



Johann J. Beichel

Was kann die Antwort der Lehrerbildung und Lehrprüfung sein?

Hinsichtlich der Herausforderungen von Diversität, Heterogenität und Personaler Pädagogik in der Schule

Die Anforderungen an den Lehrerberuf in staatlichen Schulen im Allgemeinen, in den Gemeinschaftsschulen im Besonderen haben sich gewandelt: Zur soliden Wissensvermittlung im Fachunterricht hinzu kommen neue und stetig zunehmende erzieherische Herausforderungen mit ihren Aspekten der Einstellungen und Werthaltungen, denn wir wünschen uns nicht nur wissende und gescheite Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, sondern gebildete als „Sachwalter und Mitmenschen“, die auf der Grundlage ihrer soliden Wissensbestände auch mit Anstand vernünftig handeln können und wollen, deren Humanität und Achtung vor Natur und Schöpfung sich auch nachhaltig zeigen.

Es bedarf daher geeigneter Bewerber, einer mehrperspektivisch kompetenten Berufsberatung, aber auch einer verantwortlichen und begründeten Auswahl der Geeigneten, die den Erwartungen und spezifischen Anforderungen im Lehrerberuf mit Blick auf erfolgreichen Unterricht und nachhaltige Erziehung zu entsprechen in der Lage sind, einschließlich positiver Perspektiven für deren eigene Berufszufriedenheit und Gesundheit.

„Ohne die aktuelle Diskussion um den Kompetenzbegriff darstellen zu können, bleibt festzuhalten, dass die empirische Erfassung von Kompetenzen der Lehrpersonen mehrdimensional zu erfolgen hat, indem nicht einzig Professionswissen, sondern auch die weiteren Dimensionen wie Einstellungen, Motivationen etc. als Inhaltsdimensionen in den Beurteilungsprozess eingebunden sein müssen.“ (Maag Merki, K. et al. 2011, S. 576)

Zwar kann man Interesse, Neugier, Tatendrang, ästhetische und moralische Empfindsamkeit und Vorstellungskraft (sensu R. Rorty) bekanntermaßen nicht lehren, aber in ihrem Vorbildhandeln, in der reflektierten und kritischen Rhetorik, in der mehrperspektivischen Präsentation von Dilemmata und Entscheidungsalternativen und in der Besonnenheit wird die Lehrperson erfahrungsgemäß eine nachhaltige Wirkung auf ihre Schüler haben. Deren Werturteilsfähigkeit und -bereitschaft in ästhetischen und moralischen Entscheidungssituationen wird sich im Unterricht üben und entfalten.

Dazu aber benötigen wir Lehrpersonen, die auch diesen neuen und zu verstärkenden erzieherischen Anspruch als „Mutterboden“, als alles Handeln durchwirkende Werthal-

tung anzunehmen bereit sind, die ihre persönlichen Einstellungen, Haltungen und ihre Emotionalität permanent in ihren sachbezogenen Unterricht einbringen können und vor allem einbringen wollen. Damit ist ein modernes und zeitgemäßes Lehrerleitbild bereits grob umrissen.

Solche geeigneten Lehrpersonen gibt es bereits unter den lehramtsinteressierten Abiturienten, Lehramtsstudenten und Referendaren. Wir müssen lediglich andere und modernere Auswahlmethoden anwenden, um sie von den Ungeeigneten zu unterscheiden.

Allerdings ist die Auswahl nur die eine Seite des Problems, die andere besteht darin, durch eine veränderte Ausbildung den Anteil der Geeigneten zu erhöhen. Bei der Auswahl stehen wir vor folgenden Herausforderungen:

Immer wenn Personen andere Personen beurteilen, deren „Produktivität“ und personalen Qualitäten sich nicht sofort und quantifizierbar erfassen und messen lassen, dann sind subjektive Urteile nicht zu vermeiden, die wir über die Beurteilungsmithilfe weiterer Kollegen intersubjektiv erhöhen und entschärfen müssen.

Da die Erwartungen an die Lehrpersonen je nach Schule und Schulleitbild immer stärker differieren und im Sinne moderner Schulentwicklung und Profilbildung auch differieren sollen, wird die Passungsfrage virulent:

Deshalb müssen wir uns verabschieden von der aktuellen Beurteilung und den Ausweis einer „Allgemeinen Berufstauglichkeit“ zugunsten einer spezifischen Berufseignung für die konkrete Schule und deren Anforderungen an die unterrichtliche wie erzieherische Professionalität der Lehrperson, die in dieser spezifischen Schule erfolgreich und berufszufrieden handeln soll.

Bildungspolitische Vorgaben, auch wenn diese „nur“ schulstruktureller Art sind, generieren immer auch Korrekturen am expliziten und am impliziten Lehrerleitbild: In der Karlsruher „Forschungsstelle Ästhetische Bildung und Lehrberufseignung“ am KIT verstehen wir darunter eine mit allen in der Lehrerbildung Beteiligten geführte intersubjektive Verständigung darüber, was gemeinsam und aus einsichtigen Gründen an Berufswissen, Handlungskompetenz, Einstellungen und Werthaltung lehrerseits für nachfolgende Schülergenerationen und deren Bildung als bedeutsam und erstrebenswert erachtet werden soll.

Unsere gesamte bisherige Selektionsmethodik in Staatsprüfungen (BW) leistet die Auswahl der Geeigneten hinsichtlich der heute vermehrt zu fordernden Kriterien zur erzieherischen Kompetenz und Bereitschaft der Lehrperson nur suboptimal, weil sie auf einem juristisch gedachten und aus dem Vorrang des Gleichbehandlungsgrundsatzes hergeleiteten, aber eben nur scheinbar sicheren Fundament einer erwünschten aber nie erreichten Beurteilungsobjektivität gründet, die es für den Bereich von personalen Einstellungen und Werthaltungen der Examinanden aber gar nicht geben kann. Nur weil die sogenannten „Soft Skills“ der Lehrperson schwieriger zu erfassen sind, ist es uns in pädagogischer Verantwortung dennoch nicht gestattet, jene Aspekte e.g. der Lehreremotionalität, der Motivation oder des Berufsethos der künftigen Pädagogen zu vernachlässigen.

Die Zugangsentscheidungen zum Lehramtsstudium, damit verbunden die Entscheidung für eine Schulart (Uni oder PH in BW) und die Fächerverbindungen sind seitens der Abiturienten eher zufällig und entbehren hinsichtlich der Mitwirkung des Staates als Monopol-Abnehmer jeglicher qualifizierter Beratung. Zugangshürden – sofern es sie überhaupt gibt – werden allein und eigenmächtig von der akademischen, künstlerischen oder sportpraktischen Seite aufgebaut. Allerdings spielt die Berufseignung für das Lehramt dabei eine extrem untergeordnete, bisweilen gar keine Rolle.

Daraus folgt, dass so etwas wie eine „Vorsortierung“ der Studienbewerber wenig qualifiziert, schulpraxisfern und ohne Beteiligung der Abnehmerseite stattfindet – was z.B. im Bereich der künstlerischen Unterrichtsfächer absurde Blüten treibt. Dort werden rein künstlerische Kriterien angewendet für die Zulassung zum Fachstudium, die auch dann erfolgt, wenn eine pädagogische Eignung gar nicht vorliegt.

Eine weitere und hochsensible Frage ist auch, wer denn die Beratung und Selektion der für ein Lehramtsstudium Auserwählten vornimmt. Wir sprechen vom „Prüferdilemma“, denn *„Vernünftige Prüfer beurteilen das Gekonnte immer in Bezug auf seinen Fundus. Ihre Beurteilung ist daher stets eine Abwägung – ebenfalls ein Balancieren, bei dem sie sich genauso vertun können wie Prüflinge.“*

(Türcke, Chr.: „Wie das Lernen sein Gewicht verliert – Bildung ist nicht nur etwas anderes als Kompetenz, sondern deren Gegenteil. SZ 1.8.2012, S. 12)

In ministeriellen Novellierungskommissionen zu Prüfungsordnungen sitzen Prüfungsreferenten als Experten für Lehramtsprüfungen und Seminarvertreter als Experten für die Lehrer(-

Allen Curriculumentwicklern als AusbilderInnen unterlaufen häufig Evaluationsfehler, sie sind oft voreingenommen oder zu sehr von ihrem Ausbildungsprojekt begeistert. Wenn sie sich mit Zielen und dem Gesamtprojekt identifizieren, verlieren sie leicht die für ihre Evaluation wichtige Unabhängigkeit.

aus-)bildung. Letztere denken und argumentieren vorrangig ausbildungsbezogen, während Prüfungsreferenten in personalen Beurteilungen immer auch solche Lehrerqualitäten berücksichtigen und evaluiert wissen wollen, die einer Ausbildung eher schwierig oder gar nicht zugänglich sind. Diesbezüglich divergieren die Fürsorgeaspekte logischerweise, und zwar einerseits in Richtung der Examinanden, andererseits auch mit Blick auf künftige Schülergenerationen.

Die Stärkung der ausbildungsunabhängigen Prüfungsvorsitzenden und die neuen Modelle in BW, dass Ausbilder nicht ihre eigenen „Schützlinge“ prüfen, die ihnen ans ‚Herz‘ gewachsen sind, dürfen als vernünftige Schritte in die richtige Richtung gesehen werden. Ein Ziel muss bleiben, nämlich ausgewiesene Prüfer zu bestellen, die sich diagnostisch fortgebildet und bezüglich Lehrerleitbild verständigt haben und dies fortlaufend weiter tun. Von betroffenen Examinanden ist Kritik weder zu erwarten noch zu befürchten, denn das Referendariat hat die Funktion eines „Durchlauferhitzers“, wobei alle prüfungsgestressten „Durchläufer“ erst einmal froh und erleichtert sind, ihre Teilprüfungen heil überstanden zu haben. Sind die Examinierten anschließend im Schuldienst, ergeben sich ganz andere Sorgen, die erfahrungsgemäß wenig Zeit lassen für kritisch-konstruktive Rückblicke mit Änderungsempfehlungen. Im Verlauf ihres Referendariats stehen sie darüber hinaus in einem asymmetrischen Herrschaftsverhältnis zu ihren Ausbildern, weil diese ja an der summativen Endbeurteilung maßgeblich beteiligt sind.

Nur von emotional stabilen und in einschlägiger Selbstdistanzierung geschulten Ausbildern ist der Rollenwechsel und die gebotene Selbstdistanz im Mandatswechsel von der Ausbilderverantwortung zur gänzlich anderen Evaluatorenfunktion und deren veränderter selektiver Ziel- und Ergebnisorientierung zu leisten. Denn in der Regel überprüfen Ausbilder als Curriculumentwickler quasi über das „Medium“ Prüfling vor allem die Qualitäten ihres eigenen Curriculums. Ihre Evaluationsziele unterscheiden sich generell von jenen der externen z.B. der schulaufsichtlichen Evaluatoren.

„Allen Curriculumentwicklern als AusbilderInnen unterlaufen häufig Evaluationsfehler, sie sind oft voreingenommen oder zu sehr von ihrem Ausbildungsprojekt begeistert. Wenn sie sich mit Zielen und dem Gesamtprojekt identifizieren, verlieren sie leicht die für ihre Evaluation wichtige Unabhängigkeit“ (Scriven, M. 1972, S. 66).

Die allen Staatsprüfungen zugrunde gelegten normativen Ansprüche an erwartete

Die zu prüfenden Lehrpersonen zeigen gar nicht das, was sie können, riskieren oder erproben wollen, sondern sie zeigen zu ihrem eigenen Schutz nur das, was sie mutmaßen, dass die Mitglieder ihrer Prüfungskommission, in erster Linie ihre Ausbilder, sehen und hören wollen.

Lehrerqualitäten resultieren ihrerseits aus subjektiven, sofern von zufälligen Kommissionen verhandelten und vereinbarten intersubjektiven Lehrerleitbildern, welche aus schulinternen und/oder externen schulpolitischen Gründen ständig in Bewegung bleiben. Diese sind zwar fortlaufend hinsichtlich spezifischer Passungsanforderungen zu aktualisieren, brauchen aber einen für alle Lehrkräfte aller Schularten gemeinsamen Kern, der sicher auch einem epochalen Wandel unterworfen ist, nicht aber dem bildungspolitischen Tagesgeschäft ausgeliefert werden darf.

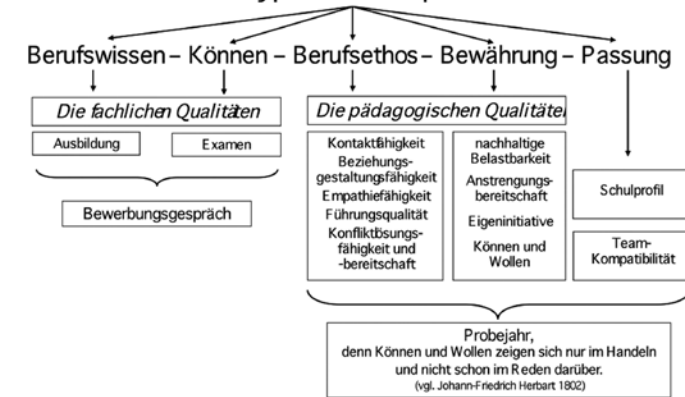
Insofern sind Lehrerleitbilder, wie sie sich in Lehramtsprüfungen spiegeln, einerseits ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur aktuellen und prospektiven Schulentwicklung, andererseits aber auch ein „Monument“ zentraler Grundwerte, die in einer Gesellschaft überdauernd vorhanden sein (und im pädagogischen Diskurs begründet werden) müssen, um auch als zügelnde Instanz gegen bildungspolitische Partikularinteressen und fortschrittssüchtige Auswüchse wirksam werden zu können.

Dessen ungeachtet bleibt jedes Kommissionsmitglied in einer Staatsprüfung ein „Opfer“ seinen eigenen beruflichen und privaten Biographie und Entwicklung. Diese unvermeidliche „Verhaftung“ kann jedoch eine ständige selbstbiografisch reflektierende Fortbildung (Supervision) als Problem bewusst machen und auch durch Training abmildern. Aus solchen Erkenntnissen wiederum resultiert

- die Verpflichtung des Staates, ein ständiges qualifiziertes Fortbildungsangebot für Lehrprüfer vorzuhalten;
- die Verpflichtung staatlicher Prüfungsreferenten, sich fortlaufend darüber zu verständigen, welche allgemeinen und schulartenspezifischen Lehrerleitbilder als pädagogisch begründet erachtet werden, damit nicht extrem divergierende Vorstellungen über personale Qualitäten des Lehrernachwuchses als Ergebnis rein subjektiver Bildungstheorien zu Ungleichbehandlungen führen;
- die Verpflichtung der Ausbilder als Prüfer, alle Möglichkeiten zu einschlägiger Fortbildung wahrzunehmen – einerseits ebenfalls hinsichtlich pädagogisch vereinbar, vertretbarer und „gültiger“ Lehrerleitbilder, andererseits hinsichtlich der o.g. persönlichen „Verhaftungen“, damit nicht z.B. zufällige Milde- bzw. Strengetendenzen ungerechte Bewertungen auslösen.

Denn immer gilt: Urteile in Staatsprüfungen sind nur so valide und qualifiziert, wie die

Idealtypische Lehrperson



Beurteilungsfähigkeit derer, die sie fällen! Prüfungslehrproben als Praxisprüfungen für Unterricht und Erziehung ereignen sich im Rahmen Zweiter Staatsprüfungen in extremen Ausnahmesituationen: Schüler erkennen die schicksalhafte Bedeutung der Aktion für die berufliche Zukunft der Referendare, reagieren darauf besonders engagiert, im Ausnahmefall auch besonders ablehnend, und die Examinanden selbst betreiben einen realitätsfernen Vorbereitungs- und Medienaufwand.

Darüber hinaus: Die zu prüfenden Lehrpersonen zeigen gar nicht das, was sie können, riskieren oder erproben wollen, sondern sie zeigen zu ihrem eigenen Schutz nur das, was sie mutmaßen, dass die Mitglieder ihrer Prüfungskommission, in erster Linie ihre Ausbilder, sehen und hören wollen. Insofern ist ihr unterrichtliches und erzieherisches Handeln zweckoptimiert und wenig authentisch bis vorsätzlich verfälscht. Für eine valide Beurteilung des Könnens und Wollens der Lehrperson taugt somit die Ausnahmesituation singulärer Unterrichtsbeurteilungen wenig bis gar nicht. Die obenstehende Begriffstabelle zeigt, wie wenig der wirklichen und pädagogisch bedeutsamen Lehrerqualitäten in derartigen „Laborprüfungen“ wahrgenommen werden können. Berufsmoralische Einstellungen und Werthaltungen, Nachhaltigkeit und Passung sind dabei gar nicht zu erkennen! (siehe Grafik)

Beurteilungen der Ausbildungsschulen, die sogenannten Schulleiterbeurteilungen als per se wertvolle Prozessbeurteilungen, die auch außerunterrichtliche Lehrerqualitäten einbeziehen, sind auffällig wenig differenziert, bisweilen tendieren sie inflationär in den Prädikatsbereich. Insofern sind auch sie als einzige Prozessnote nur bedingt aussagekräftig (zumindest in B-VW, wo es vorläufig weitere prozessuale Beurteilungen als Vor- oder Seminarnote der Ausbilder bekanntlich gar nicht gibt). Die Examensnoten spiegeln damit nicht die tatsächliche Lehrerqualität für die realen Arbeitsbedingungen Schule, denn es fehlt ihnen dreierlei:

- die Eignungsbeurteilung für den Beziehungs- und Kommunikationsberuf,
- der Aspekt der beruflichen Bewährung und Berufszufriedenheit unter Realbedingungen bezüglich erfolgreichem Unterricht und nachhaltiger Erziehung,
- die spezifische Passung für die Anforderungen und Erwartungen einer konkreten Schule bezüglich Schulprofil, Unterrichts- und Erziehungsleitbild.



KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Die Spitzenklöpplerin, Eva Maria Stork

Gymnasium St. Paulusheim, Bruchsal, Klasse 10

Unterrichtsmitschauen oft um zwei oder mehr Notenstufen differieren,
- solange es Bewerber um eine Lehrstelle im Staatlichen Schulwesen mit Prädikatsexamen – um derentwegen sie ja eingestellt wurden – gibt, die bald nach ihrem Berufsanfang überfordert sind, versagen und/oder krank werden,

Wenn Schulleitungen und Lehrerkollegien in den staatlichen Schulen dazu aufgefordert sind, innovative Schulentwicklung zu betreiben um ihr originelles und unverwechselbares Schulprofil zu stärken, dann ist unabdingbar erforderlich, dass dieselben Gremien, welche planen und gestalten sollen, auch in die Personalentwicklung eingebunden werden. Die personale Ausstattung einer Schule mit pädagogischem Personal, das dazu fähig und willens ist, ein konsensfähig erarbeitetes und verabschiedetes Schulprofil zu verwirklichen und mit Leben zu erfüllen, garantiert den Erfolg zeitgemäßer Schulentwicklung.

Folglich muss die Auswahl von Bewerbern u.a. nach Aspekten der Passung jenen Gremien überlassen bleiben, die auch jenes Schulprofil zu verantworten haben.

Baden-Württemberg hat mit dem Modell der „schulscharfen Ausschreibung“ einen ersten, aber unzureichenden Schritt in die richtige Richtung vollzogen: Den Schulen werden entsprechend ihrem Deputats-, Fächer- und Lehrerbedarf von der Schulaufsicht Stellen zugewiesen. Die Schulleitungen wählen nach mehr oder weniger ausführlichen Vorstellungsgesprächen vermeintlich geeignete Kandidaten aus und schlagen der Schulbehörde deren Einstellung vor. Die Bewerber stehen dabei in einem nach ihren Examensnoten gestaffelten Ranking. Kritisch betrachtet ergeben sich bei diesem Verfahren zweierlei Ungereimtheiten:

Die Leistungszahl der Bewerber wird ermittelt aus dem Ergebnis der Ersten Staatsprüfung $\times 20$ plus Ergebnis der Zweiten Staatsprüfung $\times 20 = LZ$ (die best mögliche = 40, die schlechtest mögliche 160). Diese Leistungszahl wird in BW sowohl vom Schulleitungsgremium als auch von der Einstellungsbehörde unkritisch als valide und aussagekräftig angenommen, und zwar für die beiden personalen Qualitätsaspekte a) der Fachkompetenz und b) der Berufseignung.

Diese unkritische Annahme ist nachweislich extrem riskant, weil erhebliche Validitätszweifel sowohl unsere Prüfungspraxis und Erfahrung als auch die gesamte Fachliteratur zur Lehrerberufseignung durchziehen. In einem Vorstellungsgespräch bei der Schulleitung im

Dass die Noten beider Staatsprüfungen dennoch als Grundlage für die Lehrereinstellung herangezogen werden, ist folglich sehr riskant. In Baden-Württemberg sind staatliche Prüfungsordnungen als Normensammlungen je nach Schulart different bis widersprüchlich. Sie folgen in ihrem Entstehungsprozess und nach Korrekturen und „Novellierungen“ nicht vordergründig pädagogischen und evaluationstheoretischen Erkenntnissen, sondern organisatorischen Aspekten der Aufwandsminimierung und der Gerichtsverwertbarkeit. Deshalb müssen wir Pädagogen immer wieder zu Sinnfragen zurückkehren und dürfen sich nicht zufrieden geben mit nur oder vorwiegend funktionalen, juristisch motivierten oder verfahrenstechnisch veranlassten Fortschreibungen von Prüfungsordnungen. Demzufolge ist angezeigt, eine auf unsere Prüfungspraxis bezogene wissenschaftlich abgesicherte Prüfungstheorie anzustreben, die empirisch und vergleichend grundgelegt aber auch bildungstheoretisch wie anthropologisch flankiert sein muss. Damit kann die immer noch bestehende Forschungs- und Reflexionslücke geschlossen werden zwischen umfangreichen Studien zur Eignungsdiagnostik einerseits und der theoriefernen Einstellungspraxis in der Kultusadministration andererseits. Dieser Forschungsbedarf wird weiterbestehen:
- solange Unterrichts- und Lehrerbeurteilungen erfahrener Evaluatoren bei videogestützten

Rahmen des „schulscharfen Einstellungsverfahrens“ zeigt sich die Eignung und Passung einer neuen Lehrperson für die Schule nur sehr bedingt, denn nachhaltige Lehrerqualität zeigt sich nur im konkreten unterrichtlichen und erzieherischen Handeln mit leibhaftigen Schülern und nicht bereits im Reden darüber! Somit gilt:

„Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und die Akteure beobachten.“ (J. Oelkers, Comburg 2009)

Wie aber lassen sich denn pädagogische Qualitäten oberhalb des Fachwissens der Lehrperson, deren Kommunikations- und Bindungsfähigkeit messen? Wir müssen beim Handeln zuschauen und nicht nur beim Reden über mögliches Handeln zuhören! Das Lehrerhandeln ist ja immer einmalig und niemals standardisierbar. So wie es beispielsweise bei den Quereinsteigern unter den Berufsschullehrern schon erfolgt: Sie werden ohne vorgeschaltete Ausbildung erst einmal für ein Jahr an die Schule geschickt. In dieser Zeit zeigen sich der Schulleitung nicht nur deren Fachwissen, sondern auch ihr Wollen und ihre Beteiligung in Konferenzen, bei Elternabenden, ihr Verhalten bei der Hofaufsicht, bei Konflikten und Disziplinarmaßnahmen u.v.a.m. Es zeigt sich dann das gesamte Handlungsrepertoire. Maßgeblich gesteuert von Intuition, der persönlichen Werturteilsfähigkeit, von subjektiven Leitbildern, zum Beispiel auch von Ansichten über Sekundärtugenden – der eine findet Zuspätkommen überhaupt nicht schlimm, der andere hält es sozial für äußerst problematisch. Dieses Beobachten eines Lehreralltags führt zu sehr viel exakteren und belastbareren Erkenntnissen und valideren Prüfungsergebnissen. Der prozessuale Beobachtungs- und Beurteilungsaufwand ist dafür selbstverständlich größer, er kann aber auch auf mehrere Schultern verteilt werden.

Derzeit bestätigen Staatliche Prüfungsämter den Nachwuchspädagogen eine sogenannte *Allgemeine Berufstauglichkeit*. Die ist aber völlig überholt, denn die Anforderungen an den Schulen entwickeln sich auseinander, man will ja differente Schulprofile. Im Moment ist es doch so: Der Lehrer mit Schwerpunkt Musik muss als Solist nicht unbedingt ein Beethoven-Klavierkonzert meisterhaft spielen können. Aber ich bestätige ihm dafür eine Eins, und dann wird er eingestellt. Das Allerschlimmste am derzeitigen System ist ja, dass diese fragwürdigen Prüfungen zu Einstellungen oder zur Arbeitslosigkeit führen. Wir

Wir stellen möglicherweise Lehrer mit Prädikatsexamen ein, die für die konkrete Schule mit den dortigen Anforderungen und Erwartungen überhaupt nicht geeignet sind.

stellen möglicherweise Lehrer mit Prädikatsexamen ein, die für die konkrete Schule mit den dortigen Anforderungen und Erwartungen überhaupt nicht geeignet sind.

Darüber hinaus: Die Zweiten Staatsprüfungen sind dementsprechend nicht sonderlich valide, sie sind auch noch organisatorisch recht aufwendig und teuer. Der Referendar sollte besser an die Schule gehen und schauen, ob er dort erzieherisch, im Unterricht und außerhalb des Unterrichts erfolgreich und berufszufrieden sein und werden kann. Denn selten scheitern Lehrpersonen an mangelnder Fachkompetenz, sondern in der Regel auf der Beziehungsebene. Die fachliche Exzellenz ist eine Sache, die andere ist die Berufseignung. Die muss künftig anders geprüft und höher gewichtet werden. Noch immer wird nach fragwürdigen Examensnoten eingestellt und eben nicht danach, wer an eine bestimmte Schule passt. Ferner geht es darum, den unrealistischen Objektivierungstraum der Zehntelnoten in Staatsprüfungen zu beenden. Unsere Fachjuristen benötigten diese Kommastellen bisher, weil die Rechtsprechung an Verwaltungsgerichten nach klaren Rechtsbegriffen und objektiven Kriterien der Beurteilung sucht. Wir wissen als geisteswissenschaftliche und wertorientierte Pädagogen, dass sie diese erwartete Objektivierung der Beurteilungsergebnisse für pädagogische Berufe niemals finden werden.

Ein weiteres: Was erwarten die Verantwortlichen für das spezifische Schulleitbild einer bestimmten Schule, auch die Eltern und die Schüler von einer Lehrperson? Was möchte man hinsichtlich intendierter Bildung anstreben? Wie will man »vernünftige« Schüler erziehen? Das sind in erster Linie bildungsphilosophische Fragen. Also brauchen wir eine Erforschung der bildungspolitisch gewollten Schul- und Lehrerleitbilder, die sich an den Schulstandorten sogar bei gleicher Schulart signifikant unterscheiden werden. Und schließlich ist fachtheoretisch zu recherchieren, wie sich Soft Skills, Einstellungen und Werthaltungen von Lehrpersonen evaluieren lassen. Denn, *„Die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusster!“* (Fr. Schleiermacher)

Dabei interessiert nicht so sehr, wie und weshalb eine Lehrperson schlecht ist, als suboptimal handelt, sondern es interessieren viel mehr deren Potenziale für erfolgreichen Unterricht und nachhaltige Erziehung, um gute, beliebte und zufriedene Pädagogen zu werden, die bezüglich Sache und Schüler bedacht und vernünftig handeln.

Für eine wertorientierte wissenschaftliche Pädagogik ist demzufolge auch eine konsequente Unterscheidung von Verhalten und Handeln ratsam, wengleich auch Erich

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Niklas Kraus

Gymnasium St. Paulusheim, Bruchsal, Klasse 10

Weber diese Begriffe nicht unbedingt antinomisch verstanden wissen möchte, sondern sie eher in einem polaren, sich wechselseitig ergänzendem Spannungsverhältnis ansieht für die fruchtbare Kombination beobachtend-erklärender und interpretierend-verstehender Forschungsmethoden. Dennoch sieht er mit tragfähiger Trennschärfe im Begriff des Handelns eine absichtliche, bewusste, intentionale (ergo zielstrebige), reflexive und sinnhafte Tätigkeit. Handeln – so Weber – setze ein handlungsfähiges Subjekt voraus. Dazu auch Hermann Giesecke:

„Handeln ist allgemein ein bewusstes und willentliches menschliches Tun, das auf die Gestaltung der Wirklichkeit gerichtet ist; der Handelnde verfolgt dabei bestimmte Ziele und hat dafür bestimmte Motive“ (Giesecke, H. 1996 a, S. 21).

„Vom Verhaltens-Konzept aus wird der Mensch hingegen wie ein „Objekt“, als ein natur- bzw. umwelt determinierter Organismus begriffen, dessen beobachtbaren Reaktionen man nur durch innere Naturreize bzw. äußere Umweltreize erklärt und mit deren Hilfe auch zu beeinflussen versucht“ (vgl. Weber, E. 1995/8. S. 45).

Für die vorliegend pädagogisch-anthropologische Argumentation zur Evaluationstheorie wird damit und nach vorstehendem Verständnis der Verhaltensbegriff entbehrlich. Verführt von Ökonomen, Psychologen und Soziologen haben Pädagogen für Beurteilungen von Personen ausgezählt, gemessen und abgewogen, Kompetenzen und Standards hundertfach definiert, bisweilen nur als Potentiale, gelegentlich auch nur als Erwartungen. Dabei hat man sich umfassend um das Können derer gekümmert, die verständlicherweise etwas können sollen, versteckt normativ, selten vorsätzlich und offen das angesprochen, was dem Individuum einerseits und der Gesellschaft andererseits (PISA) zum Vorteil gereicht.

Vernachlässigt wurde dabei das Wollen derjenigen, die etwas Können sollen, denn ohne das Wollen und Streben des Subjektes als Vertikalspannung (Sloterdijk) gepaart mit Anstrengungsbereitschaft und Disziplin wird Können nur spärlich wachsen.

Den klaren Blick verschleiert hat die Tatsache, dass Können sich auch singulär zeigt, wohingegen jedes Wollen sich nur im nachhaltigen Handeln abbildet, sofern es eben stattfindet. Damit sind *Competence* und *Performance* evaluationstheoretisch zwei extrem unterschiedlich zugängliche Bereiche personaler Qualitäten. Beide gleichbedeutend im Fokus zu behalten ist dennoch die besondere Herausforderung aller Lehrprüfer.



Noch anspruchsvoller wird deren Verpflichtung dann, wenn Evaluatoren angehalten sind, sich auch über das Wollen und Sollen des Subjekts im Rahmen vereinbarter Erziehungs- und Bildungsziele zu verständigen und eine derartige Grundhaltung auch noch verlässlich zu prognostizieren. Ungeachtet aller Schwierigkeiten diesbezüglich findet derartiges mit offensichtlich großer Gelassenheit immer auch dann statt, wenn Evaluatoren Lehrpersonen beurteilen.

Kompetenzen und Standards sind immer häufiger anzutreffende Leitbegriffe, die aus der Ökonomie, der Psychologie und Soziologie vermehrt auch der Pädagogik zugemutet werden. Im letztgenannten Fachgebiet, das geisteswissenschaftlich beheimatet und bildungsphilosophisch-anthropologisch verortet ist, sind diese vermeintlich modernen Begrifflichkeiten deshalb nicht kompatibel, weil sich personale Qualitäten wie Einstellungen, Haltungen Wertpräferenzen etc. darin schwerlich abbilden lassen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, damals unter der Leitung von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn, hat ein Gutachten in Auftrag gegeben mit der Überschrift „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, das aus geisteswissenschaft-

Gescheit, aber nicht geeignet.

licher Perspektive und aus dem Blickwinkel der Bildungsphilosophie und pädagogischen Anthropologie als Angriff auf den Bildungsbegriff gesehen werden kann. Bildung wird darin von den elf Autoren, darunter auch Eckhard Klieme, Manfred Prenzel, Heinz-Elmar Tenorth und Helmut J. Vollmer als typisch deutscher Begriff bezeichnet, der viele Wünschbarkeiten beinhalte, aber letztlich ohne Zielperspektive bleibe.

Jürgen Rekus geht davon aus, dass es sich bei den Autoren um fortschrittliche Psychologen und um für Anschlussfähigkeit bemühte Pädagogen handle, die bereit seien, den klassischen Bildungsbegriff zu verabschieden und durch den Begriff der Kompetenzen zu ersetzen. Die Folge davon ist, dass wir heute den Unterbegriffen „Personale Kompetenz“, „Soziale Kompetenzen“ und „Pädagogische Kompetenz“ häufiger begegnen als uns lieb ist, obwohl der dort verwendete Kompetenzbegriff aus bildungsphilosophischer Perspektive die Wertorientierung des Subjekts sowie die moralische und ästhetische Urteilskraft gar nicht umfassen kann.

Meike Zellner hat in ihrer Dissertation im Kontext von Fragen zur pädagogischen Führung exemplarisch darauf hingewiesen, dass für den Bildungsprozess – und eben nicht für den einseitig betrachteten Lernprozess – z.B. ein Sich-Führen-Lassen einer aktiven Bereitschaft des Schülers bedarf, denn nur in dem der Schüler dem Lehrenden situativ die Geltung des Führens zuspreche, könne sich entlang des Bildungsprozesses die Interdependenz von Führen und Geführt-Werden-Wollen überhaupt ereignen (vgl. Zellner, M., 2015, S. II). Und diese Bereitschaft kann doch niemals als Kompetenz gefasst werden.

Weitergehende Bildungsziele, wie etwa die Wertschätzung ästhetischer Artefakte, fallen im verkürzten Kompetenzbegriff ja nicht mehr in den Bereich der Bildungsstandards, da solche Einstellungen, Haltungen und Wertpräferenzen keine überprüfbaren Kompetenzen darstellen. Dementsprechend verdächtigt Jürgen Rekus zu Recht den vermeintlich modernen Kompetenzbegriff lediglich als technologischen Platzhalter für Kontrolloptionen (vgl. Rekus, J. 2007, Seite 159).

Er zitiert Fritz Osterwalder, der das neue Kompetenzkonzept als Versuch bewertet, eine Methode zur rationalen Überprüfung über standardisierte Maßeinheiten zu verwirklichen (vgl. Osterwalder, F. 2004, Seite 659).

Die öffentliche Debatte über Schulen und ihre Leistungen habe seit PISA eine bemerkenswerte Wendung genommen: Sie sollen nicht mehr über Lehrpläne sondern über Output

gesteuert werden. Ungeachtet des Erziehungs- oder Bildungsauftrags sollen sie Kompetenzen vermitteln und Ulrich Hermann fragt sich, ob sich damit der Bildungsanspruch als romantisches Relikt aufgelöst habe (Hermann, U. 2007, Seite 171).

Über die Einschleusung von Begriffen wie Kompetenz, Bildungsstandards, Qualitätsmanagement, Wissensmanagement und anderen, sei man versucht, das Denken und Handeln der Menschen zu beeinflussen. Alfred Schirlbauer zitiert Noam Chomsky, der ein solches Vorgehen einmal als „öffentliche Konsensfabrikation“ bezeichnete (Schirlbauer, A. 2007, Seite 179).

Diese Output-Orientierung und ihre Evaluation erlaube dem Schulstaat nunmehr – allerdings nur vermeintlich – einen unmittelbaren steuernden Zugriff bis in die einzelnen Lernprozesse hinein, meint Manfred Sieburg. Diese funktionalistische Wende werde in den Schulen zur standardisierten Trivialität, zu einem inhaltsleeren Formalismus und zu einer bislang wenig beachteten Abkehr vom Ideal der gebildeten Persönlichkeit führen (Sieburg, M. 2007, Seite 184).

Kompetenz sei ein Begriff geworden, dem niemand mehr widerstehen zu können scheint. Er ziele, vergleichbar dem Bildungsbegriff, auf individuell zu entwickelnde Haltungen, Fähigkeiten, Vermögen etc. Dieser als modern ausgegebene Kompetenzbegriff sei aber schon Jahrzehnte alt und werde in verschiedenen Bereichswissenschaften wie Biologie, Psychologie und Linguistik als sogenanntes Containerwort entwickelt. Allerdings sei er auch in Abgrenzung zum alten Bildungsbegriff bewusst funktionalistisch gefasst, was auch im Verständnis des deutschen Konsortiums der PISA-Studie zum Ausdruck komme. Nach ihrem Verständnis beziehe sich der Kompetenzbegriff nicht auf die Bildungstradition, sondern er repräsentiere ein als notwendig erachtetes Wissen und Können zur Bewältigung von Alltagssituationen. Kompetenz und Bildung stellten daher zwei unterschiedliche Bildungsprinzipien dar (vgl. Höhne, T. 2007, Seite 204).

Damit sei der Ersatz eines ganzheitlichen personalen Bildungsbegriffs durch das Kompetenzkonzept ein riskanter Weg der Einvernehmung des Menschen und seiner Bildung für ökonomische Zwecke. Michaela Pfadenhauer und Alexa Maria Kunz weisen darauf hin, dass in Teilen der Pädagogik dieser Kompetenzbegriff zwischenzeitlich gänzlich abgelehnt werde, weil er dem Bildungsziel der Mündigkeit eine Absage zu erteilen scheint. Kompetenz werde zu einem Gegenbegriff der Bildung stilisiert, obwohl er bereits vor

Solange wir „Problemlerher“ ... nicht aus eigenen Kräften in das „Vikariat“, sprich Referendariat zurückversetzen dürfen, und solange wir gänzlich hoffnungslose Fälle nicht vom Schuldienst in andere berufliche Verwendungen bringen dürfen, werden unsere Schülerinnen, Schüler und Lehrerkollegien dafür büßen müssen.

PISA Eingang in die pädagogische Diskussion gefunden hatte und auch damals durchaus normativ konnotiert war, und zwar per Verweis auf beispielsweise Heinrich Roth 1971. *„Der Streit um Kompetenz ist folglich ein Kompetenzstreit im Verstande eines Kampfs um Zuständigkeit für die Definition von Bildungszielen und die als adäquat angesehenen Maßnahmen zu deren Erreichung. Während wertorientierte Pädagogen internationale Bildungsstandards ablehnen, weil damit Inhalte, Einstellungen und Werte zu Gunsten formal gemeinter Fähigkeiten und Bereitschaften aus der Bildungsidee verabschiedet würden [Rekus, J. 2007, Seite 157], betonen empirische Bildungsforscher, dass sich die Bestimmung von Kompetenz, wie sie etwa im Rahmen von PISA vorgenommen worden sei, als durchaus kompatibel mit einem komplexen Bildungsbegriff erweise. Die Überlegenheit des Konstrukts besteht ihnen zu Folge gerade darin, dass sich zentrale Aspekte des Bildungsgeschehens eben in Tests und Fragebögen beschreiben und auf dieser Basis weniger ‚ideologisch‘ diskutieren lassen, womit eine neue Sachlichkeit Einzug in die aufgeregte Bildungsdebatte halten könne [Klieme/Prenzel, 2011]. Der Disput um die Definition des Kompetenzbegriffs erweist sich als Kompetenzstreit um die Definitionsmacht für Bildung“ (Pfadenhauer/Kunz 2012, S. 10).*

Dazu weitere relevante Einsichten aus der Problemlerherforschung am KIT, gemeint sind Lehrkräfte – erfahrungsgemäß Einzelfälle –, deren Können und Wollen aus welchen Gründen auch immer eindeutig unterhalb der Zumutbarkeitsgrenze liegt oder sich im Verlauf ihres Lehrerdaseins dorthin verlagert hat. Interessant ist dabei, dass sich Defizite mehrheitlich im Erziehungsbereich des pädagogischen Lehrerhandelns ausweisen lassen, während selten fachliche oder didaktische Schwächen diagnostiziert werden. Wer aber möchte verantworten, diese Sorgenfälle, deren Handeln nachweislich wenig bildungsförderlich und teamkompatibel ist, den Schülerinnen, Schülern und Lehrerkollegien zuzumuten oder sie per Klassen- resp. Schulwechsel „herumzureichen? Einerseits sind wir verpflichtet, unseren Nachwuchs nach „besten Kräften“ zu fördern, andererseits bescheren uns Beamtenrecht und BAT mancherlei personale Unbeweglichkeiten. Oder sind es die bisher mangelhaften „Messmethoden“, die für eine umfassende, schlüssige, auch gerichtsverwertbare Beurteilung zur beruflichen Tüchtigkeit nicht taugen? Vielleicht mangelte es aber auch nur an Mut, an Konfliktfähigkeit oder Entscheidungskon-

sequenz, gesichert erkannte Problemlerherkräfte dann anderen dienstlichen Verwendungen zuzuführen, wenn umfassende Fortbildungsmaßnahmen oder Therapien ergebnislos verlaufen sind oder gar nicht erst angenommen werden.

Bezeichnenderweise – wohl auch als Signal für Brisanz und aktuellen Handlungsbedarf interpretierbar – erscheint im Frühjahr 1997 die Publikation „Schlechte Lehrer/innen“ von Bernd Schwarz und Klaus Prange mit nützlichen empirischen Befunden und systematischen Analysen. Besonders hilfreich und in diesem schwierigen Metier durchaus ermutigend ist darin der Aufsatz von Ewald Terhart mit brauchbaren Verfahrensempfehlungen. Gerade der moderne Aspekt, nämlich die Schule im Ganzen zu evaluieren anstatt nur die Leistungen und/oder Defizite einzelner Lehrkräfte zu beurteilen, erscheint besonders schlüssig und vernünftig (vgl. Terhart, E. 1997, S. 34 ff).

Wenn man Lehrpersonen in ihrer situativen Realität und oberhalb zugänglicher Kompetenzen erfassen will, dann werden vier Hauptkategorien relevant, die offensichtlich Belastbarkeit, Erfolg und Zufriedenheit mitbestimmen:

- ein positives Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Erfolgszuversicht,
- eine positive Sinndeutung der beruflichen Existenz, Humor,
- schöpferische Potentiale einschließlich ästhetischer Wahrnehmungs-, Genuss- und Urteilsfähigkeit,
- Kontaktfähigkeit, Beziehungsfähigkeit und -bereitschaft, Neugier.

Diese auch aus dem Fachgebiet der Medizin (Salutogenese) und schulischen Gesundheitsforschung stammenden Analysen und Befunde sind mit den systematischen Kategorien zur Berufstüchtigkeit im Sinne ausgewiesener Performanzqualitäten der idealen Lehrperson uneingeschränkt kompatibel und als deskriptiv-empirische Bestätigung aus der klinischen Evaluation überaus willkommen. Allerdings: Solange wir „Problemlerher“ als Lehrpersonen mit intersubjektiv und längerfristig erkannten und nicht aus eigenen Kräften reduzierbaren personalen Defiziten nicht, wie z.B. vorbildhaft in der Schweiz, in das „Vikariat“, sprich Referendariat zurückversetzen dürfen, und solange wir gänzlich hoffnungslose Fälle nicht vom Schuldienst in andere berufliche Verwendungen bringen dürfen, werden unsere Schülerinnen, Schüler und Lehrerkollegien dafür büßen müssen, dass es uns nicht gelingt, valide Evaluationsmethoden zum Einsatz zu bringen, bürokratische Hemmnisse zu überwinden und entscheidungsmutig alternative Berufsfeldlösungen anzustreben.

Würde man in sorgenvollen Personalangelegenheiten der Schule nur Kompetenzen prüfen, so würden die eigentlichen personalen Defizite gar nicht zum Vorschein kommen:

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Jana Bindschädel

Gymnasium St. Paulusheim, Bruchsal

„Gescheit, aber nicht geeignet“ hat auch hierbei besondere Gültigkeit und Relevanz (vgl. Beichel, J.: Interview in DIE ZEIT, 09/2010).

Vor dem Hintergrund verschiedener Persönlichkeitstheorien fragt man sich, welche positiven Eigenschaften bei erfolgreichen und zufriedenen Lehrpersonen zu entdecken sind. Inzwischen gilt als Konsens, dass es keine spezifische Lehrerpersönlichkeit gibt, die erfolgreiches Handeln als Lehrperson garantiert (Weinert/Helmke 1996, S. 231). Das Konzept der Lehrerpersönlichkeit sei ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind. Neben Persönlichkeitsdimensionen im engeren Sinn (oft gleichgesetzt mit „Temperament“) schließt eine solche Kennzeichnung insbesondere auch den Fähigkeits- und Leistungsbereich (v.a. die intellektuelle Leistungsfähigkeit, also etwa Intelligenz, verbale Fähigkeiten, Kreativität) sowie motivationale Merkmale (z.B. Interessen, Einstellungen, Werthaltungen) ein“ (Mayr/Neuweg, 2006, S. 183).

Die spezifischen Eigenschaften, die sich in empirischen Studien als relevant für diesen Beruf erwiesen haben, seien in gleicher Weise in vielen anderen Berufen bedeutsam. Als besonders wesentlich für den Lehrerberuf werden psychische Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Extraversion gesehen (vgl. a.a.O.). Es gäbe durchaus erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer, die nicht alle diese Eigenschaften in einem nach empirischen Befunden idealen Maß besitzen, und dennoch guten Unterricht halten, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben, sich erfolgreich an der Weiterentwicklung der Schule beteiligen und allgemein zufrieden mit ihrem Beruf sind. Aber auch Lehrpersonen, die sich durch hohe Ausprägungen bei diesen Eigenschaften auszeichnen, gelinge es nicht in jedem Fall, alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse in gleicher Weise zu erreichen und ihnen erfolgreich die Unterrichtsinhalte zu vermitteln (vgl. Nolle, T. 2014, S. 111). Umso mehr sind wir für die Beobachtung und Bewertung von Lehrerqualitäten und Defizite darauf angewiesen, unterrichtliches und erzieherisches Lehrerhandeln im Einzelfall und immer prozessual wahrzunehmen, denn es gibt offensichtlich nicht zwei Lehrpersonen, die sich gleichen und deren vernünftiges Handeln zu standardisieren oder „gleichwertig“ zu beurteilen wäre. Im einen Fall ist spezifisches Lehrerhandeln angemessen und zielführend, im anderen Fall eben nicht. Unterrichts- und Erziehungssituationen sind einmalig und bedürfen einer situationsverstehenden Kompetenz der Evaluatoren. Denn Äpfel mit Birnen zu vergleichen ist nicht deren Aufgabe (vgl. auch Schwenk/Klier/Spanger „Der kasuistische Ansatz“ 2012, S. 9 ff).



Die unstrittige mangelnde Validität bedeutet, dass wir nicht die Berufseignung prüfen, sondern lediglich fachpraktische, künstlerische und fachwissenschaftliche Voraussetzungen dazu, die allerdings notwendigerweise auch unverzichtbar sind. Nur deren Alleinstellungsmerkmal verfälscht per Zeugnis und Aktenlage den Eindruck für die einstellende Schulbehörde oder Schulleitung vor Ort. Das Kriterium der VALIDITÄT umfasst:

- Das Ausmaß, in dem ein Beurteilungsverfahren auch das misst und beurteilt, was es zu messen und zu beurteilen vorgibt, im vorliegenden Fall die berufliche Eignung und die Frage:
- Ist die Information aus der Beurteilung jene, die der Entscheidungsträger für eine valide Einstellungsempfehlung benötigt und erwartet? Darüber hinaus:
- Ist die Vorhersage gültig (predictive validity)? Umschreibt die Beurteilung jene Qualitäten und/oder Defizite, die sich auf Berufseignung und die Berufstüchtigkeit beziehen? (vgl. Stufflebeam, D. L. 1972, S.125)

Diese letzte Frage zur Prognosevalidität trifft das Kernproblem: Zwischen den Nachweisen zur Berufseignung (II. Staatsprüfung) und den Erfahrungen zur praktischen Berufstüchtigkeit besteht offensichtlich ein signifikantes Gefälle, welches u.a. zur methodologischen Hypothese führt, dass in derzeitigen Evaluationsverfahren signifikante Validitätsmängel zu vermuten sind. Es werden wohl Qualitätsmerkmale erkannt, die aber mit den Anforderungen im Lehrberuf nicht oder nur teilweise übereinstimmen. Daraus resultiert einerseits die Herausforderung, aktuelle Evaluationskonzepte kritisch zu überprüfen, andererseits diese so zu verändern oder konsequent zu ersetzen, dass deren Evaluationsziele besser als bisher mit den Anforderungsprofilen im Berufsfeld übereinstimmen.

Unsere Evaluationspraxis ist keineswegs auf der Höhe der Zeit. Nicht etwa wissenschaftliche Erkenntnisse orientieren oder prägen die Prüfungskultur, sondern eher Intuition, Konvention und Zufälle, die nicht immer nur Verwerfliches hervorbringen, aber all dieses im Kostüm einer leider nur juristisch, administrativ und organisatorisch verbrämten Scheinsachlichkeit und Perfektion. Kritik von den Betroffenen ist nicht zu erwarten: Die Schüler, denen

wir „ausgewählte“ Nachwuchspädagogen zuweisen, erkennen personale Kausalitäten nicht, würden diese auch selten nachvollziehen können, und die Examinanden geben sich erfahrungsgemäß damit zufrieden, unser kräfteraubendes Selektionsverfahren erst einmal heil überstanden zu haben.

Gravierende Widersprüche haben sich einschleichen und etablieren können:

- Staatsprüfungen für die Lehrämter können nicht gleichzeitig Leistungsnachweise für das absolvierte Studium sichern und als Auslesekriterium für Einstellungsverfahren hinsichtlich vermeintlich erfasster Berufstüchtigkeit dienen.
- Die „Punktwertung“ bei der Lehrereinstellung treibt Blüten: Minimalste Leistungszahldifferenzen entscheiden jenseits aller nachvollziehbaren Aussagen zur Berufseignung und Berufstüchtigkeit über berufliche Existenzgründung oder Arbeitslosigkeit.
- Eine Korrelation zwischen Zensurniveau und Berufstüchtigkeit ist weder ersichtlich noch nachweisbar.
- Eine gezielte und systematische Fortbildung mit dem Ziel einer Professionalisierung der involvierten Evaluatoren erfolgt sporadisch oder gar nicht (B-WV).

In den vergangenen Jahrzehnten ist in Baden-Württemberg einiges in Bewegung geraten: Über die Seminar- oder Vornote als zweite Langzeitbeurteilung zu den Performanz-Qualitäten des Lehrernachwuchses wurde lange – allerdings vergeblich – nachgedacht, auch mit den Seminaren gestritten, und neue, leicht modernisierte Prüfungsordnungen traten nach und nach in Kraft.

Dabei sind allerdings explizite Sinnorientierungen zu Validitätsfragen oder zur operativ-praktischen Seite der Lehrerevaluation nicht verfügbar, schon gar nicht mit dem Anspruch, Analytik und Diagnostik mit Validitätsfragen und bildungstheoretischem Denken zu verknüpfen. Die genannten Defizite erzeugen oder gestatten ein bedenkliches, riskantes weil doppeltes Verantwortungsvakuum, und zwar sowohl

- für die personelle Ausstattung der Prüfungsorganisation (Wer darf prüfen?) aber auch
- für die inhaltliche Organisation der Prüfungspraxis (Wie und was wird beurteilt?).

Fazit:

Die wirkliche Lehrerqualität zeigt sich bekanntlich nur im konkreten unterrichtlichen und erzieherischen Handeln und nicht bereits im Reden darüber.

Literaturempfehlungen/Quellen:

- Beichel, Johann
- Telos und Inhalt Mündlicher Lehramtsprüfungen unter besonderer Berücksichtigung sprachgebundener Kompetenzen. S. 158 ff. In: „Lehramtsprüfungen 2000“ Karlsruhe 1996,
 - Lehrperson - Lehrerhandeln - Evaluation, Personale Qualitäten im Lehramt, Universität Karlsruhe, Mai 1999 (Habil.)
 - Die Berufstüchtigkeit der Lehrperson zeigt sich im unterrichtlichen Handeln- und nur dort! In: Die Realschule in B-W, Heft 1/2000 S. 10 ff
 - Vernünftige Rede im Unterricht und deren Bezug zur Ästhetik Rhetorische und ästhetische Theorie, S. 64 ff, in: BAK „Seminar“, Verl. Schneider Hohengehren, 4/2000
 - Lehramtsprüfungen – zur Praxis und Theorie der personalen Evaluation im Lehramt, Verl. Schneider Hohengehren 2006
 - Ästhetische Bildung als Fundament der Lehrerbildung – Plädoyer für eine Ästhetische Wende. In: Beichel/Fees „Bildung oder Outcome?“ Herbolzheim 2007
 - Idee Gemeinschaftsschule, mit Beiträgen von Johannes und Grete Baumann, Norbert Brugger, Frank Dorn, Hans Happes, Norbert Jüdt, Margret Ruep, Werner Schnatterbeck. Verl. Schneider, Hohengehren, 2012
 - Perspektiven zur Personalevaluation im Lehramt. Die Suche nach zeitgemäßen Auswahlmethoden. In: Schwenk et al. Prüfungspraxis. Hohengehren 2012
 - Geprüfte Lehrerqualitäten. Von der fachlichen Exzellenz über Eignungsfragen zur Einstellungspraxis und Vergütung Verl. Schneider, Hohengehren 2013
 - Lehramtsstaatsprüfungen – Validitätsschwache Auslauf-Modelle? Kritik und Optimierungsempfehlungen zu Gütekriterien und Messmethoden. Verl. Schneider, Hohengehren 2015
 - Bessoth, R. Lehrerberatung Lehrerbeurteilung Verl. Luchterhand, Neuwied/Darmstadt 1994, 3. Aufl.
 - Bovet, G. Vorschläge für eine validere Beurteilungspraxis im Referendariat. in: BAK SEMINAR 1/97, S. 91 ff
 - Bovet/Frommer Neue Wege der Unterrichtsberatung und beurteilung in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: SEMINAR 1/96, S. 16
 - Giesecke, H.
 - Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns Verl. Juventa, Weinheim 1996 a
 - Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Verl. Klett Cotta, Stuttgart 1996 b
 - Herrmann, U.
 - Bildung, Kompetenz – oder was? S. 171 ff. In: Rekus, J. „Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?“ Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Höhne, Th. Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs. S. 203 ff. In: Rekus, J. „Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?“ Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Maag Merki, K. In Terhard et al. „Handbuch der Forschung im Lehrerberuf“ Verl. Waxmann, Münster 2011, S. 576.
 - Mayr/Neuweg Der Persönlichkeitsansatz in der LehrerInnenforschung In: „Schauen, was raus kommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen.“ Verl. LIT 2006
 - Nolle, T. Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf. In: Höhle, G. „Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Prolog-Verlag Immenhausen 2014, S. 109 ff.
 - Oelkers, J.
 - Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern In: PÄDAGOGIK 11/1996, S. 36
 - I wanted to be a good teacher ...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung 2009
 - Osterwalder, F. Methode. In: Benner/Oelkers „Hist. Wörterbuch der Pädagogik“ Verl. Beltz, Weinheim 2004, S. 638 ff.
 - Pfadenhauer/Kunz Kompetenzen in der Kompetenzerfassung – Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung Verl. Beltz/Juventa, Weinheim 2012
 - Rekus, J.
 - Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Juventa Verlag, Weinheim 1993
 - Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Sachlichkeit als Argument, Verl. Peter Lang, Frankfurt/Main 2014
 - Schirlbauer, A. Kompetenz statt Bildung? S. 179 ff. In: Rekus, J. „Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?“ Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Schwenk/Klier/Spanger Prüfungspraxis. Markierungen auf dem Weg zu kasuistischen und kompetenzorientierten mündlichen Lehramtsprüfungen. Verl. Schneider Hohengehren 2012
 - Scriven, M. Die Methodologie der Evaluation In: Wulf, Chr. „Evaluation“. Verl. Piper, München 1972, S. 60 ff
 - Sieburg, M. Kompetent oder gebildet? S. 184 ff In: Rekus, J. „Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?“ Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Stufflebeam, D. L. Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Chr. „Evaluation“ Verl. Piper, München 1972, S. 113 ff
 - Terhard, E.
 - Lehrprofessionalität. in: H-G. Rolff: Zukunftsfelder der Schulforschung, DSV Weinheim 1995, S. 225
 - Gute Lehrer – Schlechte Lehrer. In: Schwarz/Prange „Schlechte Lehrer/innen. Verl. Beltz, Weinheim 1997, S. 24 ff
 - Weber, E. Pädagogik Eine Einführung: Teil 1 „Päd. Anthropologie“ Auer Verlag, Donauwörth 1972, 8. Aufl. 1995
 - Weinert/Helmke Der gute Lehrer. In: A. Leschinsky „Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen“ Weinheim 1996, S. 223 ff.
 - Zellner, M. Pädagogische Führung. Geschichte – Grundlegung – Orientierung Verl. Peter Lang, Frankfurt a.M. 2015