung, die in meinen Augen den Fokus auf dem Prinzip Hoffnung verdeutlicht. Diese Position wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit noch einmal relevant, wenn es um die Frage nach den Bedingungen für die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung geht, da die Aspekte der Motivation und der Eigenverantwortung an dieser Stelle thematisiert werden.

3.4 Ein Blick über den hessischen „Tellerrand“: Angeleitete Berufseingangsphase in anderen Bundesländern

In Folge der bereits eingangs zitierten Forderung der Kommission Lehrerbildung nach „*spezifischen Fortbildungsverpflichtungen* für Berufseinsteiger“ (Terhart 2000, S. 129; Hervorh. im Original) haben einige Bundesländer in den letzten Jahren eine angeleitete Berufseingangsphase eingeführt. Einige dieser Bundesländer (so zum Beispiel Baden-Württemberg, Brandenburg und Bremen) beziehen sich auch explizit auf Terhart.

In der theoretischen Konzeption besteht diese Phase in den meisten Fällen aus einer Kombination von Fortbildungsveranstaltungen, die auf die besonderen Anforderungen der ersten ein bis drei Jahre des Berufseinstiegs zugeschnitten sind (hierbei gibt es allerdings einige Unterschiede in der Schwerpunktsetzung), und zusätzlichen Angeboten in Form von Austauschgruppen, die entweder nach Region, Schulart oder Themenschwerpunkt gebildet werden. Eine tatsächliche Verpflichtung ist jedoch nur in Hamburg für das erste Berufsjahr genannt, wobei diese in vollem Umfang durch die Teilnahme an einer Austauschgruppe erfüllt werden kann.

Eine Übersicht über die Konzeption der Berufseingangsphase in den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen findet sich in Tabelle 4, wobei ich mich hierbei auf die Aspekte *Existenz spezifischer Fortbildungen*, *zusätzliche Angebote* und *Zielgruppe* beschränkt habe und sowohl Nürnberg, da es sich hier lediglich um ein lokales Konzept handelt, als auch das Saarland, in dem es ein Projekt für Lehrkräfte an Grundschulen gibt, außen vor gelassen habe.

Die Suche nach konkreten Angeboten spezifischer Fortbildungsveranstaltungen zeigte jedoch, dass die Umsetzung der Konzepte eher spärlich ist. Die meisten Treffer für Fortbildungen, die Lehrpersonen in der Berufseingangsphase als Zielgruppe benennen, ergab die Suche im Fortbildungsnetz des Bildungsservers für Berlin und Brandenburg⁶ mit 6 Angeboten,

⁶ <https://tisonline.brandenburg.de/web/guest/catalog> (Abruf am 29.05.2014)

von denen sich allerdings zwei auf Treffen von Regionalgruppen und eines auf kollegiale Fallberatung beziehen, beides Themen, die im Konzept des Bundeslandes unter „zusätzliche Angebote“ geführt werden. Somit bleiben noch drei Fortbildungen für die Zielgruppe. Auch für andere Bundesländer erbrachte die Suche nach Fortbildungen für Berufseinsteiger keine nennenswerten Ergebnisse. Einen positiven Eindruck hat zumindest das ansprechend gestaltete Informationsmaterial von Bremen hinterlassen, hier steht die Broschüre „Los geht's! Wegweiser für meinen Berufseinstieg“⁷ (Umfang: 35 Seiten) sowie ein „Leitfaden zum Berufsstart“⁸ (Umfang: 177 Seiten) zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Der „Wegweiser“ beschreibt typische Herausforderungen in 10 Handlungsfeldern der Berufseingangsphase, unterteilt in berufliche, soziale und persönliche Dimensionen, gibt Ratschläge zum Umgang mit diesen Herausforderungen und weiterführende Literaturempfehlungen. Den Abschluss bildet eine kleine Materialsammlung mit Checklisten und einer Vorlage für einen Wochenplaner.

Der „Leitfaden“ bietet eine ausführliche Vorstellung des Landesinstituts für Schule Bremen (LIS) mit Ansprechpartnern für die unterschiedlichen Bereiche, verschiedene Beratungs- und Anlaufstellen, Projekte zum Thema Gesundheit sowie einige „Tipps und Tricks“ zum Umgang mit typischen Anfangsproblemen.

⁷ als Download verfügbar unter: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.7572.de> (Abruf am 28.05.2014)

⁸ als Download verfügbar unter: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.8718.de> (Abruf am 28.05.2014)

Tabelle 4: Die Berufseingangsphase in anderen Bundesländern (Stand: Juni 2014)

Bundesland	Spezielle Fortbildungen für die Berufseingangsphase	Zusätzliche Angebote	Zielgruppe	Anmerkungen
Baden-Württemberg	ja	nein	2. bis 4. Berufsjahr, alle Schulformen	Suche über Fortbildungsserver nicht erfolgreich.
Quelle:	http://www.seminare-bw.de/,Lde/819802			
Brandenburg	ja, in Form von „Ab-ruffortbildungen“	Regionalgruppen, kollegiale Fallberatung, Supervision und Coaching	keine Angabe	Suche nach Fortbildungen unter dem Stichwort "Berufseingangsphase" nicht zufriedenstellend (3 Treffer).
Quelle:	http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/berufseingangsphase_brandenburg.html			
Bremen	auf Anfrage	Schulartspezifische Gruppen, PraxisAGs, Online-Beratung	1. bis 3. Berufsjahr, alle Schulformen	Informationsmaterial als Download, ansprechend gestaltet und ausführlich.
Quelle:	http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.7572.de			
Hamburg	ja	Austauschgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten	1. Berufsjahr (verpflichtend), 2. Berufsjahr (freiwillig), alle Schulformen	Die Verpflichtung im 1. Jahr kann durch Teilnahme an einer Austauschgruppe erfüllt werden.
Quelle:	http://li.hamburg.de/bep/			
Niedersachsen	ja	Regionale Fach-tage, kollegiale Beratungsgruppen, Foren und Online-Beratung, Coaching	1. bis 3. Berufsjahr, allgemein bildende Schulen	"Fachtage zur Berufseingangsphase": keine Einträge.
Quelle:	http://www.nibis.de/nibis.php?menid=2354			
Sachsen-Anhalt	ja	Regionale Arbeitsgruppen, Sommerkurse	keine Angabe	Die Suche nach speziellen Fortbildungen erzielte 1 Treffer.
Quelle:	http://www.bildung-lsa.de/lehrerbildung/lehrkraefte_in_der_berufseingangsphase__bep_site_.html			
Thüringen	ja	nein	1. und 2. Berufsjahr	"Schule beginnt - Handbuch zur Berufseingangsphase" als Download (Zugangsdaten erforderlich).
Quelle:	http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrerbildung/berufseingangsphase			

4 Die speziellen Aspekte des Lehramts an berufsbildenden Schulen

Vergleicht man das allgemeinbildende Schulwesen mit dem berufsbildenden, so ergeben sich einige Unterschiede, die zum Teil bereits bei der Entscheidung für das eine oder andere Lehramt zum Tragen kommen, sich aber auch auf das berufliche Selbstverständnis sowie auf das Fortbildungsverhalten der Lehrpersonen auswirken. Daher halte ich es für hilfreich, einige dieser Aspekte explizit zu benennen.

Zunächst besteht ein Unterschied im Alter der Schülerschaft, da berufsbildende Schulen in der Regel von Jugendlichen und jungen Erwachsenen besucht werden, die schon über eine abgeschlossene allgemeine Schulbildung verfügen. In vielen Fällen sind die Schüler bereits dem schulpflichtigen Alter entwachsen. Auf die Auswirkungen dieser Wahrnehmung für die Motivation zur Aufnahme eines Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werde ich im weiteren Verlauf noch eingehen.

Des Weiteren ist das Angebot der unterschiedlichen Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen sehr weit gefächert. Neben der beruflichen Bildung im eigentlichen Sinn, also den Ausbildungsberufen, die entweder in Teilzeit im dualen System oder als vollzeitschulische Ausbildung stattfinden, gibt es an den meisten Berufsschulen die Möglichkeit, höhere Bildungsabschlüsse zu erlangen. In Hessen sind dieses meist Fachoberschulen, die mit der Fachhochschulreife abschließen oder berufliche Gymnasien, zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife führen. Ebenso gibt es noch den Bereich der berufsqualifizierenden oder berufsvorbereitenden Bildungsgänge (Berufsfachschule, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr sowie in Hessen das EIBE-Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt) und den Bereich der Erwachsenenbildung mit Techniker- oder Meisterlehrgängen.

In Folge dieses breiten Spektrums werden an die Lehrkräfte sehr unterschiedliche Anforderungen gestellt, sowohl fachlich als auch pädagogisch. Dies kann zwar als willkommene Herausforderung für die persönliche berufliche Entwicklung und Chance betrachtet werden, einen abwechslungsreichen beruflichen Alltag zu erleben, allerdings setzt diese Sichtweise voraus, dass sich die Lehrkräfte der beschriebenen Situation bewusst sind. Untersuchungen zur Studienwahlmotivation haben gezeigt, dass dies bei weitem nicht immer der Fall ist. „Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem Image des Gewerbelehrerberufes und der realen Anforderungsstruktur – gerade die Anforderungen, die eine Professionalisierung begründen,

werden unterschätzt“ (Ziegler 2004, S. 377)⁹. Da während des Vorbereitungsdienstes ein Einsatz in pädagogisch anspruchsvollen Klassen¹⁰ eher eine Ausnahme darstellt¹¹, wird diese Herausforderung erst nach abgeschlossener Ausbildung, also frühestens in der Berufseinstiegsphase in vollem Umfang am eigenen Leib erfahren.

Die fachlichen Anforderungen unterscheiden sich zusätzlich noch einmal innerhalb der beruflichen Fachrichtung, beispielsweise finden sich im Bereich der Metalltechnik mehr als 30 Berufsbezeichnungen mit teilweise sehr unterschiedlichen Berufsbildern, etliche auch berufsfeldübergreifend, wie beispielsweise Kraftfahrzeugmechatroniker. Da die Ausbildung zum Lehramt an Beruflichen Schulen selbstverständlich nicht auf all diese Berufe im Detail eingehen kann, besteht in der Berufseingangsphase für diese Lehrkräfte häufig die zusätzliche Anforderung, sich in die speziellen Fachrichtungen einzuarbeiten, in denen sie unterrichten.

Nicht nur in Bezug auf die Ausbildungsberufe und die Bildungsgänge liegt an berufsbildenden Schulen eine deutlich größere Vielfalt vor, auch innerhalb der einzelnen Klassen weist die Zusammensetzung der Schülerschaft eine Heterogenität auf, die in diesem Maß an allgemeinbildenden Schulen wohl kaum zu finden sein wird. In Ausbildungsberufen, die als Eingangsvoraussetzung einen Hauptschulabschluss erfordern, ist im ersten Ausbildungsjahr eine Altersspanne von 15 bis 25 Jahren und eine Vorbildung vom Hauptschulabschluss bis hin zu einer abgeschlossenen Ausbildung in einem anderen Beruf keine Seltenheit. Dementsprechend ist die Anforderung an die Lehrkraft, nicht nur das unterschiedliche Vorwissen der Schüler, sondern auch den jeweiligen Entwicklungsstand der Persönlichkeit zu berücksichtigen, außergewöhnlich komplex.

Ein weiterer Aspekt, der vor allem für die berufsbiographische Entwicklung relevant ist, ergibt sich dadurch, dass viele Lehrpersonen (vor allem im gewerblich-technischen Bereich) bereits vor Studienbeginn eine fachliche Ausbildung oder ein Ingenieursstudium absolviert haben und oft auch über einige Jahre Berufserfahrung verfügen. Dadurch ist nicht nur das durchschnittliche Alter höher als bei Berufseinsteigern im allgemeinbildenden Lehramt, es ergeben

⁹ Dieser Befund deckt sich auch mit meinen persönlichen Erfahrungen aus dem ersten Teil der schulpraktischen Studien. In dieser Veranstaltung zeigte sich, dass eine relativ große Anzahl der Kommilitonen sich nicht darüber bewusst waren, dass beispielsweise die berufsvorbereitenden Bildungsgänge ebenso zum Einsatzgebiet eines Berufsschullehrers gehören wie das berufliche Gymnasium.

¹⁰ Hiermit meine ich beispielsweise EIBE-Klassen, deren Schüler häufig aus den sogenannten „bildungsfernen Schichten“ stammen und in denen, so mein Eindruck aus von Gesprächen, die ich mit betroffenen Kollegen geführt habe, eine sonderpädagogische Ausbildung von Vorteil ist.

¹¹ Bei dieser Aussage stütze ich mich auf Gespräche mit Schulleitern, die aufgrund der mangelnden pädagogischen Erfahrung einen Einsatz von LiV in diesem Bereich als Überforderung betrachten und insbesondere wegen des dringenden Bedarfs an Lehrkräften in technischen Bereichen bemüht sind, den LiV an ihren Schulen bei der Zuweisung der Klassen im Rahmen ihrer Möglichkeit soweit es geht, entgegen zu kommen, um potenzielle zukünftige Lehrkräfte nicht „zu vergraulen“.

sich auch Unterschiede in der Persönlichkeitsstruktur, da ein Ausbildungsbetrieb oder Arbeitgeber als Sozialisationsinstanz der ersten Phase der Lehrerbildung „vorgeschaltet“ ist.

Während im Zusammenhang mit dem allgemeinbildenden Lehramt bereits seit den 1960er Jahren von einem „Praxisschock“ gesprochen wird (vgl. Müller-Fohrbrodt u.a. 1978), der auftritt, wenn die jungen Lehrer, zunächst noch voller Idealismus, mit der Realität des schulischen Alltags konfrontiert werden, sieht Lempert (2009) bei angehenden Berufsschullehrern eher die Gefahr eines „Theorieschocks“ zu Beginn des Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. S. 94f). Als Grund nennt er die dem Studium häufig vorangehende Phase der Berufsausbildung und in einigen Fällen daran anschließender Berufstätigkeit bei Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen, in deren Folge „sie ihre Träume angesichts ernüchternder betrieblicher Erfahrungen schon vor der Studienzeit begraben und sich bereits damals prinzipiell mit der misslichen Wirklichkeit arrangiert [hätten]“ (ebd., S. 95). Wenn diese Einschätzung zutreffend ist, würde sich daraus für den Bereich der beruflichen Bildung sogar eine noch größere Notwendigkeit ergeben, dieser Entwicklung in der Berufseingangsphase entgegen zu wirken, da sonst das Kollegium der Schule als die Instanz mit dem wohl größten Einfluss auf die berufliche Sozialisation junger Lehrer den bestehenden Habitus vermittelt. In der Folge wird sich an der vorherrschenden, insbesondere unter Berufsschullehrern¹² sehr pragmatischen Einstellung zum Verhältnis pädagogischer Theorien zur Unterrichtspraxis auch in Zukunft vermutlich wenig ändern.

Als primäre Ursache für die verbreitete Geringschätzung der Bedeutung wissenschaftlicher Grundlagen für gelingenden Unterricht sehe ich die fehlende Anerkennung der Möglichkeit des Scheiterns als Strukturmoment professioneller Praxis. In Folge dieser Nichtanerkennung wird „das berufliche Handeln primär als der Möglichkeit nach erfolgreiche standardisierbare Routine und nicht als stellvertretende Krisenbewältigung“ (Oevermann 2002, S. 51) gesehen und „aus der Borniertheit einer aus Durchwurschteln resultierenden Praxiserfahrung heraus die Theorie als weltfremd und abgehoben verhöhnt“ (ebd.). Auch wenn diese Formulierung provokativ ist, so stimme ich ihr im Kern doch zu. Die bereits im Vorfeld beschriebene Einschätzung des Einstellungswandels der Konstanzer Wanne als Abkehr von unrealistischen Illusionen sehe ich als eine solche Folge.

Wiederum eine mögliche Ursache für diese Haltung ist meines Erachtens eine Fokussierung des Lehrerberufs auf die Vermittlung fachlicher Inhalte, die im Bereich der beruflichen Bildung, und hier insbesondere in den dualen Ausbildungsberufen, besonders ausgeprägt scheint. Dies mag zum einen dadurch begründet sein, dass die Schüler in diesen Klassen in

¹² Bei dieser Einschätzung stütze ich mich auf persönliche Erfahrungen und Gespräche mit Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen, die sich im Prinzip mit den Ausführungen von Lempert decken.

der Regel mindestens 15 Jahre alt sind, nicht selten sogar bereits die Volljährigkeit erreicht haben und bereits einen Schulabschluss besitzen. In Folge dieser Voraussetzungen wird die Aufgabe der Berufsschule nicht nur von den Schülern, sondern auch von den Lehrern primär darin gesehen, das erforderliche Fachwissen zur Ausübung des jeweiligen Ausbildungsberufs zu vermitteln und weniger pädagogisch auf die Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit einzuwirken. Zum anderen wird diese Erwartungshaltung häufig von den Ausbildungsbetrieben gestützt, die unter Umständen sogar die gezielte Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen sogar noch stärker gewichten als die Vermittlung von Fachwissen.

Der Erfolg einer Lehrkraft wird in diesem Zusammenhang in erster Linie daran gemessen, mit welchen Noten die Auszubildenden den theoretischen Teil ihrer Abschlussprüfungen absolvieren. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es naheliegend, dass das berufliche Selbstbild eher auf die Wissensvermittlung als auf die Persönlichkeitsbildung abzielt. Die von Lempert (2002, S. 155ff) angeführten Untersuchungen widersprechen dieser Einschätzung zwar, da nach diesen Ergebnissen die Lehrkräfte mehrheitlich der Ansicht waren, „berufliche Mündigkeit“ (Linke 1979, S. 631, zit. nach Lempert 2002, S. 156) sei ein zentrales Ziel der Berufsschule, allerdings wird diese „berufliche Mündigkeit“ nicht näher spezifiziert. Allerdings wurden in diesen Studien nicht speziell Lehrpersonen in der Berufseingangsphase befragt, insofern ist es fraglich, ob diese Einschätzung bereits zu Beginn der Berufstätigkeit besteht. Ein weiteres Problem, das Lempert selbst anführt, ist das Alter der Befunde.

Woraus allerdings spätestens in der Berufseingangsphase ein Problem entstehen kann, ist die mangelnde Wahrnehmung der pädagogisch-anthropologischen Komponente, die auch in der Ausbildung „zu wenig berücksichtigt und [...] in vielen Fällen geradezu verdrängt [wird]“ (Ziegler 2004, S. 377). Das bedeutet, dass sich das berufliche Selbstbild zwar „am Leitbild des Erziehers“ (Lempert 2002, S. 157) orientieren mag, diese Einschätzung aber nicht von Beginn an besteht, sondern die „erzieherischen Funktionen“ erst „angesichts häufiger Konfrontationen mit schwierigen Schülern und Klassen nach und nach [...] in den Vordergrund ihres beruflichen Selbstbilds rücken“ (ebd. S. 156). Dafür spricht nach meiner Einschätzung der Vergleich der genannten Befunde von Lempert und Ziegler.

Trifft diese Einschätzung zu, so bedeutet das für die Berufseinstiegsphase, dass besonders den Lehrpersonen im gewerblich-technischen Bereich in dieser Phase ein Mangel an pädagogischem Wissen und Können bewusst wird. Als wahrscheinlichsten Grund für diesen Mangel sehe ich eine Geringschätzung der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile, die sowohl die Folge einer Fehleinschätzung der beruflichen Anforderungen (Ziegler 2004, S. 377ff), als auch einer Überschätzung des eigenen Vermögens (vgl. ebd. und Lempert 2009, S. 94) sein können.

Wenn dieser Mangel nun durch die Erfahrungen beim Eintritt in die Berufstätigkeit erst offensichtlich wird, so wären Fortbildungsveranstaltungen mit pädagogischen Schwerpunkten insbesondere für den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hilfreich, da die betroffenen Lehrpersonen in dieser Phase im Umgang mit pädagogisch besonders anspruchsvollen Schülern lediglich auf das in der Ausbildung erworbene Wissen zurückgreifen können, das aus den genannten Gründen in vielen Fällen nicht ausreichend sein wird, oder sich Unterstützung im Kollegium suchen können. Ob jedoch von dieser Seite zuverlässig professionelle Unterstützung zu erwarten ist, muss zumindest dann bezweifelt werden, wenn die in der Einleitung dieser Arbeit zitierte Einschätzung einer „Professionalität, die aufs Ganze gesehen, gegenwärtig offenbar noch nicht einmal näherungsweise in wünschbarer Vollendung anzutreffen ist“ (Zlatkin-Troitschanskaia u.a. 2009, S. 13) zutreffend ist. In diesem Fall wäre wohl eher mit praktischen Ratschlägen ohne theoretische Begründung zu rechnen.

5 Lernen im Beruf: das Instrument der Fortbildung

Grundsätzlich wird in unserer Gesellschaft von allen Menschen die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen gefordert. Dies lässt sich einerseits auch kaum vermeiden, da wir alle im Verlauf unseres Lebens immer wieder neue Erfahrungen machen und dadurch unsere Denkschemata zwangsläufig auch immer wieder verändern. Neben diesen häufig unbewussten Lernprozessen besteht aber gerade im beruflichen Bereich auch die Anforderung, sich gezielt weiter zu entwickeln. In technischen Berufsfeldern ist diese Anforderung offensichtlich notwendig, um auf dem neuesten Stand der Technik zu sein. In einigen anderen Berufsfeldern, beispielsweise den klassischen Professionen (wie Ärzte und Juristen), ist die Pflicht, sich im Laufe des gesamten Berufslebens kontinuierlich weiter zu bilden, auch gesetzlich vorgeschrieben. Um solche Lernprozesse gezielt steuern zu können, wird das Lernen im Beruf in der Regel im Rahmen von Fortbildungen organisiert, deren Teilnahme über Bescheinigungen, bzw. der Erfolg durch Prüfungen nachgewiesen werden kann.

Auch für Lehrkräfte besteht in Deutschland eine solche Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen. Wie diese Pflicht konkret ausformuliert ist, ist jedoch von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. Im Zusammenhang mit der dritten Phase der Lehrerbildung wird von einigen Autoren zwischen *Fortbildung* und *Weiterbildung* unterschieden, wobei unter Fortbildung solche Angebote verstanden werden, die auf die Erhaltung bzw. die Aktualisierung bereits bestehender Qualifikationen abzielen und unter Weiterbildung solche, die durch eine Erweiterung der Qualifikation zur Übernahme neuer Funktionen befähigen sollen (vgl. Terhart 2000, S. 125).

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Berufseingangsphase liegt, werde ich mich im weiteren Verlauf, insbesondere bei der Untersuchung des hessischen Angebots, in Anlehnung an diese Unterscheidung auf die Fortbildung konzentrieren, da es in dieser Phase noch nicht um eine Erweiterung des Aufgabenbereichs geht, sondern im Sinne des bisher erarbeiteten Verständnisses von pädagogischer Professionalität um die Entwicklung des „Actus der Urteilskraft“, da in den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung, wie bereits ausgeführt, lediglich die Grundlagen für die Entwicklung pädagogischer Professionalität gelegt werden. In Folge dieser Einschätzung „können sich die professionellen Schemata des Organisierens und Durchführens von Unterricht [...] nur im jahrelangen Wechselspiel zwischen Einlassung auf Erfahrung und ihrer reflexiven Verarbeitung ausformen“ (Neuweg 2010, S. 41). Da diese Verarbeitung eine Verknüpfung von Theorie und Praxis bedeutet, welche sowohl neue Erkenntnisse erzeugt, als auch bereits bestehende verändern kann, sollte im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen, die auf die Unterstützung des Professionalisierungsprozesses

abzielen, besonders auf die Aktualisierung der bestehenden Verknüpfungen hingearbeitet werden.

Da es sich einerseits bei solchen Veranstaltungen ebenso wie bei Unterricht im schulischen Rahmen um Lehr-Lernsituationen mit einem (mehr oder weniger konkret ausformulierten) Lernziel handelt, die Teilnehmer allerdings durchweg Erwachsene sind, gibt es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede, die zu beachten sind, wenn Fortbildungen erfolgreich sein sollen. Wobei zunächst die Frage zu klären ist, an welchen Kriterien dieser Erfolg gemessen werden soll. Davon ausgehend, dass das Kerngeschäft eines Lehrers das Unterrichten ist, wird in Untersuchungen über die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung meist die fachliche Leistungsentwicklung der Schüler als Kriterium angesetzt, in eher seltenen Fällen auch deren affektiv-motivationale Entwicklung (vgl. Lipowsky 2011, S. 411).

Nach meinem Verständnis wird dadurch allerdings lediglich ein Teilaspekt pädagogischer Professionalität betrachtet. Außerdem halte ich direkte Rückschlüsse der beschriebenen Art für nur bedingt zulässig, da zwischen der Fortbildungsveranstaltung als Eingangsgröße und der Leitungsentwicklung der Schüler als Ausgangsgröße noch der komplexe Prozess des Unterrichts steht, der wiederum etliche Variablen enthält, die in ihrer Gesamtheit nicht bekannt, geschweige denn konstant zu halten sind. Dies wäre allerdings Grundvoraussetzung für direkte Rückschlüsse auf die Wirkung von Lehrerfortbildung.

Da mir zwar keine Studien vorliegen, die sich explizit mit der Wirkung von Fortbildung auf die pädagogische Professionalität von Lehrkräften befassen, einige Erkenntnisse aber so grundsätzlicher Natur sind, dass ich eine Übertragbarkeit auf meine Fragestellung für sinnvoll halte, werde ich mich zur Beantwortung meiner ersten Frage im Zwischenfazit darauf beziehen.

Um diese Frage begründet beantworten zu können, werde ich nun, nachdem ich bereits die theoretischen Hintergründe pädagogischer Professionalität und die Bedeutung der Berufseingangsphase für den Entwicklungsprozess aufgearbeitet habe, einige Besonderheiten der Erwachsenenbildung betrachten, sowohl solche allgemeiner Natur, als auch spezifische Anforderungen an die Lehrerbildung.

5.1 Besondere Aspekte der Erwachsenenbildung

„Erwachsene Lerner verfügen über ein breiteres Repertoire an Wissen, Fähigkeiten, Strategien und Erfahrungen als Kinder und Jugendliche. Sie lernen primär freiwillig und stärker selbstorganisiert, haben ein ausgeprägteres Bedürfnis nach Eigenverantwortlichkeit, Interessens- und Erfahrungsbezug und koppeln ihre Motivation zum Lernen – stärker als Kinder und

Jugendliche – an die Relevanz der Lerninhalte und den erwarteten persönlichen Nutzen“ (ebd., S. 398).

Eine logische Folge des breiten Repertoires ist auch eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen, die in der Erwachsenenbildung eine Dimension erreicht, wie sie im schulischen Kontext wohl selbst im äußersten Fall nicht anzutreffen ist. Dies macht es für Fortbildungsveranstaltungen in besonderem Maße relevant, zunächst die Eingangsvoraussetzungen in Bezug auf das vorhandene Wissen und die Erfahrungen der Teilnehmer zu erfassen. Gerade die individuellen Biographien können als Ansatzpunkte dienen, Erfahrungsbezüge herzustellen. Auch wenn innerhalb einer Berufsgruppe (im vorliegenden Kontext stellen diese Gruppe die Lehrer dar) zwar von einem gewissen Maß an ähnlichen Kenntnissen ausgegangen werden kann, da ja die Ausbildung im Rahmen von Studien- und Prüfungsordnungen geregelt ist, bestehen doch selbst innerhalb dieser Gruppe deutliche Unterschiede. Ein Beispiel dafür zeigt sich in den oft sehr unterschiedlichen Berufsbiographien von Lehrkräften in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegenüber solchen im allgemeinbildenden Bereich, da bei ersteren (wie bereits ausgeführt) deutlich häufiger eine Ausbildung sowie Berufserfahrung in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung bestehen und das Lehramtsstudium somit bereits das „zweite Kapitel“ in der Berufsbiographie darstellt.

Bei Fortbildungen, deren Schwerpunkt auf der Erweiterung fachlicher Qualifikation liegt, wie sie in technischen Bereichen der beruflichen Bildung in Folge der fortschreitenden Entwicklung der Berufszweige regelmäßig erforderlich sind, um auf dem aktuellen Stand der Technik zu bleiben, stellt dieses Repertoire an Wissen der Fortbildungsteilnehmer insofern kein Problem dar, als dass es sich hierbei ja um technische Neuerungen handelt, die für alle Teilnehmer gleichermaßen ein Novum darstellen. Auch bei Veranstaltungen, deren Ziel es ist, Schwerpunkte zu vertiefen (beispielweise Schulungen durch Softwarehersteller zur Anwendung von CAD-Programmen), kann sowohl von bestimmten Grundlagen aus dem Studium ausgegangen werden, als auch eine Einteilung der Veranstaltungen in Grundlagen- und Aufbau-seminare getroffen werden.

Ganz anders sehen die Voraussetzungen bei solchen Fortbildungsveranstaltungen aus, die den pädagogischen Professionalisierungsprozess von Lehrkräften zum Ziel haben. Hier müssen im Idealfall nicht nur die beruflichen sondern auch die privaten Biographien der Teilnehmer berücksichtigt werden, da die Lehrperson als Teil des Lehr-Lern-Prozesses ein Faktor ist, der in diesem Zusammenhang im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.

Das ausgeprägte Bedürfnis nach Eigenverantwortlichkeit ist insofern einleuchtend, da Erwachsene sich in ihrem gesamten Lebensumfeld als weitgehend autonome Individuen betrachten. Diese Autonomie wird von einem Mitglied einer demokratischen Gesellschaft ge-

fordert und stellt ein grundlegendes Erziehungsziel unseres Schulsystems dar. Bei Personen, die zusätzlich zur Verantwortung für ihre eigenen Handlungen auch noch Verantwortung für andere Menschen übernehmen, wie es bei pädagogischen Berufen der Fall ist, dürfte dieses Bedürfnis daher in einem besonderen Ausmaß vorhanden sein. Insofern stellt sich gerade in der Lehrerfortbildung ein Paradoxon ein, wenn der Rahmen der Verpflichtung zur Fortbildung als Eingriff in die Autonomie empfunden wird, während in der täglichen Ausübung des Berufs ein hohes Maß an Autonomie gefordert ist. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn dieser Rahmen von Personen gesteckt wird, deren Kompetenz von den Lehrpersonen selbst in Frage gestellt wird.

5.2 Besondere Aspekte der Lehrerbildung

Im Verlauf dieser Arbeit bin ich bereits an mehreren Stellen darauf eingegangen, dass eines der zentralen Probleme pädagogischer Professionalität darin liegt, dass in Folge des Technologiedefizits eine Übertragbarkeit theoretischer Grundlagen in die pädagogische Praxis nicht ohne weiteres möglich ist. Auch wenn diese Erkenntnis aus bildungsphilosophischer Sicht keine neue ist, so besteht doch bis heute keine Einigkeit darüber, wie dieses Problem in der Lehrerbildung didaktisch zu lösen ist. Ein „Versuch, die Vielfalt der in der Lehrerbildungsdidaktik existierenden Leitvorstellungen zu systematisieren“ (Neuweg 2010b, S. 36) beinhaltet zwölf solcher Leitvorstellungen, die sich je nach zugrundeliegender Auffassung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis (Neuweg spricht von *Wissen* und *Können*) in zwei Kategorien einteilen lassen.

Solche Konzepte, die von einer „Kongruenz von Wissen und Können“ (ebd., S. 37) ausgehen betonen die unbedingte Abhängigkeit beider Aspekte voneinander. Drei dieser *Integrationskonzepte* unterscheiden sich durch eine explizite Stufenfolge der Vermittlung: Theorie vor Praxis (*Technologie*), Praxis vor Theorie (*Induktion*) bzw. ein Alternieren zwischen beiden (*Parallelisierung*). Ebenfalls eine theoretische Wissensvermittlung als erste Stufe setzen die Konzepte *Brille* und *Prozeduralisierung* voraus, wobei das Erstgenannte Wissen weniger als handlungsleitend betrachtet, sondern eher als Deutungsgrundlage für Situationen, das Zweitgenannte setzt den Schwerpunkt auf ein systematisches Einüben von Verhaltensweisen, die im zuvor erworbenen Wissen begründet sind, wodurch ein Übergang ins Unbewusste angestrebt wird (vgl. ebd., S. 37f).

Das von Neuweg als *Mutterwitz* bezeichnete didaktische Leitbild entspricht dem in meinen bisherigen Ausführungen herausgestellten Verständnis von pädagogischer Professionalität, indem es in Anlehnung an Kant und Herbart die Urteilskraft bzw. den pädagogischen Takt

als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis in den Fokus rückt. Als geeignete Methode, um diese Urteilskraft zu entwickeln, nennt Neuweg die Kasuistik (vgl. ebd., S. 37). Demnach würde im Zusammenhang mit Lehrerfortbildung vor allem die kollegiale Fallberatung einen geeigneten Rahmen darstellen, um über die gezielte Betrachtung von Einzelfällen an der Entwicklung der Urteilskraft zu arbeiten.

Neben diesen sechs Integrationskonzepten beschreibt Neuweg noch sechs weitere, die er unter dem Begriff *Differenzkonzepte* zusammenfasst. Diese Konzepte gehen davon aus, dass Wissen und Können sich durch eine grundsätzlich unterschiedliche kategoriale Eigenlogik auszeichnen und der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis somit nicht als Ableitungsbeziehung aufzufassen ist. „Eher sei von komplexen und mehrfach gebrochenen Austauschbeziehungen zwischen theoretischem Bildungs- Begründungs- und Reflexionswissen einerseits und handlungsleitenden Schemata andererseits auszugehen“ (ebd., S. 38).

Nach der Leitvorstellung *Persönlichkeit* ist die Fähigkeit, Theorie und Praxis in Übereinstimmung zu bringen, von relativ stabilen personalen Eigenschaften abhängig. Dies wird vor allem dann deutlich, wenn Lücken sich zwischen Wissen und Können auftun, was sich beispielsweise darin zeigen kann, dass es einer introvertierten Persönlichkeit auch dann schwerfällt, den Kontakt zu anderen Menschen aufzubauen, wenn dieser Kontakt als notwendig erkannt wurde. Ein anderes Konzept favorisiert die Bedeutung eines erfahrenen Kollegen als Mentor und Meister, von dem es zu lernen gilt, dies bezeichnet Neuweg als *Erfahrung und Meisterlehre*. Ausgehend von einer Stufenfolge des Lernens, wie in Kap. 2.2 beschrieben, sieht das Konzept der *Anreicherung* die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen als Reorganisation kognitiver Strukturen. Das Herausstellen der bewussten Bearbeitung von Erfahrungen als „zentrales Lernvehikel“ (ebd.) wird als *Reflexion* zu einem eigenen Konzept, ebenso die Einschätzung, dass sich eine zu starke Fixierung auf den Reflexionsprozess auch performanzmindernd auswirken kann, wenn durch zu viel nachdenken Handlungen blockiert werden, die zuvor intuitiv gut funktioniert haben, die Reflexion also als *Interferenz* wirkt. Als letztes Konzept nennt Neuweg noch die *Konsekution*, die die Bedeutung der Phasen in der Lehrerbildung in das Zentrum der didaktischen Überlegungen setzt (vgl. ebd., S. 37f).

Auch wenn die grundsätzliche Einschätzung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in den Überbegriffen *Integrations-* und *Differenzkonzept* zunächst widersprüchlich zu sein scheint, so sehe ich doch in einigen der beschriebenen didaktischen Leitvorstellungen Aspekte, die zu berücksichtigen sind. Die Herausforderung für eine gelingende Lehrerfortbildung besteht meines Erachtens darin, die jeweiligen Aspekte in ein angemessenes Verhältnis zu einander zu setzen. Letztlich unvereinbar sind für mich lediglich die Leitvorstellungen

Technologie und *Induktion*, diese halte ich aber primär für die erste Phase der Ausbildung für relevant und weniger für die dritte Phase, weshalb ich der Frage nach dem Primat von Praxis oder Theorie an dieser Stelle nicht weiter nachgehen werde. In der dritten Phase der Lehrerbildung halte ich eine Parallelisierung für das beste Konzept, wobei das Alternieren hier langfristig zwischen der Unterrichtspraxis und den Fortbildungsveranstaltungen als theoretischer Komponente besteht.

Die angesprochene Widersprüchlichkeit in den Überbegriffen verliert sich bei näherer Betrachtung der Argumente: Gerade in der Verschiedenheit der Eigenlogik von Wissen und Können liegt die besondere Komplexität pädagogischer Professionalität. Diese besteht nämlich genau darin, eben trotz der Differenzen zwischen Theorie und Praxis mit Hilfe der Urteilskraft beide in Kongruenz zu bringen.

5.3 Bedingungen für die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung

Da die Bedeutung der dritten Phase der Lehrerbildung erst seit etwa 15 Jahren in den Fokus der Aufmerksamkeit der Forschung gerückt ist (vgl. Lipowsky 2010, S. 51), liegen bislang noch relativ wenige empirisch abgesicherte Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen vor. Aus den bisherigen Ergebnissen leitet Lipowsky ein Angebots- und Nutzungsmodell ab, um den Einfluss unterschiedlicher Faktoren auf die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zu erklären (vgl. ebd., S. 63; 2011, S. 401). Nach diesem Modell spielen schulische Kontextbedingungen (sowohl im Vorfeld als auch nach der Fortbildung), die Qualität des Fortbildungsangebots (bezogen auf Ziele, Konzeption und Durchführung), die Wahrnehmung und Nutzung des Angebots durch die Lehrkräfte sowie die Voraussetzungen der Fortbildungsteilnehmer eine Rolle für den Fortbildungserfolg.

Um eine Einschätzung über die Effektivität von Fortbildungen treffen zu können, definiert Lipowsky vier Ebenen, auf denen sich Auswirkungen zeigen. Die erste Ebene betrachtet die Akzeptanz und Zufriedenheit der Lehrkräfte, wobei ein nennenswerter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und dem Wissenserwerb (zweite Ebene) bzw. einer Verhaltensänderung von Lehrkräften (dritte Ebene) zwar nicht nachweisbar ist, ein Minimum an Akzeptanz jedoch als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung angenommen werden kann (vgl. Lipowsky 2010, S. 53f). Auf der vierten Ebene schließlich werden Effekte von Lehrerfortbildungen auf die Leistung und Motivation von Schülern betrachtet. Von der Existenz eines solchen Zusammenhangs wird erst seit einigen Jahren ausgegangen. Studien, die eine Wirkung von Fortbildungen auf die fachlichen Leistungen von Schülern untersuchen, beziehen sich vor allem auf einzelne Domänen, namentlich die Mathematik, Naturwissen-

schaften sowie den sprachlichen Bereich. Hier konnten, meist im Rahmen von längerfristig angelegten Projekten, positive Effekte nachgewiesen werden. Weniger einheitlich sind die Ergebnisse für die Auswirkung von Lehrerfortbildung auf die affektiv-motivationale Entwicklung von Schülern, was dadurch erklärt werden könnte, „dass es offenbar erheblicher und wahrscheinlich auch langfristiger Anstrengungen bedarf“ (ebd., S. 62), um hier Effekte zu erzielen.

Auch wenn erfolgreiches Lehrerhandeln in der Regel am Leistungszuwachs der Schüler gemessen wird, so halte ich doch insbesondere für die Berufseingangsphase eine Fokussierung auf die zweite und dritte Ebene für sinnvoll, da in Folge meiner bisherigen Ausführungen zur Entwicklung pädagogischer Professionalität in dieser Phase die Herausbildung eines professionellen Habitus als persönliche Entwicklungsaufgabe im Vordergrund steht.

Die schulischen Kontextbedingungen im Vorfeld wirken sich vor allem auf das Fortbildungsverhalten aus, also wie häufig und mit welcher Motivation überhaupt Fortbildungen besucht werden. In diesem Zusammenhang zählen von Seiten der Schulleitung ein klar strukturierter Plan sowie eine mitarbeiterorientierte wertschätzende Führungskultur zu den Faktoren, die sich positiv auswirken. Das Kollegium spielt insofern eine Rolle, als dass eine insgesamt positive Einschätzung gegenüber Fortbildungen die Bereitschaft steigert, gegebenenfalls Vertretungen zu übernehmen, wenn solche Veranstaltungen in den Unterrichtszeitraum fallen. Im Anschluss an Fortbildungen sollte innerhalb der Schule die Möglichkeit bestehen, die in der Veranstaltung erarbeiteten Erkenntnisse auch in die Praxis umzusetzen. Eine Fortbildung zum Thema „Lehrerteamarbeit“ beispielsweise wird wenig nachhaltigen Erfolg zeigen, wenn sich das Kollegium dagegen sperrt, im Team zu arbeiten, oder die Schulleitung die Implementierung neuer Teamstrukturen nicht unterstützt.

Als Faktoren für die Qualität des Fortbildungsangebots nennt Lipowsky (2010, S. 63; 2011, S. 401) als strukturelle Merkmale: Dauer, Organisationsform (Einzelveranstaltungen oder mehrere über einen längeren Zeitraum), sowie die Einbeziehung von externen Experten. Auch wenn es keinen linearen Zusammenhang zwischen der Dauer einer Fortbildung und ihrer Effektivität gibt, so kann doch davon ausgegangen werden, dass es einen „Schwellenwert“ (Lipowsky 2011, S. 402) gibt. Diese Annahme erfolgt auf der Basis von Studien für den Primarbereich, die ergaben, dass „Fortbildungen, die weniger als zwei Tage dauerten, keine signifikanten Effekte auf die Schülerleistung hatten. Fortbildungen, die länger als 30 Stunden dauerten, führten dagegen zu Leistungssteigerungen auf Seiten der Schüler“ (ebd.). Da der pädagogische Aspekt im Primarbereich gegenüber dem fachlichen Aspekt einen vergleichsweise hohen Stellenwert hat, halte ich diese Annahme der Existenz eines Schwellenwertes für Fortbildungen, die die Entwicklung pädagogischer Professionalität zum Ziel haben, auch

im Sekundarbereich für naheliegend. Zusammenfassend lässt sich für die strukturellen Merkmale sagen: „Wirksame Fortbildungen sind in der Regel zeitintensiv, erstrecken sich über einen längeren Zeitraum und beziehen externe Expertise mit ein“ (Lipowsky 2010, S. 64).

Als Kernkomponenten wirksamer Fortbildung mit dem Ziel der Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Wissens von Lehrkräften benennt Lipowsky eine Fokussierung auf die Lernprozesse der Schüler, „ihre fachbezogenen Konzepte, Vorstellungen, Denkweisen und auch Misskonzepte“ (ebd.). Eine erfolgreiche Veränderung der bestehenden Überzeugungen und Routinen ist vor allem dann zu erwarten, wenn erlebte Dissonanzen zwischen den eigenen Erwartungen und der erlebten Unterrichtspraxis thematisiert werden, um daran anknüpfend die eigenen Konzepte weiterzuentwickeln. Das bereits angesprochene Alternieren zwischen „Reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen“ (ebd.) ist ebenfalls ein Merkmal wirksamer Fortbildungen.

Untersuchungen über einen Zusammenhang der wahrgenommenen Relevanz und der Wirksamkeit von Fortbildungen liegen zwar bislang nicht vor, allerdings konnte ein Einfluss auf die Teilnahmemotivation ermittelt werden (vgl. Lipowsky 2011, S. 402). Da die Motivation aber einen zentralen Faktor für den Lernerfolg darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass auch ein Zusammenhang zwischen dem persönlichen Nutzen und der Wirksamkeit von Fortbildungen besteht. Ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Motivation hat das Erleben von Autonomie, das bereits durch ein Mitspracherecht bei der Planung von Fortbildungen gefördert wird. Allerdings kann ein zu hoher Grad an Selbstbestimmung auch kontraproduktiv werden, wenn das „Hauptaugenmerk auf kurzfristig anwendbare und einsetzbare Rezepte, Techniken und Unterrichtsmaterialien“ (ebd., S. 403) gerichtet wird. In diesem Fall fehlt die Komponente der Reflexion, was eine Veränderung bestehender Routinen fraglich werden lässt. Dass der aktuelle Forschungsstand keine Hinweise auf eine Relevanz der Frage nach Freiwilligkeit oder Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen liefert (vgl. ebd., S. 412) sehe ich darin begründet, dass eine wahrgenommene Relevanz gerade bei erwachsenen Lernern ein Anerkennen der Notwendigkeit bewirkt und die Motivation dadurch das „Stadium der *identifizierten Regulation*“ (Deci & Ryan 1993, S. 228) erreicht.

Auch wenn die Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen sich bislang in der Regel auf die Zeit der Veranstaltung selbst beschränkt und die anschließende Phase nicht berücksichtigt, so zeigen Ergebnisse aus der Trainingsforschung doch eine Steigerung der Transfermotivation durch tatsächliche Anwendungsgelegenheiten, den Austausch mit Kollegen sowie Unterstützung durch Vorgesetzte.

In Tabelle 5 sind die Faktoren, die sich als positiv für den Erfolg von Fortbildungsmaßnahmen erweisen haben, den jeweiligen Ebenen zugeordnet.

Tabelle 5: Zusammenfassung der positiven Faktoren für die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen (nach Lipowsky 2010; 2011)

	Positive Faktoren	Anmerkungen
Ebene 1: Zufriedenheit und Akzeptanz der Lehrperson als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung	<ul style="list-style-type: none"> • wahrgenommene Relevanz • Erleben von Autonomie (z.B. durch Beteiligung an der Konzeption, Freiwilligkeit der Maßnahme) • Erhalt von Feedback • Gelegenheit zum Austausch mit Kollegen • Kompetenz der Referenten • angenehme Atmosphäre 	Auswirkung auf andere Ebenen: Hoher Grad an Selbststeuerung kann auch kontraproduktiv sein, wenn notwendige Voraussetzungen oder konstruktive Rückmeldungen fehlen. Risiko bei selbstorganisierten Gruppen: Verstärkung der bisherigen Überzeugungen, da Impulse von außen fehlen.
Ebene 2: Kognitive Veränderung der Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> • Anknüpfung an bestehende Kognitionen¹³ • forschende und reflexive Aktivitäten der Lehrpersonen • Fokussierung auf Lernprozesse der Schüler • enger Zusammenhang zwischen unterrichtlichem Handeln und Schülerverständnis • Beteiligung externer Experten • eigenes Erleben von <i>conceptual change</i>¹⁴-Prozessen in Folge kognitiver Dissonanzen zu bestehenden Konzepten 	Um solche Anknüpfungspunkte zu finden, müssten die bestehenden Kognitionen im Vorfeld zunächst ermittelt und bewusst gemacht werden.
Ebene 3: Veränderung im unterrichtspraktischen Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Gelegenheiten zur Erprobung von Fortbildungsinhalten • dauerhafte Veränderungen sind nur zu erwarten, wenn diese 	Fokussierung auf schnelle und kurzfristige Verwertbarkeit von Fortbildungsinhalten unterstützt einen nachhalti-

¹³ Unter Lehrerkognitionen versteht Lipowsky (2010, S. 54) in einem erweiterten Sinn: Überzeugungen und subjektive Theorien, sowie fachliches, fachdidaktisches, pädagogisch-psychologisches und diagnostisches Wissen.

¹⁴ Lipowsky selbst geht zwar nicht näher auf diesen Begriff ein, im vorliegenden Kontext halte ich es jedoch für zielführend, vom kognitivistischen Verständnis auszugehen und *conceptual change* als Erweiterung und Umstrukturierung bestehender Kognitionen zu begreifen.



	<p>auch als erfolgreich erlebt werden</p> <ul style="list-style-type: none">• Kombination aus Input-, Reflektions-, Beobachtungs- und handlungspraktischen Erprobungsphasen	gen Lernprozess weder bei Lehrenden noch bei Lernenden
Ebene 4: Veränderung auf Seiten der Schüler	<ul style="list-style-type: none">• engagierte Nutzung von Angeboten und konsequente Umsetzung von Inhalten• intensive Zusammenarbeit von Lehrpersonen	

6 Zwischenfazit: Beantwortung der ersten Frage

Bis hier hin habe ich nun die Grundlagen erläutert, die ich für notwendig erachte, um die Frage zu beantworten, welche Aspekte zu berücksichtigen sind, wenn Fortbildungsveranstaltungen gezielt den Prozess der Entwicklung pädagogischer Professionalität von Lehrkräften in der Berufseingangsphase unterstützen sollen.

Da aus strukturtheoretischer Sicht ein zentrales Merkmal pädagogischer Praxis die Möglichkeit des Scheiterns ist und diese Möglichkeit in Folge der Komplexität auch nie ganz ausgeschlossen werden kann, ist pädagogische Professionalität etwas, das niemals in Vollendung erreicht werden kann. Der professionelle Aspekt besteht in diesem Zusammenhang daher im Umgang mit dieser Unsicherheit in Form einer reflexiven Bearbeitung solcher Momente des Scheiterns, in deren Folge Professionalisierung ein steigerungsfähiger Prozess ist. Da pädagogische Handlungen erstens in der Unterrichtspraxis unter dem Druck, schnell reagieren zu müssen, nicht von langer Hand planbar sind und zweitens eine Übertragbarkeit theoretischer Erkenntnisse in praktische Handlungen nicht direkt gegeben ist, müssen professionelle Pädagogen etwas entwickeln, das von Kant als *Actus der Urteilskraft* und von Herbart als *pädagogischer Takt* bezeichnet wird. Dieses Bindeglied zwischen Theorie und Praxis lässt sich nur in einem alternierenden Prozess entwickeln, in dem Handlungen theoretisch begründet geplant, durchgeführt und reflektiert werden.

Unter diesem Gesichtspunkt halte ich Fortbildungsveranstaltungen, in denen der reflexive Umgang mit Situationen, in denen das Scheitern in der pädagogischen Praxis erfahren wurde, für besonders wichtig. Das Instrument der kollegialen Fallberatung als schulinterne Veranstaltung bietet zwar den Vorteil, dass die Kollegen mit den Rahmenbedingungen des speziellen Falles eher vertraut sind als außenstehende Personen, die Kritik am derzeitigen Professionalisierungsgrad deutscher Lehrkräfte allgemein spricht jedoch dagegen, sich einzig auf dieses Instrument zu verlassen.

Gerade die hohe Dynamik unserer gesellschaftlichen Entwicklung erfordert es, das Schulsystem insgesamt den sich ständig verändernden Bedingungen anzupassen. Daher sollten junge Kollegen darin unterstützt werden, sich als Innovationsträger kritisch mit den bestehenden Strukturen auseinander zu setzen. Diese Auseinandersetzung erfordert einen Perspektivenwechsel, der durch externe Veranstaltungen und einen Erfahrungsaustausch mit Kollegen von anderen Schulen erleichtert wird.

Auch wenn Stufenmodelle wie das Novizen-Experten-Modell nicht eins zu eins auf den pädagogischen Professionalisierungsprozess übertragbar sind, so helfen solche Modelle trotzdem dabei, zu bestimmen, welche Entwicklungsaufgaben in Abhängigkeit der jeweiligen Stu-

fe im Vordergrund bestimmter Phasen der beruflichen Entwicklung stehen. Da in der universitären Phase des deutschen Lehrerbildungssystems der Fokus auf der Vermittlung der theoretischen Grundlagen liegt und im Vorbereitungsdienst zwar erste praktische Erfahrungen gemacht und unter Anleitung reflektiert werden, diese Reflexion aber unter Bewertungsdruck durch die Ausbilder erfolgt, kommt der Berufseingangsphase eine besondere Bedeutung zu. Bestehende Handlungsrouninen müssen in dieser Phase eigenverantwortlich reflektiert und gegebenenfalls erweitert oder verändert werden. Als problematisch können sich hierbei sowohl der sprunghafte Anstieg der Verantwortung (quantitativ in Form des Stundendeputats und erweiterten Aufgabenbereichs sowie qualitativ durch die Autonomie des Berufs) als auch das Kollegium der jeweiligen Schule als Sozialisationsinstanz erweisen.

Die zentralen Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase bestehen also nicht nur darin, in Übereinstimmung mit den eigenen Werten und Normen einen eigenen pädagogischen Stil zu entwickeln, sondern auch in einer bewussten Arbeit am Selbst, sich also nicht nur den Herausforderungen des Unterrichtsalltags zu stellen, die erst in dieser Phase in vollem Umfang erfahren werden, sondern auch den Prozess der Einsozialisation in bestehende Strukturen selbstreflexiv zu bearbeiten. Da hierbei die eigene Person eine zentrale Rolle spielt, kommt der persönlichen Biographie eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Dies wird besonders bei der Betrachtung der speziellen Aspekte des Lehramts an berufsbildenden Schulen im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen deutlich, da Lehrkräfte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik häufig bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, bevor sie mit dem Lehramtsstudium beginnen.

Wenn pädagogische Professionalisierung ein nicht abschließbarer Prozess ist, wovon in der vorliegenden Arbeit aus den bisher angeführten Gründen ausgegangen wird, so muss in der Berufseingangsphase vor allem die Entwicklung eines reflexiven Habitus im Vordergrund stehen, der es im weiteren Verlauf des Berufslebens ermöglicht, sich kontinuierlich weiter zu entwickeln. Um diese Bildungsarbeit am eigenen Selbst durch Reflexionsprofessionelle zu unterstützen, halte ich es für notwendig, zunächst die Eingangsbedingungen der Fortbildungsteilnehmer zu ermitteln, um darauf aufbauend an einer Erweiterung oder Umstrukturierung der bestehenden Kognitionen arbeiten zu können. Dass dies im Rahmen von wenigen Stunden geschehen kann, muss bezweifelt werden, weshalb ich den Zeitrahmen für ein wichtiges Kriterium halte.

Als problematisch sehe ich die Frage nach der von Terhart geforderten Verpflichtung gegenüber einer freiwilligen Teilnahme. Einerseits bestehen, wie bereits ausgeführt, Zweifel daran, ob die notwendigen Voraussetzungen für eine freiwillige Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zuverlässig gegeben sind, was für eine Verpflichtung spricht. Andererseits ent-

steht durch eine solche Verpflichtung eine Autonomieantinomie, da von Lehrpersonen nicht nur berufliche Selbstverantwortung gefordert wird, sondern ein zentrales Erziehungsziel auch die Befähigung der Schüler zu einer mündigen Lebensführung ist. Lehrkräfte sollen also nicht nur selbst autonom handeln, sondern auch noch Heranwachsende zur Autonomie erziehen, erfahren aber durch eine Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen eine Einschränkung ihrer eigenen Autonomie.

Um die Anforderungen des Lehrerberufs allgemein und besonders in der Berufseinstiegsphase als Herausforderungen annehmen und meistern zu können und nicht als Überforderungen zu erleben, ist ein möglichst effektiver Umgang mit den eigenen Ressourcen eine grundlegende Voraussetzung. Daher stellen Themen wie Arbeitsorganisation und Selbstmanagement zwar nicht direkt professionelle Entwicklungsaufgaben dar, bilden aber indirekt notwendige Voraussetzungen, und sollten daher bereits zu Beginn der Berufstätigkeit unterstützt werden.

In Folge meiner bisherigen Ausführungen ergeben sich einige Anforderungen an Fortbildungsveranstaltungen für Berufseinsteiger, die auf die speziellen Rahmenbedingungen und Entwicklungsaufgaben dieser Phase zugeschnitten sind. In der folgenden Tabelle 6 sind diese Anforderungen zusammengefasst und der jeweiligen Aufgabe zugeordnet.

Tabelle 6: Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase, die durch Fortbildungsmaßnahmen unterstützt werden sollten

Aufgabe	Anforderung	Anmerkung
Umgang mit eigenen Ressourcen	Unterstützung bei der Ermittlung der individuellen Stärken und Schwächen sowie der Besonderheiten der jeweiligen Schule (Rahmenbedingungen).	Keine explizite Komponente pädagogischer Professionalität, aber Grundvoraussetzung für alle weiteren Aufgaben.
Entwicklung eines professionsspezifischen Selbstverständnisses	Anleiten des Prozesses der Bewusstmachung der eigenen Werte und Normen und Positionierung des eigenen Selbst in Bezug auf die angestrebten Ziele. Unterstützung bei der Bestimmung der eigenen Rolle im Lehr-Lern-Prozess, um daraus die eigenen Möglichkeiten und Grenzen ableiten zu können.	Erst durch Definieren des angestrebten Zieles kann eine begründete Entscheidung für eine Methode zum Erreichen dieses Zieles getroffen werden. Perspektivenwechsel erfordert Abstand zum beruflichen Alltag und externe Expertise.
Positionierung im Team	Unterstützung bei der reflexiven Bearbeitung des Passungsverhältnisses zwischen eigenen Werten und Normen mit der vorherrschenden Schulkultur.	Ebenfalls keine explizite Komponente pädagogischer Professionalität, aber Grundvoraussetzung, die Perspektivenwechsel erfordert.
Entwicklung eines reflexiven Habitus	Unterstützung bei der reflexiven Bearbeitung als Misserfolg erlebter Situationen. Erkennen des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis als Spannungsverhältnis, das den pädagogischen Takt als Bindeglied erforderlich macht, der wiederum nur durch kontinuierliche Arbeit an den eigenen Routinen entwickelt werden kann.	Langfristiger Prozess, der nicht in vereinzelt, kurzen Veranstaltungen bearbeitet werden kann.

7 Lehrerfortbildung in Hessen

Da es in der vorliegenden Arbeit um eine Untersuchung des aktuellen hessischen Angebots zur Lehrerfortbildung geht, die sich auf Informationen beschränkt, die im Vorfeld der Veranstaltung allgemein zugänglich sind, kann sich die Einschätzung, welche Fortbildungsveranstaltungen den Professionalisierungsprozess in der Berufseingangsphase unterstützen, lediglich an der Veranstaltungsbeschreibung orientieren.

Auch die Einschätzung der vermuteten Wirksamkeit der Veranstaltung kann sich lediglich auf einige ausgewählte Aspekte stützen. Hierzu zählen:

- die Fortbildungsdauer als strukturelles Merkmal
- die vermutete inhaltliche Relevanz aufgrund der Veranstaltungsbeschreibung
- die vermutete Kompetenz der Referenten aufgrund der veranstaltenden Organisation bzw. einer Vita in der Veranstaltungsbeschreibung
- der vermutete Einfluss auf die grundsätzliche Motivation der Lehrkräfte zur Teilnahme an Fortbildungen in Folge der Vorgaben des hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG) einschließlich Durchführungsverordnung (HLbGDV)

7.1 Gesetzliche Vorgaben

Das HLbG definiert im achten Teil die grundsätzlichen Ziele der Lehrerfortbildung, zuständige Veranstalter und Teilnahmepflicht der Lehrkräfte. Die Paragraphen sind im Folgenden aufgeführt und die als relevant erachteten Teile hervorgehoben und falls erforderlich anschließend kommentiert. Als nicht relevant erachtete Teile (beispielsweise solche, die die Erweiterung beruflicher Aufgaben betreffen) werden weggelassen.

§ 63: Aufgaben der Fortbildung und Personalentwicklung

(1) Durch berufsbegleitende Fortbildung und Maßnahmen der Personalentwicklung

1. erhalten und erweitern Lehrkräfte ihre berufliche Qualifikation für

a) den **Bildungs- und Erziehungsauftrag** der Schule,

b) den Unterricht,

c) die **besonderen Anforderungen der Bildungsgänge**, Schulformen und Schulstufen,

d) den inklusiven Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen,

2. *[In der Berufseingangsphase nicht relevant]*

(2) Die Fortbildung und Personalentwicklung **in den ersten beiden Berufsjahren dienen insbesondere der Einführung in die Kollegial- und Arbeitsstrukturen der Schulen** und vertiefen und erweitern die erworbenen Qualifikationen zur Mitwirkung an den innerschulischen Gestaltungsaufgaben. Darüber hinaus sollen **individuelle Qualifikationsschwerpunkte** im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn gezielt gefördert werden. **Zuständig** für die Fortbildung und Personalentwicklung **in den ersten beiden Berufsjahren ist die Schulleitung**, sie wird von den in § 64 genannten Einrichtungen unterstützt.

Da die Demokratieerziehung eine zentrale Komponente des allgemeinen *Bildungs- und Erziehungsauftrags* aller Schulformen ist und die Mündigkeit einer Person als grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft gilt, halte ich diesem Zusammenhang eine reflexive Bearbeitung der Autonomieantinomie für unbedingt erforderlich, basierend auf dem von Kant formulierten Paradox „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“, auf das ich in Kapitel 3.2 eingegangen bin.

Im Zusammenhang mit den *besonderen Anforderungen der Bildungsgänge* halte ich im Bereich der beruflichen Bildung vor allem den Umgang mit Heterogenität für ein wichtiges Thema, da diese an berufsbildenden Schulen besonders ausgeprägt ist, wie ich in Kapitel 4 erläutert habe.

Der genannte Schwerpunkt der *ersten beiden Berufsjahre* entspricht zwar thematisch der Entwicklungsaufgabe Positionierung im Team, wobei die Formulierung „Einführung“ allerdings den Eindruck erweckt, dass hierbei weniger auf eine reflexive Bearbeitung als vielmehr auf eine Einsozialisation abgezielt wird. In wie weit die Schulleitung qualifiziert ist, die genannten *individuellen Qualifikationsschwerpunkte* adäquat zu diagnostizieren, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, aufgrund persönlicher Erfahrungen und Gespräche muss jedoch bezweifelt werden, dass die Schulleitung zuverlässig über die erforderlichen zeitlichen Kapazitäten verfügt.

§ 64 Träger und Zuständigkeiten

(1) Träger berufsbegleitender Fortbildung und von Maßnahmen der Personalentwicklung können **die in § 4 genannten Einrichtungen der Lehrerbildung**, Fach- und Berufsverbände, Einrichtungen der Wirtschaft, Stiftungen und weitere freie private und öffentliche Träger sein.

(2) **Ob Veranstaltungen** berufsbegleitender Fortbildung und Qualifizierung **anerkannt werden können und ob eine Kostenübernahme** aus dienstlichem Interesse ganz oder teilweise **in Betracht kommt, entscheidet die Schulleitung.**

In § 4 genannte Trägereinrichtungen der Lehrerbildung sind: Universitäten, Landesschulamt, Studienseminare, die Schulen selbst (mittels Beschluss über schuleigene Fortbildungspläne), die Kirchen (für den Religionsunterricht) sowie das Kultusministerium.

Diese Entscheidungsbefugnis über *Anerkennung und Kostenübernahme durch die Schulleitung* unterstützt eine hierarchische Struktur, die meines Erachtens dem Demokratiedanken zuwider läuft. Hierdurch wird eine Antinomie geschaffen, da einerseits Demokratieerziehung in der Schule stattfinden soll, den Schülern die Möglichkeit geboten werden soll, demokratische Strukturen zu erfahren und an ihnen teilzuhaben, den Lehrkräften jedoch die Entscheidungsbefugnis über ihre eigene berufliche Weiterentwicklung abgesprochen wird. Dass die Entscheidung über eine Kostenübernahme nicht von der einzelnen Lehrperson autonom getroffen werden kann, ist zwar nachvollziehbar, da die Finanzierung aus einem Gemeinschaftsetat erfolgt, allerdings wäre aus demokratischer Perspektive die Gesamtkonferenz oder ein von allen Betroffenen gewähltes Gremium (beispielsweise der Personalrat) eine angemessenere Instanz.

§ 65 Akkreditierung

[Für die vorliegende Fragestellung nicht relevant]

§ 66 Teilnahme- und Nachweispflicht

(1) Lehrkräfte sind **verpflichtet**, ihre berufsbezogene Grundqualifikation zu erhalten und weiterzuentwickeln. Über die Wahl der hierfür geeigneten Fortbildungsangebote **entscheiden die Lehrkräfte in Abstimmung mit der Schulleitung.**

(2) Die Lehrkräfte dokumentieren die von ihnen wahrgenommene Fortbildung und Qualifizierung sowie auf Wunsch weitere die Berufslaufbahn fördernde Kompetenzen in einem **Qualifizierungsportfolio**, das sie **auf Anforderung der Schulleitung vorlegen.** Die Auswertung der Qualifizierungsportfolios ist Bestandteil von Mitarbeitergesprächen. Die Teilnahme an Fortbildungen wird im Qualifizierungsportfolio durch eine Bescheinigung des Anbieters dokumentiert, die mindestens Angaben zur Person sowie zu Thema, Inhalt und Zeitumfang der Fortbildung umfasst.

(3) Unbeschadet der Bestimmungen des Abs. 1 **kann die Schulleitung Lehrkräfte** nach Auswertung der jeweiligen Qualifizierungsportfolios und der Mitarbeitergespräche **zur Wahrnehmung bestimmter Fortbildungsmaßnahmen verpflichten**.

(4) **Die Fortbildung soll in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden. In besonderen Fällen kann die Schulleitung** für vom Land Hessen akkreditierte oder nach Art. 5 Abs. 3 der Richtlinie 2006/123/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Dezember 2006 über Dienstleistungen im Binnenmarkt (ABl. EU Nr. L 376 S. 36) gleichwertig anerkannte Fortbildungsveranstaltungen **Dienstbefreiung gewähren**, sofern dienstliche Erfordernisse nicht entgegenstehen.

(5) Alle Lehrkräfte haben im Rahmen der Jahresgespräche das **Recht auf Laufbahnberatung** als Grundlage einer gezielten Förderung von Entwicklungsschwerpunkten. Art und Umfang der Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen werden in Vereinbarungen zwischen Staatlichem Schulamt, Schulleitung und Lehrkräften festgelegt. Der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an aufgaben- und funktionsbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen soll in der Regel zur Voraussetzung für die Übernahme von Funktionsstellen in Schule und Bildungsverwaltung auf Zeit oder auf Dauer gemacht werden.

(6) Einzelheiten zu Teilnahme- und Nachweispflicht werden durch Rechtsverordnung geregelt.

Der § 66 verstärkt hauptsächlich die hierarchischen Strukturen, indem der Schulleitung das Recht erteilt wird, die *Vorlage des Qualifizierungsportfolios* zu verlangen, *Lehrkräfte* zu bestimmten Fortbildungsmaßnahmen *zu verpflichten* sowie eine *Dienstbefreiung zu gewähren*. Vorausgesetzt, eine Vertretung wurde in Abstimmung mit einem Kollegen organisiert, stellt sich die Frage, mit welcher Begründung hier noch eine Entscheidung durch die Schulleitung getroffen werden soll. Das einzige Recht, das den Lehrkräften zugebilligt wird, ist das Recht auf eine *Laufbahnberatung*. Was letztlich aus dieser Beratung folgt, bleibt offen.

§ 67 Fortbildungsplan der Schule

[Für die vorliegende Fragestellung nicht relevant]

Nähere Ausführungen zum Qualifizierungsportfolio finden sich in der HLbGDV:

§ 83 Qualifizierungsportfolio

(1) Das Qualifizierungsportfolio nach § 66 Abs. 2 Satz 1 des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes enthält insbesondere:

Nachweise zum Erhalt und zur Erweiterung der berufsbezogenen Qualifikation und

[In der Berufseingangsphase nicht relevant]

(2) Nachweise zum Erhalt und zur Erweiterung der berufsbezogenen Qualifikation werden insbesondere durch Fortbildung in mehreren der folgenden Themenbereiche erworben:

zu den jeweiligen Unterrichtsfächern,

zu **übergreifenden schulpädagogischen Themen**,

zu **besonderen Anforderungen der Bildungsgänge**, Schulformen und -stufen,

zur Wahrnehmung der **Bildungs- und Erziehungsaufgaben** der Schule und

zur **Arbeitsorganisation** der Lehrertätigkeit.

Jede Lehrkraft ist verpflichtet, an Fortbildungsveranstaltungen nach Satz 1 Nr. 1 und zu den im jeweiligen Fortbildungsplan genannten schulbezogenen Qualifizierungsanforderungen teilzunehmen.

(3) *[In der Berufseingangsphase nicht relevant]*

(4) Zum **Nachweis der Erfüllung** der Fortbildungspflicht legt jede Lehrkraft ihr Qualifizierungsportfolio der Schulleitung zum Jahresgespräch vor.

Grundsätzlich besteht in Hessen für Lehrkräfte zwar eine Pflicht zur Fortbildung sowie zur Dokumentation der Teilnahme, aber eine konkrete Regelung über Art und Umfang dieser Fortbildungen oder ein Recht auf Fortbildung existiert nicht. Diesbezüglich gibt es zwar aktuelle Forderungen von Seiten der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft über fünf Fortbildungstage pro Jahr, von denen drei Tage in Eigenverantwortung der Lehrkräfte zur individuellen Fortbildung genutzt werden sollen und zwei Tage zur systemischen Fortbildung in Entscheidung durch die Schulleitung (vgl. Walentowitz 2013), eine Umsetzung dieser Forderung steht jedoch bislang noch aus.

7.2 Die Veranstalter

Der Bildungsserver Hessen führt über 500 Anbieter im Bereich der Lehrerbildung. Darunter finden sich neben Privatpersonen, Firmen, Verbänden, Instituten, Schulen und Trägereinrichtungen wie dem DRK oder der DLRG auch einige Stellen, zu deren zentralen Aufgaben die Lehrerbildung gehört. Auf diese Stellen wird im Folgenden kurz eingegangen, ebenso wie auf die Anbieter solcher Fortbildungsveranstaltungen, die explizit für die Zielgruppe der Berufseinsteiger konzipiert sind.

Das Landesschulamt und Lehrkräfteakademie (LSA)

Seit dem 1. Januar 2013 sind alle Institutionen des dem Kultusministeriums nachgeordneten Bereichs dem LSA zugeordnet. Zur Umsetzung der strategischen Vorgaben des Hessischen Kultusministeriums soll es als Bindeglied zwischen dem Kultusministerium und den Schulen fungieren. Daher ist davon auszugehen, dass die Interessen des LSA primär politisch motiviert sind.

Die Abteilung II ist zuständig für „alle Phasen der Lehrerbildung - von der universitären Ausbildung, über den Vorbereitungsdienst bis hin zur kontinuierlichen Professionalisierung durch Fortbildung.“¹⁵ Die Fortbildung fällt unter das Sachgebiet II.3-1.

Dem LSA zugeordnet sind auch die 15 Staatlichen Schulämter (SSA) der einzelnen Landkreise, die 30 Studienseminare sowie die Landesstelle für Technologiefortbildung.

Die Fortbildungsangebote der SSA sind mehrheitlich als Abrufveranstaltungen konzipiert, das bedeutet, dass Schulen bei Bedarf an das LSA herantreten. Dies bedeutet für interessierte Lehrkräfte, dass sie zunächst an das Kollegium herantreten und den Bedarf an einer der angebotenen Veranstaltungen erfragen bzw. die Schulleitung mit dieser Aufgabe betrauen müssen. Ähnlich verhält es sich mit den Angeboten der Studienseminare, wobei ein Großteil der Studienseminare zurzeit gar keine Fortbildungen anbietet. Positiv hervorzuheben ist hier das Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen Wetzlar mit mehr als zehn Angeboten. Speziell für Lehrkräfte in der Berufseingangsphase bietet lediglich das Studienseminar für berufliche Schulen Wiesbaden eine Veranstaltung an.

Die Landesstelle für Technologiefortbildung widmet sich primär der fachlichen Fortbildung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung. Da der Aspekt des Fachwissens im Rahmen dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle spielt, ist dieser Anbieter daher nicht weiter relevant.

¹⁵ http://lsa.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=10f57b1d-107e-f317-9cda-a2b417c0cf46 (Abruf am 12.07.2014)

Zentren für Lehrerbildung

Die hessischen Universitäten in Darmstadt, Frankfurt, Gießen, Kassel und Marburg haben in den vergangenen Jahren Zentren für Lehrerbildung eingerichtet, die sich speziell der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften widmen. Da diese Einrichtungen den Universitäten angegliedert sind, ist zu erwarten, dass der Fortbildungsschwerpunkt der Veranstaltungen dieser Stellen eng mit den Erkenntnissen aus der Bildungsforschung verknüpft ist. Diese „Vermittlungsfunktion zwischen Wissenschaft und Praxis“ sieht beispielsweise Hans Merckens (2005, S. 11) als Aufgabe der Zentren für Lehrerbildung, um eine höhere Dynamik in der Umsetzung neuerer Forschungserkenntnisse in die Praxis zu erreichen (vgl. ebd.).

In allen fünf hessischen Zentren für Lehrerbildung stellt die Lehrerfortbildung einen eigenen Arbeitsbereich dar, der teilweise allerdings noch sehr jung ist. Die Arbeitsgruppe Lehrerfort- und Weiterbildung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel beispielweise wurde erst im April 2012 gegründet, die Frankfurter Goethe-Lehrerakademie existiert „bereits“ seit Juni 2008.

Aufgrund des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis und der Bedeutung des notwendigen Bindeglieds zur Vermittlung für die pädagogische Professionalität, das dieser Arbeit zugrunde liegt, wird den Zentren für Lehrerbildung eine zentrale Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrenden beigemessen. Umso bedauerlicher ist es, dass die Angebote dieser Anbieter keinerlei Bezug zu den spezifischen Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase benennen.

Gemeinnützige Bildungsgesellschaft mbH der GEW Hessen (lea)

Eine eigene Vorstellung oder ein Profil der lea existiert leider nicht. Da die lea eine Einrichtung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ist, also einer gewerkschaftlichen Interessenvertretung, in der Mitbestimmung ein zentrales Thema ist, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Fokus der Fortbildungsangebote dieses Anbieters auf einer Bedarfsorientierung von Seiten der Lehrkräfte selbst liegt. Dies mag eine Ursache dafür sein, dass dieser Anbieter keine Veranstaltungen speziell für Berufseinsteiger führt, da diese Zielgruppe infolge der beschriebenen Anforderungen der Berufseingangsphase vermutlich selten über die persönlichen Kapazitäten verfügt, einen konkreten Fortbildungsbedarf zu benennen. In wie weit ein solcher Bedarf rückblickend benannt werden kann, ein Angebot für zukünftige Kollegen zu entwickeln, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingeschätzt werden, es ist jedoch davon auszugehen, dass ein solcher Bedarf zumindest bislang nicht geäußert wurde.

Für das Thema der vorliegenden Arbeit relevante Angebote finden sich primär zum Umgang mit den eigenen Ressourcen im Bereich „Gesundheit“. Da sich diese Anforderung jedoch über das gesamte Berufsleben erstreckt, beschränkt sich die Zielgruppe nicht auf Berufseinsteiger.

Heraeus Bildungsstiftung¹⁶

„Die Heraeus Bildungsstiftung setzt sich seit 1965 für Bildungsthemen ein. Junge Menschen mit den richtigen Kenntnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten auszustatten, damit sie den Problemen unserer immer komplexeren Gesellschaft gewachsen sind, war und ist für sie ein vorrangiges Ziel. Eine wichtige Schlüsselfunktion kommt dabei den Lehrkräften und Schulleitungen zu, denn ein Schulsystem kann nur so gut sein wie die Menschen, die es gestalten. Sie sollten daher die beste Förderung erhalten und gesellschaftliche Anerkennung erfahren. In ihrer täglichen Arbeit erleben sie etwas anderes:

Die Veränderungen der Bildungslandschaft verlaufen so rasant, dass Lehrkräfte angesichts der neuen Herausforderungen extrem gefordert sind. Sie werden nicht ausreichend vorbereitet und während ihrer Berufstätigkeit steht ihnen nur selten jemand beratend zur Seite. Zu den gewachsenen Anforderungen kommt die geringe Wertschätzung in der Gesellschaft, die zusätzlich frustriert und verhindert, dass sich Deutschlands beste Köpfe dem Lehrerberuf und damit der Zukunft unserer Kinder widmen. **Lehrkräfte im Berufseinstieg**, Klassenlehrer, Schulleitungen und Schulleitungsteams bei ihrer Arbeit zu unterstützen und ihnen gesellschaftlichen Rückhalt zu geben ist daher das Ziel der Heraeus Bildungsstiftung.

Die Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen in der Personal- und Organisationsentwicklung steht im Fokus der Seminare der Heraeus Bildungsstiftung. Das Trainingsangebot richtet sich vorrangig an weiterführende Schulen“ (Hervorh. K.W.)

medical airport service GmbH

Die medical airport service GmbH ist ein Unternehmen, das sich allgemein mit den Themen Arbeitssicherheit, Arbeitsmedizin und Arbeitsschutz beschäftigt und im Bereich des betrieblichen Gesundheitsmanagements Seminare zur Bewältigung beruflicher Anforderungen anbietet. Für die Zielgruppe der Lehrkräfte in der Berufseingangsphase existiert von diesem Veranstalter ein Abrufangebot mit dem Titel „Stresskompetenztraining für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger – Entwicklung von Sicherheit und Gelassenheit im Stress“, auf das im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

¹⁶ Quelle: <http://www.heraeus-bildungsstiftung.de/home/die-stiftung.html> (Abruf am 19.07.14)

Private Anbieter von Supervisionen für Lehrkräfte in der Berufseingangsphase

Supervision als eine Beratungsform für berufliche Problemfelder und zur Unterstützung beruflicher Entwicklung setzt die berufliche Rolle sowie die Handlungen von Individuen in Beziehung zu den Strukturen des beruflichen Umfelds (im Falle des Lehrerberufs also die Lehrperson zum Arbeitsplatz Schule und den Schülern als Klienten). Basierend auf einer individuellen Bedarfsklärung unterstützt der Supervisor den Prozess der Problembewältigung über mehrere Sitzungen in einer Abfolge von Reflexions-, Handlungs- und wiederum Reflexionsphasen (vgl. Grundlagenbroschüre der DGSv 2012).

Neben dem SSA Hochtaunuskreis/ Wetteraukreis gibt es vier private Anbieter für Supervisionen für Lehrkräfte in der Berufseingangsphase, die in Tabelle 7 mit Angaben zur Ausbildung und praktischen Erfahrungen im Fachgebiet aufgeführt sind.

Tabelle 7: Übersicht der privaten Anbieter für Supervision

Name	Ausbildung	Erfahrungen
Hain, Ulrich	Diplom-Supervisor, Grundschullehrer, Lerntherapeut, Dyskalkulietherapeut, Fortbildner, Gastdozent Universitäten Kassel und Göttingen	Grundschullehrer; nach der Zweiten Lehramtsprüfung Lehraufträge über Haus- und Krankenhausunterricht. - Seit 1994 Tätigkeit in eigener Praxis als Lerntherapeut für Kinder und Jugendliche mit umschriebenen Lern- und Leistungsstörungen
Koch-Schneider, Susanne	Dipl. Sozialarbeiterin, Systemische Therapeutin (SG), Supervisorin (DGSv)	mehrfachjährige Erfahrung in Supervision und Coaching von Leitungspersonen, Teams und Gruppen
Vogel, Uta-Barbara	Diplom Psychologin, Master of Arts "Supervision, Coaching, Organisationsberatung", Supervisorin DGSv, Ausbildung in Transaktionsanalyse, Ausbildung in Gruppendynamik	Supervision für Schulsozialarbeiter, für Jugendhilfeeinrichtungen, für Jugendämter und Allgemeinen Sozialen Dienst, für Teams in Organisationen, Führungskräftecoachings
Gotsch-Martin, Bianka	Lehrerin für Gymnasien (Deutsch, Englisch, Darstellendes Spiel), Psychodramatikerin (DFP)	berufliche Supervision für LiV

7.3 Das aktuelle Fortbildungsangebot

Die Suche nach aktuellen Fortbildungsangeboten wurde über die folgenden Datenbanken durchgeführt:

- Bildungsserver Hessen:
https://id.bildung.hessen.de/lb/suche_fortbildung_komplett_db.html
- Hochschulportal für wissenschaftliche Weiterbildung in Hessen:
<http://www.wissweit.de/index.php>
- Veranstaltungskatalog LSA: <http://akkreditierung.hessen.de/catalog>
- Seminarangebot lea: <http://lea-bildung.de/seminar/angebot/>

Zunächst wurden die vier genannten Datenbanken nach Fortbildungsangeboten durchsucht, die explizit Berufseinsteiger als Zielgruppe ansprechen. Da in den übergeordneten Menüpunkten lediglich die Option besteht, Lehrkräfte allgemein als Zielgruppe auszuwählen, wurde über die Voll- bzw. Freitextsuche nach den Begriffen *Berufseingangsphase*, *Berufseinstieg*, *Berufseinsteiger* und *Berufsstart* gesucht. Da bei diesem Vorgehen beim Hochschulportal und beim Seminarangebot der lea keine Treffer angezeigt wurden, wurden die Angebote des Hochschulportals auf Grund der überschaubaren Anzahl alle gesichtet und im Angebot der lea nach Schlagworten gesucht, die im Verlauf dieser Arbeit als zentrale Entwicklungsaufgaben der Berufseinstiegsphase benannt wurden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 8 zusammengefasst.

Tabelle 8: Ergebnis der Internetrecherche nach Anzahl der Angebote zur Lehrerfortbildung für die Berufseingangsphase

Datenbank	Anzahl Treffer für Lehrkräfte insgesamt	Anzahl relevante Treffer	Auswahlkriterien (Suchbegriff oder Themenfeld)
Bildungsserver Hessen	3486	13/ 5/ 7 (teilweise Überschneidungen)	Berufseinstieg/ Berufseinsteiger/ Berufsstart
Hochschulportal	49	0	Durchsicht aller 49 Angebote
LSA	2943	4/ 12/ 7 (teilweise Überschneidungen)	Berufseingangsphase/ Berufseinstieg/ Berufsstart
lea	193	1/ 9	Klassenführung/ eigene Ressourcen

Da sich bei den beiden Portalen mit mehreren Ergebnissen speziell für Berufseinsteiger infolge der zwar nicht identischen, aber doch ähnlichen Suchbegriffe einige Doppelungen ergaben und etliche Veranstaltungen in beiden Datenbanken geführt waren, wurden die gefundenen Veranstaltungen in Tabelle 9 einzeln mit Titel und Anbieter aufgelistet, um anschließend eine Gesamtzahl der Fortbildungsveranstaltungen zu bestimmen, die explizit für die Gruppe der Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren konzipiert sind. Veranstaltungen, die in der Beschreibung nicht *nur*, sondern *auch* Berufseinsteiger als Zielgruppe ansprechen, wurden in dieser Auflistung weggelassen, ebenso wie Veranstaltungen, die entweder aufgrund der benannten Zielgruppe oder aufgrund der Veranstaltungsbeschreibung darauf abzielen, erfahrene Kollegen oder Schulleitungen in der Unterstützung von Berufseinsteigern zu schulen.

Tabelle 9: Auflistung der gefundenen Veranstaltungen mit Titel und Veranstalter

Titel	Anbieter
Gestaltung eines gelingenden Berufsstarts für junge Lehrerinnen und Lehrer	Studienseminar berufl. Schulen Wiesbaden
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne – Supervision für Berufseinsteiger/innen	SSA Hochtaunuskreis/ Wetteraukreis
Stresskompetenztraining für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger – Entwicklung von Sicherheit und Gelassenheit im Stress	medical airport service GmbH
Supervision für BerufseinsteigerInnen	Koch-Schneider, Susanne
Praxistraining und Live-Coaching für den Berufseinstieg – Teil 1 und 2	Heraeus Bildungsstiftung
Supervision als Einzel- oder Gruppensupervision für Lehrerinnen und Lehrer in den ersten beiden Berufsjahren	Hain, Ulrich
Gruppensupervision für Referendare, Junglehrer und Quereinsteiger	Vogel, Uta-Barbara
Die ersten Berufsjahre - Supervision für BerufseinsteigerInnen und WiedereinsteigerInnen in fester Gruppe	Gotsch-Martin, Bianka
Summe der Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte in der Berufseingangsphase: 8	

Um die vermutete Effektivität der gefundenen Veranstaltungen letztlich anhand der in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeiteten Kriterien einschätzen zu können, wurden im nächsten Schritt die Veranstaltungsbeschreibungen betrachtet, wobei auch die Dauer und der Preis berücksichtigt wurden, sowie die als Zielgruppe benannten Schulformen. Die fünf Supervisionsveranstaltungen wurden hierbei zu einer Gruppe zusammengefasst und lediglich eine Veranstaltung exemplarisch im Detail beschrieben. Von den weiteren Supervisionsangeboten wurden nur die Unterschiede berücksichtigt.

Gestaltung eines gelingenden Berufsstarts für junge Lehrerinnen und Lehrer¹⁷

Veranstaltungsbeschreibung:

„Die Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrem prozessualen Übergang von der zweiten in die dritte Phase der Lehrerbildung aktiv begleitet. Dieser Prozess verspricht umso erfolgreicher zu werden, wenn er analytisch und offen begleitet wird, subjektive Theorien, die die Handlungen in der beruflichen Praxis dominieren, dabei hinterfragt werden und ggf. modifiziert werden können. Die dabei entstehende vorübergehende Verunsicherung muss aufgefangen und produktiv gewendet werden. In einer Reproduktions-Schleife ist es dann aber sinnvoll, die neuen oder modifizierten Strategien einer neuen Anwendung zuzuführen und wiederum die gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Besonders geeignet scheint eine Begleitung durch eine Gruppe von Berufseinsteigern, die mit der Methode der kollegialen Fallberatung arbeiten, um die Herausbildung von professionellem Lehrerhandeln zu unterstützen.“

Zu erwerbende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

- „Weiterentwicklung einer eigenen subjektiven Theorie
- Stärkung beruflicher Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen des beruflichen Alltags
- Nutzung des rechtlichen Rahmens zur Handlungsoptimierung
- Erwerb zusätzlicher berufsrelevanter Kompetenzen, insbesondere als Klassenlehrer/ Klassenlehrerin
- Teamentwicklung und Kooperation
- Arbeit mit kollegialer Fallberatung und diversen Beratungskonzepten“

¹⁷ Quelle: http://www.akkreditierung.hessen.de/web/guest/catalog/detail?tspi=143229_ (Abruf am 16.07.14)

Methodische Gestaltung:

„Kollegiale Formen der Beratung und Unterstützung; Übungen Portfolio-Arbeit; Potentialanalyse“

Dauer und Zeitraum: zwei Halbtage (08.09.2014 und 10.11.2014), jeweils von 14:00 Uhr bis 17:00 Uhr; Kosten: keine; Schulform: Berufliche Schulen; Bildungsregion: Wiesbaden/Rheingau-Taunus

Einschätzung der Effektivität der Veranstaltung

Da die Lehrerbildung das Kerngeschäft des Veranstalters darstellt, ist von einer hohen fachlichen Kompetenz der Seminarleitung auszugehen. Ebenfalls vermutet wird eine relativ hohe Anzahl von Teilnehmern, die bereits am Studienseminar Wiesbaden ihren Vorbereitungsdienst absolviert haben. Folglich werden diese der Seminarleitung bereits persönlich bekannt sein, ebenso wie ein Großteil der Schulen, die das berufliche Umfeld der Seminarteilnehmer darstellen. Dadurch dürften die Rahmenbedingungen in Form der biographischen Hintergründe der Lehrkräfte sowie die Besonderheiten der jeweiligen Schulen vergleichsweise gut zu berücksichtigen sein. Als vorteilhaft wird auch die Beschränkung der Zielgruppe auf den Bereich der Beruflichen Schulen gewertet, da dies eine Fokussierung auf die Besonderheiten dieser Schulform ermöglicht, was wiederum der von den Teilnehmern wahrgenommenen Relevanz zuträglich sein dürfte.

Als problematisch könnte sich bei dieser Konstellation allerdings erweisen, dass die Seminarteilnehmer noch bis vor kurzem als LiV von der Bewertung der Seminarleitung abhängig waren, wodurch eine symmetrische Arbeitsbeziehung zwischen beiden Parteien erschwert werden kann.

Die Veranstaltungsbeschreibung klingt zwar vielversprechend in Bezug auf die genannten Punkte des reflexiven Umgangs mit subjektiven Theorien und verunsichernden Erfahrungen, ob die angestrebte *Reproduktions-Schleife* allerdings innerhalb des zeitlichen Rahmens von zwei halbtägigen Veranstaltungen ein realistisches Ziel darstellt, muss bezweifelt werden. Insbesondere der von Lipowsky genannte Schwellenwert von zwei Tagen für effektive Fortbildungsveranstaltungen spricht für diese Einschätzung. Ebenfalls kritisch anzumerken ist ein Fehlen des Aspekts der beruflichen Sozialisation. Auf eine reflexive Bearbeitung des Passungsverhältnisses zwischen den eigenen Werten und Normen und dem bestehenden Habitus des Kollegiums wird in der Veranstaltungsbeschreibung nicht eingegangen.

Problematisch könnte auch die Wahl des ersten Termins sein, da der 08.09.2014 der erste Schultag nach den hessischen Sommerferien ist. Die ersten beiden Schulwochen bergen in der Regel einen außergewöhnlich hohen Organisations- und Verwaltungsaufwand, der ja zu Beginn der Berufstätigkeit auch zum ersten Mal in vollem Umfang erfahren wird und selbstständig bewältigt werden muss. Daher stellt sich die Frage, ob dieser Termin nicht noch eine zusätzliche Belastung darstellt.

Stresskompetenztraining für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger - Entwicklung von Sicherheit und Gelassenheit im Stress¹⁸

Veranstaltungsbeschreibung:

„Hintergrund:

Der Berufseinstieg steckt voller intensiver Anforderungen. Der Wechsel von der eigenen Schüler- in die Lehrerrolle bei häufig sehr hohen eigenen und externen Erwartungen, ein persönlicher Erziehungs- und Unterrichtsstil will entwickelt werden, der Unterricht soll geplant, vorbereitet und durchgeführt werden, dabei muss mit Unterrichtsstörungen umgegangen werden.

Täglicher Zeit- und Erwartungsdruck führt unweigerlich zu Stresserleben. Langfristig kann Stress massive Probleme mit sich bringen: Man fühlt sich wie ein Hamster im Rad – angetrieben und erschöpft.

Damit Sie mit der Stressfalle kompetent umgehen können, wurden bewährte Vorgehensweisen zur Stressbewältigung mit drei Schwerpunktthemen zusammengefasst.

Dieses Training hilft Ihnen Sicherheit und Gelassenheit im herausfordernden Alltag zu vergrößern.

Inhalte:

Das Konzept umfasst die drei folgenden Ebenen:

- Stressoren – Welche äußeren Einflüsse versetzen mich in Stress? Wie kann ich diese wirksam reduzieren?
- Innere Einstellungen – Weshalb bewirken äußere Einflüsse, dass ich in Stress gerate? Wie kann ich den eigenen Anteil der Stressreaktion verringern?
- Reaktionen – Wie reagiere ich unter Stress? Wie kann ich nach dem Stress regenerieren?

Flankierend zu der Beschäftigung mit den drei Ebenen werden zugeordnete Schwerpunktthemen integriert:

¹⁸ Quelle: http://www.akkreditierung.hessen.de/web/guest/catalog/detail?tspi=134893_ (Abruf am 16.07.14)

-
- Umgang mit knappen Zeitressourcen
 - Entspannung zielgerichtet aktivieren
 - Herausfordernde Gespräche führen

Gerahmt werden alle Veranstaltungen durch die Verwendung der Kollegialen Beratung und durch die Entwicklung eines persönlichen Gesundheitsprojektes.“

Zu erwerbende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

„Die Teilnehmenden kennen ihre Stressoren und können diese wirksam reduzieren. Sie wissen, wie sie nach dem Stress regenerieren und mit knappen Zeitressourcen umgehen können.“

Methodische Gestaltung:

„Impulsvortrag; Einzel- und Gruppenübungen; Austausch“

Dauer und Zeitraum: vier Halbtage (zunächst zwei aufeinanderfolgende Termine, nach ca. drei Monaten wiederum zwei aufeinanderfolgende Termine), Dienstbefreiung erforderlich;

Kosten: keine; Schulformen: alle; Bildungsregion: landesweit

Einschätzung der Effektivität der Veranstaltung

Ein Kernbereich des Veranstalters ist das betriebliche Gesundheitsmanagement, daher ist auch in diesem Fall von einer hohen Kompetenz der Referenten auszugehen. Die insgesamt recht hohe Anzahl an Angeboten aus den Bereichen Stressmanagement, Selbstmanagement, Zeitmanagement etc. spricht dafür, dass die wahrgenommene Relevanz des Themas insgesamt hoch sein dürfte, unabhängig von der Berufsphase. In wie weit daher eine Beschränkung der Zielgruppe auf Berufseinsteiger sinnvoll ist, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht beurteilt werden. Denkbar wäre allerdings ein Nutzen der Teilnahme von erfahrenen Lehrkräften, da diese der Seminarleitung Hinweise auf die spezielle Situation der jeweiligen Schule geben könnten.

Die zeitliche Koordination erscheint insofern sinnvoll, als dass zwischen den ersten und den letzten beiden Terminen eine Zeitspanne von etwa drei Monaten liegt. In diesem Zeitraum ist es möglich, die zu Beginn erarbeiteten Inhalte in die Praxis umzusetzen und nach Ablauf der drei Monate zu reflektieren, welche Strategien von jedem persönlich als realisierbar und effektiv erlebt wurden und gegebenenfalls an einer Optimierung zu arbeiten oder nach Alternativen zu suchen. Problematisch kann jedoch die Notwendigkeit der Dienstbefreiung sein, da drei der vier Termine vormittags liegen.

Inhaltlich handelt es sich zwar nicht um ein Thema, das direkt einen Aspekt pädagogischer Professionalität behandelt, allerdings wurde der Umgang mit den eigenen Ressourcen in Kapitel 6 als Entwicklungsaufgabe in der Berufseingangsphase benannt, da er eine notwendige Grundlage für die Bearbeitung aller anderen Aufgaben darstellt.

Praxistraining und Live-Coaching für den Berufseinstieg - Teil 1 und 2 (urspr. Titel: Einstieg in den Lehrerberuf)¹⁹

Veranstaltungsbeschreibung:

„Nach Studium und Vorbereitungsdienst starten Lehrkräfte an ihrer Schule in einen neuen Lebensabschnitt: den Lehrerberuf. Dieser Berufsstart birgt viele neue Herausforderungen: Schulische Aufgaben optimal organisieren, Störungen im Unterricht auflösen, Elterngespräche offen führen, Berufs- und Privatleben in Balance halten. In diesem Seminar lernen die Teilnehmer, diesen Herausforderungen kompetent und gelassen zu begegnen. In dem vier-tägigen Training können sie ihre persönlichen Kompetenzen praxisbezogen weiterentwickeln.“

Zu erwerbende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

- „Praxiserfahrung reflektieren
- als Führungskraft auftreten
- Grenzen setzen
- konsequent entscheiden
- Lerngruppen führen
- Störungen auflösen
- wertschätzende Rückmeldung geben
- Zeit planen und effektiv nutzen
- praktische Planungs- und Organisationswerkzeuge für den Lehrerberuf“

Methodische Gestaltung:

„Partner- und Kleingruppenarbeit; Fallbesprechung; Perspektivwechsel; Handlungsorientierte Methoden/ Arbeit mit Symbolen / Übungen zur Körpersprache; Soziometrische Verfahren; teilnehmerorientierte Vertiefung bestimmter Themenbereiche“

¹⁹ Quelle: http://www.akkreditierung.hessen.de/web/guest/catalog/detail?tspi=131980_ (Abruf am 16.07.14)

Dauer: Teil 1 und 2 jeweils zwei Tage, Dienstbefreiung erforderlich; Kosten: 90 € (für beide Teile zusammen); Schulformen: Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule; Bildungsregion: bundesweit

Einschätzung der Effektivität der Veranstaltung

Da die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im Fokus des Veranstalters steht, ist auch hier, ebenso wie bei den zuvor besprochenen Angeboten von einer hohen Kompetenz der Referenten auszugehen. Auch die wahrgenommene Relevanz wird als relativ hoch eingeschätzt, da auch hier in der Veranstaltungsbeschreibung offensichtliche Herausforderungen der Berufseinstiegsphase benannt werden, allerdings wird auch in diesem Fall die Komponente der beruflichen Sozialisation vermisst. Die zeitliche Struktur lässt eine reflexive Bearbeitung der behandelten Themen zu, da zwischen den beiden Teilen jeweils einige Wochen liegen, in denen an der Umsetzung der Erkenntnisse aus dem ersten Teil in die Praxis gearbeitet werden kann, um die Erfahrungen dann im zweiten Teil aufzugreifen. Allerdings ist für diese Veranstaltung eine Dienstbefreiung von vier Tagen erforderlich. Ob diese von der Schulleitung gewährt wird und ob Lehrkräfte gerade im ersten Berufsjahr bereits über das nötige Selbstbewusstsein verfügen, sich den möglichen Unmut der Kollegen zuzuziehen, die sie in dieser Zeit vertreten müssen, ist fraglich. Gerade wenn der Berufseinstieg an einer Schule erfolgt, an der nicht bereits der Vorbereitungsdienst absolviert wurde, ist die Einstellung des Kollegiums zu diesem Thema ja noch nicht bekannt und die Hemmschwelle vermutlich vergleichsweise hoch.

Die Veranstaltung ist zwar nicht kostenlos, aber mit einem Betrag von 90 € noch in einem vertretbaren Rahmen.

Supervisionen:

Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne – Supervision für Berufseinsteiger/innen²⁰

Veranstaltungsbeschreibung:

„Supervision für Berufseinsteiger/innen als eine Unterstützung des Berufseinstiegs, damit dieser Zauber nicht schnell wieder verloren geht. Die Berufseinstiegsphase wird als eine besonders sensible Phase angesehen. Untersuchungen haben gezeigt, dass die ersten Berufsjahre prägende Funktion haben. Erfahrungen in dieser Zeit bestimmen die weitere Berufsbiographie in erheblichem Maße mit. Junge Lehrkräfte fühlen sich in der Ausbildung nicht hin-

²⁰ Quelle: http://www.akkreditierung.hessen.de/web/guest/catalog/detail?tspi=123830_ (Abruf am 16.07.14)

reichend auf die komplexen Anforderungen, die sie erwarten, vorbereitet. Disziplin im Unterricht, Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, Elternarbeit, Kooperation mit Kollegen, Klassenlehrerfunktion sowie die eigenen Ansprüche an den Unterricht sind Themen, die als sehr belastend gesehen werden. Der eigene Erziehungs- und Unterrichtsstil muss noch entwickelt, einige Aufgaben auch neu erlernt werden, z.B. Elternberatung. Die Schule als Arbeitsort fordert von den Lehrkräften nicht allein fachliches Wissen und didaktische Fähigkeiten, sondern in besonderem Maße Handlungskompetenz und Rollenflexibilität. Supervision als eine Form der Beratung beschäftigt sich unter Einbeziehung der eigenen Person, des Unterrichts und der daran beteiligten Personen (Schüler/Eltern) sowie der Institution mit beruflichen Themen und Fragestellungen. Ziel ist Entlastung, d.h. in geschütztem Rahmen das eigene Handeln im System "Schule" bewusster wahrzunehmen und zu reflektieren sowie die persönlichen Stärken und eigenen Ressourcen weiterzuentwickeln (Ressourcenorientierung).

Mit Hilfe handlungs- und erlebnisorientierter Methoden werden gemeinsam sinnvolle Lösungen zu Fragestellungen und inneren und äußeren Konflikten (z.B. Konflikte mit SchülerInnen, Eltern, KollegInnen, Leitung) aus dem gesamten beruflichen Spektrum der Schulpraxis erarbeitet (Lösungsorientierung).“

Zu erwerbende Fähigkeiten und Fertigkeiten:

„Die Lehrkräfte sind in der Lage:

- ihre berufliche Rolle zu reflektieren
- eine professionelle Distanz einzunehmen
- mit Unterrichtsstörungen und schwierigen Schülerinnen und Schülern konstruktiv umzugehen
- einen Perspektivwechsel einzunehmen
- Handlungs- und Konfliktlösungsstrategien anzuwenden
- Gesprächstechniken anzuwenden
- kooperativ zusammen zuarbeiten“

Methodische Gestaltung:

„Trainings- und Coachingprogramm“

Dauer: acht Halbtage; Kosten: keine; Schulformen: alle; Bildungsregion: regional

Bemerkungen: Dieses Angebot kann von den Schulen beim Ansprechpartner abgerufen werden. Die Bildungsregion wird leider nicht genauer spezifiziert, „regional“ lässt allerdings

vermuten, dass die Veranstaltung auf den Zuständigkeitsbereich des Veranstalters beschränkt ist. Ob eine Teilnahme von Lehrkräften aus anderen Regionen möglich ist, konnte leider nicht ermittelt werden, eine diesbezügliche Anfrage wurde nicht beantwortet.

Unterschiede der privaten Anbieter:

Dauer: pro Termin in der Regel 90 Minuten, insgesamt mehrere Termine (5 bis 10) über einen längeren Zeitraum; Kosten: bis zu 900 € im Falle der Einzelsupervision; Bildungsregion: nur ein überregionales Angebot

Einschätzung der Effektivität der Veranstaltung

Auch bei den Supervisionsangeboten kann von einer fachlichen Kompetenz der Anbieter ausgegangen werden, allerdings haben zwei der vier privaten Anbieter selbst keine berufliche Erfahrung im Lehramt. Diese beiden arbeiten grundsätzlich als Supervisor für unterschiedliche Berufsgruppen. Da Supervisionen sich prinzipiell durch einen hohen Bezug zur persönlichen Situation der Teilnehmer auszeichnen und die Festlegung der Schwerpunkte in der Regel zu Beginn der Veranstaltung mit den Teilnehmern gemeinsam festgelegt wird, ist davon auszugehen, dass das Kriterium der Relevanz ebenfalls erfüllt wird.

Als positiv wird der explizite Bezug zu inneren und äußeren Konflikten auch mit dem Kollegium festgestellt. Die Aufgabe der Positionierung im Team wird hier erstmals bereits in der Veranstaltungsbeschreibung genannt. So wie der verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen Ressourcen eine grundsätzliche Voraussetzung darstellt, um sowohl den alltäglichen Herausforderungen des Berufs als auch der speziellen Herausforderung der Bearbeitung der individuellen Entwicklungsaufgaben gewachsen zu sein, ist die bewusste Positionierung im Team zwar kein explizit pädagogisches Thema, aber eine grundsätzliche Anforderung bei der Entwicklung eines professionellen Selbst. Die Tatsache, dass dieses Thema in keiner der anderen Fortbildungen als Veranstaltungsinhalt genannt wird, untermauert die Vermutung, dass die Gefahr der von Helsper beschriebenen Einsozialisation hinter dem eigenen Rücken bislang noch zu wenig beachtet wird.

Die zeitliche Strukturierung sieht in jedem Fall mehrere Termine vor, der Schwellenwert von zwei Tagen wird in jedem Fall überschritten. Ob zwischen den einzelnen Terminen ausreichend Zeit gelassen wird, die erarbeiteten Inhalte umzusetzen, kann leider nicht beurteilt werden, da es sich bei allen Supervisionsfortbildungen um Abrufveranstaltungen handelt und die Termine daher nicht bekannt sind. Im Einzelfall wurde dies jedoch von einem Anbieter bestätigt.

8 Fazit: Beantwortung der zweiten Frage

Nachdem in Kapitel 6 auf Basis der zuvor erarbeiteten Grundlagen zentrale Entwicklungsaufgaben benannt wurden, die es in der Berufseingangsphase zu bearbeiten gilt und Faktoren definiert wurden, die eine erfolgreiche Unterstützung dieses Bearbeitungsprozesses durch begleitende Fortbildungsangebote begünstigen, soll nun die Frage beantwortet werden, in wie weit das bestehende Fortbildungsangebot in Hessen den besonderen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht wird.

Dazu werden im ersten Schritt die in Kapitel 7.3 beschriebenen Angebote mit den in Tabelle 6 zusammengefassten Aufgaben der Lehrkräfte und Anforderungen an Fortbildungsmaßnahmen verglichen und im zweiten Schritt die Verfügbarkeit der Angebote bewertet.

Aufgabe 1: Umgang mit den eigenen Ressourcen

Während sich eines der Fortbildungsangebote für Berufseinsteiger unter dem Titel „Stresskompetenztraining“ eigens dieser Aufgabe widmet, finden sich in den meisten anderen Angeboten unter Stichworten wie „Zeitplanung“ und „Ressourcenorientierung“ ebenfalls Bezüge zu diesem Thema. Da es sich hierbei um eine Aufgabe handelt, der sich nicht nur Pädagogen in ihrem Professionalisierungsprozess widmen müssen, sondern ebenso Angehörige vieler anderer Berufsgruppen, kann davon ausgegangen werden, dass zur *Ermittlung der individuellen Stärken und Schwächen* der Teilnehmer hinreichend effektive Methoden zur Verfügung stehen. Die erste Anforderung wird daher als erfüllt angesehen.

Die Veranstaltung des Studienseminars Wiesbaden für berufliche Schulen hätte aufgrund der beschriebenen Nähe zu den Schulen des Kreises zwar das größte Potenzial für eine gezielte *Berücksichtigung der schulischen Besonderheiten*, in der Beschreibung dieses Angebots findet das Thema jedoch keine explizite Erwähnung. Ob andere Anbieter, insbesondere solche, die bundesweit agieren, in der Lage sind, detaillierte Kenntnisse über die spezifischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulen zu erlangen, ist zu bezweifeln. Die zweite Anforderung wird daher als nicht erfüllt angesehen.

Aufgabe 2: Entwicklung eines professionsspezifischen Selbstverständnisses

Die *Auseinandersetzung mit den eigenen Werten, Normen und Zielen* findet lediglich in der Beschreibung der Supervision Erwähnung in Form der Themen „eigene Ansprüche an den Unterricht“ und „Entwicklung des eigenen Erziehungs- und Unterrichtsstiles“, sowie der zu erwerbenden Fähigkeit, die „berufliche Rolle zu reflektieren“. Der als notwendig erachtete

Perspektivenwechsel wird ebenfalls benannt. In allen anderen Veranstaltungsbeschreibungen wird ein expliziter Bezug zur Aufgabe der *reflexiven Positionierung des eigenen Selbst* in Bezug auf die angestrebten Ziele vermisst. Diese Anforderung wird daher zumindest für die Supervision als ansatzweise erfüllt angesehen.

Die *Bestimmung der eigenen Rolle im Lehr-Lern-Prozess*, um auf dieser Basis zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu gelangen, findet nirgends Erwähnung. Diese Anforderung wird als nicht erfüllt angesehen.

Aufgabe 3: Positionierung im Team

Unter der bewussten Wahrnehmung des eigenen Handelns im System Schule sowie den inneren und äußeren Konflikten mit Kollegen und Schulleitung wird von einer *Unterstützung bei der reflexiven Bearbeitung des Passungsverhältnisses* ausgegangen. Der im Angebot des Studienseminars Wiesbaden genannte Begriff Teamentwicklung wird leider nicht weiter spezifiziert, aufgrund der Veranstaltungsbeschreibung wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass der Schwerpunkt hierbei auf der geforderten reflexiven Bearbeitung des Passungsverhältnisses liegt, sondern eher im strukturellen Bereich der Teambildung.

Diese Anforderung wird daher für die Supervisionsveranstaltungen als erfüllt angesehen.

Aufgabe 4: Entwicklung eines reflexiven Habitus

Der reflexive Umgang mit subjektiven Theorien und Verunsicherungen infolge misslungener Handlungen aus der beruflichen Praxis entspricht der geforderten *Unterstützung bei der reflexiven Bearbeitung von Misserfolgen*. Die Entwicklung des pädagogischen Takts würde zwar über die benannte Reproduktions-Schleife unterstützt, als problematisch wird hierbei allerdings die bereits kritisierte Veranstaltungsdauer von lediglich zwei Halbtagen gesehen, weshalb diese Anforderung nur bedingt als erfüllt angesehen wird.

Verfügbarkeit der Angebote

Betrachtet man die Verfügbarkeit der Angebote für Lehrpersonen der einzelnen Schulformen und berücksichtigt man zusätzlich regionale Beschränkungen, so schrumpft die ohnehin schon geringe Anzahl von acht Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase noch weiter zusammen. Für das konkrete Beispiel meiner eigenen Person als Lehrkraft für berufliche Schulen im Kreis Wiesbaden verbleiben noch drei Angebote.

Fazit

Auch wenn das vorhandene Fortbildungsangebot in Hessen inhaltlich im Großen und Ganzen die in Kapitel 6 benannten Anforderungen erfüllt, ist das Ergebnis im Gesamten betrachtet doch ziemlich ernüchternd. Davon ausgehend, dass die zu Beginn der vorliegenden Arbeit zitierte Einschätzung von Zlatkin-Troitschanskaia u.a. über den gegenwärtigen Grad der Professionalität von deutschen Lehrkräften zutreffend ist und unter Berücksichtigung der Wirkung der bestehenden Kollegien als Sozialisationsinstanzen für Berufseinsteiger sollte das Instrument der Lehrerfortbildung dazu genutzt werden, gezielt an einer Verbesserung des aktuellen Zustands zu arbeiten.

Als besonders bedauerlich wird das gänzlich fehlende Angebot der Zentren für Lehrerbildung betrachtet, da diesen Einrichtungen infolge der Nähe zum aktuellen Stand der Erkenntnisse aus der Forschung ein großes Potenzial zugemessen wird. Auch dass die ILEA keine Angebote speziell für die Zielgruppe der Berufseinsteiger bietet, ist schade, da die Nähe zur Lehrerschaft die Möglichkeit eröffnet, aus den Erfahrungen der Mitglieder zu lernen und die subjektiv erlebten Herausforderungen zu thematisieren und zukünftige Kollegen gezielt in diesen Bereichen zu unterstützen.

In Bezug auf die Forderung von Terhart nach einer spezifischen Fortbildungsverpflichtung muss allerdings festgehalten werden:

Bevor über eine *Verpflichtung* der Berufseinsteiger zur Teilnahme an spezifischen Fortbildungsveranstaltungen diskutiert wird, sollte eine Sensibilisierung der Anbieter stattfinden, damit überhaupt die *Möglichkeit* geschaffen wird, solche Veranstaltungen zu besuchen. Das Angebot in diesem Bereich kann mit einer Zahl von acht Veranstaltungen für ganz Hessen zum jetzigen Zeitpunkt nur als mangelhaft bezeichnet werden, zumal Einschränkungen der Zielgruppe nach Schulform oder Region das individuelle Angebot noch weiter begrenzen.

9 Zusammenfassung

Durch die persönlichen Fragen motiviert, was eine gute Lehrkraft ausmacht und wie die Entwicklung zu einer solchen gezielt unterstützt werden kann, wurde in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die ersten Berufsjahre für die Entwicklung pädagogischer Professionalität haben. Mit Bezug auf die Forderung der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission nach einer „spezifischen Fortbildungsverpflichtung für Berufsneulinge“ (Terhart 2000, S. 129; Hervorh. im Original) wurden die beiden Fragen formuliert, welche besonderen Aspekte der Berufseingangsphase in einer solchen Verpflichtung berücksichtigt werden sollten, und in wie weit das bestehende Fortbildungsangebot in Hessen den besonderen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht wird.

Hierzu wurde im ersten Schritt mit Blick auf die Gemeinsamkeiten professionstheoretischer Ansätze herausgearbeitet, dass ein zentrales Moment professioneller Praxis in der Möglichkeit des Scheiterns besteht. Die je nach Autor unterschiedlich formulierten Begründungen für diese Unsicherheit über den Handlungserfolg lassen sich im Kern auf das Kantische Verständnis des Verhältnisses von Theorie zu Praxis zurückführen. Dieses besagt, dass zur Formulierung von Theorien zur Verallgemeinerung der praktischen Erfahrungen eine Abstraktionsleistung notwendig ist und infolge dieser Abstraktion die Rückübersetzung zur Anwendung theoretischer Regeln auf spezielle praktische Situationen wiederum ein Zwischenglied erfordert, das als Urteilskraft oder pädagogischer Takt bezeichnet werden kann.

Demzufolge besteht der zentrale Aspekt pädagogischer Professionalität in dieser Urteilskraft, die jedoch niemals in Vollendung erreicht werden kann, da die Situationen, die sie erforderlich machen, hochkomplex sind und einem hohen Handlungsdruck unterliegen. Somit wird pädagogische Professionalisierung als Prozess verstanden, der über die gesamte berufliche Laufbahn zu bearbeiten ist. Da in der ersten, universitären Phase der Lehrerausbildung lediglich die Grundlagen für die spätere beruflichen Praxis gelegt werden können und die zweite Phase, der Vorbereitungsdienst, insbesondere infolge der Abhängigkeit von der Bewertung der Prüfer in der Regel nicht zu einer vollständig autonomen Reflexion der praktischen Erfahrungen führt, kommt der Berufseingangsphase eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung eines reflexiven Habitus zu. Nur durch kontinuierliche „Bildungsarbeit am eigenen Selbst“ (Helsper 2002, S. 93) kann der pädagogische Takt entwickelt werden.

Die besondere Chance in der Berufseingangsphase besteht durch den Wegfall der Prüfungssituationen in der eigenverantwortlichen Bearbeitung der praktischen Erfahrungen. Nun ist die Berufseingangsphase aber durch einige spezifische Anforderung geprägt, die je nach persönlichem Empfinden als Herausforderungen oder als Überforderungen erlebt werden

können. Im Fall des Gefühls der Überforderung besteht ein verstärktes Risiko der Herausbildung von unreflektierten Routinen als „Überlebensstrategien“ (Terhart 2000, S. 128). Um dieser Entwicklung entgegen zu wirken, wird es als ratsam angesehen, Berufseinsteigern externe Unterstützungsmöglichkeiten zu Bearbeitung der Anforderungen zu bieten. Diese Angebote sollten sich inhaltlich vor allem auf drei Aspekte konzentrieren:

- auf die zentrale Aufgabe der Entwicklung pädagogischer Professionalität, wozu eine reflexive Bearbeitung der praktischen Erfahrungen erforderlich ist, um den pädagogischen Takt zu entwickeln. Hierzu zählt auch ein Bewusstmachen der eigenen Ziele, um die Wahl der verwendeten Methoden zur Zielerreichung darauf abzustimmen.
- auf eine Hilfestellung zur Bearbeitung der alltäglichen Anforderungen, um zu verhindern, dass die eigenen Ressourcen für Dinge wie beispielsweise das persönliche Zeitmanagement verbraucht werden.
- auf eine bewusste Bearbeitung des Sozialisationseffekts durch das berufliche Umfeld, also der Passung zwischen Selbst und Schulkultur, um eine „Einsozialisation in Routinen hinter dem eigenen Rücken“ (Helsper 2002, S. 95) zu vermeiden.

In Bezug auf die Forderung nach einer Verpflichtung lässt sich allerdings fragen, ob dies der richtige Ansatz ist, oder ob eine solche Pflicht nicht durch die daraus resultierende Autonomieantinomie noch zusätzliche Anforderungen entstehen lässt.

Wiederum aus der persönlichen Situation motiviert wurden einige der speziellen Aspekte des Lehramts für berufsbildende Schulen gesondert betrachtet. Diese bestehen zum einen in der extrem ausgeprägten Heterogenität der Schülerschaft, sowohl innerhalb der Klassenverbände als auch bezogen auf die unterschiedlichen Schulformen, als auch in den Voraussetzungen der Lehrkräfte, die häufig bereits vor Studienbeginn über Berufserfahrung verfügen und daher infolge der Berufsbiographien eine andere berufliche Sozialisation erfahren haben als die Mehrheit der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Anstelle des vielzitierten Praxischocks beim Eintritt in den beruflichen Alltag beschreibt Lempert (2009) für Berufs- und Wirtschaftspädagogen eher einen Theorieschock zu Beginn des Studiums, in dessen Folge den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten ein vergleichsweise geringer Wert beigemessen wird (vgl. S. 94f).

Um nicht nur inhaltliche, sondern auch strukturelle Anforderungen an Fortbildungsangebote definieren zu können, wurden besondere Aspekte der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und der Lehrerbildung im Speziellen beschrieben und auf Erkenntnisse über Bedingungen für die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung eingegangen. Auf Basis der bisherigen Ausführun-

gen wurde zur Beantwortung der ersten Frage ein Sollzustand benannt, der vier zentrale Entwicklungsaufgaben (Umgang mit den eigenen Ressourcen, Entwicklung eines professionsspezifischen Selbstverständnisses, Positionierung im Team und Entwicklung eines reflexiven Habitus) definiert und Anforderungen an inhaltliche sowie strukturelle Merkmale von Fortbildungsmaßnahmen zusammenfasst, die den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften in der Berufseingangsphase unterstützen. Neben einer kombinierten Betrachtung der individuellen Voraussetzungen und der Rahmenbedingungen des schulischen Umfelds wurde vor allem für die langfristige Entwicklung des reflexiven Habitus die Komponente der Fortbildungsdauer hervorgehoben, da kurzfristige Maßnahmen wenig Einfluss auf die Veränderung bestehender Routinen haben.

Anschließend wurde das bestehende Fortbildungsangebot für hessische Lehrkräfte analysiert, wobei zunächst der gesetzliche Rahmen betrachtet wurde, der zwar eine grundsätzliche Pflicht zur Fortbildung benennt, den Umfang aber offen lässt. Kritisch wurde vor allem das Recht von Schulleitungen gesehen, die Teilnahme an Fortbildungen zu verweigern oder anzuordnen, sowie die Formulierung des Fortbildungsschwerpunkts der ersten Berufsjahre, da die in § 63 des HLbG genannte „Einführung in die Kollegial- und Arbeitsstrukturen der Schulen“ eher nach der Forderung nach einer Anpassungsleistung klingt als einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Passungsverhältnis.

Das tatsächliche Angebot an Fortbildungen für die Zielgruppe der Berufseinsteiger ergab zwar inhaltlich und strukturell eine einigermaßen zufriedenstellende Übereinstimmung zu den benannten Forderungen, die Anzahl der Angebote kann jedoch nur als viel zu gering bezeichnet werden, da die ohnehin schon geringe Zahl von acht Angeboten für die individuelle Situation noch durch Einschränkung bezüglich der Schulformen und Regionen verringert wird.

Daraus ergibt sich die Forderung, zunächst für ein zufriedenstellendes Angebot zu sorgen, wobei vor allem die Zentren für Lehrerbildung an den hessischen Universitäten gefragt sind, da diesen wegen ihrer Nähe zur Forschung ein großes Innovationspotenzial beigemessen wird, sowie die lea, deren Potenzial in der Nähe zur Zielgruppe gesehen wird. Erst wenn dieses Angebot in ausreichender Zahl besteht, wird eine Erörterung der Forderung nach einer Verpflichtung für sinnvoll erachtet.

10 Persönliches Fazit

Da die Themenwahl dieser Arbeit aus meiner persönlichen Situation heraus motiviert war, möchte ich abschließend noch ein persönliches Fazit ziehen. Durch Lehraufträge bereits während des Studiums, die insbesondere bei Studierenden sogenannter Mangelfächer keine Seltenheit darstellen, habe ich in den vergangenen zwei Jahren bereits ansatzweise am eigenen Leib erfahren können, was es bedeutet, eigenverantwortlich zu unterrichten.

Da ich mich selbst für eine sehr selbstkritische Person halte, ist mir in dieser Zeit die Bedeutung des reflexiven Habitus ebenso bewusst geworden wie die Notwendigkeit, sich selbst realistische Ziele in Form eines persönlichen Referenzrahmens zu stecken. Auch habe ich erlebt, wie sich der Fokus der Aufmerksamkeit erst durch Erfahrung langsam von der eigenen Person lösen kann, um nach und nach neben dem eigenen Handeln auch die Schüler wahrzunehmen. Aufgrund von Gesprächen mit ehemaligen Kommilitonen, die sich zurzeit im Vorbereitungsdienst befinden, sehe ich dieser Zeit zwar mit Spannung, aber auch mit einer gewissen Vorsicht entgegen, da gerade die Anforderung des Alternierens zwischen den Rollen in meiner Vorstellung sehr belastend wird. Da ich einstimmig sowohl von den LiV als auch von Kollegen an den Schulen, die bereits einige Jahre im Berufsleben stehen, die Einschätzung mitgeteilt bekommen habe, dass es im Vorbereitungsdienst tatsächlich kaum um die Entwicklung einer autonomen Lehrerpersönlichkeit geht, sondern vielmehr das umgesetzt werden soll, was den Überzeugungen der jeweiligen Ausbilder entspricht, sehe ich die Berufseingangsphase mittlerweile sogar als noch wichtiger für meinen persönlichen Entwicklungsprozess als zuvor. Umso mehr Bedeutung messe ich inzwischen der Bearbeitung der beschriebenen Entwicklungsaufgaben dieser Phase bei.

Auch wenn das Ergebnis der Analyse der Fortbildungsangebote für mich persönlich eine herbe Enttäuschung war, so bin ich rückblickend doch umso zufriedener mit der Wahl des Themas. Vor allem die intensive Auseinandersetzung mit der Frage, worin pädagogische Professionalität eigentlich genau besteht, habe ich als sehr fruchtbar erlebt. Nach meiner Einschätzung sollte der Anerkennung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis und der Bedeutung des pädagogischen Takts als Bindeglied im Studium mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dadurch könnte möglicherweise eine Sensibilisierung der Studierenden für den Wert pädagogischer Theorien erreicht werden. Auch eine reflexive Bearbeitung der eigenen ethischen Grundsätze sollte meines Erachtens für alle Lehramtsstudenten verpflichtend sein, wobei ich zum jetzigen Zeitpunkt nicht einschätzen kann, ob diese Frage möglicherweise im Rahmen des Vorbereitungsdienstes an den Studienseminaren thematisiert wird.

Auch meine Erwartung zu Beginn der Arbeit, dass es nach dem Vorbereitungsdienst einzig und allein in meiner eigenen Hand liegen würde, meine berufliche Professionalisierung voranzutreiben, musste ich zumindest relativieren. Durch das Recht der Schulleitung nach § 63 HLbG, die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu verweigern, wird eine Situation geschaffen, die mir vor allem unter Berücksichtigung des Anrechts auf Bildungsurlaub im Umfang von fünf Tagen pro Jahr, der Arbeitnehmern in Hessen per Gesetz zusteht, nicht nachvollziehbar ist. Das die GEW den besagten § 63 HLbG als „Entmündigungsparagraphen“ bezeichnet, ist mir in diesem Zusammenhang durchaus nachvollziehbar, auch wenn diese Formulierung etwas polemisch klingen mag.

Ein Punkt, der in meinen Augen grundlegend für die Reflexion der eigenen pädagogischen Ziele ist und der mich in den letzten Monaten immer wieder beschäftigt hat, bezieht sich auf eine Äußerung aus dem Abschlussbericht der Gemischten Kommission Lehrerbildung: „Es würde eine Überdehnung und schließlich eine Überforderung des Lehrerberufs bedeuten, gesellschaftlich-kulturell erzeugte Problemlagen auf diesen Beruf bzw. generell auf Schule als Institution abzuwälzen und von hier her umfassende Lösungen zu erwarten“ (Terhart 2000, S. 15). Selbst wenn man diese Auffassung teilt, bleiben die Problemlagen doch bestehen, und wir müssen uns als Lehrkräfte zwangsläufig damit auseinandersetzen. In der Berufsschule begegnen sie uns in besonderem Umfang im Übergangssystem, teilweise aber auch im dualen System bei Schülern, die ihre Ausbildung bei einem Bildungsträger machen.

Durch die Beschäftigung mit den professionstheoretischen Ansätzen im Verlauf dieser Arbeit bin ich zu der Einschätzung gelangt, dass die wichtigste, pädagogisch allerdings in höchstem Maße anspruchsvolle Aufgabe einer Lehrkraft darin besteht, mit diesen Jugendlichen ein Arbeitsbündnis zu schließen. Da ich mich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht ausreichend qualifiziert fühle, diese Aufgabe zu bewältigen, sehe ich hier einen deutlichen Entwicklungsbedarf für mich. Die Erfahrungen, die ich im Zuge meines ersten Lehrauftrags in einer EIBE-Klasse gemacht habe, hätten beinahe zu einem Studienabbruch geführt, da ich infolge einer Fehleinschätzung meiner eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten meinen Referenzrahmen deutlich zu hoch gesetzt hatte. Auch wenn diese Erkenntnis allein noch nicht dazu führt, dass ich diese Herausforderung in Zukunft besser bewältigen kann, so bin ich doch zumindest davon überzeugt, dass mich die reflexive Bearbeitung dieser Erfahrungen in meinem persönlichen Professionalisierungsprozess vorangebracht hat.

Abschließend lautet mein Fazit daher: Ich bin mit der Themenwahl und den erarbeiteten Ergebnissen sehr zufrieden, da ich einen persönlichen Nutzen daraus gezogen habe!

Literaturverzeichnis

- Bader, Reinhard (2010): „Struktur und Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen“. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 37–41.
- Berliner, David C. (2001): „Learning about and learning from expert teachers.“ In: *International Journal of Education Research* (35), S. 463–482.
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: H. Huber.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1987): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Rheinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Hirsch, Gertrude: (1990): *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Haag, Ludwig (2013): „Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor“. In: Ludwig Haag, Sybille Rahm, Jürgen Apel und Werner Sacher (Hg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. 5. Auflage: Klinkhardt, S. 366–387.
- Hänsel, Dagmar (1985): „Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (5), S. 631–645.
- Helsper, Werner (2002): „Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur“. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 64-102.
- Henecka, Hans Peter; Lipowsky, Frank (2002): „Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg“. In: Hartmut Melenk, Karl-Heinz Fingerhut, Matthias Rath und Gerd Schweizer (Hg.): *Perspektiven der Lehrerausbildung – das Modell Baden-Württemberg*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 251-266.
- Huberman, Michael (1989): „The professional life cycle of teachers.“ In: *Teacher College Record* 91, S. 31-57.
- Holz, Hans Heinz (2000a): „Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung“. In: Christoph Hubig, Alois Huning und Günter Ropohl (Hg.): *Nachdenken über Technik*. Die Klassiker der Technikphilosophie. Berlin: Edition Sigma (Technik-Gesellschaft-Natur, 2), S. 89–92.
- Holz, Hans Heinz (2000b): „Hans Jonas: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation“. In: Christoph Hubig, Alois Huning und Günter Ropohl (Hg.): *Nachdenken über Technik*. Die Klassiker der Technikphilosophie. Berlin: Edition Sigma (Technik-Gesellschaft-Natur, 2), S. 191–196.
- Kant, Immanuel (1803): *Über Pädagogik*. Königsberg. In: Deutsches Textarchiv <http://www.deutschestextarchiv.de/kant_paedagogik_1803> (Abruf am 10.07.2014).
- Kant, Immanuel (1977): „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.“ In: *Werke in zwölf Bänden*. Band 11. Frankfurt am Main, S. 127-130.

-
- Kelchtermans, Geert (1996a): „Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern.“ In: *Bildung und Erziehung* 49, S. 257-276.
- Kelchtermans, Geert (1996b): „Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots.“ In: *Cambridge Journal of Education* 26, S. 307-323.
- Keller-Schneider, Manuela (2008): *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Zürich: Studentendruckerei (Dissertation Universität Zürich).
- Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe (2011): „Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf.“ In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* [Elektronische Ressource] Münster [u.a.]: Waxmann, S. 296–313.
- Kraler, Christian (2008): „Professionalisierung in der Berufseingangsphase - Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung“. In: *Schulverwaltung Spezial*, 1 (2008), S. 4-7.
- Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (2002): „Biographie und Profession. Eine Einleitung“. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 7-16.
- Kultusministerkonferenz (2009): *Stärkung der Demokratieerziehung*. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/faecher-und-unterrichtsinhalte/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html> (Abruf am 18.06.2014).
- Larcher, Sabina; Oelkers, Jürgen (2004): „Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich“. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Braunschweig: Klinkhardt und Westermann, S. 128-150.
- Lempert, Wolfgang (2002): *Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung*. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 16).
- Lempert, Wolfgang (2009): *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 5).
- Lempert, Wolfgang (2010): „Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen“. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 19–25.
- Lempert, Wolfgang; Tramm, Trade (2010): „Ergebnisse und Desiderate im Problemfeld“. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 50–52.
- Lipowsky, Frank (2003): *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, Frank (2006): „Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler“. In: Ewald Terhart und Cristina Allemann-Ghionda (Hg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz Verlag (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 51), S. 47–70.

-
- Lipowsky, Frank (2010): „Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung.“ In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 51–70.
- Lipowsky, Frank (2011): „Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung.“ In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* [Elektronische Ressource] Münster [u.a.]: Waxmann, S. 398–417.
- Merkens, Hans (2005): „Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung mit Zukunft?“ In: Hans Merkens (Hg.): *Lehrerbildung. Zentren für Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Schriftenreihe der DGfE), S. 9–13.
- Meyer, Hilbert (2002): „Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung“. In: Wolfgang Hörner, Dieter Schulz und Heinz-Werner Wollersheim (Hg.): *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung*. Ausgewählte Beiträge des 24. Jahreskongresses der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa; Universität Leipzig, 30.08. - 05.09.1999. Teacher's professional knowledge and reference disciplines of teacher education. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl, S. 41–78.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard; Dann, Hanns-Dietrich (1978): *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett.
- Neuweg, Georg Hans (2007): *Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Hg. v. H.-Hugo Kremer und Trade Tramm. Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz, Ausgabe Nr. 12, Juni 2007). Online verfügbar unter: www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf (Abruf am 29.03.2014).
- Neuweg, Georg Hans (2010a): „Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz“. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 26–30.
- Neuweg, Georg Hans (2010b): „Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung.“ In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 35–49.
- Nickolaus, Reinhold; Pätzold, Günter; Reinisch, Holger; Tramm, Trade (2010): „Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin“. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 11–18.
- o.V. (2012): *Supervision – ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit*. 8. überarbeitete Auflage, Januar 2012. Köln: Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. Verfügbar unter: <http://www.dgsv.de/supervision/> (Abruf am 19.07.2014).
- Oelkers, Jürgen (2000): „Geleitwort“. In: Stefan Heil und Gabriele Faust-Siehl: *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 7-8.
- Oevermann, Ulrich (1996): „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182.

-
- Oevermann, Ulrich (2002): „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 19-63.
- Ophardt, Diemut (2006): *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess*. Dissertation Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002338 (Abruf am 29.03.2014).
- Paseka, Angelika; Schratz, Michael; Schritteser, Ilse (2011): „Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung.“ In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schritteser (Hg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas wuv universitätsverlag, S. 8-45.
- Reinisch, Holger (2009): „Lehrprofessionalität als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse“. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 33–43.
- Schaber, Peter (2010): „Wertevermittlung und Autonomie“. In: Kirsten Meyer (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam, S. 139-155.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008): *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. [Vollst. neubearb. Aufl.]. Kassel: Kassel University Press (Kasseler philosophische Schriften, 1).
- Shulman, Lee S. (1991): „Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern.“ In: Ewald Terhart (Hg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, 50), S. 145–160.
- Sikes, Patricia J.; Measor, Lynda; Woods, Peter (1985): *Teacher careers. Crises and continuities*. London: Taylor & Francis.
- Terhart, Ewald (1998): „Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession.“ In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag (Bibliothek Schulentwicklung, Bd. 1), S. 560–585.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart*. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Pädagogik).
- Terhart, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Terhart, Ewald (2013): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Waxmann Studium).
- Walentowitz, Gerhard (2013): *Recht auf Fortbildung! Das Recht auf Fortbildung garantieren – Professionalität der Lehrkräfte und guten Unterricht sichern*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Vogel, Thomas (2011): „Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem“. In: *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Thomas Diehl, Jana Krüger und Thomas Vogel (Hg.): Workshop 14 - Lehrerbildung, Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/vogel_ws14-ht2011.pdf (26-09-2011). (Abruf am 21.06.2014).

Ziegler, Birgit (2004): *Professionalisierung im Studium. Anspruch und Wirklichkeit Birgit Ziegler*. Zugl.: Stuttgart, Univ., Diss., 2004. Aachen: Shaker (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 25).

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (2009): „Perspektiven auf "Lehrprofessionalität" - Einleitung und Überblick“. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 13–32.

Gesetze und Verordnungen

Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG) in der Fassung vom 28. September 2011

Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV) vom 28. September 2011, Stand: 23. Dezember 2011

