

## Erwachsenendidaktik für die Lehrerbildung

Liebe Leserin, lieber Leser,

in der öffentlichen Wahrnehmung und in der Presse findet sich von Zeit zu Zeit immer mal wieder Kritik an der Lehrerausbildung, auch an der zweiten Phase, weil der Anpassungszwang zu hoch sei und die Belange der jungen Lehrer/innen zu wenig Berücksichtigung fänden. Nach empirischen Studien wird der Vorbereitungsdienst als sehr ertragreich, aber auch als sehr belastend wahrgenommen. Zugleich wird in den Leitbildern von Seminaren häufig auf die Verpflichtung zur Erwachsenenendidaktik bzw. auf erwachsenendidaktische Prinzipien hingewiesen. Wie kann der Ansatz bei der Erwachsenenendidaktik die Lehrerausbildung fördern? An welche Konzepte ist dabei besonders zu denken? Es geht um den Aufbau von Überzeugungen und Haltungen, um Kompetenzerleben, Gestaltung von Beziehungen und Methoden, um die Bedingungen der Ausbildung, um zeitliche und strukturelle Belastungen, Motivationsprofile und „Anerkennung“ und nicht zuletzt um Teilnehmer- und Erfahrungsorientierung.

Die Referendarinnen und Referendare müssen sich im Vorbereitungsdienst, der eine leider häufig verkürzte, aber ganz wichtige Gelenkphase in der Ausbildung darstellt, in den verschiedenen Rollen an den dualen Ausbildungsorten Seminar und Schule bewähren. Nach der Studienphase und vor der oft nur nominellen Berufseingangsphase gilt es, die zuvor angebahnte professionelle Handlungs- und Reflexionskompetenz wesentlich weiterzuentwickeln und einen eigenen Stil als Lehrperson zu finden – im Spannungsfeld zwischen standardorientierter *und* individualisierter Ausbildung. Wie kann das Lernen der angehenden Lehrer/innen, insbesondere in der Zweiten Phase der Lehrerbildung, noch erwachsenengerechter gestaltet werden, ohne in die Falle einer zu weitgehenden Modularisierung zu tappen? Wie können die jungen Lehrer/innen noch stärker in den Mittelpunkt des Ausbildungsprozesses gerückt werden? Auch mit diesen Fragen beschäftigt sich das vorliegende Heft zur Erwachsenenendidaktik in der Lehrerausbildung, das neben Erziehungswissenschaftlern auch Fachleitende der Seminare und junge Lehrkräfte selbst zu Wort kommen lässt.

*Alexander Renkl* von der Universität Freiburg betont die Notwendigkeit einer engen Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Referendariatsausbildung. Der Praxistransfer des Wissens ist nur dann erfolgreich, wenn die aus Konzepten und Prinzipien bestehende theoretische Basis mit einem vielfältigen Angebot an Beispielen angereichert wird und so stimmige Schemata aufgebaut werden. Je mehr die Reflexion über Alltagssituationen in der Ausbildung Raum hat, umso vielfältiger sind die Anknüpfungspunkte für die theoretische Wissensbasis, umso mehr reflektierte Handlungsoptionen stehen als Schemata im Alltagshandeln zur Verfügung.

Als geeignete Methoden für die enge Verknüpfung von Konzepten und Prinzipien einerseits und multiplen Anwendungsfällen andererseits beschreibt Renkl das Lerntagebuch, die kollegiale Beratung und Videoanalyse näher, wobei er hervorhebt, dass eben diese Methoden der Lernzielerreichung dienen – und nicht bloß der interaktiven Anreicherung der Lehre.

Nach *Elisabeth Wegener/Matthias Nückles* (ebenfalls von der Universität Freiburg) muss das Ziel der Lehrerausbildung sein, dass Lehrkräfte in Ausbildung darin unterstützt werden, Überzeugungen zu entwickeln, die ein lernförderliches Klima schaffen. Überzeugun-

gen über guten Unterricht, Lernprozesse etc. werden – bei Lehrern über eine lange „Schul-erfahrung“ (einschließlich der eigenen Zeit als Schüler) – biografisch aufgebaut und sind insbesondere bei Bewertungen von Lehr-Lern-Situationen wirksam. Sie sind nur bedingt bewusst und mischen sich mit echtem „Wissen“. Insofern wirken Überzeugungen wie Filter für die Gestaltung, Wahrnehmung und Interpretation von Lehr-Lern-Prozessen.

Die Autoren erläutern dies näher an der Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen (konstruktivistisch vs. transmissiv), von epistemologischen Überzeugungen (Wissen) sowie Überzeugungen zum Umgang mit antinomischen Spannungsfeldern im Unterricht (Dilemma-Management) Als zentrale Herausforderung für die Arbeit an Überzeugungen erweist sich, dass Einfluss auf ein vermeintliches „Erfahrungswissen“ genommen und dieses ggf. korrigiert werden muss.

Wie wirken sich im Zuge der Bachelor-Master-Reform eine höhere Zahl an Pflichtveranstaltungen mit Leistungsnachweisen und damit verbunden geringere Freiheitsgrade und eine eingeschränkte Zeitsouveränität auf das Studierverhalten aus? Mit dieser Frage und studentischen Motivationsprofilen setzt sich *Christiane Metzger* von der Fachhochschule Kiel in ihrem Beitrag auseinander. Sie stellt im Unterschied zur Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan fest, dass das Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenzerfahrung im Konflikt steht mit individuell differentiellen Selbstorganisations-fähigkeiten. Eine Folge ist diskontinuierliches Arbeiten, das sich in Prokrastination und Self-Handicapping sowie in Prüfungszeiten in „Bulimie-Lernen“ äußern kann.

Aktuelle Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Motivation von Lehramtsstudierenden an den Universitäten Hamburg und Hildesheim in der Folge des Zeit-Last-Projektes zeigen heterogene Profile, die die Verfasserin auf dem Hintergrund eines Integrierten Lern- und Handlungsmodells deutet. Ihre weiterführenden Hinweise zur Unterstützung der Studierenden bieten Ansatzpunkte zum Weiterdenken auch für die zweite Phase der Lehrerbildung, in der Anwärter ebenfalls mit geringeren Freiheitsgraden und einer eingeschränkten Zeitsouveränität konfrontiert sind.

*Rolf Arnold und Mandy Schiefner-Rohs* von der TU Kaiserslautern bestimmen den Ort der Referendarausbildung als wichtigen Teil eines berufsbiografischen Prozesses der Professionalisierung. Als spezifische Referenzpunkte der zweiten Phase der Lehrerbildung wählen sie „Irritation“ und „Reflexion“, die den Gefahren der bloßen Übernahme von Erfahrungswissen und der „Einpassung“ in die Schulpraxis entgegenwirken. Beim Lernen, das immer mit Unsicherheit verbunden ist, unterscheidet Arnold drei „Ordnungen“ des Irritationslernens: das irritationsvermeidende Traditionslernen, das Irritationslernen als Vorbereitung auf Veränderungen und schließlich die Befähigung zum reflexiven Umgang mit der eigenen „emotionalen und kognitiven Wahrnehmung – besser Wahrgebung“.

Mit „Selbst-“, „Gruppen-“ und „Problemreflexion“ benennen sie nach Siebert – an TZI erinnernd – drei Kernelemente, die als wesentliche Bestandteile einer reflexiven Erwachsenenbildung heute angesehen werden. Die praktische Konsequenz ihrer Überlegungen ist die Arbeit besonders an den Haltungen der Lernenden und Lehrenden.

Eine der wichtigsten Methoden der professionellen Lehrerbildung, die Theorie und Praxis verknüpft und immer mehr Zuspruch findet, ist die Fallarbeit. Die Autoren *Ewald Kiel, Matthias Kahlert und Ludwig Haag* von der LMU München bzw. der Universität Bayreuth reflektieren die verschiedenen Zugänge für fallbasiertes Lernen, das in der Ausbildung „das Bewusstsein einer pädagogischen Signatur“ schaffen soll. Hierfür ist die Entwicklung

von Professionswissen, von Überzeugungen/Werthaltungen, von Motivation und selbstregulativen Fähigkeiten wesentlich.

Ausgehend von einem Beispiel werden sieben Kennzeichen von „guten Fällen“ herausgearbeitet, wie sie in der Aus- und Weiterbildung zum Einsatz kommen sollten: Sie haben einen klaren Berufsfeldbezug und eine narrative Struktur, spiegeln die strukturelle Unsicherheit des Berufsfeldes wider, eröffnen Handlungsoptionen im Sinne von Role-Making und Role-Taking, fordern zu Begründungen unterschiedlicher „Rationalitäten“ auf, motivieren zur Auseinandersetzung mit den Inhalten/Problemen und ermöglichen die Ausleuchtung des Spannungsfeldes von wissenschaftlichen, sozialen und subjektiven Handlungspraktiken.

Lehrerbildung hat neben anderen Ausrichtungen vor allem das Ziel, angehende Lehrkräfte zu befähigen, bei ihren Schülern ein Lernen in Gang zu bringen. Sie müssen sich daher über die Lernwirksamkeit ihres Handelns Rechenschaft ablegen. *Hans-Otto Carmesin* vom Studienseminar (Gymn.) in Stade referiert praxisnah und anschaulich, wie er sowohl empirisch als auch neurodidaktisch begründete lernwirksame Maßnahmen in der Seminausbildung und im Unterricht einsetzt.

Der Autor gliedert die besonders lernwirksamen Maßnahmen mit ihren empirischen Effektstärken in fünf Gruppen: wirksames Herstellen von Lernbereitschaft, lernwirksame Vernetzungen, Lernwirksamkeit durch Einsicht in Sinn und Zweck, durch erkundendes Lernen sowie durch nachahmendes Lernen. Zu den favorisierten transferierbaren Konzepten gehören z.B. das vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Verhältnis, die funktionierende Klassengemeinschaft, die Reflexionsspirale, das Vernetzen mit Vorwissen, die Klarheit des Lehrers, Metakognition, Hypothesen bilden und testen, Problemlösen, Zieltransparenz und direkter Unterricht. Diese besonders lernwirksamen Maßnahmen werden im Seminar transparent eingesetzt, damit sie die jungen Lehrkräfte – im Sinne der strukturellen Kopplung („Doppeldeckerprinzip“) – mutatis mutandis auch in ihrem Unterricht erproben können.

*Michael Vollmuth* stellt in seinem Beitrag ein Ausbildungskonzept des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (GWHS) Offenburg vor, das in besonderer Weise die Lehrerpersönlichkeit in den Blick nimmt. Persönlichkeit wird hier als kontextabhängiges Konstrukt verstanden, „das im Laufe eines Berufslebens permanent Veränderungen und Modifikationen unterworfen ist und damit aktiv von jedem Einzelnen immer wieder hergestellt werden muss“. Der Anwärter ist zugleich Lerner, der seine Ausbildungszeit in Eigenverantwortung bedarfsnah nutzen soll (innerhalb der Wahlpflichtbereiche im Umfang von 65 Ausbildungsstunden).

Ein wesentliches Setting für diesen Prozess ist das professionsbezogene Peer-Learning der jungen Lehrer/innen, das als eine Form des kooperativen Lernens vorgestellt wird. Die Anwärter/innen werden in ihrer Selbsteinschätzungsfähigkeit im Blick auf ihre individuelle Persönlichkeitscharakteristik gestärkt. Sie werden dafür sensibilisiert, was sie als Lehrperson durch ihr Handeln bei den Lernenden auslösen. Neben den Peers wirken die Ausbilder als „verlässliche Lernbegleiter“, die den Anwärtern positive Rückmeldungen, aber auch „Orientierungshilfen zur Weiterentwicklung anbieten“.

Die nächsten beiden Beiträge mit ihrer besonderen Perspektivierung haben dankenswerter Weise junge Lehrkräfte zur Verfügung gestellt, die gerade ihren Vorbereitungsdienst abgeschlossen haben. *Anna Elina Fischer*, bis vor einem halben Jahr Lehramtsanwärterin am

Sonderschulseminar Lüneburg, legt eine Zusammenfassung ihrer „Schriftlichen Arbeit“ zum Staatsexamen vor. Sie hat empirisch untersucht, wie es um die Anerkennung der jungen Lehrer/innen im Vorbereitungsdienst bestellt ist.

Sie geht vom „Kampf um Anerkennung“ (1994) von Axel Honneth aus und unterscheidet drei Formen, 1. die emotionale, 2. die moralische/rechtliche sowie 3. die positionale Anerkennung und soziale Wertschätzung, die durch entsprechende Fragen u. a. nach Eingebundenheit/Unterstützung, nach Beteiligungsmöglichkeiten und öffentlichen Bild bzw. Selbstsicht operationalisiert werden. Die Autorin resümiert, dass die Ausbildungssituation im Bereich der emotionalen Anerkennung als überwiegend positiv bewertet wird, während in den beiden anderen Bereichen – trotz ebenfalls positiver Aspekte – mehr Anerkennung möglich und erstrebenswert wäre. Bemerkenswert ist, dass in der Studie die Werte für Eingebundenheit und Ernstnehmen im Seminar höher ausgeprägt sind als in der Schule.

*Florian Hellberg*, Referendar im gerade abgeschlossenen Kurs 2013/14 am Staatl. Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Freiburg, prüft in seinem persönlichen Rückblick, ob die Ausbildungsformen am Seminar als erwachsenengerecht einzuschätzen sind. Erwachsenendidaktik erfordert aus seiner Sicht im Grundsatz „wechselseitigen Respekt zwischen Dozenten und Referendaren sowie damit einhergehend eine hohe Teilnehmerorientierung, die sich am Berufsfeld und damit an den Anforderungen der Schul- und Unterrichtspraxis ausrichtet. Dabei gilt es sowohl die Teamfähigkeit als auch die Eigenverantwortung und somit die Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenz der Auszubildenden zu fördern.“

Der Autor stellt fest, dass Elemente wie Blended Learning und Pädagogischer Qualitätszirkel (obwohl letzterer nicht verbindlich) als Orte der Praxisreflexion, die Wahlmöglichkeit durch das Modul-Angebot sowie die systematische Einbindung von formativer Evaluation der Zielsetzung erwachsenengerechter Ausbildung in hohem Maße gerecht werden. Er zeigt am Beispiel der Evaluation, die er um das Element der verbindlichen, ausbildungsbegleitenden Selbstevaluation ergänzt sehen will, wie eine höhere Eigenverantwortlichkeit des Einzelnen erzielt werden könnte, die zu einer stärkeren Selbststeuerung beiträgt.

Der Abschlussbeitrag zum Thementeil von *Sabine Weis* vom Studienseminar (Gymnasien) Fulda fokussiert besonders auf die individualisierte Förderung der jungen Lehrkräfte und legt ein Modell zur Neugestaltung der Einführungsphase in Hessen vor. „Dabei wird versucht, dem Anspruch gerecht zu werden, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) im Sinne der Erwachsenenpädagogik als eigenverantwortliche Lerner ernst zu nehmen, indem ihnen in Form von Lernaufgaben Lernangebote offeriert werden, die dazu dienen, an diagnostizierten Entwicklungspotentialen gezielt zu arbeiten und vorhandene Stärken zu stärken.“

Zu den neuen oder verstärkt einzusetzenden Elementen der Einführungsphase mit dem anspruchsvollen Ziel, eine Klasse in den beiden eigenen Fächern selbständig zu führen, zählen u. a. eine gründliche Berücksichtigung der Ausgangslage der LiV, die bessere Verknüpfung von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, der Einbezug einer Microteaching-Phase und die verstärkte Reflexion des Lernprozesses durch das Portfolio. Als Gelingensbedingung ist angefügt, dass diese individuelle Förderung eine intensive Betreuung mit entsprechender Gesprächskultur, also Zeit und eine überschaubare Gruppengröße voraussetzt.

Auch im **Magazin** und in **weiteren Kolumnen** finden Sie, liebe Leserinnen, lieber Leser aufschlussreiche Beiträge.

Es gibt wohl kaum eine Publikation der letzten Jahre im Bereich der Erziehungs-wissenschaften, die einen so nachhaltigen Eindruck und eine so engagierte Diskussion über ihren Inhalt ausgelöst haben wie die Hattie-Studie. Kaum eine neuere Publikation, kaum eine Lehrveranstaltung, die nicht Bezug auf die Meta-Meta-Analyse nähme. Dass, wie die Diskussionen zeigen, seine Erkenntnisse auch konträren Positionen Nahrung geben können, macht die Auseinandersetzung zu einer besonderen Herausforderung. Die hohe Akzeptanz „des Hattie“ dürfte auch damit zusammenhängen, dass die wenigsten Leser die statistischen Hintergründe der Studie erfassen und bewerten können, so dass dem kritischen Nachfragen Grenzen gesetzt sind.

Der hier erstmals veröffentlichte Beitrag von *Rolf Schulmeister/Jörn Loviscach* schließt eine wichtige Lücke in der deutschsprachigen Rezeption, insofern er eine verstehbare kritische Analyse zu Hatties statistischen Grundlagen liefert. Wer sich zuvor das Unbehagen über teilweise recht heterogene Befunde ausreden ließ – durch ein beeindruckendes Zahlenfeuerwerk entwaffnet –, findet hier nun Fragestellungen und Zugänge, die den Weg zu einem genaueren Hinsehen weisen. Dass dabei vertraut gewordene Hattie-Resultate wie das Ranking und die Barometer der Effektstärken ins Wanken geraten, dürfte das Interesse an dieser wichtigen Studie nicht mindern, sondern machen eine intensivere Auseinandersetzung mit ihr umso reizvoller.

Die hermeneutische Beschäftigung mit den Konzepten und Gedanken der großer Pädagogen in der Erziehungsgeschichte gehört zum festen Grundbestand der pädagogischen Lehre. Aber auch das intensive Studium von literarischen Werken mit pädagogischer Thematik verspricht Erkenntnisgewinn – und dies in besonderem Denk- und Sprachgewand. Im aktuellen Heft finden Sie einen anregenden Beitrag von *Eberhard Schwefel* vom Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Karlsruhe, der die Bedeutung von Jean Pauls Erziehungskunst in der Spätaufklärung in den Blick nimmt.

Als Jean-Paul-Experte findet er in den Grundgedanken von „Levana“ (1806) bemerkenswerte Ansätze und Impulse auch für unsere aktuellen pädagogischen Probleme: das „Levana-Prinzip“ als bedingungslose Annahme der uns anvertrauten jungen Menschen, die Relativierung des Lehrens, die fundamentale Bedeutung von Beziehung und Sprache für den Bildungsprozess und das Denken in Antinomien.

Ausgehend von der Erfahrung, dass immer mehr Schüler/innen erhebliche Schwierigkeiten beim Erschließen von Quellen und bei der Bewältigung textbasierter Aufgaben im Geschichtsunterricht haben, plädiert *Kerstin Lochon-Wagner* vom Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bochum mit Nachdruck für sprachliches Lernen als Schlüsselkompetenz historischer Diskursfähigkeit. Die Defizite kommen keineswegs nur bei Lernenden mit Migrationshintergrund vor, sondern seien weit verbreitet, weshalb nicht nur in NRW die deutsche Sprache per Erlass in allen Unterrichtsfächern gefördert werden soll.

Die besondere Begrifflichkeit und Kontextgebundenheit der historischen Fachsprache macht nach Lochon-Wagner gründliche Spracharbeit im Geschichtsunterricht in besonderer Weise erforderlich. Die Autorin gibt dazu Anregungen aus dem Bereich des bilingualen Sachfachunterrichts Geschichte. Um Verstehensproblemen proaktiv begegnen zu können, sollte ein sprachsensibler Geschichtsunterricht u. a. sprachliche Unterstützungsmaßnahmen im Sinne des „Scaffolding“ vorsehen, auch um die Kluft zwischen der Alltagssprache

der Schüler/innen (BICS) und der Fach-/Bildungssprache (CALP) zu berücksichtigen. In der Aus- und Weiterbildung sollte das Thema verstärkt thematisiert werden.

„‘Schulentwicklung’ oder Schulentwicklung?“ *Bernhard Seelhorsts* Rezension des neuen Buches von Jörg Schlee: „Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer“ sind ebenso wie dem Buch – unabhängig von den mitgebrachten Erfahrungen und Einschätzungen – viele Leser zu wünschen, denn die erstaunliche Karriere des schillernden Leitbegriffs hat dazu geführt, dass Kritik an Schulentwicklungskonzepten kaum noch offen geäußert wird.

Mit dem Buch, das die theoretischen Grundlagen und praktischen Konsequenzen einer gründlichen Prüfung unterzieht, will Schlee eine schon länger notwendige, vertiefte Diskussion anstoßen. Die pointierte und nach Ansicht des Rezensenten bisweilen auch polemische Kritik betrifft u. a. die unzureichende Klärung des „Systemzusammenhangs“ von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, die plakative Beschwörung eines diffusen „Neuen“ durch „belanglose Worthülsen“ und die Abgehobenheit vom Schulalltag.

In der Kolumne Diskussion finden Sie schließlich einen Beitrag des SZ-Journalisten *Christian Weber* zum Thema: „Was Sie noch nie über Sex wissen wollten“. Ausgehend von Unterrichtsbeispielen, von speziellen Gruppenarbeitsthemen und praktischen Übungen für 12- bis 15-jährige Schüler/innen aus aktuellen Sexualkunde-Handbüchern und Handreichungen, eröffnet der Autor ansatzweise Einblicke in die Vorstellungen und Vorgehensweisen einer dekonstruktivistischen Sexualpädagogik der Vielfalt, die in ihrer bewussten Verstärkungsabsicht „bizarre Züge“ annimmt. Mädchen und Jungen – so der Autor – brauchten „nicht noch extra mehr Durcheinander, als ohnehin schon in ihren Köpfen herrscht“.

Abschließend möchten wir Sie nochmals herzlich einladen zum 48. Seminartag des BAK vom 23.–26. September 2014 an der Freien Universität in Berlin zum Thema: „Aufgaben im Lern- und Leistungskontext. In Schule und Lehrerbildung“. Nähere Informationen und das Anmeldeformular finden Sie unter [www.bak-online.de](http://www.bak-online.de) auf der Homepage des BAK.

Wir wünschen anregende Lektüre!

*Volker Huwendiek*

*Albert Mäder*

*Jörg Dohnicht*