



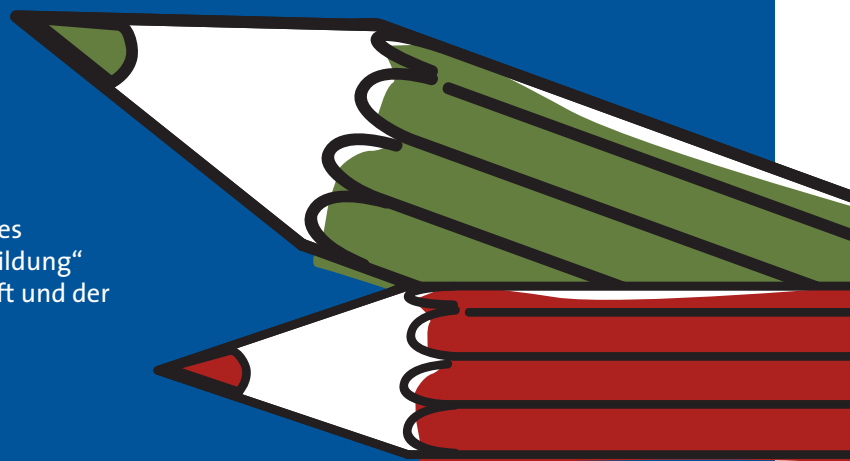
Die Zweite Phase der Lehrerbildung

Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen

Dr. Jutta Walke

Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des
Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerbildung“
des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der
Stiftung Mercator.

Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. III



POSITIONEN



Die Zweite Phase der Lehrerbildung

Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen

Dr. Jutta Walke

Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des
Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerausbildung“
des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der
Stiftung Mercator.

Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. III



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Struktur des Vorbereitungsdienstes	8
2.1 Die organisatorische Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Ländern der Bundesrepublik	8
2.1.1 Die äußere Organisation des Vorbereitungsdienstes	8
2.1.2 Die innere Organisation des Vorbereitungsdienstes	8
2.1.3 Die Inhalte der Ausbildung im Vorbereitungsdienst	9
2.2 Anmerkungen zu Varianten in der organisatorischen Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Ländern der Bundesrepublik	9
3. Prozesse und Anschlüsse	12
3.1 Voraussetzungen für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst	12
3.1.1 Ausbildungsordnungen	12
3.1.2 Ergebnisse einer Befragung unter Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen	13
3.1.3 Reformprojekte zur Gestaltung des Übergangs zwischen Studium und Vorbereitungsdienst	15
3.2 Die inhaltliche Gestaltung des Vorbereitungsdienstes: Welche Ausbildungscurricula und Modularisierungstendenzen sind erkennbar?	15
3.2.1 Ausbildungscurricula	16
3.2.1.1 Die Ausbildungscurricula der Freien und Hansestadt Hamburg	17
3.2.1.2 Die Ausbildungsstandards des Landes Baden-Württemberg	18
3.2.1.3 Die Module für den Vorbereitungsdienst des Landes Hessen	18
3.2.2 Modularisierte Vorbereitungsdienste	19
3.2.2.1 Schleswig-Holstein	19
3.2.2.2 Hamburg	20
3.2.2.3 Hessen	21
3.3 Der Berufseinstieg	21
3.3.1 Die Berufseingangsphase als Bestandteil des Personalmanagements in NRW	22
3.3.2 Das Projekt zur Berufseingangsphase in Baden-Württemberg	22
3.3.3 Bilanz der Berufseingangsphase in Hamburg – 2001 bis 2006	23
3.3.4 Verbleibstudien	24

4.	Das Personal im Vorbereitungsdienst	26
4.1	Das Material zur rechtlich-administrativen Situation	27
4.2	Das statistische Datenmaterial	30
4.3	Materialien für die Tätigkeit als Ausbilder	31
4.4	Resümee	33
5.	Standards	36
5.1	Kompetenzentwicklung und -beurteilung der Referendare	36
5.1.1	Überblick über die Inhalte von Ausbildungscurricula	37
5.1.2	Prüfungsordnungen	39
5.1.3	Weitere Materialien zur Kompetenzförderung von Referendaren	40
5.2	Evaluation des Ausbildungsprozesses und der -ergebnisse	40
5.2.1	Studien mit externem Charakter	40
5.2.1.1	Rheinland-Pfalz	40
5.2.1.2	Brandenburg	41
5.2.1.3	Hessen	44
5.2.1.4	Hamburg	45
5.2.2	Studien mit internem Charakter	46
5.2.2.1	Schleswig-Holstein	46
5.2.3	Neuere empirische Einzelstudien	48
6.	Perspektiven	52
7.	Verzeichnis der verwendeten Quellen	60

1

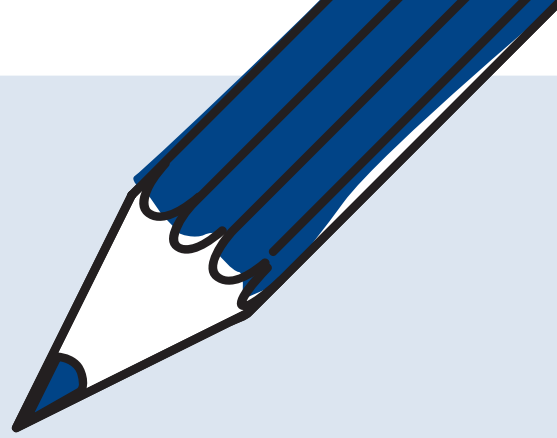
Einleitung

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Mercator-Stiftung haben es sich im Rahmen des Aktionsprogramms *Neue Wege in der Lehrerbildung* zum Ziel gesetzt, einen weiterführenden Beitrag zur aktuellen Reform hinsichtlich der bundesdeutschen Lehrerbildung zu leisten. Nachdem zunächst die Studienstrukturen der Ersten Phase im Fokus der Analyse und Förderung lagen, richtet sich das Augenmerk nunmehr auf die sich daran anschließende Zweite Phase – den Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat, in einem erweiterten Sinne könnte man auch von der Berufseingangsphase sprechen.

Vor etwa dreißig Jahren wurde die Zweite Phase, der Vorbereitungsdienst, als der „vergessene Teil der Lehrerbildung“ (Frech/Reichwein 1977) bezeichnet. Diese Kennzeichnung, die sich auf das Ausmaß der Aufmerksamkeit bezog, die die Erziehungswissenschaft diesem der Sache nach sehr wichtigen Abschnitt der Lehrerbildung widmete, hatte lange Zeit Gültigkeit. Sieht man von seltenen Ausnahmen ab (Gecks 1990, Hoppenworth 1993, Winter 1981), gab es praktisch keine empirische Forschung zur Zweiten Phase. Seit wenigen Jahren hat sich die Situation jedoch verändert. Verursacht durch den immer noch nachwirkenden „Pisa-Schock“ ist nämlich nicht nur eine rege *Debatte* und eine Reihe von *Reformprojekten* zur Lehrerbildung entstanden. Auch hinsichtlich der *Forschung* zur Lehrerbildung zeichnet sich ein Wandel ab.

Während Schaefers noch 2002 konstatiert, dass „die empirische Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland immer noch unzureichend entwickelt“ sei (Schaefers 2002, S. 66) – im Sinne von „viele Reformpläne – wenig Empirie“ (Schlee 1992, S. 559), kann heute festgestellt werden, dass die Anzahl der empirischen Studien (Forschungsprojekte im eigentlichen Sinne, aber auch Evaluationen) zur Lehrerbildung zugenommen hat; dies gilt auch für die Zweite Phase. Die verschiedenen Studien können insgesamt aber noch nicht den Ansprüchen an ein breit angelegtes, systematisches Forschungsprogramm genügen, das allererst eine gesicherte empirische Grundlage für Reformprozesse und -konzepte bilden könnte. Viele Studien sind begrenzter Natur und weisen – wie so häufig bei beginnender Forschung – im Ergebnis nicht selten auf einen immer weitergehenden Forschungsbedarf hin.

Was nun macht die Zweite Phase der Lehrerbildung aus? Oser beschreibt sie folgendermaßen: „Die Einführung junger Lehrpersonen in den Beruf (2. Phase, Studienseminar, Zertifizierung, Phasen der Praxisarbeit) kann auf unterschiedlichste Weise erfolgen. Unabhängig von den vielfältigen, meistens mit hoher Begründungsleistung verteidigten Ausbildungscurricula müssen Lehr-Lern-Kompetenzen erreicht werden, die für alle Ausbildungsgänge als Zielgrößen hohen professionellen Geltungsanspruch haben. Solche Kompetenzen sind allgemeingültig und unabhängig von den verschiedenen Ausbildungstraditionen und verschiedenen Ausbildungsstrukturen zu formulieren. *Sie sollen Output-Charakter haben.*“ (Oser 2006, S. 1)



Nicht zuletzt um festzustellen, wie es bisher um den Output der Zweiten Phase bestellt ist, wurde diese Expertise angelegt. Das Ziel ist es, auf Basis vorhandener Materialien, die Situation des Vorbereitungsdienstes als einer wichtigen Gelenkstelle in der Lehrerbildung – nämlich zwischen Studium und Berufseintritt – schärfer kennzeichnen zu können. In der vorliegenden Expertise finden sich nach Abschluss intensiver Recherchen nun alle bis zu diesem Zeitpunkt erhältlichen respektive zugänglichen wichtigen Materialien, die die aktuelle Lage des Vorbereitungsdienstes in der Bundesrepublik dokumentieren. Sie werden im Textteil jeweils kurz vorgestellt und ausgewertet. Im Anhang befinden sich entweder die entsprechenden vollständigen Dokumente oder aber Verweise auf Fundstellen. Ferner soll ein Überblick über Forschungsprojekte zur Zweiten Phase der Lehrerbildung vermittelt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zahlreiche Projekte und Evaluationen intern durchgeführt werden, sodass die Daten und Resultate nicht immer einer breiteren, über die Binnenkommunikation der Ausbilder in der Zweiten Phase hinausgehenden Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Insofern kann die Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Um einen ersten Überblick zu gewinnen, ist es immer hilfreich, auf Stimmen von außen zu achten. Man muss sie aber auch differenziert zur Kenntnis nehmen. Der auf Deutschland bezogene Bericht der OECD-Kommission über „Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern“ vom September 2004 bescheinigt dem Vorbereitungsdienst, der in diese Weise in anderen Ländern unbekannt ist, eine „einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘“ (OECD 2004, S. 32) zu sein. Diese Äußerung wird von Vertretern der Zweiten Phase gerne und viel zitiert. Nicht erwähnt wird, dass die OECD-Kommission bezüglich des Vorbereitungsdienstes im gleichen Bericht auch kritische Argumente vorbringt, etwa wenn sie unter anderem konstatiert, dass es der Zweiten Phase „trotz der günstigen institutionellen Rahmenbedingungen effektiv nicht gelingt, eine echte Verbindung zwischen Schulpraxis und professioneller Reflexion zu schaffen“ (ebd.).

Dabei ist sicherlich die Erwartung gerechtfertigt, „dass die von der KMK beschlossenen ‚Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften‘ vom 16.12.2004 auf die Reformbestrebungen einen strukturierenden und orientierenden Einfluss haben werden“ (Lenhard 2006, S. 13). Diese wurden von der KMK mit folgendem Ziel veröffentlicht: „Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen. Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann.“ (KMK-Beschluss, S. 1)

Die Standards für die Lehrerbildung sollten dann von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern implementiert werden. Die KMK beschreibt in ihrem Beschluss einen Katalog von zu erwerbenden Kompetenzen – unterteilt in 11 Bereiche, diese wiederum in „Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte“ und „[...] für die praktischen Ausbildungsabschnitte“.

Bedenkenswert aber ist trotz der Implementierung dieser Standards, die in allen deutschen Ländern erkennbar ist, die Aussage Lenhards, „dass die unterstellte langfristige Wirksamkeit des Vorbereitungsdienstes bisher nicht nachgeprüft worden ist“ (ders., S. 12) – und wo dies doch geschehen ist, handelt es sich überwiegend um interne oder regional begrenzte Studien.

Dies zumindest ergibt auch eine von der KMK durchgeführte länderübergreifende Befragung der Schulministerien der Bundesländer zum Vorbereitungsdienst, deren Ergebnisse im September 2005 vorgelegt wurden (Arbeitsgruppe Lehrerbildung 2005). Demnach wurde der Vorbereitungsdienst bisher nur in vier Bundesländern (Brandenburg, Hamburg, Hessen und Rheinland-Pfalz) extern evaluiert, in den meisten anderen gab es nur interne (und hierbei gelegentlich auch nur Teil-) Evaluationen, sechs Bundesländer haben noch keine Evaluationen durchgeführt, vier davon nannten hierbei auch keine Planungen (der Fragebogen sah als Antwort auch geplante Erhebungen vor) (dies., S. 79–81).

Gegenstand dieser Expertise werden nicht nur die Evaluationsbemühungen einzelner Länder oder Seminarstandorte sein, sondern der Vorbereitungsdienst soll, wie gesagt, als Element des Gesamtkonstrukts der bundesdeutschen Lehrerbildung betrachtet werden. Evaluationen geben aber besonders deutlich Auskunft über den Zustand eines Systems, daher wird ihre Bedeutung bereits an dieser Stelle explizit hervorgehoben.

Außer durch eine Befragung, wie die oben erwähnte vonseiten der KMK, lässt sich die Auseinandersetzung mit dem Thema „Vorbereitungsdienst“ auch anhand der Internetseiten der jeweiligen Kultusministerien nachvollziehen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zum heutigen Zeitpunkt die weitaus meisten Länder dem Thema Lehrerbildung – und das schließt den Vorbereitungsdienst ein – einen mehr oder weniger prominenten Platz auf ihren Internetseiten einräumen. Insbesondere werden Informationen über die Struktur der Ausbildung in der Zweiten Phase gegeben, wobei meistens die Einstellungsbedingungen und der Ablauf des Vorbereitungsdienstes eine herausgehobene Rolle spielen. Auch Ausbildungs- und Prüfungsordnungen (und hierunter befinden sich bereits einige Ausbildungscurricula) werden von der überwiegenden Zahl der Bundesländer auf diese Weise öffentlich gemacht.

Zunächst soll also der Blick auf die Struktur des Vorbereitungsdienstes (Kap. 2) in den Ländern ebenso gerichtet werden wie auf die Ausbildungsprozesse und Anschlüsse (Kap. 4) und das Personal (Kap. 5). Im Rahmen des 6. Kapitels, wenn es um die Betrachtung der Standards in der Lehrerbildung geht, wird dann besonders intensiv nach bisherigen Erfahrungen mit den Ergebnissen der Ausbildung gefragt werden.

2

Struktur des Vorbereitungsdienstes

2.1 Die organisatorische Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Ländern der Bundesrepublik

Um die organisatorische Struktur des Vorbereitungsdienstes überblicksartig schildern zu können, wurde für die vorliegende Expertise auf das Datenmaterial, das im Rahmen einer Länderumfrage 2005 von der Kultusministerkonferenz erhoben wurde, zurück gegriffen. Dies wurde anhand der Rückmeldungen auf eine eigene Anfrage an sämtliche bundesdeutschen Kultusministerien auf Aktualität hin überprüft. Die eingangs bereits erwähnte Länderumfrage befasste sich mit folgenden Aspekten, bei denen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine gravierenden Veränderungen ergeben haben:

2.1.1 Die äußere Organisation des Vorbereitungsdienstes

Hierunter fallen die Organisationsstruktur, die Zulassung und die Einstellung in den Vorbereitungsdienst. Die Studienseminare sind i. d. R. dem jeweiligen Kultusministerium des Landes nachgeordnete Dienststellen. Sie sind im Allgemeinen den entsprechenden Lehramtstypen nach unterteilt: Entweder ist ein Studienseminar für die Ausbildung für genau einen Lehramtstypus zuständig oder in entsprechende Abteilungen gegliedert. Auch in Ländern, in denen die Ausbildung in den Studienseminaren modularisiert erfolgt, gibt es immer zumindest einen Teil spezifischer Veranstaltungen für einen jeweiligen Lehramtstypus. Die Standorte der Studienseminare sind in Bayern Schulen im Studienseminarbezirk, die sogenannten Seminarschulen, denen die sogenannten Einsatzschulen als Ausbildungsschulen zugeordnet sind. Hier halten die Lehramtsanwärter ihren Ausbildungsunterricht. Der Vorbereitungsdienst dauert in den meisten Bundesländern 24 Monate, in einigen nur 18 Monate. Dies ist z. B. in Baden-Württemberg der Fall, wo es bereits im Studium ein Praxissemester gibt, oder in Rheinland-Pfalz, wo sich von Studienseminaren durchgeführte Praktika durch das gesamte Lehramtsstudium ziehen. In Hamburg soll der Vorbereitungsdienst im Rahmen der Lehrerbildungsreform künftig noch einmal verkürzt werden (von 18 Monaten auf ein Jahr).

Die Zulassung für den Vorbereitungsdienst erfordert das Erste Staatsexamen oder in Ausnahmefällen vergleichbare Abschlüsse, die den sogenannten „Seiteneinstieg“ ermöglichen. Als inhaltliche Voraussetzungen für die Zulassung benennen die Länder im Wesentlichen die Gegenstände, die sich auf den Rahmen der 1. Staatsprüfung beziehen: fachwissenschaftliche und -didaktische Kenntnisse in zwei Unterrichtsfächern, erziehungswissenschaftliche Kenntnisse und erste Praxiskenntnisse durch das Absolvieren Schulpraktischer Studien.

2.1.2 Die innere Organisation des Vorbereitungsdienstes

Hier wurde das Augenmerk auf die theoretische Ausbildung im Seminar, die schulpraktische Ausbildung und die Unterrichtsverpflichtung der Auszubildenden gelegt. Die theoretische Ausbildung im Seminar wird meistens folgendermaßen beschrieben: Es gibt jeweils ein sogenanntes Allgemeines oder Hauptseminar und



zwei Fachseminare. Gegenstand der Allgemeinen oder Hauptseminare sind im ersten überwiegend pädagogisch-psychologische Fragestellungen und solche des Schulrechts, in den zwei Fachseminaren geht es um die Fachdidaktik und -methodik der beiden Unterrichtsfächer. Im Bereich der schulpraktischen Ausbildung benennen die Länder die Wochenstundenzahlen pro Ausbildungshalbjahr – der bedarfsdeckende Unterricht wird gesondert ausgewiesen. Diese Zahlen variieren von Bundesland zu Bundesland. Ebenso variieren die Unterrichts- und Anrechnungstunden des Ausbildungspersonals, die ebenfalls abgefragt wurden, erheblich (von 0 bis 8 Stunden Unterricht, von 0 bis 70 % der Wochenarbeitszeit Anrechnungstunden).

Hier wurde der Lehramtstyp sowie die 2. Staatsprüfung betrachtet. In den weitaus meisten Fällen existiert dieser Befragung nach für die Ausbildung ein Curriculum, das auch Kompetenzen und Standards beinhaltet, oft nach Fächern differenziert. Dabei können sich solche Ausbildungscurricula nach näherer Betrachtung auf unterschiedliche Geltungsbereiche erstrecken: es gibt seminarinterne Curricula ebenso wie landesweit geltende. Die Ausbildungsfortschritte der Referendare werden in der Hauptsache durch Unterrichtsbesuche und Beratungsgespräche festgestellt und beurteilt (KMK 2005).

2.1.3

Die Inhalte der Ausbildung im Vorbereitungsdienst

2.2 Anmerkungen zu Varianten in der organisatorischen Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Ländern der Bundesrepublik

In einigen Bundesländern erfolgt die die Arbeit in der Schule begleitende, inhaltliche Ausbildung bereits in Modulstrukturen, wobei der Ort der Ausbildung verschieden ist. Entweder ist dies weiterhin ein Studienseminar, wie z. B. in Hessen, dem die Lehramtsanwärter/-innen fest zugeordnet sind, wobei es zur Zusammenarbeit mit anderen Studienseminaren und Institutionen der Lehrerbildung kommen kann. In Schleswig-Holstein zeichnet *eine* übergreifende Institution für die Ausbildung verantwortlich und führt sie auch durch: das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). Das IQSH bietet zentral sämtliche Ausbildungsveranstaltungen an, die aber an unterschiedlichen Standorten im Land durchgeführt werden. In Hamburg wurde ein Teilmodularisierungskonzept realisiert – während der Durchführung von sogenannten Modulblöcken finden die kontinuierlichen Seminare nicht statt, die Modulangebote liegen in der Verantwortung des LI und werden zum größten Teil auch dort durchgeführt.

Die Veranstaltungen werden in den Ländern bezogen auf den Lehramtstypus unterschiedlich strukturiert: in Hessen sind sie nach angestrebtem Lehramt unterteilt, in Schleswig-Holstein gibt es verschiedene Zuordnungen, in Hamburg sind alle Modulveranstaltungen übergreifend gestaltet.

Die in solchen Strukturen übliche Unterteilung in Wahlmodule einerseits und Pflichtmodule andererseits soll die Individualität der Ausbildung fördern – die Referendar/-innen sollen ein ganz persönliches Kompetenzprofil entwickeln können. Die Modulkataloge orientieren sich dabei erklärtermaßen ebenso an den Ausbildungscurricula wie an Referendarswünschen. Ferner sollen auch schulaktuelle Entwicklungen berücksichtigt werden. Auch die Ausbildung sogenannter Seiteneinsteiger soll so verbessert werden (vgl. z. B. LI Hamburg, S. 5.). Das IQSH benennt die Erweiterung der Gestaltungsspielräume und die Förderung der Eigenverantwortung als wesentliche Verbesserung im Zuge der Modularisierung (IQSH, Broschüre 1, S. 20).

Als wesentliche Funktionen von Modularisierung im Bereich der Lehrerausbildung hebt das Land Hessen noch folgende Aspekte hervor: Bewertungstransparenz für die Lehramtskandidat/-innen, Vergleichbarkeit der Ausbildung bis auf die internationale Ebene und bessere Anschlüsse an die anderen Elemente der Lehrerausbildung (Hess. Kultusministerium CD „Module ...“, Vorwort).

Wenn von „individuellen Gestaltungsspielräumen“ und „Eigenverantwortung“ die Rede ist, zeigt dies, dass durch die Modulstruktur die Anschlussfähigkeit des Gelernten in den Phasen Studium und Vorbereitungsdienst besser gewährleistet werden soll. Studienabsolventen mit tendenziell unterschiedlichen Ausbildungsbiografien können ihren persönlichen Ausbildungsprozess so bedarfsgerechter gestalten – dies ist zumindest das Ziel. Ob dies so erreicht wird, müssen Evaluationen zeigen, wie sie z. B. das IQSH seit der Einführung der modularen Ausbildungsstruktur bereits zweifach durchgeführt hat (hierauf wird im Abschnitt 5.2 näher eingegangen werden).

Wie die Ausbildungsprozesse des Vorbereitungsdienstes in den einzelnen Ländern dabei genau aussehen und wie sich die Übergänge zwischen den Phasen gestalten, wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

3

Prozesse und Anschlüsse

In diesem Teil der Expertise soll gezeigt werden, wie sich der Vorbereitungsdienst in das Gesamtkonstrukt *Lehrerbildung* einfügt. Die inzwischen vorherrschende Auffassung, dass die Lehrerbildung nicht mit dem Zweiten Staatsexamen endet, schlägt sich auch mehr oder weniger sichtbar in der Gestaltung der gesamten Aus- und Fortbildung nieder. In vielen Bundesländern ist die strikte Trennung der Phasen inzwischen aufgeweicht, auch wenn es keine echte Gesamtsteuerung in dem Sinne gibt, dass die komplette Aus- und Fortbildung von einer Institution verantwortet *und* durchgeführt würde – wenn man einmal von der generellen Zuständigkeit der Kultusministerien (und im Fall Hessen: das Amt für Lehrerbildung als verantwortlicher Institution, die die Aufgaben jedoch wiederum auf die üblichen Träger verteilt) absieht. Erkennbar sind jedoch inzwischen Kooperationen, Abstimmungs- und Koordinierungsprozesse, mal zwischen der Ersten und Zweiten Phase, mal zwischen der Zweiten und Dritten Phase – immer mit dem Ziel, die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu intensivieren und verbessern.

Auf solche Bestrebungen soll im Folgenden eingegangen werden, indem die Anschlüsse zwischen den einzelnen Phasen verdeutlicht werden.

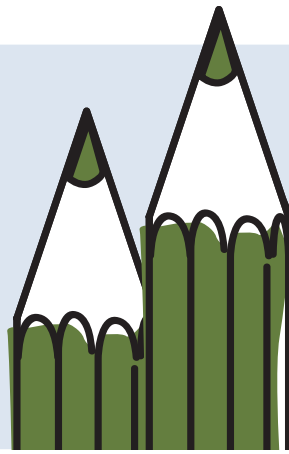
3.1 Voraussetzungen für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst

3.1.1 Ausbildungsordnungen

Oelkers konstatierte in seinem Vortrag zur Lehrerbildung in Hamburg im November 2006, dass in Deutschland, anders als es international der Fall sei, immer noch die Fächer im Mittelpunkt des ersten Ausbildungsabschnittes stünden: „Das deutsche Fachstudium hat kaum einen Bezug zu den Unterrichtsfächern der Schule, die immer noch verstanden werden, als seien sie Ableitungen aus den Fachwissenschaften.“ (Oelkers, 17. November 2006 im Landesinstitut für Schule Hamburg)

Welche Voraussetzungen aus dem Studium werden in den Ländern tatsächlich erwartet? Den Standards für die Lehrerbildung lässt sich entnehmen, dass auf jeden Fall eine Theorie-Praxis-Verknüpfung angestrebt wird: die Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte werden jeweils gemeinsam für den entsprechenden Kompetenzbereich benannt und direkt aufeinander bezogen, indem der Erwerb von Kenntnissen – z. B. bezüglich Unterrichtskonzepten – dem Studium zugeordnet wird, während die Anwendung den praktischen Ausbildungsabschnitt kennzeichnet. Beiden Phasen gemeinsam ist der Anspruch, vor dem jeweiligen Hintergrund, die erworbenen Kenntnisse u./o. Erfahrungen kritisch zu reflektieren. (KMK-Standards 2004, S. 7-13)

Die Lehrerausbildung folgt den jeweils in den Ländern geltenden Lehrerausbildungs- und Lehrerprüfungsordnungen, die meistens in Fassungen aus frühestens den späten 1990er-Jahren (insgesamt noch drei Verordnungen) vorliegen, viele



liegen in Fassungen ab 2004 vor. Seit dieser Zeit hat ein Großteil der Länder seine Ausbildungsordnungen novelliert. (KMK, Lehrerprüfungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, S. 6ff.)

Die Ausbildungsordnungen für die Zweite Phase, also den Vorbereitungsdienst, benennen durchweg als Voraussetzung explizit die in der Ersten, universitären Phase erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, die *Gegenstand der Ersten Staatsprüfung* waren. Generell üblich ist der Verweis auf das Studium zumeist zweier Fächer, wobei fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse nachzuweisen sind. Ferner ist das Erziehungswissenschaftliche Begleitstudium Voraussetzung für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst. Einige Länder gingen bei der Befragung der KMK zu den Voraussetzungen auch gesondert auf die Erfahrungen aus den Schulpraktischen Studien ein: Baden-Württemberg, Brandenburg, Schleswig-Holstein, Sachsen (KMK-Länderumfrage, Kap. 1.2.3). Sie betonen also schon die Theorie-Praxis-Verknüpfung von Anfang an.

Näher inhaltlich ausdifferenziert werden Voraussetzungen zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst auf rechtlicher Basis nicht. Hier erfolgt regelmäßig der Verweis auf die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Ersten Phase – soweit der Kandidat diese erfolgreich mit Ablegen der Ersten Staatsprüfung absolviert hat, ist er berechtigt in den Vorbereitungsdienst einzutreten.

Es stellt sich hier die Frage, welche Kompetenzen die Lehramtskandidaten aus Sicht der Ausbilder der Zweiten Phase denn nun aus dem Studium konkret mitbringen sollen und inwiefern sie dies gewährleistet sehen. Die Tatsache, dass die Ausbildungsordnungen einer Laufbahn (mehr oder weniger grob) aufeinander abgestimmt sind, bedeutet ja nicht per se, dass die Voraussetzungen anschlussfähig sind oder dafür gehalten werden. Hierzu gibt es allerdings zurzeit wenig gesichertes Wissen.

Im Rahmen einer Dissertation beschäftigte sich C. Reintjes mit dieser Fragestellung bezogen auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen. Es ging um die Frage, wie Ausbilder (Hauptseminarleiter) der Zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der Ersten Phase beurteilen (N = 190). Hierzu sollten die Befragten einerseits die *Relevanz* der fünf Studienbereiche (die durch die – bis 2003 – gültige Prüfungsordnung für das erziehungswissenschaftliche Studium in den Lehramtern definiert sind) und andererseits den *Vorbildungsgrad der Referendare* in diesen fünf Bereichen einschätzen. In NRW sollten von den Lehramtsstudierenden ca. 30 SWS für das erziehungswissenschaftliche Studium aufgewandt werden, das in folgende fünf Bereiche gegliedert war:

- Erziehung und Bildung
- Entwicklung und Lernen

3.1.2

Ergebnisse einer Befragung unter Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen

- Gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung
- Institutionen und Organisationsformen im Bildungswesen
- Unterricht und Allgemeine Didaktik

Interessant ist, dass die Anschlussfähigkeit der Ausbildungscurricula (in Universität und Studienseminar) als gegeben wahrgenommen wird. Das heißt, dass ein kumulativer pädagogischer Kompetenzaufbau im Rahmen der zweiphasigen Lehrerausbildung aus Sicht der Hauptseminarleiter auf der Basis der Vorgaben generell *möglich* ist. Eine erziehungswissenschaftliche Wissensbasis erachten die Befragten auch für unverzichtbar.

Allerdings werden Defizite vonseiten der Hauptseminarleiter im Bereich der *tatsächlichen Vorbildung* gesehen: nur 12 % der Referendare verfügen nach Ansicht der Hauptseminarleiter im erziehungswissenschaftlichen Bereich über eine überdurchschnittliche Vorbildung, als zufriedenstellend werden die Kenntnisse von knapp 30 % der Referendare erachtet. Über 55 % aber werden ungenügende oder begrenzte Vorkenntnisse bescheinigt! Besonders geringe Kenntnisse seien im Bereich ‚Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens‘ zu verzeichnen.

Diese Einschätzungen von Hauptseminarleitern weisen auf eine Problemhaltigkeit der Schnittstelle zwischen Erster und Zweiter Ausbildungsphase hin. Reintjes folgert daraus die Notwendigkeit weiterer empirischer Forschung, denn: „Es geht eben nicht (nur) um die (bildungspolitische) ‚Erwünschtheit‘ von Kompetenzen, sondern um deren Relevanz für Schul- und Unterrichtsentwicklung.“ (Reintjes 2006, S. 24)

Auch die Antworten der Fachseminarleiter eines Studienseminars in Baden-Württemberg¹ bestätigen diesen Eindruck, dass es Defizite bezüglich der Voraussetzungen gebe. Hier wird aber auch noch ein Defizit im Bereich des Curriculums gesehen: die Erste Phase beinhalte zu wenig fachdidaktische Veranstaltungen und fast ausschließlich fachwissenschaftliche. In den Fachwissenschaften wurden dementsprechend den Lehramtsanwärtern auch bessere Vorkenntnisse bescheinigt.

Allerdings gab es auch hier wieder Einschränkungen. Einerseits wurden die Fachkenntnisse als nicht schulrelevant bezeichnet (Mathematik) – was in der Schule gelehrt werde, müsse hingegen im Vorbereitungsdienst auch noch fachlich erschlossen werden. Andererseits wurden in den Sprachen die Fachkenntnisse als zu theoretisch erachtet – das Sprechen der Sprache fiel den angehenden Lehrern zu schwer.

Insgesamt kann demnach wohl davon ausgegangen werden, *dass die Anschlüsse sicher immer in dem Maße problemhaltig sein werden, in dem es an einer Gesamtsteuerung der Lehrerbildung mangelt*. D.h.: je mehr und intensiver die Institutionen der Lehrerbildung kooperieren und den Ausbildungsbedarf für verschiedene Phasen gemeinsam erörtern, desto eher werden die Ausbildungsveranstaltungen sich als anschlussfähig erweisen.

Dies beurteilt man in NRW ähnlich: „Dringender Handlungsbedarf besteht hinsichtlich der Abstimmung zwischen den Phasen der Lehrerausbildung. Während die Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst ausdrücklich beide Partner – Seminar und Schule – in den Blick nimmt, muss die Koordination zwischen universitärer

Ausbildung und Vorbereitungsdienst noch weitaus verbindlicher und verlässlicher gestaltet werden, muss die Kooperation im Sinne einer optimalen, zeit- und arbeitsökonomisch vertretbaren Umsetzung der Vorgaben abgesichert werden.“ (Ungelenk, PDF „learn-line.nrw.de/angebote/labveran“, S. 3)

Eine solche Kooperation wird am ehesten dann erreicht, wenn es eine strukturelle Klammer zwischen beiden Ausbildungsphasen gibt – mit dem Ziel, die Zusammenarbeit der Ersten und Zweiten Phase zu koordinieren. Einige Beispiele: in Hessen ist dies das Amt für Lehrerbildung (AfL), in Rheinland-Pfalz die Zentren für Lehrerbildung, in Sachsen-Anhalt soll dies seit Beginn des Jahres 2007 eine Qualitätsagentur (lt. Ang. i. d. Länderumfrage der KMK) sein.

Allen gemeinsam ist das Ziel, Kontinuität in der Lehrerausbildung zu schaffen – oder (wie es Saterdag für Rheinland-Pfalz formulierte) die Auffassung, dass die berufspraktische Ausbildung „[...] nicht mit dem Vorbereitungsdienst [beginnt], sondern fortgesetzt wird.“ (Vortrag zur Fachtagung Berufseingangsphase des LI Hamburg, 17.11.2006)

Und dies muss eben nicht darauf hinauslaufen, „[...] dass die 1. Phase gleich einer ‚feindlichen Übernahme‘ den VD schluckt!“ wie gelegentlich befürchtet wird (Ungelenk, PDF „learn-line.nrw.de/angebote/labveran“, S. 3). So sieht das Reformkonzept des Landes Rheinland-Pfalz eine neue Studienstruktur für Lehramtskandidaten vor, die sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass die Bedeutung der Schulpraktika zugenommen hat. Sie sind in den gesamten Studienverlauf integriert und ihre Durchführung liegt in der Verantwortung der Studienseminare! Die Zentren für Lehrerbildung bilden hier eine strukturelle Klammer und wirken bei der Entwicklung curricularer Standards mit. (Saterdag, Vortrag zur Fachtagung Berufseingangsphase des LI Hamburg, 17.11.2006)

Das Land Hessen beschreibt die Aufgabe des Amtes für Lehrerbildung folgendermaßen: Es „[...] fördert und unterstützt ziel-, ergebnis- und prozessorientiert das Zusammenwirken der Trägereinrichtungen der Lehrerbildung“ (AfLVO vom 16.3.2005, §1). Auf einer eigenen Homepage stellt sich das AfL dementsprechend dar: „Das Amt für Lehrerbildung (AfL) verbindet in seiner Arbeit die drei Phasen der Lehrerbildung – Studium Referendariat und Fortbildung – und stimmt sie noch besser als bisher aufeinander ab“ (<http://afl.bildung-hessen.de>).

Doch bevor Tendenzen zu einer Gesamtsteuerung der Lehrerbildung, wie sie sich hier andeuten, eingehender beleuchtet werden, soll zunächst die inhaltliche Gestaltung des Vorbereitungsdienstes betrachtet werden.

3.2 Die inhaltliche Gestaltung des Vorbereitungsdienstes: Welche Ausbildungscurricula und Modularisierungstendenzen sind erkennbar?

Die theoretische Ausbildung im Studienseminar oder in den alternativen Lehrerbildungseinrichtungen der Zweiten Phase wird in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für den Vorbereitungsdienst meistens folgendermaßen beschrieben: Es gibt jeweils ein sogenanntes Allgemeines oder Hauptseminar und zwei Fachseminare, bzw. Modulveranstaltungen in Pädagogik und Modulveranstaltungen für die jeweiligen Fächer. Gegenstand der Allgemeinen oder Hauptseminare bzw. der Pä-

3.1.3

Reformprojekte zur Gestaltung des
Übergangs zwischen Studium und
Vorbereitungsdienst

dagogikmodule sind im ersten überwiegend pädagogisch-psychologische Fragestellungen und solche des Schulrechts, in den zwei Fachseminaren bzw. den Fächermodulen geht es um die Fachdidaktik und -methodik der beiden Unterrichtsfächer. Im Bereich der schulpraktischen Ausbildung benennen die Länder die Wochenstundenzahlen pro Ausbildungshalbjahr – der bedarfsdeckende Unterricht wird gesondert ausgewiesen. Diese Zahlen variieren von Bundesland zu Bundesland.

Sehr häufig wird in den neueren Ausbildungsordnungen für den Vorbereitungsdienst bereits Bezug genommen auf die 2004 von der Kultusministerkonferenz formulierten *Standards für die Lehrerbildung*. Diese beziehen sich auf die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, Innovieren, Evaluieren (KMK, Standards für die Lehrerbildung, S. 3). Dieselben oder vergleichbar formulierte Kompetenzen finden sich in den Ausbildungs-, bzw. Prüfungsordnungen der folgenden Länder: Bayern (ZALGH – bereits in den Fassungen vom 4.8.2003), Bremen (Lehrerausbildungsverordnung vom 28.2.2006), Hamburg (Ausbildungsrichtlinie in der Fassg. v. 24.5.2005), Hessen (laut KMK-Länderumfrage und Lehrerbildungsgesetz vom 1.8.2005), Nordrhein-Westfalen (Rahmenvorgaben für das Lehramtsstudium und den VD von 2004), Schleswig-Holstein (OVP i. d. Fassung vom 15.6.2004) und Thüringen (ThürAZStPLVO i. d. Fassung vom 16.10.2006).

Zur näheren Regelung der Ausbildung existiert immer eine entsprechende Verordnung („Lehrerausbildungsgesetz“, „Ordnung für den Vorbereitungsdienst“ oder ähnlich betitelt), die oft konkrete Kompetenzen und Standards benennt, die zum Ende der Ausbildung nachzuweisen – sprich: zu überprüfen – sind. Die Ausbildungsfortschritte der Referendare werden in der Hauptsache durch Unterrichtsbesuche und Beratungsgespräche festgestellt und beurteilt. Einige Länder arbeiten zur Feststellung der Ausbildungsfortschritte inzwischen mit der Portfolio-Methode, wobei dies natürlich auch da möglich ist, wo es nicht ausdrücklich in den Ausbildungscurricula Erwähnung findet, wie es z. B. in Schleswig-Holstein (§11 der OVP v. 15.6.2004) oder Hessen (§41 Abs.3 d. Hess. Lehrerbildungsgesetzes v. 1.8.2005) der Fall ist.

3.2.1 Ausbildungscurricula

Insgesamt regelt der überwiegende Teil der *Ausbildungsordnungen* den äußeren Ablauf des Vorbereitungsdienstes, die konkreten Inhalte werden meist nur grob skizziert. Dies ist der Fall in Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen.

Mecklenburg-Vorpommern hat zwar schon in Teilen ein Kerncurriculum vorgelegt (für das Pädagogische Hauptseminar und die Fächer Biologie, Deutsch, Philosophie und Evangelische Religion), man beschränkt sich hier aber beispielsweise für Pädagogik auf eine neunseitige, skizzenartige Darstellung. Dies wird damit begründet, dass „Eine Gewichtung der einzelnen Elemente und Angaben über den zeitlichen Umfang [...] bewusst nicht [erfolgen], da dies nicht der pädagogischen Freiheit der Seminare entspräche und demzufolge kontraproduktiv wäre.“ (Vorbemerkungen zum Kerncurriculum für das pädagogische Hauptseminar, PDF, S. 1)

Ähnlich verhält es sich mit der Rahmenvorgabe des Landes Nordrhein-Westfalen, die nach eigener Aussage „lediglich zentrale Standards“ benennt. Sie dient als überprüfbare Handlungsgrundlage für Studienseminare und Schulen und soll Kriterien zur Evaluation der Ausbildung liefern. Andererseits lässt die Rahmenvorgabe Gestaltungsmöglichkeiten und ist erklärtermaßen entwicklungs offen. Die Konkretisierung ihrer Aspekte obliegt den an der Ausbildung Beteiligten. Gegliedert ist sie in die „klassischen“ Bereiche

- Unterrichten
- Erziehen
- Diagnostizieren und Fördern
- Beraten
- Leistung messen und beurteilen
- Organisieren und Verwalten
- Evaluieren, Innovieren und Kooperieren.
- Ferner beschreibt sie grob Richtlinien zur Umsetzung durch Studienseminare und Schulen (Rahmenvorgabe, PDF).

Eine ausführliche Publikation, die sich eingehender mit der Ausgestaltung der Seminararbeit befasst, stellt Bayern zum Download bereit: „Lehrer werden – Zukunft gestalten. Seminarentwicklung als Beitrag zur Qualitätssicherung von Schule“ (Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004). Hier geht es jedoch nicht um die Benennung von Inhalten wie in den Ausbildungscurricula, sondern es werden die Voraussetzungen für eine qualitätsorientierte Seminarentwicklung untersucht und in folgenden sogenannten Handlungsfeldern zusammengefasst:

- Die Entwicklung einer Lernkultur im Seminar
- Teamentwicklung
- Kooperation
- Beratung
- Beurteilung
- Evaluation (ders., S. 5)

Stärker ausdifferenzierte inhaltliche Vorgaben für die Durchführung von Seminarveranstaltungen als oder im Sinne von Ausbildungscurricula, die landeseinheitlich zum Einsatz kommen, gibt es in den Ländern Hamburg, Baden-Württemberg und Hessen – diese sollen im Folgenden eingehender dargestellt werden.

Schon seit Längerem liegt ein besonders differenziertes Ausbildungscurriculum für Hamburg vor – insofern als im Zuge der Lehrerbildungsreform allen Fachgruppen, den sogenannten „Sozietäten“, die Aufgabe oblag, solche speziell für ihr Fach zu entwickeln, um diese zusammengefasst zu veröffentlichen. Dies war erstmals 2003 der Fall, inzwischen gibt es eine überarbeitete Gesamtversion aus dem Jahr 2006 (<http://www.li-hamburg.de/abt.lia/abt.lia.auscurr/index.html>).

Neben den Curricula für die einzelnen Fächer eines jeden Lehramtstypus (einschließlich Sonder- und berufsbildende Schulen) gibt es ein Curriculum „Lehrertraining“, das sich der Förderung der personalen und sozialen Kompetenz widmet und die Prophylaxe zum Burn-out-Syndrom beinhaltet.

Modulveranstaltungen werden zusätzlich für sogenannte „Prioritäre Themen“ (Neue Medien, Heterogenität, Schulentwicklung) angeboten. Sie sind erklärmaßen ebenfalls auf die Ausbildungscurricula abgestimmt. Dabei übernehmen „die Module [...] zum großen Teil die Bereiche, die in der ersten Fassung der Ausbildungscurricula als situationsspezifische, individuelle Themen ausgewiesen waren.“ (Ausbildungscurricula, Vorwort, Januar 2006)

Allen Ausbildungscurricula ist eine vergleichbare Struktur gemeinsam. Sie benennen i. d. R. jeweils Ziele, seminarpädagogische Grundsätze, Kompetenzbereiche, Standards und Inhalte der Ausbildung. Dabei wird unterschieden zwischen der „Start- und Kernphase“. Am Ende der Startphase sollen die Lehramtsanwärter befähigt sein,

3.2.1.1

Die Ausbildungscurricula der Freien und Hansestadt Hamburg

grundlegend selbstständig unterrichten zu können, da dies dann zum Einsatz in den Ausbildungsschulen gefordert wird. Andererseits wurden die Ausbildungscurricula dahingehend überarbeitet, dass die Zahl der zu erreichenden Standards „auf eine realistische Zahl“ (ebd.) reduziert werden sollte.

3.2.1.2 Die Ausbildungsstandards des Landes Baden-Württemberg

Das Land Baden-Württemberg hat seit 2005 eine dem Hamburger Modell vergleichbare Ausbildungsrichtlinie: Die „Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Grund-, Haupt- und Werkrealschulen)“. Dazu kommen seit Oktober 2006 die Ausbildungsstandards für die Realschule.

Es wurden Standards sowohl für die pädagogische Ausbildung formuliert, als auch für die Fächer. Die Einführung dieser Standards soll ausdrücklich als verlässliche Grundlage für die Ausbildung in den Seminaren dienen und den Ausbildungsprozess konkreter und transparenter werden lassen.

Die Standards aller Fächer gliedern sich in folgende Bereiche:

1. Voranstellung eines Leitgedankens zur Definition der Ausbildungsprinzipien
2. Formulierung der Standards als Beschreibung von zu erwerbenden Kompetenzen
3. Konkretisierung der Kompetenzen in Form von Themen und Inhalten für die Ausbildung

Sie orientieren sich im Fach Pädagogik an den von der KMK formulierten Standards für die Lehrerbildung.

Die Curricula sollen es ermöglichen, „die Lehrerinnen und Lehrer zu Experten für Bildung und Erziehung zu machen“ (Vorwort, S. 4 in: Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung – Grund-, Haupt- und Werkrealschulen, PDF von 10/2006).

3.2.1.3 Die Module für den Vorbereitungsdienst des Landes Hessen

Ausdrücklich auf internationale Vergleichbarkeit hin angelegt ist das Modul-Curriculum in Hessen, das seit dem 1.8.2005 Gültigkeit hat. Ferner soll die Kenntnis dieses Kerncurriculums die Eigenverantwortung der angehenden Lehrer stärken, indem sie wissen, über welche Kompetenzen sie am Ende der Ausbildung verfügen sollen. Auch den Ausbildern dient es in gleicher Weise, denn: „Der Vorbereitungsdienst wird umgestellt auf eine kompetenzorientierte Ausbildung.“ (Module für den Vorbereitungsdienst, Vorwort, PDF)

Jede Modulbeschreibung ist folgendermaßen gegliedert:

„Kompetenzen und Standards,
Themen und Inhalte,
Organisationsformen und Methoden,
Voraussetzungen zur Teilnahme,
Arbeitsaufwand,
Leistungspunkte,
Leistungserwartungen,
Dauer des Moduls und Angebotsturnus,
Verwendbarkeit (hier werden Bezüge zu anderen Ausbildungsphasen beschrieben!),
Modulverantwortung“

Unterteilt nach Lehramtstypus, Fächern sowie Wahl- und Pflichtmodulen gibt das hessische Kerncurriculum einen detaillierten Überblick über die zu bearbeitenden Ausbildungsinhalte.

An dieser Stelle soll der Vorbereitungsdienst der Länder noch einmal eingehender dargestellt werden, die diesen inzwischen modularisiert durchführen. Auf die organisatorische Gestaltung wurde bereits grob in Kap. 2.2 hingewiesen. Hier sollen die Besonderheiten der Länder hinsichtlich der modularisierten Ausbildungsgänge der Zweiten Phase dargestellt werden.

3.2.2

Modularisierte Vorbereitungsdienste

Im Jahr 2001 verabschiedete die schleswig-holsteinische Landesregierung Eckpunkte zur Reform der Lehrerbildung, angestoßen durch die Expertisen zur Lehrerbildung der KMK und des Wissenschaftsrates. 2003 erschienen sie in der Broschüre „Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes“.

3.2.2.1

Schleswig-Holstein

Das Reformprojekt soll einen möglichst hohen Qualitätsstandard in der Lehrerbildung als Basis für effektive Erziehungs- und Bildungsarbeit an Schulen erwirken. Es geht dabei neben einer Neugestaltung der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung gleichzeitig um das Gesamtfeld der „Schulentwicklung“ mit den Elementen „Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung“, ferner um den auf Schule und Unterricht bezogenen Bereich der modernen Informations- und Kommunikationstechniken. Die Finanzierung des Reformprojekts erfolgte über eine Verlagerung von Zeitressourcen aus dem IQSH an die Schulen, die dadurch in ihrer Ausbildungsarbeit gestärkt werden sollen.

Die Reform nimmt dabei nicht nur alle drei Phasen der Lehrerbildung (Lehramtstudium, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung) in den Blick; sie bezieht die Schulen, die Schulaufsicht und das Bildungsministerium mit ein, sofern auch dort Aufgaben der Lehrerbildung und der Schulentwicklung angesiedelt sind (Broschüre 1 SH, PDF).

Die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes ist hierbei das zentrale Element des Reformprojekts.

„Mit Blick auf die Ausbildungsstrukturen geht es um

- ... Kohärenz verschiedener Ausbildungszusammenhänge,
- ... Vergleichbarkeit von Anforderungen und Abschlüssen, möglichst hohe Ausbildungswirksamkeit und eine regelmäßige Evaluation der Ausbildung.

Mit Blick auf die eingesetzten finanziellen und personellen Mittel geht es um die Optimierung des Ressourceneinsatzes, um mit den bisher eingesetzten Ressourcen größere Effekte zu erzielen,

- ... die Erwirtschaftung von Ressourcen für die Umsetzung weiterer Reformelemente.“ (Broschüre 1 SH, PDF, S. 6)

Die Ausbildung der Lehramtsanwärter erfolgt weiterhin in dualer Struktur – es gibt die Ausbildung in der Schule und die Ausbildung in Seminarveranstaltungen. Diese Veranstaltungen aber werden seit der Reform vollständig modular angeboten, was sich so gestaltet, dass die Lehrer in Ausbildung zentral online passende Veranstaltungen in Fachdidaktik und Pädagogik aus einem Pool von (derzeit) etwa 2000 Angeboten buchen können. Diese werden durch das IQSH verantwortet, überwiegend von Seminar ausbildern sowie von einigen externen Experten durchgeführt und finden an unterschiedlichsten Standorten in Schleswig-Holstein statt.

Die von Experten errechnete ungefähre reale Seminarzeit liegt bei rund 120 Stunden in zwei Ausbildungsjahren. Dieser Zeitumfang (120 Stunden pro Fach und Pädagogik in 2 Jahren) ist für die Qualifizierungsmaßnahmen zur Richtschnur gemacht worden. Ausbildungsstandards sollen dabei als Ausgangs- und Bezugspunkte der Reform Verbindlichkeit, Transparenz und Vergleichbarkeit schaffen.

Weitere wichtige Bausteine der Reform sind die Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte und die regelmäßige Evaluation der Modulveranstaltungen (Broschüre 1 SH, PDF) – auf beides soll später an entsprechender Stelle noch eingegangen werden.

3.2.2.2 Hamburg

Das Land Hamburg hat ein Konzept „Teilmodularisierung der Lehrerausbildung“ (die zurzeit gültige Fassung ist aus dem Jahr 2004 und basiert auf dem UbS-Modellversuch, 2007 wird eine noch einmal überarbeitete und aktualisierte Fassung erscheinen, die für diesen Bericht bereits vorlag) entwickelt, das bewährte Ausbildungselemente der kontinuierlichen Seminarbildung um modularisierte Ausbildungsteile ergänzen soll. 20% der Ausbildung wird modularisiert durchgeführt. Während der 18-monatigen Ausbildung werden neben den kontinuierlichen Seminaren fünf Modulblöcke durchgeführt, zwei zusammenhängende Modulwochen bilden einen Block. Diese Blöcke finden für alle Referendare gleichzeitig statt. Sie sind bezüglich des Lehramtstypus` komplett übergreifend gestaltet und werden zum Teil am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und zum Teil an Schulen durchgeführt, sind aber grundsätzlich alle in der Verantwortung des LI. Die einzelnen Veranstaltungen werden zu etwa 85% von Seminar- bzw. Fachleitern durchgeführt, die restlichen von externen Experten.

Die Formulierung der Ziele des Konzepts bezieht sich ausschließlich auf die Seite der Referendare. Es soll um eine Subjekt- und Nachfrageorientierung gehen, die die Lehramtsanwärter – auch die sehr heterogene Gruppe der sogenannten Seiteneinsteiger – gezielt qualifizieren kann.

Die Inhalte der Module orientieren sich an den Standards der Ausbildungscurricula. In der sogenannten Startphase besuchen alle Referendare das Pflichtmodul zur Unterrichtsplanung, in der Kernphase absolvieren sie vier Wahlmodule. Die Wahlmodule dienen der Vertiefung von Inhalten der Ausbildungscurricula in fach-, schulform- und seminarübergreifenden Gruppen, um situationsspezifische und individuelle Themen aufzugreifen.

Für die Module gelten folgende Qualitätskriterien:

„Module beziehen sich deutlich auf die Standards und die seminarpädagogischen Grundsätze der Ausbildungscurricula.

Module knüpfen an den individuellen Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen der Teilnehmer an.

Module orientieren sich am vollständigen Handlungszyklus (Planen, Organisieren, Durchführen, Bewerten, Evaluieren) und nutzen die Struktur und die Instrumente des Reflexiven Erfahrungslernens.²

Module sind ein Beitrag zur beruflichen Praxis in der Schule.

In Modulen entstehen Arbeitsergebnisse, die in der Praxis erprobt werden können.“ (Konzept Teilmodularisierung der Lehrerausbildung, Word-Dok., S. 4)

Eine sogenannte Modul-Management-Gruppe überwacht die Berücksichtigung der Qualitätskriterien in den Modulausschreibungen. Diese Qualitätskriterien sind Be-

standteil der Modulevaluationen, die die Ergebnisse der Module und die Zufriedenheit der Referendare und der Anbieter erheben sollen.

Darüber hinaus erfolgt in Hamburg bereits eine enge inhaltliche Abstimmung zwischen den Phasen – dies ist das Ziel des 2006 gegründeten (Zentrums für Lehrerbildung Hamburg (ZLH)). In sogenannten Sozietäten werden inhaltliche Themen, wie z. B. die Kerncurricula, gemeinsam von Vertretern aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen bearbeitet. Allerdings fungieren sie nicht als Entscheidungsgremien – die Verantwortung für die Ausbildung liegt weiterhin bei den jeweiligen Hochschulfachbereichen und den Studienseminaren.

In Hessen erfolgt die Ausbildung der Referendare seit dem 1.8.2005 ebenfalls in Modulstrukturen, jedoch bleiben sie wie vorher auch auf einen Standort bezogen: das Modulangebot erfolgt durch die einzelnen Studienseminare, denen die Referendare für die Dauer des Vorbereitungsdienstes angehören. Hier sind Pflicht- und Wahlmodule zu absolvieren. Diese orientieren sich an den vom hessischen Kultusministerium auf einer CD herausgegebenen Modulentwürfen des Kerncurriculums. Die im Kerncurriculum beschriebenen Module liefern den inhaltlichen Rahmen für die konkrete Ausgestaltung in den Studienseminaren. Einerseits ist somit eine landesweite Vergleichbarkeit der Ausbildung möglich, denn sie sollen der Transparenz für alle Beteiligten dienen, ebenso wie einer möglichst objektiven Bewertung. Auf der anderen Seite bleiben den Studienseminaren aber erklärtermaßen Spielräume zur Ausgestaltung vor Ort.

3.2.2.3 Hessen

Auf die Gliederung der Modulbeschreibung wurde bereits im Kap. 3.2.1.3 eingegangen. Die Umsetzung, Überprüfung und Weiterentwicklung des Kerncurriculums liegt in der Verantwortung des Amtes für Lehrerbildung. Die Evaluation des hessischen Vorbereitungsdienstes erfolgt derzeit im Rahmen der „Pädagogischen Entwicklungsbilanzen“ durch das unabhängige Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

3.3 Der Berufseinstieg

Inzwischen gilt die Lehrerbildung längst nicht mehr als mit dem Zweiten Staatsexamen abgeschlossen. Wesentlich ist die Erkenntnis, „[...] dass einerseits die Erfahrungen der Erstausbildung (1. und 2. Phase, pre-service teacher education) zwar wichtige Grundlagen für die spätere berufliche Kompetenz legen, dass andererseits aber mit der formellen Ausbildung und den Staatsexamina noch keine wirkliche, sowohl unmittelbar umzusetzende wie das Berufsleben überdauernde Berufsfertigkeit vorhanden ist.“ (Terhart 2000, S. 127) Diese Sichtweise bestätigt auch Hericks zum Abschluss seiner jüngst erschienenen Studie: „Meine These ist, dass eine begleitete Berufseingangsphase als integraler Bestandteil von Schulentwicklung zu verstehen und anzulegen ist. Sie erfordert die Bereitschaft auch berufserfahrener Kollegen zu Veränderungsprozessen, die darauf abzielen, Professionalität zu einem Teil des institutskonformen Habitus werden zu lassen. Erst in einem solchen Umfeld ergibt sich die Möglichkeit, dass junge Lehrerinnen und Lehrer dauerhaft zu professionellen Lösungen ihrer beruflichen Entwicklungsaufgaben angeregt und befähigt werden.“ (Hericks 2006, S. 454)

Dabei werden folgende Aspekte als besonders wichtig erachtet:

- die Korrelation von Unterstützung und Schulentwicklung

- die Verortung einer begleiteten Berufseingangsphase in vorhandene kollegiale Strukturen der Schulen
- die Fokussierung auf Unterricht als wichtigstem Erfahrungs- und Entwicklungsbereich von Lehrerinnen und Lehrern (ebd.)

Für einige Bundesländer ist bereits eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema erkennbar. Die Ansätze sollen im Folgenden dargestellt werden.

3.3.1 Die Berufseingangsphase als Bestandteil des Personalmanagements in NRW

Im Rahmen einer Publikation des Landesinstituts für Schule von 2004 findet die Berufseingangsphase besondere Berücksichtigung unter der Fragestellung des Personalmanagements im Sinne der Effizienz und Qualitätssicherung. Daher sei auch die Berufseingangsphase „[...] so zu gestalten, dass sie für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags geeignet sind.“ (Bartz, PDF, S. 1)

Im Rahmen einer Seite wird kurz erläutert, was die Situation von Berufsanfängern kennzeichnet: professionelle Erfahrungen (meist) einer anderen Schule und ein berufliches Selbstkonzept. Diese seien einerseits Ursache für Konflikte, böten aber andererseits eine Chance für die Weiterentwicklung der Schule. Daher sei es die Aufgabe der Schulleitung, die Integrationsphase in produktiver Weise zu gestalten und zu nutzen: „Sie muss den Prozess von Personalentwicklung damit beginnen, an den Stärken und Ressourcen der neuen Lehrerinnen und Lehrer anzusetzen, und sie in Konflikten darin bestärken, ihre Ideen und Vorschläge für Veränderung und Innovation zu vertreten. Zugleich muss sie dafür sorgen, dass den Berufseinsteigern das spezifische Betriebswissen der Schule zugänglich ist und dass sie dabei unterstützt werden, ein fachliches Repertoire zu entwickeln, das den Lehrplan ihrer Schule abdeckt.“ (ders., o.S.)

Insofern, als sich die Publikation auf das Personalmanagement von Schulen insgesamt bezieht, gibt es im Folgenden keine Hinweise, wie die Berufseingangsphase nun im Speziellen auszugestalten ist. Klar wird aber, dass sie als wichtiger Bestandteil dieser der Schulleitung obliegenden Aufgabe wahrgenommen wird.

3.3.2 Das Projekt zur Berufseingangsphase in Baden-Württemberg

Seit dem Schuljahr 2002/03 bietet das Kultusministerium in Verbindung mit den Regierungspräsidien unter dem Motto „Erfolgreich starten“ eine Veranstaltungsreihe für Lehrkräfte in der Berufseingangsphase (2. bis 4. Dienstjahr) an. Da die Entwicklung der Berufsbiografie nach wissenschaftlichen Studien vor allem von den Erfahrungen in der Berufseingangsphase abhängt, wird dieses Angebot vonseiten der Staatlichen Seminare in Baden-Württemberg gemacht, mit dem Ziel:

- Freude am Beruf
 - Erfolg beim Unterrichten und im Umgang mit Schülerinnen und Schülern
 - Kollegialität, Teamfähigkeit und Engagement für schulische Aufgaben
 - Bereitschaft zur permanenten fachlichen und pädagogischen Fort- und Weiterbildung
 - Langfristige Berufszufriedenheit und Gesundheit“
- (<http://www.seminare-bw.de/servlet>) zu erwirken.

Es gibt für die Modulangebote folgende Rahmenvorgaben des Ministeriums:

1. Einheitliche Ziele für alle Leitungsteams: Regelmäßige Tagungen zur Vergewisserung
2. Leitung der Veranstaltung im Team: Zwei Leitende – aus Seminar und Oberschulamt

3. Zeitliche Ausgestaltung: Fortbildungsmaßnahme über mehrere Monate, insgesamt 6 Tage davon 50 % in der unterrichtsfreien Zeit
4. Begrenzung der Teilnehmerzahl: 22 Lehrerinnen und Lehrer aus einem Schulbezirk
5. Beschränkung der Zielgruppe: Berufsanfänger/-innen (2.–4. Berufsjahr), Freiwilligkeit der Teilnahme
6. Differenzierung nach Schularten: Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse“ (Clausnitzer, PDF, S. 2)

Clausnitzer betont die positiven Ergebnisse der seit mehr als 6 Jahren durchgeführten Fortbildungsreihe, die regelmäßig extern evaluiert wurde: Die Absolventen verfügten demnach u.a. über eine größere Rollenzufriedenheit, erweiterte Gesprächskompetenz, konstruktiveres Konfliktmanagement (dies., S. 4f.). Zu bedenken gelte es bei der Fortsetzung des Projekts allerdings, dass noch ein Gesamtkonzept zu erarbeiten sei (im Sinne der Bildung kollegialer Netzwerke), die potenziellen Teilnehmer zu erreichen, ihre Belastungen durch die Fortbildungsveranstaltungen aufzufangen sowie die Fortbildner zu qualifizieren und ihre Arbeit angemessen zu honorieren (dies., S. 6).

Im Jahr 2000 wurde in Hamburg ein Konzept zur Reform der Lehrerbildung erarbeitet, das eine Neugestaltung und -gewichtung der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung vorsah. Beabsichtigt war die Verkürzung des Referendariats zugunsten einer verbindlichen Berufseingangsphase für die Dauer von drei Jahren, verbunden mit dem Anliegen inhaltlicher Kontinuität zur 2. Phase. Die Arbeit daran sollte dem Landesinstitut obliegen.

3.3.3

Bilanz der Berufseingangsphase in Hamburg – 2001 bis 2006

Zunächst jedoch fehlten Ressourcen für die verbindliche Einführung, sodass das Konzept zuerst Projektstatus erhielt. 2003 allerdings wurde das Projekt wegen seiner sehr guten Evaluationsergebnisse zur Regelaufgabe des LI gemacht.

Die Teilnahme der Berufsanfänger am Angebot ist freiwillig. Zwar gibt es dafür keine Anrechnungsstunden, aber eine Verrechnung mit den in Hamburg festgelegten 30 Stunden Fortbildungsverpflichtung pro Jahr. 50 bis 90 % der Berufsanfänger machen von dem Angebot Gebrauch, wobei die Quote nach Schulformen variiert.

Neben einem sogenannten Starter-Set für Berufsanfänger sowie speziellen Veranstaltungen für diese Gruppe gibt es auch Angebote an Schulleitungen zur Integration der Neulinge. Die Inhalte orientieren sich dabei an der Nachfrage und reichen bis zu persönlichem Coaching, das mit etwa 100 Fällen pro Jahr genutzt wird. Neben kollegialen Austausch- und Intervisionsgruppen mit 10 dreistündigen Sitzungen im Jahr besteht auch die Möglichkeit der Nutzung einer elektronischen Plattform und eines E-Mail-Service.

Die Themen, die beim Coaching vorherrschen, sind:

- Probleme mit der eigenen Rolle
- Probleme mit Kollegen/Teamarbeit
- Probleme mit schwierigen Schülern/Klassen
- Probleme mit den Informations- und Entscheidungsstrukturen der Schulen
- Probleme mit der Schulleitung
- Karriereberatung

Die Moderatoren von Veranstaltungen der Berufseingangsphase müssen sich in besonderem Maße als qualifiziert erweisen und ihre Arbeit wird regelmäßig evaluiert. Eine Evaluation aus dem Schuljahr 2005/2006 ergab, dass von 132 Teilnehmern zwischen 70 und 80% mit den Moderatoren sehr zufrieden waren („++“). Ein gleicher Wert wurde für die Praxisrelevanz der behandelten Themen erzielt. Trotzdem waren die Teilnehmer mit den angebotenen Themen nicht in gleichem Maße zufrieden, ebenso mit den Methoden (diese Wertungen verteilten sich zu je ca. 50% auf „++“ und „+“). Negative Wertungen gab es allerdings nur in minimalem Ausmaß (nie mehr als 15%). Insgesamt bewerteten ca. 90% der Teilnehmer das Angebot nach zwei Jahren als positiv.

3.3.4 Verbleibstudien

Während einer begleiteten Berufseingangsphase, so zeigt es sich in den oben beschriebenen Fällen, lassen sich offensichtlich gezielt Aspekte bearbeiten, die während der Erstausbildung der Lehrer nicht abgedeckt wurden. Dies kann verschiedene Ursachen haben, die teils in der jeweiligen Person, teils in der Ausbildungsstruktur der Erstausbildung begründet liegen. Die Erstausbildung hat insofern immer eine strukturelle Grenze, als manche Problemstellungen sich einfach erst im Unterrichtsalltag ergeben, also dann, wenn nun erstmals die volle Stundenzahl selbstständig zu bewältigen ist. Um die langfristigen Ausbildungseffekte des Vorbereitungsdienstes im Zusammenhang der gesamten Lehrerbildung bestimmen zu können, wäre es sicher ein sinnvoller Baustein, auf Verbleibstudien zurückgreifen zu können, die einerseits die erfolgreich abgearbeiteten Themen benennen, andererseits die Probleme beleuchten, die sich bei der selbstständigen Berufsausübung ergeben. Dann wäre näher zu bestimmen, welche Themen in welcher Phase der Lehrerbildung in welchem Ausmaß zu behandeln sind.

Dazu bleibt nur festzustellen: Eine systematische von den Studienseminaren betriebene Erschließung des Verbleibs und Berufserfolgs der examinierten Lehrkräfte, ähnlich wie Lipowsky sie für Hochschulabsolventen durchgeführt hat (Lipowsky 2003), gibt es offensichtlich nicht. Weder Veröffentlichungen noch die rechtlichen Grundlagen deuten darauf hin. Während die Pflicht zur unmittelbaren Evaluation der Ausbildung in den Studienseminaren heute schon gang und gäbe ist, ist es noch nicht üblich, dass die Studienseminare in irgendeiner Form systematisch über den Verbleib ihrer Absolventen informiert werden, um ihre Arbeit auf Basis so gewonnener Daten weiter optimieren zu können.

Eigene Erfahrungen und Befragungen bestätigen dieses Bild: Das Wissen um den Verbleib, den Berufserfolg und die -zufriedenheit entsteht informell. Zum einen können die Seminarausbilder ihren Absolventen natürlich an den Ausbildungsschulen bei der Betreuung der neuen Referendare begegnen, zum Teil benennen sie auch private Kontakte nach Beendigung der Ausbildung. Das Interesse am Verbleib scheint jedenfalls zu bestehen: „Die einzelnen AusbilderInnen sind bestrebt, Informationen über die Schule zu erhalten, bei der die ReferendarInnen eine Anstellung erhalten haben.“ (Fachleitung Sport, Seminar Esslingen, Brief vom 2.2.2007)

-
- 1 Das einzige, das auf die Anfrage in 12 Studienseminaren (verteilt auf 6 Bundesländer) antwortete.
 - 2 C. Pohl, R. Steckelmann, H. Zimmermann, E. Ritz, E. Rüssmann: Reflexives Erfahrungslernen – Professionalisierung und Weiterentwicklung von Reflexionskompetenz in der Zweiten Phase der Lehrerbildung, Landesinstitut Hamburg 2002.

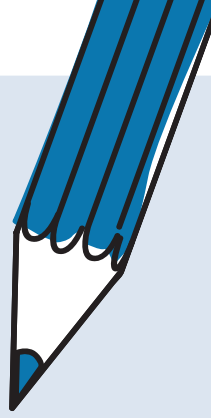
4

Das Personal im Vorbereitungsdienst

Die Aufgabe der Ausbildung der Lehramtsanwärter teilen sich in der Bundesrepublik zwei Ausbildergruppen: die Seminarausbilder in den Studienseminaren und die Ausbildungslehrer in den Einsatzschulen der Referendare, meist als Mentoren bezeichnet. Während die erste Gruppe die theoretische Ausbildung an den Studienseminaren gestaltet und durch Unterrichtsbesuche und -nachbesprechungen über den Fortschritt und die Ergebnisse der Ausbildung berät und diese bewertet, begleiten die Ausbildungslehrer die praktische Ausbildung in der Schule. An den Schulen ist das gängige Ausbildungsschema meist dieses: Ausbildungskoordinatoren organisieren die Betreuung der angehenden Lehrer an den Schulen, in Abstimmung mit ihnen und den Mentoren, in deren Klassen die Referendare unterrichten, sind die Schulleitungen ebenfalls an Bewertungen beteiligt.

Die Ausbilder, die die Ausbildung in den Studienseminaren durchführen, sind Lehrer, die sich für diese Tätigkeit beworben haben, und daraufhin einen Teil oder auch ihren gesamten Dienst mit der Ausbildung der Referendare verbringen, indem sie Seminarveranstaltungen anbieten und die Referendare zur Beratung und Bewertung des Ausbildungsfortschrittes in den Schulen besuchen. Je nach Anzahl der zu betreuenden Referendare wird die Zahl der Stunden, die ein Seminar- oder Fachleiter noch in seiner Schule unterrichten muss, reduziert. Dienstrechtlich bleibt er allerdings der Schule zugeordnet. Für diese Tätigkeit gibt es eine, wegen mangelnder Beförderungsmöglichkeit meist geringe, Gehaltszulage, selten (im Fall des Gymnasiums) handelt es sich um lukrativere Funktionsstellen. Die Seminarleitung eines Studienseminars hingegen ist eine hauptamtliche Tätigkeit, die Leitung ist daher auch komplett vom Schuldienst befreit. Die Ausbilder in den Schulen bekommen i. d. R., meist mit Ausnahme der Ausbildungskoordinatoren, weder Entlastung noch Entlohnung für ihre Tätigkeit.

Vier Länder (Baden-Württemberg, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen) weiten ihre online verfügbaren Informationen über den Vorbereitungsdienst auf den Kreis der Ausbilder insofern aus, als sie *Tätigkeits- und Anforderungsprofile* für die Aufgabe der Ausbildung von Lehramtskandidat/-innen veröffentlichen. Auch die Gruppe der (schulischen) Mentoren findet Berücksichtigung – dies war lange Zeit nicht der Fall (vgl. Walke 2004). Auf der Homepage des Senators für Bildung und Wissenschaft Bremen, des Amtes für Lehrerbildung in Hessen, der Behörde für Bildung und Sport Hamburg sowie dem IQSH des Landes Schleswig-Holstein findet sich Material zu *Qualifizierungsangeboten* für Mentoren. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Angebote für die Ausbilder in der letzten Zeit zunehmen, wenn hier auch immer noch deutliche Defizite zu verzeichnen sind: *die Qualifizierung erfolgt in den seltensten Fällen vorlaufend oder obligatorisch – obwohl sicher beides einem Mindestanspruch entspräche.*



Über rechtliche Regelungen hinaus finden sich auch *freie Materialien*, die die Arbeit von Ausbildern im Vorbereitungsdienst unterstützen wollen, zumeist in Form längerer Publikationen, wie sie z. B. Bayern oder NRW online zur Verfügung stellen. In diesem Zusammenhang soll auch das Engagement der Interessenvertretung der Ausbilder, des „Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter“ (kurz: BAK) erwähnt werden.

Evaluationen, die die Sicht der Ausbilder einbeziehen, werden im Kapitel 5.2 berücksichtigt. Was die Lage der Ausbilder kennzeichnet, soll im Folgenden differenzierter beleuchtet werde.

4.1 Das Material zur rechtlich-administrativen Situation: Rekrutierung, Ausbildung, Weiterbildung

Generell sind in den Ländern der Bundesrepublik die Institutionen des Vorbereitungsdienstes „[...] teilautonome pädagogische Systeme, die staatlicher Aufsicht und Reglementierung unterliegen. Die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst hat primär eine Unterstützungsfunktion für das übergeordnete Schulsystem und ist in Auftrag, *Personal* und Organisation auf dieses ausgerichtet“ (Lenhard 2004/2005).

Insgesamt lässt sich in Bezug auf gesetzliche Regelungen hinsichtlich des Ausbildungspersonals in den Studienseminaren sagen, dass die meisten in Form von Dienst- und Konferenzordnungen der Studienseminare vorliegen und sich mit Aspekten der Verwaltung und Organisation der Ausbildung beschäftigen. Dies ist ähnlich bei Regelungen für die Rekrutierungsverfahren, die nur zum Teil und meist wenig ausführlich ein Anforderungsprofil für Seminarlehrer beschreiben. Die umfassendsten Materialien liegen diesbezüglich aus den Ländern Hessen und Sachsen-Anhalt vor. Gesetzliche Regelungen bezüglich des Aufgabenprofils gibt es ferner aus den Ländern Rheinland-Pfalz und Thüringen. Auch für das Ausbildungspersonal in den Schulen, die Ausbildungskoordinatoren und Mentoren, findet sich wenig Material, das auf eine intensiv begleitete Vorbereitung für diese Tätigkeit schließen lässt.³

Die wohl intensivste Beschäftigung mit der Zweiten Phase der Lehrerbildung ist in Hessen erkennbar. Hier wird auch das Personal, das diese Ausbildung trägt und gestaltet, intensiv in den Blick genommen. Es gibt ein sogenanntes Amt für Lehrerausbildung, das eine spezielle Teil-AG Lehrkräfte beinhaltet. Es bietet (ein online zu buchendes: <http://afl.bildung.hessen.de/lehrerbildung>) umfangreiches Aus- und Fortbildungsprogramm für Seminarlehrer. Ein so differenziertes Angebot, das auch die *verpflichtende* Eingangsqualifizierung beinhaltet, gibt es offensichtlich in kaum einem anderen Bundesland. Vor allem an einer vorgeschalteten Ausbildung

der Ausbilder scheint es zu mangeln. Nur Bayern gab noch an, über eine Lehrgangskonzeption zur Ausbildung neu ernannter Seminarrektoren zu verfügen, die nach Möglichkeit (!) vor Aufnahme der Tätigkeit durchgeführt werden soll.

Darüber hinaus scheint die Rekrutierung und Ausbildung der Ausbilder sich so zu gestalten, wie Vertreter der Kultusministerien der Länder Mecklenburg-Vorpommern und auch Rheinland-Pfalz es beschreiben: „Verbindlich verankerte Rahmenrichtlinien für die Rekrutierung des Ausbildungspersonals existieren nicht. [...]“ Die Einarbeitung in die Seminar- und Fachleitertätigkeit scheint derzeit in den meisten Fällen dem Prinzip des Learning by Doing zu folgen (Kruse-Moosmayer/Zoller 2002), wobei dies durchaus als Mangel empfunden wird, wie das Beispiel Bremen zeigt: „Die bisher in Bremen geübte Praxis des ‚Learning by doing‘ nach Berufung in das Landesinstitut ist nicht zeitgemäß und entspricht keineswegs den Anforderungen.“ (Landesinstitut für Schule Bremen: „Vorlaufende und begleitende Qualifizierung von Fachleitern – Entwurf für ein Qualifizierungskonzept“, S. 1)

In Bezug auf die Fortbildungsmaßnahmen sieht die Situation bereits etwas anders aus. Die Frage nach dem Vorhandensein von Fortbildungsmaßnahmen ergab ein positives Bild. Der Umgang mit Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrerausbilder ist allerdings wieder höchst unterschiedlich. Während z.B. das Kultusministerium des Landes Brandenburg Fortbildungen für Seminarrausbilder unregelmäßig anbietet, ist dies in Hessen mit der Veranstaltung „Woche der Studienseminare“ jährlich der Fall. Ob jeder Seminar- und Fachleiter hier qua Gesetz/Erlass o. ä. verpflichtet ist, sich für die eigene Arbeit fortzubilden, wird dabei allerdings nicht deutlich. Es liegt die Vermutung nahe, dass es der Einzelperson selbst überlassen bleibt, inwieweit und an welchen Fortbildungen sie teilnimmt. Einzig Sachsen-Anhalt übermittelte mit dem Schulverwaltungsblatt hierzu eine eindeutige Festlegung. Die Fortbildung für die eigene Arbeit wird dort explizit als eine obligatorische Aufgabe aller Auszubildenden genannt. Zusammenfassend lässt sich für den Bereich der Ausbilder-Fortbildung sagen, dass er zwar in der großen Zahl der Fälle keine explizit verankerte Anforderung an die Seminar- und Fachleiter darzustellen scheint, aber in der Praxis doch überwiegend als obligatorisch erachtet wird. Fast alle Kultusministerien geben an, dass die Seminarrausbilder an entsprechenden Veranstaltungen der jeweiligen Landesinstitute, die für die Lehrerfortbildung insgesamt zuständig sind, teilnehmen.

Im Rahmen der Reform der Lehrerausbildung begannen im August 2004 in Schleswig-Holstein Qualifizierungsmaßnahmen für die Ausbildungslehrkräfte in den Schulen (Mentoren). Die Qualifizierung hat einen Umfang von insgesamt ca. 60 Stunden, aufgeteilt in zwei sogenannten „Säulen“ A und B, wovon erstere sich mit allgemeinen Ausbildungsaufgaben beschäftigt, die andere fachdidaktisch ausgerichtet ist. Nach Abschluss wird hierfür auf Antrag ein Zertifikat für die Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft ausgestellt.

Aufgrund einer Evaluation dieser Maßnahme konstatiert das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), dass der Beginn der Qualifizierung von einer zum Teil kontroversen und kritischen Diskussion geprägt gewesen sei. Eine Reihe von Ausbildungslehrkräften empfand die Veranstaltungen als Zwangsmaßnahme, in den Inhalten als nicht notwendig oder als zu oberflächlich. Kritische Haltungen wurden dadurch verstärkt, dass die Qualifizierungsangebote ausschließlich in der unterrichtsfreien Zeit angeboten wurden (Broschüre 6, 2005, PDF, S. 15ff.).

Die Rekrutierung des Ausbildungspersonals ist offensichtlich durchgängig etwas stringenter geregelt. Hierzu gibt es aus neun Bundesländern (mehr oder weniger ausführliche) Angaben. Die Besetzung der Stellen erfolgt in jedem Fall über eine entsprechende Ausschreibung. Hinsichtlich der genannten Bewerbungsbedingungen unterscheiden sich die einzelnen Länder wieder deutlich. Während in Bayern die erzielten Noten in der bisherigen Karriere und die bereits absolvierten Dienstjahre als Voraussetzung genannt werden, beschreibt Thüringen ein spezielles Anforderungsprofil. In Mecklenburg-Vorpommern hingegen bedarf es als Eingangsvoraussetzung entsprechender Referenzen seitens der Schulleitung.

Gesetzlich verankerte Rahmenrichtlinien, die das Rekrutierungsverfahren detailliert regeln, waren nur aus zwei Bundesländern erhältlich. In Hessen ist es z. B. das erklärte Ziel, die Besetzung freier Stellen in Studienseminaren mit Bewerbern, die „[...] die Anforderungen an das Amt am besten erfüllen“ zu erreichen. Eine eindeutige Verfahrensfestlegung zur Rekrutierung des Ausbildungspersonals für Studienseminare lag über Hessen hinaus nur für Sachsen-Anhalt vor.

Insgesamt häufiger gesetzlich geregelt ist das Aufgabenprofil. Oft wird es, wie z. B. in Hessen, Sachsen-Anhalt oder auch Bayern im Rahmen der Ausbildungsordnung für die Lehrämter geregelt. In Rheinland-Pfalz und Thüringen gibt es jeweils eine spezielle Dienst- und Konferenzordnung der Staatlichen Studienseminare, die die Aufgaben des Ausbildungspersonals regelt. Alle vorliegenden gesetzlichen Regelungen zum Aufgabenprofil der Seminarausbilder stimmen dahingehend überein, dass sie differenzieren zwischen der Seminarleitung und den weiteren Ausbildern des Studienseminars, die mit der pädagogischen u./o. fachdidaktischen Ausbildung von Referendaren betraut sind. In der Nennung konkreter Aufgaben unterscheiden sich die Länder insofern, als es einerseits Kataloge von Aufgaben gibt, die überwiegend den Bereich der Verwaltung/Organisation betreffen, andererseits solche, die sich mit den einzelnen Elementen der Referendarausbildung befassen. Beide Aspekte, organisatorische sowie inhaltliche, berücksichtigt die Dienst- und Konferenzordnung der Staatlichen Studienseminare des Landes Rheinland-Pfalz. Aus den übrigen Bundesländern gab es wenig, zum Teil auch gar keine Information zum Aufgabenprofil der Ausbilder.

Ein Beispiel für die offensichtlich nachrangige Bedeutung inhaltlicher Fragen bei der Beschäftigung mit der Institution Studienseminar von ministerieller Seite findet sich in einer Ausgabe des Schulverwaltungsblattes des Landes Nordrhein-Westfalen von 2001. Hier setzt sich ein Mitarbeiter des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (jetzt: Ministerium für Schule, Kinder und Jugendliche) mit den Ergebnissen einer Untersuchung vonseiten einer Unternehmensberatung – in Auftrag gegeben vom Finanzministerium des Landes – auseinander und kommt zu folgendem Schluss: „Allein schon wegen des durch das Organisationsgutachten ausgelösten Drucks zur Einsparung von Stellen wird es aber nicht beim Status quo bleiben können.“ (Hörner 2002, S. 48) Dies weist auf die erhebliche Bedeutung der jeweiligen finanziellen Rahmenbedingungen für den Umgang mit dem Vorbereitungsdienst und seinem Personal hin. Trotz offensichtlich enger Finanzspielräume, wie sie sicher nicht nur in NRW der Fall sind, gibt es aber immer wieder einzelne qualitätssichernde Maßnahmen, wie im Bereich der Publikationen noch gezeigt wird.

4.2 Das statistische Datenmaterial

Leider liegen gerade zu diesem Bereich, der für erste Einblicke in die Struktur einer Berufsgruppe immer sehr aufschlussreich ist, kaum Daten vor. Das Statistische Bundesamt verweist auf die Zuständigkeit der Länder, da Seminar- und Bildungsdaten seien, die Länder aber stellten dem Statistischen Bundesamt aus verschiedenen Gründen nicht immer Daten bereit, sodass eine fundierte vergleichende Analyse nicht wirklich möglich ist. Aus dem vorliegenden Material lassen sich nur Einzelaspekte bzw. einzelne Länder analysieren – exemplarisch sollen im Folgenden einige Ergebnisse kurz skizziert werden. Versucht wurde eine Darstellung der Geschlechter- und der Altersstruktur der Seminar- und Lehrerausbilder anhand der Länder mit der besten (also möglichst lückenlosen) Datenlage.

Auffällig ist bezüglich des Geschlechterverhältnisses, dass der Anteil weiblicher Ausbilder an der Gesamtzahl der Lehrkräfte in den aufgeführten westdeutschen Bundesländern bis 2003 zwar deutlich gestiegen ist. Aber nur in den ostdeutschen Ländern Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern liegt er deutlich über 50% – und zwar seit Beginn der Erhebungen. Es ist bekannt, dass der Anteil weiblicher Arbeitskräfte allgemein in den ostdeutschen Ländern schon immer, also auch vor der Wende, höher war als in den westdeutschen Ländern. Dieser Trend bestätigt sich auch für die Berufsgruppe der Lehrerausbilder. Die Zahl weiblicher Seminar- und Lehrerausbilder nähert sich im Westen erst langsam einem Ausgleich des Geschlechterverhältnisses, während er im Osten als gegeben bezeichnet werden kann.

Dieser Trend, der sich auch auf Basis der Bundesstatistik abzeichnet, scheint sich durch die Daten der Länder zu bestätigen. – Wenn man die Zahlen allerdings differenzierter betrachtet, relativiert sich diese Sichtweise hinsichtlich folgender Aspekte:

1. Wie sich schon aus den Daten des Statistischen Bundesamts ergab, ist dies deutlich stärker in den fünf neuen Bundesländern der Fall, wie auch die BAK-Landesgruppe Sachsen-Anhalt bemerkt: „Hinweisen möchte ich auf den weit aus höheren Anteil von Frauen in der Ausbildungstätigkeit als es in den westlichen Ländern üblich ist.“
2. Es gibt Unterschiede im Geschlechterverhältnis bei den Seminaren für bestimmte Schulformen: „Im Bereich der SI/SII-Seminare und in der beruflichen Richtung ist das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Seminarleitern ausgewogen. Im Bereich Primarstufe überwiegt deutlich der Frauenanteil.“ – Diese Aussage trifft auf die ostdeutschen Länder in besonderem Maße zu. In Mecklenburg-Vorpommern z.B. gibt es Jahre, in denen die Primarstufenausbildung zu fast 100% von weiblichen Lehrkräften durchgeführt wurde (1994–1998). In den westdeutschen Bundesländern wird für den Primarstufenbereich ein Frauenanteil von immerhin ca. 50% erreicht (z. B.: Schleswig-Holstein 1991–1993, Niedersachsen 1995–1998 oder sogar Bayern 1999–2000, wo der Anteil weiblicher Lehrkräfte insgesamt eher niedrig ist).
3. Soweit solch differenzierte Daten vorliegen, zeigt sich, dass der Anteil weiblicher Ausbilder in den Führungspositionen der Studienseminare offensichtlich eher gering ist – im Gegensatz zum Anteil an den Fachleitungen. Von 15 bis 23 Seminarleitern im Zeitraum von 1980 bis 2003 im Land Rheinland-Pfalz gab es zu keinem Zeitpunkt mehr als zwei weibliche. Bei den stellvertretenden Seminarleitungen lag die Quote weiblicher Kräfte hier bei höchstens 9 von 23 – also längst nicht bei 50%. Im Land Thüringen z. B. ist der Anteil weiblicher Führungskräfte in den Studienseminaren in der Summe ausgewogener. Hier scheint die Schulform eine entscheidende Rolle für das Geschlechterverhältnis bei

Führungspositionen zu spielen: während im Bereich Primarstufe um das Jahr 2003 die Seminarleitungen sämtlich in weiblicher Hand sind (6 von 6), überwiegt an den Gymnasialseminaren und an denen für berufsbildende Schulen die Anzahl der Männer in der Seminarleitung (4:2 und 2:0), im Bereich der sogenannten Regelschulseminare ist das Geschlechterverhältnis genau ausgeglichen (3:3).

Im Bereich des Geschlechterverhältnisses entsprechen die aus den erhältlichen Daten feststellbaren Trends bezüglich der Lehrerausbilder also offensichtlich denen, die aus anderen Berufszweigen bekannt sind: der Anteil weiblicher Kräfte steigt – insbesondere im Westen; im Osten war das Geschlechterverhältnis immer schon ausgeglichener. (Dies bestätigt z. B. auch der Artikel von Hörner 2002, S. 48ff.) Der Anteil von Frauen in Führungspositionen steigt ebenfalls – allerdings langsamer; er ist v. a. im Westen noch vergleichsweise gering.

Daten zur Altersstruktur der Seminarrausbilder waren nur aus wenigen Bundesländern erhältlich. Insgesamt betrachtet ist die Altersstruktur offensichtlich dadurch gekennzeichnet, dass es im Osten mehr jüngere Ausbilder gibt; hier ist auch der einzige Ausbilder zu verzeichnen, der jünger als 30 Jahre ist. Die am stärksten vertretene Gruppe ist in den ostdeutschen Ländern die Gruppe der 40–49-Jährigen, während dies in den westdeutschen Ländern die der 50–59-jährigen ist. Dies lässt sich sicher teils damit erklären, dass das Ausbildungspersonal in den neuen Ländern erst mit der Umstellung der Lehrerausbildung Anfang der 1990er-Jahre rekrutiert wurde, während in Westdeutschland das Ausbildungspersonal zu einem erheblichen Teil schon länger im Dienst ist (diese Vermutung basiert auf eigenen Annahmen; genauere Daten zum Berufseintrittsalter und zur Fluktuation in der Gruppe der Seminarrausbilder liegen einzig aus Hamburg vor). Die Gruppe der 30–39-Jährigen ist in Westdeutschland jedenfalls deutlich unterrepräsentiert. Sie kann dann steigen, wenn Seminarrausbilder, die in den Ruhestand versetzt werden, durch neues Personal ersetzt werden. Dies hängt jedoch nicht nur von der Entwicklung der Referendarzahlen, sondern auch vom Bedarf an neu ausgebildeten Lehrern und nicht zuletzt von den finanziellen Mitteln ab, wie die Vergangenheit gezeigt hat.

4.3 Materialien für die Tätigkeit als Ausbilder

Zu den die Ausbildungstätigkeit vorbereitenden und stützenden Maßnahmen können sicher nicht nur die Fortbildungsangebote der Kultusministerien gezählt werden – auch Publikationen, die von Ausbildern zur Vorbereitung auf ihre Arbeit genutzt werden können, müssen berücksichtigt werden, wie in Kap. 4.1 bereits angedeutet.

Diesbezüglich sind die Bemühungen des sachsen-anhaltinischen Kultusministeriums erwähnenswert. Hier erschien bereits im Juli 2001 ein Ordner mit dem Titel „Richtlinien, Anregungen und Materialien für den Vorbereitungsdienst – Zweite Phase der Lehrerausbildung im Land Sachsen-Anhalt“. Erklärtes Ziel war es, ein umfassendes Arbeitsmaterial für die pädagogische Ausbildung im Vorbereitungsdienst zu entwickeln, wobei Theoriewissen und Praxiswissen eine Verzahnung erfahren sollten. Ferner ging es darum, die in der Ausbildungsordnung festgelegten allgemeinen Ausbildungsrichtlinien zu akzentuieren und konkretisieren – ein Aspekt, der so vorher in keinem anderen Material genannt wurde. Das Material richtet sich dabei an alle am Vorbereitungsdienst beteiligten Gruppen: Ausbilder, Referendare und die zuständigen Dezernenten.

Ein besonders wichtiger Punkt ist das Kapitel „Empfehlungen zur Planung der pädagogischen Seminare“. Diese Empfehlung bietet Anregungen für die Umsetzung der laut Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsmaßnahmen, wie z. B. die Durchführung von Seminaren oder Hospitationen. Es werden Beispiele gegeben für die Grobplanung des Ablaufs des pädagogischen Seminars. Erwähnenswert erscheint darüber hinaus die Tatsache, dass der oben beschriebene Ordner vom BAK-Landesgruppensprecher übermittelt wurde, der auch an der Erstellung des Materials beteiligt war. Das lässt auf eine intensive Kommunikation / Kooperation zwischen Kultusministerium und BAK-Landesgruppe schließen.

Im Jahr 2004 gab das Landesinstitut für Schule des Landes NRW im Rahmen der Reihe *Schulleitungsfortbildung* den Reader „Unterricht analysieren, beurteilen, planen“ heraus, der die Problematik der Unterrichtsnachbesprechung thematisiert. Der Reader wird in der Fortbildung zum Einsatz gebracht, will aber auch dem Anspruch gerecht werden, „[...] unabhängig vom Fortbildungskontext nützlich zu sein“ (Horster 2004, S. 8). Horster bietet ein ausführlich beschriebenes Modell für die Unterrichtsnachbesprechung an, dem der Deutungsmusteransatz als didaktisches Prinzip zugrunde liegt. Er erläutert detailliert alle Arbeitsschritte – von der Vorbereitung bis zur Reflexion. In einem weiteren Kapitel thematisiert er die Problematik der Beurteilung von Unterricht und hinterfragt dabei kritisch die Anwendung von Kriterienkatalogen. Er fügt dem die Verständigung über individuelle Unterrichtsbilder ebenso hinzu, wie die über einen gemeinsam vereinbarten Kriterienkatalog, was schlussendlich zur Entwicklung von für alle besser nachvollziehbaren Indikatoren für die Unterrichtsbeurteilung führen soll.

Diese Aspekte beziehen sich zwar nicht explizit auf die Ausbildungssituation, sondern sollen auch Lehrerkollegien zur Qualitätssicherung ihrer täglichen Arbeit dienen. Doch lassen sie sich bereits von Anfang an, also schon im Vorbereitungs-dienst einsetzen, sodass mit dieser Publikation auch Ausbildern ein aufschlussreiches Material an die Hand gegeben wird.

Ebenfalls im Jahr 2004 erschien in Bayern eine Publikation, die sich explizit an Studienseminare richtet: „Seminarentwicklung als Beitrag zur Qualitätssicherung von Schule“. Erklärtes Ziel einer eigens eingerichteten Arbeitsgemeinschaft *Seminarentwicklung* war es, „[...] bereits vorhandene Ansätze und Aktivitäten im Bereich der Seminarentwicklung zusammenzuführen und neue Schritte und Wege innerhalb der Seminararbeit anhand zentraler Handlungsfelder aufzuzeigen“. (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, S. 9) Nachdem Voraussetzungen für eine qualitätsorientierte Seminarentwicklung beschrieben wurden, werden die folgenden sogenannten Handlungsfelder detailliert erörtert:

- Die Entwicklung einer Lernkultur im Seminar
- Teamentwicklung
- Kooperation
- Beratung
- Beurteilung
- Evaluation

Die Autoren weisen im Übrigen aber auch darauf hin, dass es zur Erfüllung der hohen Ansprüche auch bestimmter Rahmenbedingungen bedarf, wie z. B. zeitliche Flexibilität und materielle Ausstattung sowie nicht zuletzt der systematischen, qualifizierten Aus- und Weiterbildung der Seminarleiter (dies., S. 17).

Zum Bereich Kooperation der Ausbildungsphasen liegt seit 2006 eine Publikation aus Nordrhein-Westfalen vor. Sie dokumentiert die Ergebnisse einer gemeinsamen Tagung der Bezirksregierung Münster, dem Landesinstitut für Schule und dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster, durchgeführt im Studienseminar Münster II. Hier betont man den Handlungsdruck, der durch die Umstellung der Studienstrukturen entsteht, da die Gesamtausbildungszeit nicht verlängert werden darf: „Die Auflösung des Widerspruchs wird bedeuten, Teile des Vorbereitungsdienstes zu verlagern. [...] Gefragt sind dabei intelligente Lösungen, die den Ausbildungsstrukturen beider Ausbildungsbereiche gerecht werden, die aber davon absehen, ein 1-zu-1-Substitut für das entfallende Quartal des Vorbereitungsdienstes zu etablieren.“ (Berntzen 2006, S. 3) – Möglichkeiten für Lösungen wurden während der Tagung diskutiert, es ging dabei insbesondere um die Aspekte Standardorientierung, Modularisierung und die Verknüpfung der Ausbildungsphasen. Hierauf soll im Kapitel „Perspektiven“ noch einmal näher eingegangen werden.

Zu wichtigen Aspekten des Berufsbildes der Seminarausbilder, so auch zum Anforderungsprofil oder zur Ausbildung, macht sich vor allem noch einmal der BAK – Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/-innen e.V. – Gedanken. Der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/-innen e. V. versteht sich als Meinungsforum, Fortbildungsorgan und Interessenvertretung der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. „Er ist bundesweit die Stimme der Seminare auf Verbandsebene. In den siebziger Jahren hat er maßgeblich das ursprünglich aus der gymnasialen Tradition hergeleitete Konzept einer zweiphasigen Lehrerausbildung unterstützt, verbessert und seine Übertragung auf alle Schulformen initiiert. Insgesamt hat der BAK heute an über 400 Seminaren aller Schularten 2000 Mitglieder, die als Seminar- und Fachleiter/-innen oder Lehrbeauftragte in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung tätig sind. An den meisten Seminaren in Deutschland ist der BAK präsent.“ (www.bak-online.de)

Der BAK will die Arbeitsbedingungen in der Zweiten Phase optimieren und die Qualität der Ausbildung fördern. Dazu veranstaltet er jährlich Fortbildungskongresse für alle Ausbilder des Vorbereitungsdienstes. Diese bundesweit ausgeschrieben Kongresse werden jeweils von einer Landesgruppe vorbereitet. Sie dienen auch dem Austausch von Informationen und der Kooperation der Seminare und ihrer Mitglieder sowie der Entwicklung von Initiativen zum Ausbildungs- und Schulwesen.

In seinen verschiedenen Publikationen, die online (www.bak-online.de) oder als Printmedium (insbesondere die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift „Seminar“) erhältlich sind, werden neben allgemein bildungsrelevanten Themen immer wieder solche behandelt, die die Situation der vom BAK vertretenen Berufsgruppe betreffen.

4.4 Resümee

Publikationen, Internetauftritte, Arbeitstagungen, wie sie hier beschrieben wurden, dienen der Arbeit aller Beteiligten im Vorbereitungsdienst. Es darf allerdings nicht übersehen werden, dass sie bislang noch Einzelercheinungen darstellen und nur ein Baustein innerhalb einer Gesamtstruktur sind, die sich insgesamt noch als unausgeprägt erweist. Dies insofern, als es in einzelnen Ländern zwar unterschiedliche offizielle Maßnahmen gibt, die die Tätigkeit der Ausbilder stützen. Sie bleiben

aber bislang meist punktuell, indem sie entweder nur einzelne Aspekte der Tätigkeit (Einstieg in die Tätigkeit, Gestaltung von Beratung z. B.) erfassen oder nur bestimmte Gruppen (nur Seminarleitungen oder nur Ausbildungslehrer), und das häufig auch nicht obligatorisch.

Sicherlich muss man zugestehen, dass dieses Bild nicht die ganze Realität widerspiegelt – inoffiziell darf weitaus mehr an Aktivitäten vermutet werden als hier dargestellt wird. In vielen Fällen werden informell Kontakte geknüpft und Regelungen getroffen, kommen Kooperationen ohne administrativen Anschub zustande. Über diese erfährt man wenig, obwohl gerade hier Potenzial läge, als Best-Practice-Modelle Breitenwirkung zu erzielen, wenn sie entsprechend systematisch eingebunden und mit den notwendigen Mitteln vorangebracht würden, sodass eine qualitativ hochwertige Ausbildungsstruktur kein Zufall sein muss.

In diesem Zusammenhang ragt sicher die Publikationsreihe zur Reform der Lehrerbildung in Schleswig-Holstein heraus, die seit 2003 regelmäßig erweitert wurde und alle Aktivitäten ausführlich dokumentiert. Begonnen wurde mit „Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes“, die über die neue, modularisierte Referendariatsstruktur informiert. Es folgten Publikationen, die dann einzelne Aspekte der Reform ausdifferenzierten, wie z. B. Ausbildungsstandards, Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbildungslehrkräfte, die Gestaltung der Ausbildungsmodule, Standards, Portfolio und Hausarbeiten. Ferner gibt es inzwischen zwei Publikationen, die Evaluationsberichte über die neue Ausbildungsstruktur vorlegen. Sie werden im Kapitel 5.2.2.1 näher thematisiert.

3 Auf die Gruppe der Ausbilder in den Schulen wird später noch einmal eingegangen.

5

Standards

Als ein wichtiges Instrument zur Gestaltung der Ausbildung haben sich Standards erwiesen. Sie bilden den Orientierungsrahmen, der Ausbildungsprozesse und -ergebnisse auf einen vergleichbaren Nenner bringt, indem er diese transparent und überprüfbar macht. Ähnlich der Studienstrukturreform ging es bei entsprechenden Bemühungen auch für den Vorbereitungsdienst nicht zuletzt um Vergleichbarkeit, bis hin zur internationalen Ebene (wie in Hessen benannt). Dem Beschluss der KMK folgend waren die Standards für die Lehrerbildung von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern zu übernehmen (KMK 2004, S. 1).

5.1 Kompetenzentwicklung und -beurteilung der Referendare

„Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.“ (KMK 2004, S. 4) Sie beziehen sich auf die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, Innovieren und Evaluieren (KMK 2004, S. 3). Dementsprechend hat die KMK einen Katalog von Anforderungen beschrieben:

Kompetenz 1: „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“ (S. 7)

Kompetenz 2: „Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.“ (S.8)

Kompetenz 3: „Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.“ (S. 8)

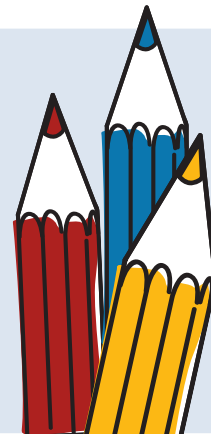
Kompetenz 4: „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.“ (S. 9)

Kompetenz 5: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ (S.9)

Kompetenz 6: „Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.“ (S. 10)

Kompetenz 7: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.“ (S. 11)

Kompetenz 8: „Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“ (S. 11)



Kompetenz 9: „Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.“ (S. 12)

Kompetenz 10: „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.“ (S. 12)

Kompetenz 11: „Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.“ (S. 13)

Die Ausbildungscurricula der einzelnen Bundesländer folgen im Wesentlichen diesen Kompetenzbeschreibungen, auch wenn sie zum Teil anders strukturiert sind und auf Kompetenz 9 meist nicht direkt eingegangen wird, da die Ausbildungscurricula meist konkret zu erwerbende Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben. Dabei variiert von Bundesland zu Bundesland die Ausprägung des Curriculums. Während NRW mit der Rahmenvorgabe erklärtermaßen Spielraum für die Umsetzung im Seminar schaffen will, werden v.a. in Ländern mit modularisierter Referendariatsstruktur (wie Hamburg, Hessen oder Schleswig-Holstein) die zu erwerbenden Kompetenzen sehr detailliert dargestellt.

Um die Umsetzung der Standard-Anforderungen der KMK zu beleuchten, sollen im Folgenden exemplarisch Beispiele dargestellt werden, die zeigen, wie sich die Vorgaben auf die konkrete Gestaltung der Ausbildung niederschlägt.

Wie bereits erwähnt gibt es hier einerseits Länder, die den Ausbildungsinstitutionen möglichst großen Gestaltungsspielraum lassen. Hier soll die Gestaltung der konkreten Schritte zur Erreichung der grob benannten Ziele in der Hand der Studien-seminare liegen, die Auswahl der Themen bleibt ihnen überlassen (dies ist z. B. in NRW mit der Rahmenvorgabe der Fall). Gelegentlich werden aber auch konkretere Aussagen zu Inhalten der pädagogischen Ausbildung gemacht, aber nicht für die einzelnen Fächer – so z. B. im Saarland oder in Schleswig-Holstein. Andererseits gibt es Bundesländer, die verstärkt auf die Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit abheben und dementsprechend detaillierte Vorgaben für sämtliche Fachseminare/-module machen. Sie sollen als verbindlicher, verlässlicher Rahmen dienen, die einen Gütemaßstab bilden für Ausbildungsqualität und -erfolg einerseits und für die Beratung der Lehramtsanwärter andererseits.

Insbesondere die Kompetenzen 1 bis 3 sowie 7 und 8 aus dem KMK-Katalog schlagen sich in den Ausbildungscurricula für die *Unterrichtsfächer* nieder. Auf der anderen Seite sind es die schulischen Curricula der Fächer, an denen sich die Ausbildungscurricula für die Fachseminararbeit orientieren. Schaut man sich beispielsweise die Curricula für das Fach Deutsch der Länder Baden-Württemberg, Hamburg und Hessen an, fällt auf, dass den Themen des Deutschunterrichts, wie sie in den schulischen Richtlinien zu finden sind, entsprechende Seminarthemen zuge-

5.1.1 Überblick über die Inhalte von Ausbildungscurricula

ordnet werden bzw. Kompetenzen, die die angehenden Lehrer zu erwerben haben, um richtliniengemäß unterrichten zu können.

Für den Bereich des Lesens bzw. Umgang mit Texten werden z. B. in Hessen im entsprechenden Modul Aspekte behandelt wie Lesekompetenz, Dekodierfähigkeit/Textanalyse, Lesediagnostik, Didaktik des Lesens und Umgang mit Texten, Leseförderung/Lesemotivation, Textauswahl, Umgang mit literarischen und Sachtexten, Planung/Durchführung/Reflexion von Unterricht im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ (Module GHRFö, HR_54f, Hessen o. J.). Baden-Württemberg beschreibt die Anforderungen an die Lehramtskandidaten für diesen Bereich folgendermaßen: Sie können „[...] bei Schülerinnen und Schülern Lesemotivation, Lesefertigkeit und Lesefähigkeit aufbauen und zur literarischen Bildung beitragen [...]“ (Seminare Ausbildungsstandards GHS PDF, Baden-Württemberg 2006, S. 15). Die zugeordneten Themen und Inhalte lauten: Erstlesen und Leseförderung, Verfahren im Umgang mit verschiedenen Textgattungen, Lesekompetenz, Kinder- und Jugendliteratur. Hamburg erwähnt in seinem Ausbildungscurriculum für das Fach Deutsch übrigens sogar explizit den Richtlinienbezug: „Das Seminar orientiert sich bei der Erarbeitung an den Rahmenplänen Deutsch der jeweiligen Schulform.“ (Ausbildungscurriculum Deutsch, Hamburg 2007)

Während die Ausbildungscurricula in Baden-Württemberg, Hamburg und Hessen alle Unterrichtsfächer abdecken, gibt es in den meisten Fällen, in denen ein Curriculum oder eine ausführlichere Standard-Formulierung existiert, v.a. solche, die den Bereich des Pädagogischen Seminars abdecken (den KMK-Kompetenzanforderungen 4-6 und 9-11 entsprechend). Hier geht es um solche Themen, die von übergeordnetem oder übergreifendem Charakter sind, also die Vermittlung von Lehrerkompetenzen, die sich außerhalb des Fächerrahmens bewegen.

Das Modulcurriculum des Landes Hessen berücksichtigt hier im Bereich der Pflicht- und Wahlpflichtmodule übergreifende Aufgabenstellungen im Handlungsfeld Schule. In Hessen orientieren sich die Pflichtmodule für alle Lehrämter offensichtlich eng an den klassischen Lehrerfunktionen – sie lauten:

1. Erziehen, Beraten, Betreuen
2. Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen
3. Schule mitgestalten und entwickeln

Im Wahlpflichtbereich werden allerdings auch Aspekte wie Kommunikation und Konflikte, Berufsorientierung und der Einsatz von Medien thematisiert. Sie alle aber betreffen immer Themen, die zurückgehen auf das, was für Schüler und Schule bedeutsam ist.

Das Saarland geht bei seinen Ausbildungsstandards ebenso vor, die sogenannten Kompetenzbereiche lauten:

1. Lehren und Lernen
2. Erziehen und Persönlichkeit entwickeln
3. Diagnostizieren, Fördern und Beraten
4. Schule gestalten, Qualität sichern und kooperieren

Solche Standards gehen also ganz von der Perspektive der Schülerbedürfnisse aus.

Bis jetzt noch selten ist die Beschäftigung mit Themen, die stärker außerhalb des Handlungsfeldes *Unterricht, Erziehung und Schulentwicklung* liegen, wie sie sich

im Fall Schleswig-Holsteins in Punkt 4 der OVP andeuten: *Selbstmanagement*. Hier werden bereits stärker die Bedürfnisse der Lehrkraft mit in den Blick genommen. Es soll z. B. die termingerechte Erledigung von Aufgaben ebenso erlernt sein wie das Austarieren von Nähe und Distanz in Arbeits- und Lernprozessen (Broschüre lia 2007, S. 12). Schleswig-Holstein formuliert in seiner OVP, enthalten in der Broschüre für Lehrer in Ausbildung von 2007, ferner folgende *Allgemeine Ausbildungsstandards* – unterteilt in die *fünf Qualitätsdimensionen*:

1. Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht
2. Mitgestaltung und Entwicklung von Schule
3. Erziehung und Beratung
4. Selbstmanagement
5. Bildungs- und Erziehungseffekte

Diese fünf Qualitätsdimensionen untergliedern sich in insgesamt 34 Indikatoren für Lehrerkompetenz.

In Hamburg werden die Perspektive und Bedürfnisse der Lehrkraft in herausstechender Weise durch das *Lehrertraining* abgedeckt. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass es in Kleingruppen stattfindet und v. a. dass es beurteilungsfrei ist. Die Kompetenzbereiche, die hier behandelt werden, sind:

1. Situationsgerechte Kommunikation und Gesprächsführung in Konfliktsituationen in Schule und Seminar
2. Gesunder Umgang mit Zeit
3. Kompetenter und gelassener Umgang mit Gruppen und Teams
4. Reflexion zum pädagogischen Selbstkonzept und berufliches Identitätstraining

Während das Hauptseminar grundlegende berufliche Handlungskompetenzen abdeckt (Unterrichten, Erziehen, rechtliche Bestimmungen z. B.), deckt das Lehrertraining alle relevanten Bereiche für eine Burn-out-Prävention ab (Ausbildungscurriculum Lehrertraining Hamburg 2007, PDF).

Wie die Ergebnisse der Ausbildung im Vorbereitungsdienst zu ermitteln sind, wird u. a. durch die jeweiligen Prüfungsordnungen geregelt. Hier geht es um die Ausbildungsergebnisse, die eine Lehrkraft nach Abschluss der Ausbildung erzielt hat und die in der Form des Zweiten Staatsexamens bescheinigt werden. Die Prüfungsordnungen benennen v. a. die Voraussetzungen, um zur Zweiten Staatsprüfung zugelassen zu werden, den organisatorischen Ablauf sowie weitere rechtliche Rahmenbedingungen, die zum Erwerb des Zweiten Staatsexamens zwingend notwendig sind.

5.1.2 Prüfungsordnungen

Gelegentlich werden in den Prüfungsordnungen die geforderten Ergebnisse genauer spezifiziert, wie z. B. in Bayern:

„Abschnitt II: Prüfungsleistungen im Einzelnen

[...]

§ 22 Unterrichtskompetenz

§ 22a Erzieherische Kompetenz

§ 22b Handlungs- und Sachkompetenz“ (LPO II v. 28.10.2004, Bayern)

In der Regel erfolgt die Bewertung der Referendare zum einen über die im Laufe der Ausbildung kontinuierlich stattfindenden Unterrichtsbesuche, die als Grundlage für das Gutachten der Seminarleiter dienen, ferner aber inzwischen auch durch die Erstellung eines Portfolios (z. B. in Hessen und Schleswig-Holstein). Außerdem

sind nach wie vor Hausarbeit, Lehrproben und mündliche Prüfungen die am meisten vertretenen Bestandteile der Zweiten Staatsprüfung. Ihre Inhalte werden in den Prüfungsordnungen selten näher benannt, wie im o. g. Beispiel Bayern.

Darüber hinaus werden die Ausbildungsabläufe und -ergebnisse der Seminararbeit in vielen Fällen durch Evaluationsstudien erfasst.

5.1.3
Weitere Materialien zur Kompetenzförderung von Referendaren

Eine weitere Möglichkeit, die Kompetenzen der Referendare zu fördern, besteht in der Veröffentlichung von Materialien, die über die Grenzen eines Studienseminars, ja ggf. sogar über die eines Bundeslandes hinaus, zur Verfügung und Diskussion stehen. Diese Möglichkeit ist insbesondere durch Internetforen gegeben, wie es mit „Lehrerausbildung konkret“ z. B. eines in NRW gab. Es sollte ein Forum für den Informationsaustausch über Erfahrungen, Ziele, Inhalte, Verfahren und Kooperationsformen der Ausbildung bieten.

Untergliedert in die Bereiche *Seminarentwicklung*, *Lehrerfunktionen*, *Fachdidaktik*, *Medienpädagogik* und *Prüfungsamt* wurden zahlreiche Publikationen zum Download angeboten. Nicht nur zur Unterstützung der Referendare wurde Material angeboten, auch Publikationen für die Hand der Ausbilder standen hier bereit, so z. B. „Der Referendar als autonomer Lerner – Ideen zu einem seminardidaktischen Konzept“ von H. Dohnke oder „Möglicher Verlauf einer Unterrichtsberatung – eine Arbeitshilfe für Fachleiterinnen und Fachleiter“ vom Studienseminar SII Paderborn.

Insgesamt gab es 108 Beiträge, bevor die Arbeit an dieser Seite eingestellt wurde.

5.2 Evaluation des Ausbildungsprozesses und der -ergebnisse

5.2.1
Studien mit externem Charakter

Mit Beginn der Reformdebatte hat sich in Ansätzen bereits eine Evaluationskultur etabliert, die sowohl die Wirkung bisheriger Lehrerbildung als auch diejenige von Reformprojekten überprüft. In einigen Bundesländern geschieht die Evaluation des Vorbereitungsdienstes in direkter Kooperation mit dem jeweils zuständigen Ministerium (oder auf dessen Initiative) als breit angelegte *interne* oder als *externe* Evaluation. Solche Studien sollen hier gesondert herausgestellt werden, da sie oft über einen umfassenderen Charakter verfügen, als die vielerorts durchgeführten Evaluationen, die sich nur auf ein Studienseminar und dort nicht selten nur auf Teilaspekte der Ausbildung (zumeist nur auf eine *Teilgruppe*, häufig Referendare) beziehen.

5.2.1.1
Rheinland-Pfalz

Nicht mehr ganz aktuell und in mancher Hinsicht begrenzt ist die Studie „Externe Evaluation des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien Koblenz“ vom Oktober 2002. Sie soll allerdings genannt werden, da sie „die erste dieser Art in der deutschen Lehrerbildung“ (Freisel/Glässner/Lenhard/Oelkers 2002) darstellte. Ziel war eindeutig eine „Qualitätsprüfung, die eine Außensicht anlegt und von unabhängigen Experten durchgeführt wird“ (ebd.). Ferner reklamieren die Verfasser auch eine Modellfunktion für diese Studie, und zwar in der Weise, dass „[...] die Analyse des Studienseminars Koblenz neben den seminarspezifischen Gegebenheiten auch Aspekte eines Fallbeispiels trägt, an dem sich strukturellere Probleme der Lehrerbildung darstellen und diskutieren lassen“ (ebd.).

Die Kommission hat das Konzept der entsprechenden Landesverordnung überprüft, das darauf zielt, selbstständige berufliche Handlungsfähigkeit, Reflexions-,

Kooperations- und Innovationsbereitschaft im Rahmen des Vorbereitungsdienstes bei ihren Absolventen zu erreichen. Im Widerspruch zu diesem programmatischen Ziel sieht die Kommission die Tatsachen, dass

- die gesamte Ausbildung durch eine starke hierarchische Struktur gekennzeichnet sei,
- die Notengebung (insb. der Vornote) intransparent sei,
- die Leistungsüberprüfung tendenziell punktuell im Rahmen von Lehrproben erfolge,
- die Ausbildung insgesamt zu prüfungslastig sei (dies., S. 11).

Die Kommission weist auf deutlich erkennbare Abhängigkeits- und Unsicherheitsgefühle der Referendar/-innen hin, die sich in ihrer Ausbildung an idealisierten Unterrichtskonzepten messen müssten und einer „[...] sehr hohen Arbeits- und Stressbelastung durch den eigenverantwortlichen Unterricht in Verbindung mit dem praktizierten System der Überprüfung und Kontrolle“ (ebd.) ausgesetzt seien. Mit großer Bestürzung nahmen die Ausbilder des Studienseminars der Kommission zufolge den Satz aus dem internen Evaluationsbericht auf, in dem die überwiegende Zahl der Referendar/-innen den Vorbereitungsdienst als *schlimmste Zeit ihres Lebens* bezeichneten (dies., S. 12).

Das Kultusministerium des Landes *Brandenburg* hat eine Studie zur Zweiten Phase der Lehrerausbildung beim Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam in Auftrag gegeben, deren Ergebnisse inzwischen in zwei Publikationen vorliegen (Schubarth u.a., beide: 2005). Erklärtes Ziel der Studien war es, die Qualität der Zweiten Ausbildungsphase aus Sicht der unterschiedlichen Akteure zu analysieren und daraus ggf. Ansatzpunkte zur Verbesserung zu entwickeln, ebenso wie Perspektiven zur Verzahnung der Ersten und Zweiten Phase zu erarbeiten. Methodisch wurde dieses Ziel mittels der Untersuchung folgender Teilbereiche (angelehnt an Stufflebeam/CIPP-Analyse: context-input-process-product) im Rahmen einer Vollerhebung unter den Referendaren des Landes angestrebt (N=300):

- Untersuchung der Eingangsvoraussetzungen (*Inputqualität*): Berücksichtigung soziodemografischer und persönlichkeitsbezogener Merkmale, Einschätzung zu bisherigen Leistungserfolgen der Lehramtsanwärter/-innen, Einfluss der genannten Merkmale auf die Bewertung der Ausbildungsqualität
- Untersuchung der Rahmenbedingungen (*Kontextqualität*): Einschätzungen zu allgemeinen, strukturellen, organisatorischen, gesetzlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen, Einschätzung zu Stärken und Schwächen des Vorbereitungsdienstes im Land und zu Verbesserungsperspektiven
- Untersuchung des Ausbildungsprozesses (*Prozessqualität*): Fragen zu Belastungs- und Beziehungserleben, Beurteilung der Qualitätsentwicklung am Studienseminar und zur Verknüpfung der Ausbildungsabschnitte durch die Seminarleiter/-innen, Einschätzung aller zu Stärken, Schwächen und Verbesserungsmöglichkeiten im Ausbildungsprozess
- Untersuchung der Kompetenzen und Gesamteinschätzungen (*Ergebnisqualität*): Einschätzung zu Ausbildungsinhalten und Handlungskompetenzen, Einschätzung zur Verteilung der Anteile an der Ausbildung (Universität, Studienseminar, Schule), sowie zu Veränderungsvorschlägen – einschließlich Verzahnung der Ersten und Zweiten Phase

Die Ergebnisse der ersten Studie (Befragung von Referendaren) können folgendermaßen zusammengefasst werden: *Insgesamt sehen Lehramtsanwärter den Vorbereitungsdienst insofern als eine entscheidende Phase ihrer Ausbildung, als diese durch*

5.2.1.2 Brandenburg

eine deutliche Berufsfeldorientierung gekennzeichnet ist – oft im Gegensatz zum Studium. Zugleich wird diese Phase aber auch als harte Bewährungsprobe erachtet.

Als *Stärken* beschreiben die Lehramtsanwärter hinsichtlich der *Rahmenbedingungen* im Vorbereitungsdienst insbesondere Praxisnähe und -reflexion, die Kommunikation mit allen Beteiligten, auch die Beziehungsqualität an Studienseminaren und Schulen, sowie das hohe fachliche Niveau der Seminarausbilder/-innen. Insgesamt wird auch die gegenwärtige Struktur der Zweiten Phase positiv gesehen. Zu den *Stärken der Ergebnisqualität* gehören nach Angaben der Lehramtsanwärter/-innen die erfolgreiche Bewährung, dabei u. a. der gelingende Wechsel in die Lehrerrolle, sowie der hohe unterrichtliche und außerunterrichtliche Kompetenzzuwachs.

Schwächen und Defizite, die von Lehramtskandidat/-innen in Bezug auf *Rahmenbedingungen und Ausbildungsprozess* benannt werden, können zusammenfassend wie folgt beschrieben werden: Das Zuweisungsverfahren und z. T. die materiell-technische Ausstattung an den Ausbildungsorten, die problematische (da unzureichend geklärte) Rolle der (Ausbilder an den) Schulen, die mangelnde Koordination und Kommunikation der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen (Universität, Studienseminar, Schulen), Probleme durch das Abhängigkeitsverhältnis und Anpassungsdruck, Gefahr der Überlastung durch Umfang und Divergenz der Anforderungen, Uneinheitlichkeit in Standards und Professionalität der Ausbildung. Als Schwächen hinsichtlich der Ausbildungsergebnisse und Kompetenzen benennen die angehenden Lehrer die zu starke Fokussierung auf den Aspekt des Unterrichts, was im Ergebnis dazu führe, dass sich keine Sicherheit bezüglich der umfangreichen Aufgaben im normalen Berufsalltag und seiner Belastungen einstelle. Ferner wird die mangelnde Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und die zu geringe Beachtung von Kompetenzen besonders hinsichtlich des eigenständigen Lernens negativ erwähnt.

Verbesserungsbedarf wird von den Lehramtsanwärter/-innen daher in folgenden Bereichen gesehen: Notwendigkeit der Implementation einheitlicher Standards hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenzen, der Leistungsbeurteilung und der Professionalisierung der Ausbilder/-innen in Studienseminaren und Schulen – den Ausbildungsschulen wird dabei ebenfalls eine hohe Bedeutung beigemessen! Daher wird auch die Verstärkung der Kooperation der Ausbildungsphasen und -orte als besonders wünschenswert erachtet. Die Analyse der Ausbilder-Befragung legt übrigens hinsichtlich dieses Aspektes denselben Schluss nahe.

Die Ergebnisse der zweiten Studie (Befragung der Ausbilder; N=115) können folgendermaßen zusammengefasst werden: Zunächst wird darauf hingewiesen, dass der Fokus der Betrachtung bei den Seminarausbildern auf die *Ausbildungsarbeit* gerichtet sei, während die Lehramtsanwärter ihren Fokus auf ihre *Ausbildungserfahrungen* richteten. Die Einschätzungen zum Vorbereitungsdienst durch die Seminarausbilder können auf Basis der Befragung insgesamt als überwiegend positiv bezeichnet werden. Als *Stärken* der Ausbildung werden dabei folgende Aspekte hervorgehoben: die Praxisorientierung der Ausbildung sowie die Verbindung von Theorie und Praxis, das Ausbildungsklima an den Studienseminaren, die hohe Unterrichtskompetenz der auszubildenden Kandidat/-innen und nicht zuletzt die Struktur des Vorbereitungsdienstes. Als auffällig erachten die Herausgeber der Studie dabei die Tatsache, dass von den Seminarausbildern besonders solche Bereiche positiv hervorgehoben werden, die sie selbst mitgestalten bzw. -verantworten. Diese Ergebnisse decken sich allerdings durchaus mit den Ergebnissen der Lehramtsanwärter-Befragung.

Aber auch die in vergleichbarer Weise gewonnenen Daten der Ausbilder-Befragung weisen in einer Reihe von Befunden auf mögliche *Schwächen* der Ausbildung hin: mangelnde Kooperation zwischen den Akteuren der einzelnen Phasen der Ausbildung sowie zwischen den Ausbilder/-innen der verschiedenen Studienseminare des Landes, die jahresübergreifende Ausbildung, Seltenheit und Probleme bei der Vermittlung von sozialen Kompetenzen, Heterogenität und Mängel hinsichtlich der Bedingungen an den Ausbildungsschulen, die als wenig hilfreich wahrgenommenen zentralen Ausbildungsvorgaben des Landes sind hier zu nennen. Hier zeigt sich, dass die Seminarlehrer/-innen v. a. solche Bereiche kritisch bewerten, für die sie nicht verantwortlich sind.

Hier gibt es z. B. auch eine *Differenz in der Wahrnehmung* zwischen Ausbildern und Lehramtskandidaten: die Schulen werden zwar von den Ausbildern ebenfalls als wichtig erachtet, jedoch von ihnen längst nicht so positiv bewertet, wie dies bei den Referendaren der Fall ist. *Durchweg positiver als die Absolventen schätzen die Seminarleiter dagegen den Kompetenzzuwachs während der Ausbildung ein.* – Dies weist auf Diskussionsbedarf hin; die Differenzen in den Wahrnehmungen einzelner Aspekte relativieren die insgesamt aber durchaus positive Gesamteinschätzung.

Auch hinsichtlich der *Arbeitssituation der Seminarlehrer* lässt sich kein einheitlich positives Bild erkennen: einerseits sprechen die Ergebnisse für eine hohe Motivation und Arbeitszufriedenheit der Ausbilder, andererseits belegen die Befunde aus Brandenburg die Tendenz, die sich schon durch die Analyse der verfügbaren Ausbilderberichte (Walke 2004) abzeichnete: der als unklar empfundene Status und die unbefriedigenden Arbeitsbedingungen – einschließlich der fehlenden Vorbereitung auf die Tätigkeit – stellen eine nicht zu unterschätzende Belastung dar. Auch aus der Brandenburger Analyse wird daher der Schluss gezogen, dass bei der Rekrutierung und Qualifizierung sowie bei der Entwicklung förderlicher Ausbildungsstrukturen für die Ausbilder noch erheblicher Handlungsbedarf besteht.

Seit Dezember 2006 liegen in Brandenburg auch Ergebnisse einer Ausbildungslehrerbefragung vor. Auch die Ausbildungslehrer schätzen den Stellenwert der schulischen Ausbildung für die Lehramtskandidaten hoch ein. Sie monieren jedoch die Rahmenbedingungen, unter denen sie die Ausbildung gestalten:

- unzureichende Information über die Aufgaben,
- geringer Kenntnisstand über den Vorbereitungsdienst,
- zeitliche Belastung
- mangelnde Abstimmung mit der Ersten Phase sowie mit den Seminarlehrern
- mangelnde Voraussetzungen bei den Lehramtskandidaten
- mangelnde Anerkennung ihrer Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft z. B. (Schubarth 2006, S. 125f.)

Besonders interessant ist die Differenz der Kompetenzeinschätzung bei Referendaren: die Referendare schätzen sich durchweg selbst weniger kompetent ein als ihre Ausbilder (sowohl in Studienseminaren als auch Schulen). Schwerpunkt aller Ausbildungsbeteiligten ist den Erhebungen zufolge das Unterrichten. Studienseminare betonen darüber hinaus noch den Aspekt *Beurteilung*, während Schulen die Erziehungskompetenz stärker betonen. Nach Abschluss der Ausbildung fühlen Referendare sich insgesamt für die Lehrerfunktionen unterschiedlich gut befähigt: Defizite werden für die Aspekte Umgang mit Disziplinproblemen, Konflikten, Mobbing, Gefährdungen etc. gesehen. Insgesamt weisen die Ergebnisse „[...] auf einen Be-

darf hin, sich erstens gemeinsam über Ausbildungsziele und -verantwortlichkeiten zu verständigen, zweitens den erreichten Stand der Ausbildung und Abstimmung zu überprüfen und drittens Veränderungen in der Ausbildung in den einzelnen Bestandteilen möglichst zügig zu initiieren“ (ders., S. 127).

5.2.1.3 Hessen

Als Evaluation mit *externen Elementen* will sich die Studie PEB-Sem (Pädagogische Entwicklungs-Bilanzen an Seminaren), die in Hessen durchgeführt wird, verstanden wissen. Als externe Elemente sind z. B. die Validierung der Erhebungsinstrumente sowie die Aufbereitung der Ergebnisse durch das DIPF zu nennen (Döbrich/Abs 2006). Der interne Charakter der Studie basiert darauf, dass die Initiative von den Studienseminaren ausging, nur die Studienseminare selbst (neben der durchführenden Institution: DIPF) die standortbezogenen Ergebnisse im Einzelnen kennen und Interpretation und Konsequenzen ebenfalls in den Händen des jeweiligen Studienseminars liegen. Dem hessischen Amt für Lehrerbildung (AfL) werden allerdings aggregierte Daten vorgelegt. Die Erhebungen sollen in mehreren Erhebungswellen durchgeführt werden, um einen Entwicklungsprozess zu initiieren bzw. zu begleiten.

Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) gehen von einem theoretischen Wirkungsmodell zur Lehrerbildung in der Zweiten Phase aus. Sie stehen im Kontext mehrperspektivischer Erhebungen, die sowohl Studienseminare als auch Schulen und Staatliche Schulämter in Hessen umfassen. Bei den PEB-Sem werden die Perspektiven der Ausbilder/-innen, der Referendar/-innen und der Mentor/-innen (in der Anzahl der Ausbilder) der Studienseminare einbezogen. Die Ergebnisse sind für ein Studienseminar jeweils repräsentativ, wenn sich mindestens 75 % einer Personengruppe aktiv an den Befragungen beteiligen.

Ausgewählte Ergebnisse wurden in einem Beitrag von Döbrich/Abs (2006) in der Zeitschrift SEMINAR – dem Organ des *Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V.* – vorgestellt. Bezug genommen wurde hier auf folgende Aspekte: *Berufliche Selbstwirksamkeit* und „Standards“, „Kompetenzen“ und ihre Erreichung. Der Vergleich von Referendaren (bis jetzt: N=2258) zu Beginn, in der Mitte und am Ende ihrer Ausbildung zeigt ein kontinuierliches Anwachsen der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, allerdings mit unterschiedlichen Ausprägungen in den verschiedenen, abgefragten Kompetenzbereichen. Die Ergebnisse in den diagnosebezogenen Standards befinden sich bei Erstellung eines *Rankings* durchweg in der unteren Hälfte, d. h.: die Kompetenzen in diesem Bereich werden eher gering eingeschätzt, die die Unterrichtsplanung betreffenden eher in der oberen, was für diesen Bereich auf eine eher positive Kompetenzeinschätzung hindeutet (dies., S. 96ff.). – Bedeutungsvoll erscheinen diese Ergebnisse besonders vor dem Hintergrund der Überlegungen zu Verkürzungen des Vorbereitungsdienstes. Sie scheinen den in Hessen erhobenen Daten zufolge nicht den Zielen einer an der Erreichung von Kompetenzstandards orientierten Ausbildung zu entsprechen.

In der konkreten Praxis entstand in Hessen bei den Studienseminaren der Wunsch, Grenzwerte bezüglich der Erreichung professioneller Standards festzulegen, die als Indikatoren für Handlungsbedarf anzusehen seien. Eine solche Festlegung, bei der eine Vereinbarung darüber getroffen wird, wie viel Prozent von einem bestimmten Standard durch die angehenden Lehrer/-innen mindestens erreicht werden sollen, um von der erfolgreichen Vermittlung eines Ausbildungsinhalts sprechen zu können, erfolgte in Zusammenarbeit aller Beteiligten. Sie stellen nun die

Grundlage für Beratungen, die regelmäßig durchgeführt werden und zu einer Verbesserung der Lerngelegenheiten führen sollen, dar (dies., S. 99f.).

„Eine Vereinbarung über Grenzwerte liest sich zum Beispiel wie folgt: *„Wenn mehr als 25 % der Referendare/innen in der Vorbereitungsphase auf die Prüfungen angeben, von einem bestimmten Kompetenzbereich (Standard) nichts gehört zu haben, dann werden die Ergebnisse in die ‚differenzierte Zusammenfassung der Ergebnisse‘ aufgenommen und im Studienseminar beraten.“*

Dieser Grenzwert wurde im Mittel der ersten 10 Studienseminare bei folgenden Standards überschritten:

- S 43 wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind: 27,4% „nichts davon gehört“
- S 46 die Eltern in die Arbeit der Schule einzubeziehen: 38,6% „nichts davon gehört“
- S 37 wie die im Laufe eines Jahres anfallenden administrativen Arbeiten effektiv organisiert werden können: 45,1% „nichts davon gehört“ (Abs, Döbrich 2006, S. 99)

Eine Besonderheit der hessischen Studie besteht noch einmal darin, dass sie die Ausbildung unter den Voraussetzungen der alten Ausbildungsordnung untersucht: „Dadurch entsteht für Hessen insgesamt ein Referenzdatensatz und die Möglichkeit nach vollständiger Etablierung der neuen Ausbildungsstruktur eine vergleichende Evaluation durchzuführen“ (dies., S. 100). Die neue Ausbildungsstruktur ist durch eine Modularisierung der zu erwerbenden Kompetenzen und Inhalte gekennzeichnet. Vor allem aber bietet es sich an, dass auch andere Bundesländer mit diesem bereits erprobten Instrumentarium (ggf. mit geringfügigen technisch-terminologischen Adaptionen) ihren Vorbereitungsdienst in gleicher Weise evaluieren, um so übergreifend Best-Practice-Modelle zu entwickeln, was allen Beteiligten zugute kommt.

Zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der Erreichung von Standards kommt die Evaluation der Ausbildungscurricula in Hamburg. Gefragt wurde nach Einschätzungen zu Inhalten und Organisation der Ausbildung; sowie nach Ausbildungserfolgen – bezogen auf die neuen Ausbildungscurricula (PPT zur 5. Expertentagung zur Lehrerbildung: AG 2 – Evaluation der Ausbildungscurricula des Referendariats. 2. März 2006. In: <http://www.li-hamburg.de/liq.projekte.more.10/print.html>). Obschon der 289-seitige Band sich ausdrücklich auch mit außerunterrichtlichen Themen (d. h. Breichen, die über die allgemeine und fachliche Unterrichtsplanung hinausgehen) beschäftigt (Walke 2004, S. 40ff.), werden die Ergebnisse der Ausbildung solcher Kompetenzen hier, wie auch in Hessen, kritisch beurteilt, während die in den Curricula definierten allgemeinen Ziele (Kenntnisse im Bereich Lernen, Beurteilungskompetenz z. B.) von allen Beteiligten überwiegend als erreicht erachtet werden. Als weiterer Problembereich wird von allen Beteiligten die Anschlussfähigkeit der beiden Phasen der Lehrerausbildung benannt.

5.2.1.4 Hamburg

Diesen Ergebnissen entsprechend werden folgende Handlungsdesiderata formuliert: „Ausbildungscurricula müssen nicht nur formuliert, sondern auch umgesetzt werden > Maßnahmen zur Implementierung.“ (PPT zur 5. Expertentagung zur Lehrerbildung: AG 2 – Evaluation der Ausbildungscurricula des Referendariats. 2. März 2006. In: <http://www.li-hamburg.de/liq.projekte.more.10/print.html>.) Dazu sollen konkret z. B. die Ergebnisse publik gemacht, Maßnahmen zur Verbesserung

der Kooperation von Seminar und Schule eingeführt, an Standards gearbeitet und Zielerreichungsskalen erprobt werden. Ferner wird es als wichtig erachtet, dass die Träger der beiden Lehrerausbildungsphasen verstärkt ins Gespräch kommen. Dabei soll ein Zentrum für Lehrerbildung koordinierend wirken. – Ganz deutlich wird hier also gesehen, dass der Schritt vom Ausbildungscurriculum bis zur Erreichung bestimmter Standards, die sich im Ausbildungsergebnis niederschlagen, noch weiterer Maßnahmen bedarf, die auch weiterhin von Evaluation begleitet werden sollen (ebd.).

5.2.2 Studien mit internem Charakter

Neben der Beauftragung Externer ist es inzwischen nicht selten der Fall, dass die Seminare oder anderen Bildungseinrichtungen des Vorbereitungsdienstes ihre Arbeit zwecks Weiterentwicklung intern evaluieren. Hierüber kann allerdings nur punktuell berichtet werden, da viele solcher Evaluationen nicht immer an die interessierte Öffentlichkeit gelangen u./o. zum Teil sehr begrenzt sind.

Abgefragt werden in den entsprechenden Bögen Aspekte wie Inhalte, Methoden und Medieneinsatz, Atmosphäre, Seminarleitung und Moderation der Veranstaltungen (so z. B. in Hamburg), sowie auch die Unterrichtsbesuche oder die Wünsche bezüglich der Ausbildung (z. B. im Studienseminar SII Paderborn, NRW). Schleswig-Holstein hat seine intern erhobenen Daten von 2005 als Publikation zugänglich gemacht und soll im Folgenden näher geschildert werden.

5.2.2.1 Schleswig-Holstein

Seit dem 22. April 2004 gilt eine neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den Vorbereitungsdienst (OVP). Grundlage für die Bestimmungen der OVP sind die Eckpunkte, die von der Ministerin im August 2003 vorgestellt wurden. Mit dem vorliegenden Bericht wird dem Eckpunkt Nr. 4 entsprochen: In diesem Eckpunkt ist festgelegt, dass eine regelmäßige Evaluation der Ausbildung erfolgen soll. Mit dem Inkrafttreten der neuen OVP hat das IQSH im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Frauen begonnen, die Ausbildung zu evaluieren.

Bezugspunkt der internen Evaluation vom Juni 2005 sind die Ziele, die mit der Reform des Vorbereitungsdienstes erreicht werden sollen. Der Evaluationsbericht enthält deshalb im ersten Teil einen Bericht zum Stand der Umsetzung der Eckpunkte vom August 2003. Im Anschluss daran werden Befunde aus quantitativen und qualitativen Verfahren zur Analyse der Ausbildung durch das IQSH dargestellt. Der Ausblick enthält die nach Auffassung des IQSH wesentlichen Konsequenzen, die für die Ausbildung durch das IQSH ab dem 1. August 2005 greifen sollen sowie Vorschläge für weiterführende Analysen und Arbeitsschritte (S. 4).

Interessant ist, dass in Schleswig-Holstein neben den Ergebnissen der Modulveranstaltungen auch die Veranstaltungen zur *Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte* evaluiert wurden (N = ca. 600). Noch vor Beginn der neu gestalteten Ausbildung im August 2004 begannen Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbildungslehrkräfte. Grundsätzlich durchlaufen Ausbildungslehrkräfte eine allgemeine (Säule A, zumeist regional und schulartübergreifend) und eine fachspezifische (Säule B) Qualifizierung im Umfang von insgesamt rund 60 Stunden. Hierauf werden bisherige Tätigkeiten im Bereich der Lehrerbildung nach einem transparenten Verfahren angerechnet. Nach Abschluss wird den Ausbildungslehrkräften auf Antrag ein Zertifikat ausgestellt.

Anfang 2005 konnte bereits 50 Lehrkräften ein Zertifikat für die Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft ausgestellt werden. Die Qualifizierungsangebote zu den allgemeinen Aufgaben haben u. a. folgende Inhalte:

- Die neue OVP: Auswirkungen für Ausbildung und Prüfung
- Ausbildungslehrkräfte: Aufgaben
- Beratung: Grundsätze und Orientierungsgespräche
- Portfolio: Funktion und Hilfen für Lehrkräfte in Ausbildung
- Unterricht: Allgemeine Fragen der Planung, Durchführung und Analyse
- Ausbildungskonzept: Grundsätze und Beispiele

Fachdidaktische Qualifizierungsangebote (Säule B, schulartspezifisch) umfassen spezielle Veranstaltungen für Ausbildungslehrkräfte in der Fachrichtungs- oder Fachdidaktik sowie Module, an denen Ausbildungslehrkräfte gemeinsam mit Lehrkräften in Ausbildung teilnehmen können:

- Didaktische Konzeptionen des Fachunterrichts
- Grundsätze der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht
- Diagnoseverfahren und Unterrichtsevaluation

Der Beginn der Qualifizierung war geprägt von einer zum Teil kontroversen und kritischen Diskussion. Eine Reihe von Ausbildungslehrkräften empfand die Veranstaltungen als Zwangsmaßnahme, in den Inhalten als nicht notwendig oder als zu oberflächlich. Kritische Haltungen wurden dadurch verstärkt, dass die Qualifizierungsangebote ausschließlich in der unterrichtsfreien Zeit, d. h. direkt im Anschluss an den Unterricht, als Veranstaltungsreihe an 8 Nachmittagen angeboten wurden.

Eine grundsätzliche Kritik der Mehrheit der Teilnehmer/-innen an Inhalten und Leitungen der Veranstaltungen lässt sich aus den Daten nicht ableiten. Vielmehr wird deutlich, dass bei aller Zustimmung von größeren Teilen der Befragten immer auch kritische Positionen vertreten werden. Die Ergebnisse nahm man zum Anlass, Optimierungen vorzunehmen und vor allem die didaktische Anlage der Qualifizierung weiterzuentwickeln: Eine Konsequenz für die Arbeit in den Qualifizierungsangeboten in der Zeit ab Februar 2005 war, dass am Beginn der Arbeit ein von allen Leiterinnen und Leitern erarbeitetes Curriculum mit den damit verbundenen Intentionen und Arbeitsformen diskutiert wurde. Die Inhalte der einzelnen Veranstaltungen wurden vermehrt gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Rahmen des Curriculums festgelegt (Broschüre 6, PDF, S. 15 ff.).

Die Einschätzungen der Lehrkräfte in Ausbildung (N = 900 befragte Referendare; mehrere Fragebögen zu einzelnen Veranstaltungen) ergeben ebenfalls neben positiven Aspekten (z. B. gute Arbeitsatmosphäre) auch den Hinweis auf Handlungsbedarf: Insbesondere die oben beschriebene Theorie-Praxis-Verknüpfung bedarf scheinbar einer verstärkten Vor- und Nachbereitung der Module. „Diese Aussagen treffen insbesondere für die Module in Pädagogik zu, bei denen die Rückmeldungen auf erheblichen Entwicklungsbedarf gerade mit Blick auf Praxisorientierung hinweisen.“ (dies., S. 31)

In einer subjektiven Zusammenschau der Autoren des zitierten Berichts über die erhaltenen Rückmeldungen waren die folgenden Einschätzungen hervorstechend, wobei noch einmal darauf hingewiesen wird, dass diese qualitativen Rückmeldungen nicht repräsentativ seien, aber die teilweise sehr kritischen Meinungen für Optimierungen nützlich sein könnten:

- „ • Die Ausbildung durch dass IQSH beschränke sich auf die Zeit der Module. Vorbereitende Aufgaben würden selten erledigt, individuelle Nachbereitungen seien kaum zu beobachten.

- Motivation und Engagement vieler Lehrkräfte in Ausbildung seien in den Ausbildungsveranstaltungen des IQSH eher gering.
- Die Ausbildung durch das IQSH würde von den Lehrkräften in Ausbildung für die eigene unterrichtliche Arbeit und für die Ausbildung durch die Schule als gering angesehen.
- Ganztägige Ausbildungsveranstaltungen würden als belastend und ineffektiv angesehen, die Belastung würde durch weite Fahrwege stark erhöht.
- Häufig neu zusammengesetzte Teilnehmergruppen von Modulen würden eine effiziente Arbeit erschweren. Gewünscht würden über längere Zeit konstante Arbeitsgruppen.“ (dies., S. 35)

Inzwischen liegen auch in Schleswig-Holstein noch neuere Daten (die inzwischen auch extern erhoben werden!) vor, ein Vergleich (bei N = 535) ergibt folgende Ergebnisse:

1. die Ausbildung in der Schule schneidet deutlich besser ab als die im IQSH. Während für die Schule 56 % der Befragten in Hinblick auf die Zufriedenheit mit der Ausbildung „trifft voll zu“ antworteten, waren dies für die Pflichtmodule des IQSH nur 30 %. Unzufrieden war mit der Ausbildung in der Schule jede zehnte Lehrkraft, mit den Pflichtveranstaltungen des IQSH jede fünfte.
2. Die Pflichtmodule in den Fächern schneiden besser ab, als die für Pädagogik. Die Differenz mit Blick auf die Kategorie „trifft voll zu“ beträgt für 6 Items ca. 10, z. T. sogar bis zu 20 % – Item „Kompetente und engagierte Studienleiterinnen und Studienleiter“ – 40 % in Pädagogik vs. 60 % in den Fächern – Item „Hilfen für sachlich und fachlich korrekten Unterricht“ – 11 % vs. 26 % – Item „Einbeziehung von Unterricht oder pädagogischer Praxis“ – 20 % vs. 31 %. Diese Items stechen insofern hervor, als sie sich 2005 als entwicklungsbedürftig erwiesen hatten.
3. Die Wahlmöglichkeiten standen dem Wunsch nach konstanten Gruppen gegenüber. Diesbezüglich ergibt sich der zweiten Befragung nach allerdings ein uneinheitliches Bild: Während 36 % keine Veränderung wünschen, plädieren 34 % für eine Erweiterung der Wahlmöglichkeiten, aber auch 21 % für eine Reduktion.

Als Konsequenz ergibt sich laut IQSH-Studie ein Entwicklungsbedarf für folgende Aspekte:

1. Verzahnung der Ausbildung von Schule und IQSH
2. Praxisorientierung der Module
3. Ausbildungshilfen für alle an der Ausbildung Beteiligten
4. Weitere Evaluationsschritte (z. B. Einbeziehung der Ausbildersicht)

5.2.3 Neuere empirische Einzelstudien

Über die bisher beschriebenen Bemühungen hinaus, die von administrativer Seite zur Erfassung der Lage und Ergebnisse des Vorbereitungsdienstes initiiert wurden, gibt es eine Reihe von Forschungsprojekten, die sich aus eigener Initiative und/oder aus originär wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse heraus mit dem Thema befassen. Darüber soll ebenfalls ein Überblick gegeben werden, wobei hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

Eine ähnliche Begrenztheit wie für die externe Evaluation des Koblenzer Studienseminars gilt für die Befragung, deren Ergebnisse 2001 von Seminarleiter Friedel Jacob veröffentlicht wurden. Von ihm wurden an zwei saarländischen Studienseminaren Interviews bzw. Befragungen bei Seminaarausbildern (N = 62) und Referendaren (N = 240) durchgeführt. Während die Ergebnisse der befragten Gruppen

zur Ersten Phase weitgehend übereinstimmen, differierte die Wahrnehmung bezüglich der Zweiten Phase stark. Referendare äußerten im Rahmen der Befragung kritisch, dass es an der Vermittlung pädagogischen Wissens und an der Förderung pädagogischer Handlungsfähigkeit mangle. Auch die Vermittlung methodischer Fähigkeiten wurde nur als mittelmäßig erachtet. Fachleiter bezogen ihre Kritik überwiegend auf organisatorische Rahmenbedingungen. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass diese Problembereiche über eine Qualifizierung der Ausbilder und über Evaluation anzugehen seien (Jacob 2001).

Regional begrenzt, aber mit einem anderen Fokus liegt eine weitere Studie aus Hessen vor: Die Marburger Studie zur Gymnasiallehrausbildung von 2003 (Lersch 2006). Sie ist als Querschnitt-Studie angelegt, d. h. Erste und Zweite Phase wurden zum gleichen Zeitpunkt befragt. Befragt wurden Studierende der Marburger Universität im 4. und 8. Semester sowie Referendare des Marburger Studienseminars (N = 200, davon Referendare: 57). Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehramtskandidaten für die Zweite Phase einen deutlicheren Kompetenzzuwachs konstatieren als für die Erste Phase. Defizite werden allerdings auch der Zweiten Phase bescheinigt, nämlich in den Kompetenzbereichen „zutreffende Lernstandsdiagnosen treffen“, „effektive Lernberatung durchführen“ und „sich an der Schulentwicklung mit eigenen begründeten Vorschlägen zu beteiligen“ (Lersch 2006, S. 179).

Fokussiert auf ein bestimmtes Fach ist die Studie „Teacher Education and Development Study: Learning to teach mathematics“ der IEA, die ab 2006 durchgeführt wird:

Die international vergleichende Studie fragt nach der Wirksamkeit der Mathematik-Lehrerausbildung. Die Hauptuntersuchung ist für 2007 vorgesehen, Ergebnisse werden für 2008 avisiert. Angesichts der Dauer der Lehrerausbildung wird sie als Querschnittsanalyse durchgeführt. Es werden Studienanfänger, Studierende am Ende der 1. Phase, sowie Referendare am Ende der 2. Phase befragt. Es geht darum, das Niveau und Profil an professioneller Handlungskompetenz der Referendare im Fach Mathematik zu erfassen sowie die institutionellen Lerngelegenheiten und systemischen Rahmenbedingungen, in denen diese Handlungskompetenzen entstehen sollen (Blömeke 2006).

Umgekehrt besteht auch international Interesse an der deutschen Lehrerbildung, wie der Beitrag von Skagen (Norwegen) zeigt. Dort war das „Interesse an schulpraktischen Alternativen in der Lehrerbildung groß (Skagen 2003, S. 354), sodass die Autorin das Muster von Unterrichtsnachbesprechungen untersucht hat. Sie weist v.a. darauf hin, dass Fachleiter sich in diesen Gesprächen als dominant erwiesen haben, was als „Hindernis für einen freieren und produktiveren Dialog“ (dies., S. 361) zu erachten sei.

„Prüfungsdruck“ ist ein herausragender Problemkomplex, den Merzyn auf Basis seiner Befragung von Physik-Referendaren in fünf Bundesländern nach bestandenen 2. Staatsexamen durchführte (Rücklauf an Fragebögen: 180=59%). Dies ist ein Problembereich, der ganz deutlich das Referendariat betrifft, während die anderen genannten („Physik erklären“, „Motivation und Disziplin“ und „Zeitdruck“) eher der Berufsausübung an sich zuzuordnen sind (Merzyn 2005, S. 4ff.).

Im Bundesland Brandenburg ist eine über die bereits erwähnte Potsdamer Studie von Schubarth u. a. hinausgehende Forschungstätigkeit zum Referendariat zu verzeichnen, die zu ähnlichen Ergebnissen kommt. Unmittelbar an die Potsdamer

Studie schließt A. Wernets fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat an. Trotz der tendenziell positiven Urteile über den Vorbereitungsdienst „verweisen die offen geführten Gruppendiskussionen auf ein eher latentes, diffuses Unbehagen“ (Wernet 2006, S. 1). Der Autor kommt auf Basis einer objektiv-hermeneutischen Feinanalyse zu einer Differenzierung der Ergebnisse der Fragebogen-Studie und zu folgendem Schluss: „So wichtig eine im wesentlichen auf standardisierten Befragungen der Beteiligten sich gründende Evaluationsforschung zweifelsohne ist; unverzichtbar scheinen mir daneben qualitative Studien zu sein, die ein genaueres Bild der konkreten Problemlagen, mit denen die Akteure des pädagogischen Handelns im Kontext der Ausbildung konfrontiert sind, zu geben vermögen.“ (ders., S. 14) Ähnlich gelagerte Probleme konstatiert der Seminarleiter van de Kolk auf Basis seiner qualitativen Interviews und der Auswertung eines Fragebogens, der im Studienseminar Siegen eingesetzt wurde. Er beschreibt u. a. folgende Defizite: die mangelnde Rezeption von erwachsenendidaktischen Prinzipien, die Vernachlässigung von Handlungswissen, der nicht selten unprofessionelle Umgang mit der Doppelrolle des Beraters und Beurteilers (www.van-de-kolk.de/Lehrerausbildung/SYSTEMUNDHANDLUNG.PDF).

An der Universität Siegen wurden diese Ergebnisse aufgegriffen und zum Anlass für eine empirisch-qualitative, von der DFG geförderte Studie genommen (Menck/Schulte 2006). Untersucht wird hier die Sichtweise der Referendare des Allgemeinen Seminars am Studienseminar für das Gymnasiallehramt. Dieses Allgemeine Seminar (Hauptseminar) ist nicht fachbezogen, sondern wendet sich allgemeinen schulpädagogischen und didaktischen Fragen zu. Die durchgeführten Interviews (N = 132) auf Basis einer zweiteiligen Frage („Können Sie mir erläutern, was das Hauptseminar ist und welche Bedeutung es in Ihrer Ausbildung hat?“) sollte den Befragten die Möglichkeit offen halten, eigene Fragestellungen einzubringen und Probleme zu besprechen. Der Nutzen der Veranstaltung wird von den Referendaren dabei meist an der Übertragbarkeit auf die Unterrichtspraxis gemessen. Als Ergebnis erhielten die Autoren globale Charakterisierungen und oft auch die Kritik an den Hauptseminaren. Insgesamt ist das Bild, das dabei entsteht, ambivalent: es sind etwa gleich viele positive wie negative Urteile zu verzeichnen. Menck und Schulte sehen eine wesentliche Ursache der in den Interviews beschriebenen Probleme in dem „Faktum, dass die Referendare mit denkbar unterschiedlichen Voraussetzungen ins Studienseminar kommen.“ (Menck/Schulte 2006, S. 13)

6

Perspektiven

Eben diese unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Referendaren aufzugreifen und von diesem Stand aus die Ausbildung im Vorbereitungsdienst mit Blick auf den „Abnehmer Schule“ zu gestalten, dürfte die Aufgabe der Studienseminare (oder vergleichbaren Institutionen) sein. Insbesondere angesichts des Lehrermangels, der sich gegenwärtig in einigen Fächern als besonders ausgeprägt erweist, in anderen kaum spürbar ist, wird es dabei notwendig sein, Referendare mit (vor dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst erlangten) unterschiedlichen Berufsbiografien gleichermaßen gut auszubilden – der Begriff der sogenannten „Seiteneinsteiger-Problematik“ dokumentiert dies deutlich.

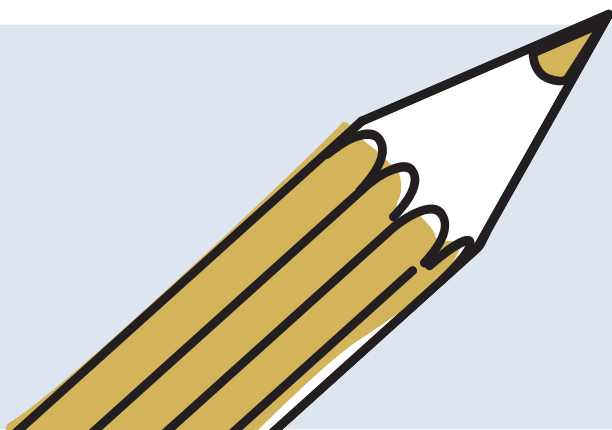
Es scheint dabei inzwischen Konsens darüber zu herrschen, dass sich die *Berufsfertigkeit* erst im *Anschluss* an das Zweite Staatsexamen voll entfaltet. Zu Recht aber muss dann kritisch gefragt werden, was das Zweite Staatsexamen den fertig ausgebildeten Lehrern bescheinigt: „Eine Aufgabe des Paradigmas der *Berufsfertigkeit* sollte jedoch hinsichtlich der Funktionen der Ersten und Zweiten Phase nicht dazu führen, dass jetzt alle Inhalte virtuell in eine lebenslange Perspektive verschoben werden, vielmehr sollten die beiden Phasen die Aufgabe haben, zur *Berufsfähigkeit* zu qualifizieren. Dabei ist unter *Berufsfähigkeit* zu verstehen, dass zum Zeitpunkt des zweiten Staatsexamens wiederkehrende Handlungssituationen (Standardsituationen) eigenverantwortlich in Übereinstimmung mit geltenden Vorschriften bewältigt werden können.“ (Döbrich 2007, o. S.)

Um *Berufsfähigkeit* zu gewährleisten und festzustellen, müssen folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Wer konstatiert sie und wie wird sie ermittelt?
- Wer macht Ausbildungs-Angebote, um Berufsfähigkeit für die Lehrkraft in Ausbildung erreichbar zu machen und zu welchem Zeitpunkt werden sie gemacht?
- Was sind Form, Inhalte und Ziele dieser Angebote?
- Welche Rahmenbedingungen sind nötig, um die Bereitstellung des Angebotes zu sichern?

1. Größer angelegte Evaluationsstudien

Die Empfehlungen der KMK-Kommission, die diesen Überlegungen vorausgeht, haben jedenfalls „[...] eine zum Teil leidenschaftlich geführte Debatte über die >richtige< Form der Lehrerbildung ausgelöst. Dabei wurden oft Glaubenssätze formuliert und Traditionen verteidigt, deren Bewährung empirisch nur schwach gesichert ist.“ (Lange 2005, S. 45) Hier deutet sich das *erste* grundlegende Desideratum für die Lehrerbildung an: die Durchführung breit angelegter Evaluationsstudien, die die Perspektive einer jeden Gruppe von Beteiligten in den Blick nimmt,



wie sie z. B. in Hessen durchgeführt werden. Hier liegt ein ‚produktionistisch‘ orientierter Ansatz zugrunde: „Die Konstruktion der Instrumente basiert auf einem hypothetischen Wirkungsmodell, in dem die theoretische Vorstellung von Bildungsproduktion (Input – Prozess – Output) mit dem Angebots-Nutzungs-Paradigma verknüpft werden.“ (Abs 2005, S. 6)

Der bisherige Weg, Berufsfähigkeit zu ermitteln, war – wie schon gesagt – die finale Überprüfung im Rahmen des Zweiten Staatsexamens. Hier konstatierten lange vorrangig Seminarausbilder, ob und inwiefern ein Referendar in die Berufspraxis entlassen werden konnte. Seit Neuerem sind auch Schulleitungen und Ausbildungslehrkräfte daran beteiligt. Doch dies allein scheint nicht auszureichen, um einen positiven Nutzen des Angebots „Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst“ konstatieren zu können. Denn die Berufsfähigkeit muss ja insbesondere auch von denen empfunden werden, die über sie verfügen sollen: den Absolventen der Lehrerausbildung: „[...] die implizite Annahme des Beherrschens gibt den Ausschlag“ (Oser 2001, S. 228). Studien wie die PEB-SEM in Hessen können den Entwicklungsbedarf offenlegen.

Als Gelingensbedingungen dürfte sich allerdings die Aneignung des entsprechenden „Handwerkszeugs“ als notwendig, aber nicht hinreichend erweisen, da im Lehrerberuf neben Handlungskompetenzen auch persönliche Dispositionen eine bedeutende Rolle spielen. Für die Hand der Lehramtskandidaten hat J. Mayr ein Konzept entwickelt, das dem Aspekt der Persönlichkeit besonders Rechnung trägt. Mayr geht davon aus, dass es sich bei der erfolgreichen *Lehrerpersönlichkeit* um ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr 2006, S. 1), handelt.

Wesentlich für eine solche Herangehensweise ist nun natürlich die Frage, ob eher von der Veränderbarkeit oder eher von der Stabilität persönlicher Dispositionen ausgegangen wird, wobei in der Lehrerbildung meist eher von der Veränderbarkeit ausgegangen werde. Mayr empfiehlt, „den Veränderungs- und den Stabilitätsaspekt gleichzeitig im Blick zu behalten [...]“ (ders., S. 13), um der Gefahr einer vorschnellen Selektion einerseits und einer Lernbarkeitsillusion andererseits zu begegnen. In diesem Zusammenhang sei es sinnvoll, folgende Ansatzpunkte zu berücksichtigen: das Aufzeigen möglicher Richtungen und Wege der persönlichen Veränderung, Veranstaltungen mit persönlichkeitsbildendem Anspruch und die Etablierung entwicklungsförderlicher Rahmenbedingungen (ders., S. 13ff.).

2. Standards und Übergänge

Diese Rahmenbedingungen, sowie die Vergleichbarkeit der Ausbildungseffekte können sicher nur über die (Weiter-)Entwicklung von Ausbildungsstandards er-

reicht werden – dem zweiten Desideratum für alle Lehrerausbildungen. In dieser Hinsicht konstatiert die Kommission der Koblenzer Studie noch ein Defizit, nämlich dass Lehrerbildung in Deutschland bislang zu individuell und beliebig verfahren, ohne Interventionen befürchten zu müssen. Aus der Perspektive der Ausbilder betrachtet, ist diese Situation sicher nicht positiver zu bewerten: es mangelt ganz offensichtlich an entsprechenden Vorgaben, um eine bundesweit vergleichbare Lehrerausbildung auf hohem Niveau gewährleisten zu können (Freisel 2002). Da, wie die Studie von Reintjes für NRW eindrucksvoll belegt, vor allen Dingen die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen problematisch sind, müsste hier insbesondere an der Anschlussfähigkeit gearbeitet werden, damit jede Phase ihren Beitrag so leisten kann, dass die jeweils folgende auf eine verlässliche Grundlage aufbauen kann. Standards für die Lehrerbildung in der 2. Phase können dabei genutzt werden als:

- „ • Instrument zur Curriculumentwicklung,
- Orientierung für die individuelle Förderung der LAA,
- Maßstab für die Zertifizierung von Kompetenzen.

Überdies bieten sie die Möglichkeit, die Passung von 1. und 2. Phase abzustimmen, indem man untersucht, ob zwischen den Standards für die 1. und 2. Phase ein Verhältnis der Anschlussfähigkeit besteht.“ (Horster 2006, S. 27)

Dies lässt insbesondere den Aufbau von Strukturen förderlich erscheinen, die in die Richtung einer Gesamtsteuerung gehen, mindestens aber Kooperationen zwischen den Phasen anbahnen, wie dies in Rheinland-Pfalz mit dem reformierten Studienkonzept für das Lehramt für die Erste und Zweite Phase schon der Fall ist. Hierbei können offensichtlich insbesondere Zentren für Lehrerbildung als institutionelle Schnittstelle den Kommunikationsfluss erheblich verbessern und Kooperation fördern. Andererseits erscheint bei der Unterschiedlichkeit der Berufsbiografien von neuen Studienreferendaren die Veränderung der Angebotsform im Vorbereitungsdienst einen positiven Effekt zu erzielen, wie die Umstellung auf Modulstrukturen es möglich machen kann. Die Angebote und Wahlmöglichkeiten erlauben einerseits die Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Referendare, andererseits bieten sie mit der Unterteilung in Pflicht- und Wahlpflichtmodule eine gewisse Gewährleistung, dass bestimmte Standards eingehalten werden können.

Als Idealfall kann dabei sicher die Arbeit an Standards im Sinne eines Spiralcurriculums für die gesamte Lehrerbildung gelten. Einen ersten Schritt in diese Richtung hat das Land Hessen mit der Gründung eines Gemeinsamen Lehrerbildungsrates im vergangenen Jahr gemacht. Dabei geht es um die Förderung der inhaltlichen und strukturellen Verbindung zwischen allen drei Phasen der Lehrerbildung. Das Amt für Lehrerbildung dient als institutionelle Brücke, das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Frankfurt/M. fungiert als Koordinator aufgrund seiner vielfältigen Berührungspunkte mit anderen Trägern der Lehrerbildung. („Lehrerbildungsrat gegründet“, PDF)

3. Personalentwicklung

Hier deutet sich nun auch das *dritte* Desideratum in der Lehrer(-aus-)bildung an: Neben der Frage nach der Verortung und Ausgestaltung der Inhalte in den einzelnen Ausbildungsabschnitten muss auch die Organisation, und hier v.a. das Personalmanagement, in den Blick genommen werden. Es sind bereits Ansätze zu ver-

zeichnen, die punktuell solche Gedanken berücksichtigen, ohne sich bereits explizit auf empirische Erhebungen zu beziehen. So wird z. B. inzwischen die Bedeutung der vorauslaufenden (!) Qualifizierung des Ausbildungspersonals hervorgehoben. Dieser Bereich war Thema einer eigenständigen Fachtagung, die vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (THILLM) mit dem Titel „Personalentwicklung in der Lehrerbildung: Veränderte Anforderungen an Ausbilderinnen und Ausbilder“ durchgeführt wurde. Hier wurde festgelegt: „Eine erfolgreiche Personalentwicklung ist ganzheitlich. D. h. alle Bereiche eines Unternehmens sind betroffen und werden einbezogen: Führung, Mitarbeiter, Prozesse und Abläufe, sowie die Organisation.“ (Lindner-Felber 2004, S. 14f.)

Publikationen, wie Dohnke sie mit seinen Überlegungen zu einem seminardidaktischen Konzept zur Verfügung stellt (s. Anhang), sind sicher für die Anregung einer Debatte zum Gegenstand gewinnbringend, beschränken sich aber auf eine freiwillige Nutzung. In Österreich ist dieser Bereich bereits systematischer entwickelt worden. So leitet Angela Faber in Salzburg das Team für den Akademielehrgang „Didaktikum“. Das Didaktikum ist im Rahmen eines 4-semesterigen, berufsbegleitenden Studiums zu erreichen und stellt eine unabhängige *Qualifizierungsmaßnahme für Lehrerbildner* dar. Aus der Akkumulation von Anforderungen an Lehrerbildner wurde ein Curriculum entwickelt, das fünf zentrale Handlungsfelder umfasst: Lehre, Forschung, Entwicklung, Management und Persönlichkeitsentwicklung. Diese beziehen sich v.a. auf die Tätigkeitsbereiche von Lehrerbildnern, die sich von der Arbeit mit Schülern klar unterscheidet. Ziel ist es, Erfahrungen, Notwendigkeiten und Bedürfnisse aller Lehrerbildungsinstitutionen einfließen zu lassen (Faber/Soukup-Altrichter 2005).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welche inhaltliche Richtung eine mögliche Initiierung neuer bzw. Förderung bereits laufender Reforminitiativen zur Zweiten Phase bzw. zur Berufseingangsphase durch den Stifterverband/Mercator Stiftung weisen könnten. Obwohl die Aufgabenstellung der vorliegenden Expertise die Herstellung einer Übersicht über die aktuelle Situation und aktuelle, bereits laufende Reformtendenzen ist, sollen einige Ideen vorgestellt werden:

1. Verbesserte Anschlüsse

Die Abstimmung der verschiedenen Ausbildungsabschnitte aufeinander muss dringend verbessert werden. Dies erfordert Projekte,

- in denen standortgebunden eine Universität und umliegende Studienseminare zusammenarbeiten (dann ausweiten!),
- in denen Personal zwischen den Phasen temporär ausgetauscht und qualifiziert wird,
- in denen die Ausbildungscurricula aller beteiligten Institutionen gezielt durchforstet und am Prinzip kumulativen Lernens ausgerichtet werden,
- in denen differenzierte Ausbildungscurricula für die unterschiedlichsten Voraussetzungen der Referendare bereitgehalten werden.

2. Veränderte Zeitstrukturen

Die starre Zeiteinteilung zwischen Erster und Zweiter Phase sowie auch innerhalb der Zweiten Phase fördert Abschottungen und Brüche im Kompetenzaufbau. Um diese Situation zu überwinden, benötigt man Projekte,

- in denen angesichts der unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und persönlichen Lebenslagen der Referendare mit unterschiedlichen, individuell angepassten Zeiteinheiten gearbeitet wird,
- in denen gezielt die Selbstorganisation von Referendargruppen gefördert wird,

- in denen die Zweite Phase als „Kompaktveranstaltung“ von zwei Jahren (oder 1,5 Jahren) aufgelöst wird in eine *mehnjährige Berufseingangsphase*, in der längere Ausbildungszeiten mit längeren Zeiten der Berufstätigkeit abwechseln,
- in denen ein fließender Übergang zwischen der Kompetenzentwicklung innerhalb dieser Berufseingangsphase, der kontinuierlichen Beurteilung der Kompetenzentwicklung und der Übernahme in den Beruf erprobt wird (gestufte Lizenzierung).

3. Neue Beratungs- und Prüfungsformen

Die bisherige Art und Weise der Feststellung eines erreichten Kompetenzniveaus („Staatsexamen“) hat vielfältige Kritik erfahren. Zur Erprobung neuer Prüfungsformen benötigt man Projekte,

- in denen studien- und ausbildungsbegleitende Prüfungsformen entwickelt werden, die sich zunehmend an der Breite des Aufgabenfeldes von Lehrern orientieren,
- in denen über die Grundqualifikation hinausgehende, je individuelle Kompetenzprofile von angehenden Lehrern gefördert werden,
- in denen Prüfungsformen und -muster erprobt werden, die eine inhaltlich und zeitlich gestaffelte, an individueller Kompetenzentwicklung orientieren und korrigierbaren Zugang bzw. Zulassung zum Lehrerberuf ermöglichen.

4. Intensivierte Aus- und Weiterbildung der Ausbilder

Die ‚Ausbildung der Ausbilder‘ in der Zweiten Phase ist innerhalb der Länder äußerst heterogen und insgesamt wenig ausgebaut. Zur Verbesserung dieser Situation sind Projekte zu fördern,

- in denen – punktuell oder in der Fläche – Aus- und Weiterbildungen dieser Personengruppe regelmäßig und als Pflichtelement organisiert sind,
- in denen mit einer Mischung aus herkömmlicher Weiterbildung und netzbaasierten Formen gearbeitet wird,
- in deren Rahmen auch auf Ausbilder zurückgegriffen wird, die nicht der Schul- bzw. Lehrerkultur entstammen und Ausbildungsprinzipien aus anderen Bildungsfeldern (Betriebe, Erwachsenenbildung etc.) einbringen können.

5. Breitere Evaluationen

Erste Evaluationen der Prozesse und Effekte der Zweiten Phase liegen vor, sind jedoch auf Standorte oder Bundesländer begrenzt. Im Rahmen der herkömmlichen Forschungsförderung sind solche Evaluationsstudien nur bedingt erfolgreich zu platzieren. Länderübergreifende, systemvergleichende Evaluationen sind aber gleichwohl notwendig, um Erkenntnisse über differente Ausbildungsformen zu gewinnen. Stiftungen könnten hierfür Geldgeber sein.

6. Mehr Governance

Trotz der Existenz von Kultusministerien etc. scheint die Beobachtung und Steuerung des Gesamtsystems Lehrerbildung faktisch noch sehr im Argen zu liegen. Insbesondere die Umstellung auf die konsekutiven Studiengänge hat in manchen Bundesländern zu äußerst unübersichtlichen Situationen geführt. Die Einsicht in die Notwendigkeit einer solchen Gesamtsteuerung, die natürlich nicht nur bei der Installation von Reformen, sondern auch für den Regelbetrieb notwendig ist, ist zwar vorhanden – in den etablierten Verwaltungsstrukturen aber nur sehr schwer umzusetzen. Hier könnten Projekte gefördert werden, in deren Rahmen – z. B. auch in Form einer Kooperation von Kultusbürokratie und privaten kompetenten Partnern – solche Gesamtsteuerungsprozesse erprobt werden.

Schluss: Unterschiedliche Entwicklungsperspektiven der Zweiten Phase

Innerhalb bildungspolitischer Kontexte und unter Berücksichtigung unterschiedlicher, bereits erkennbarer Bedingungen und Strategien in den Bundesländern stellt sich die grundsätzliche Frage, was man eigentlich – mit welchen Motiven auch immer – in Zukunft mit der Zweiten Phase vorhat. Wie auch immer diese Frage beantwortet wird: jede Antwort hat Konsequenzen für die anderen Komponenten des Lehrerbildungssystems (Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen, Ausbildungsschulen) und sollte insofern nicht isoliert entwickelt werden. Angesichts der Finanzsituation der Länder und deren Entwicklung ist zu berücksichtigen, dass die der Zweiten Phase zufließenden Ressourcen immer woanders abgezogen werden müssen.

Bezüglich der Zukunft der Studienseminare lassen sich – etwas vereinfacht und in einem lediglich *beschreibenden, nicht bewertenden* Sinne – drei Szenarien unterscheiden:

1. Status-quo-Modell:

Alles bleibt wie es ist und wird allenfalls in kleinen Schritten an wechselnde Lagen angepasst.

2. Schrumpfungsmodell:

Die Zweite Phase wird – aus unterschiedlichen Gründen (Kosten, Zweifel an Wirksamkeit etc.) in unterschiedlicher Weise reduziert: in ihrer zeitlichen Erstreckung, in ihrer personellen Ausstattung, in ihrer flächendeckenden Ausrichtung, in ihren inhaltlichen Aufgaben, hinsichtlich des Stellenkegels für die Ausbilder, hinsichtlich der Bezahlung der Referendare etc. So kann man z. B. den Anteil der Ausbildungsschulen zu Lasten der Studienseminare stärken. Eine weitere Erhöhung des Anteils „bedarfsdeckenden Unterrichts“ der Referendare – in NRW ersetzen vier Referendare eine Lehrerstelle – führt faktisch zu einer schleichenden Aushöhlung der Ausbildung selbst. Oder aber die Ausbildung in den Seminaren wird auf die *Fachseminare* konzentriert – unter Verkleinerung oder Wegfall der *Hauptseminare*, in denen generelle schulpädagogische Themen behandelt werden. Die Extremform des Schrumpfungsmodells ist die Aufgabe der Zweiten Phase: Dies hätte massivste Konsequenzen für die Erste Phase, aber auch für die Ausbildungsschulen: U.U. müsste dann die Universität sehr viel berufspraktischer ausbilden, da die Absolventen von der Universität direkt an (Ausbildungs-)Schulen wechseln. Im Extremfall hätten Schulen selbst jeden neuen Kollegen berufspraktisch zu qualifizieren (*training on the job*).

Auf der Ebene der Darstellung bzw. der Legitimation von Veränderungen in der Zweiten Phase ist es nicht ausgeschlossen, dass der (Fach-)Öffentlichkeit faktische Schrumpfungsmodelle als innovative Transformations- oder gar Wachstumsmodelle präsentiert werden.

3. Wachstumsmodell:

Dies bedeutet, dass der Stellenwert der Zweiten Phase wächst und ihr Aufgabenspektrum angereichert, ja sie letztlich in ihrer Substanz bzw. Qualität transformiert wird. So ist zumindest vorstellbar,

- dass sie die Berufseingangsphase nach Einstellung in den Schuldienst mit begleitet und organisiert,
- dass sie ein – womöglich verlängertes Referendariat – *insgesamt* als Berufseingangsphase organisiert,

- dass zusätzlich die Aufgabe der Lehrerfort- und -weiterbildung in die Studienseminare integriert wird,
- dass es zu einer Verlagerung von Ressourcen und Aufgaben aus der Universität in die Studienseminare kommt (z. B. teilweise oder völlige Übernahme auch der ‚theoretischen‘ schulpädagogischen und fachdidaktischen Qualifizierung angehender Lehrer). Dieser Schritt würde eine Ent-Akademisierung des *pädagogischen Teils* der Lehrerbildung bedeuten.

Ein Wachstumsmodell hat vielleicht am ehesten in denjenigen Bundesländern eine Chance, in denen der bildungswissenschaftliche Anteil in der Ersten Phase kaum ausgeprägt ist und insofern faktisch zu einem großen Teil bereits bei den Studienseminaren liegt.

Verzeichnis der verwendeten Quellen

PUBLIKATIONEN

Abs, Hermann Josef u. a.: Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2. überarb. Aufl., Frankfurt a.M. 2005

Abs, Hermann Josef u. Peter Döbrich: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren in Hessen (PEB-Sem). In: SEMINAR Lehrerbildung und Schule 1/2006, S. 93–107

Abs, Hermann Josef u. Peter Döbrich: Bewertungen in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung – aktuelle Ergebnisse der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen mit StudienSeminar in Hessen. In: SEMINAR Lehrerbildung und Schule 1/2007

Arbeitsgruppe Lehrerbildung: Länderumfrage zur Organisation des Vorbereitungsdienstes Übersicht, o. O. 2005

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Lehrer werden – Zukunft gestalten. Seminarentwicklung als Beitrag zur Qualitätssicherung von Schule. München 2004

Berntzen, Detlef: Vorwort. In: Horster, Leonhard: Standards im Kontext der Entwicklungsaufgaben von Studienseminaren. In: Rabenow, Inge-Lore et al. (Hg.): Standards für die fachdidaktische Ausbildung in Hochschule und Studienseminar. ZfL-Text Nr. 13, Münster 2006, S. 3–4

Blömeke, Sigrid: Fast fish – loose fish: International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Hilligus, A.H. u. Rinkens, H.-D.: Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin 2006, S. 189–213

Faber, A. u. Soukup-Altrichter, K.: Das Didaktikum – Eine Qualifizierungsmaßnahme für LehrerbildnerInnen. In: Journal für LehrerInnenbildung 4/2005, S. 32–37

Fachleitung Sport, Seminar Esslingen, Brief vom 2.2.2007

Freisel, L., Glässner, E., Lenhard, H., Oelkers, J.: Externe Evaluation des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien Koblenz. Mainz 2002

Gecks, K.: Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt 1990

Hoppenworth, U.: Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildern und Auszubildenden in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. Frankfurt 1993

Hericks, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden 2006

Horster, Leonhard: Standards im Kontext der Entwicklungsaufgaben von Studienseminaren. In: Rabenow, Inge-Lore et al. (Hg.): Standards für die fachdidaktische Ausbildung in Hochschule und Studienseminar. ZfL-Text Nr. 13, Münster 2006, S. 17–35

- Informationen zum Vorbereitungsdienst 3: Standards, Ausbildungskonzept, Ausbildungslehrkräfte, Module, Portfolio, OVP. Stand 1. Juni 2004*
- Jacob, Friedel: Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: SEMINAR Lehrerbildung und Schule 3/2001, S. 52–58*
- Kretzer, Hartmut: Die Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein zurücknehmen. In: Seminar Sonderheft 2005/2006, S. 21–24*
- Lange, Hermann: Es rührt sich etwas in der Lehrerbildung. In: Pädagogik 9/05, S. 44–47*
- Lenhard, Hartmut: Die Zweite Phase der Lehrerbildung – ein Modell mit Zukunft? In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.: Stärken und Zukunftsfähigkeit der Zweiten Phase. SEMINAR Lehrerbildung und Schule, Sonderheft 2005/2006, S. 9–15*
- Lersch, Rainer: Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. In: Zeitschrift für Pädagogik 51. Beiheft 2006, S. 164–181*
- Lindner-Felber, A.: Personalentwicklung heute: Erfahrungen aus der Praxis. In: THILLM (Hg.): Dokumentation zur 3. Expertentagung Lehrerbildung. Personalentwicklung in der Lehrerbildung: Veränderte Anforderungen an Ausbilderinnen und Ausbilder. Bad Berka 2004, S. 13–15*
- Lipowsky, Frank: Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn 2003*
- Mayr, Johannes: Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung – Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. Unveröff. Manuskript 2006*
- Menck, P. u. Schulte, M.: Lehrer werden – Erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. Unveröff. Manuskript 2006*
- Merzyn, Gottfried: Junge Lehrer im Referendariat. In: Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht, 58/1/2005, S. 4–7*
- OECD – Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. O. O. 2004*
- Oser, Fritz: Einige Gedanken zur Berufseinführung von jungen Lehrpersonen, Hürdenpapier. Unveröff. Manuskript 2006*
- Reintjes, Christian: Wie beurteilen die Ausbilder der 2. Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der 1. Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in NRW. Unveröff. Manuskript 2006*
- ders.: Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerausbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. Berlin 2007*

- Schaefers, Christine*: Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Heft 1/2002, 24. Jg., S. 65–88
- Schlee, Jörg*: Empirische Forschung zur Lehrerbildung. In: K. Ingenkamp et al. (Hg.): Empirische Pädagogik 1970 bis 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, Weinheim 1992, S. 558–565
- Schubarth, W. et al.*: Die Zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Potsdam 2005
- Schubarth, W. et al.*: Die Zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiterinnen und Seminarleiter. Potsdam 2005
- Schubarth, W. et al.*: Die Zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Ausbildungslehrerinnen und Ausbildungslehrer sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter. Potsdam 2006
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*: Lehrerprüfungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. O. O. 2006
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*: Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. O. O. 2004
- Skagen, Kaare*: Zwischen Beratung und Anweisung. Das Meister-Muster oder Lernen am guten Beispiel. In: Die deutsche Schule 95. Jg. 2003, H. 3, S. 354–363
- Walke, Jutta*: Die Situation des Ausbildungspersonals in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten. Münster 2004
- Wernet, Andreas*: „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“ – Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. Unveröff. Manuskript 2006
- Winter, I.*: Schulische Sozialisation und Integration von Referendaren durch das Ausbildungssystem Seminar. Phil. Diss. Universität Münster 1981

**INTERNETSEITEN DER KULTUSBEHÖRDEN UND
LEHRERBILDUNGSEINRICHTUNGEN**

<http://www.kmk.org>

<http://www.km-bw.de>

<http://www.km.bayern.de>

<http://www.berlin.de>

<http://www.mbjs.brandenburg.de>

<http://www.bildung.bremen.de/>

<http://fhh.hamburg.de>

<http://www.li-hamburg.de>

<http://www.kultusministerium.hessen.de>

<http://afl.bildung.hessen.de>

<http://www.kultus-mv.de>

<http://www.mk.niedersachsen.de>

<http://www.schulministerium.nrw.de>

<http://www.learn-line.nrw.de>

<http://www.mbwjk.rlp.de>

http://www.saarland.de/ministerium_bildung_kultur_wissenschaft.htm

http://www.sachsen.de/de/bf/staatsregierung/ministerien/index_kultus.html

<http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=3564>

http://www.saarland.de/ministerium_bildung_kultur_wissenschaft.htm

http://www.sachsen.de/de/bf/staatsregierung/ministerien/index_kultus.html

<http://landesregierung.schleswig-holstein.de>

<http://iqsh.lernnetz2.de/content/index.php>

<http://www.thueringen.de>

www.van-de-kolk.de/Lehrerausbildung

Publikationen als PDF-Dateien entstammen den o. g. www-Adressen der Kultusministerien und Lehrerbildungseinrichtungen im Zeitraum von November 2006 bis Februar 2007 – wie folgt:

Ausbildungscurricula der Stadt Hamburg als PDF unter: <http://www.li-hamburg.de/abt.lia/abt.lia.auscurr/index.html>

Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, sowie Standards für die Lehrerbildung des Saarlandes als PDF unter: <http://www.saarland.de/6869.htm>

Broschüre 1 bis 7 und Broschüre lia2007 des Landes Schleswig-Holstein als PDF unter: <http://iqsh.lernnetz2.de/publikationen/index.php3>

Clausnitzer, Marion: Pilotprojekt für Gymnasiallehrer in Baden-Württemberg, als PDF unter: <http://www.li-hamburg.de/bf.2450.bereing/index.html>

Dammann, Maja: die Berufseingangsphase in Hamburg, als PDF unter: <http://www.li-hamburg.de/bf.2450.bereing/index.html>

Handreichung zum Praxissemester des Kultusministeriums Baden-Württemberg als PDF unter: <https://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za242/PS/PSHandreichung.pdf>

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/labveran/pdf/heinemann.pdf>

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/labveran/pdf/ungelenk.pdf>

Lehrerleitbild – Text des Landes Mecklenburg-Vorpommern als PDF unter: <http://www.uni-rostock.de/bildung/download/ausbildung/lehrerleitbild-text.pdf>

Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft zur Reform der Lehrerausbildung in Hamburg, als PDF unter: <http://www.li-hamburg.de/abt.rdl/index.html>

Mitteilung „Lehrerbildungsrat gegründet“, als PDF unter: http://afl.bildung.hessen.de/portal_news/1137597181

Module für die Lehrerausbildung des Landes Hessen, als PDF unter: http://afl.bildung.hessen.de/studienseminare/module_vorbereitungsdienst/

Oelkers, Jürgen: Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. PDF unter: <http://www.li-hamburg.de/bf.2450.bereing/index.html>

Saterdag, Hermann: Das Reformkonzept der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. PDF unter: <http://www.li-hamburg.de/bf.2450.bereing/index.html>

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek.

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN-10: 3-922275-20-6

ISBN-13: 978-3-922275-20-6

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme der Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben vorbehalten.

Verlag, Herausgeber und Autoren übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

© Edition Stifterverband –

Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH, Essen 2007

Barkhovenallee 1

45239 Essen

Tel.: (02 01) 84 01-1 81

Fax: (02 01) 84 01-4 59

Text und Redaktion

Dr. Jutta Walke

Verantwortlich

Bettina Jorzik

Gestaltung

SeitenPlan GmbH Corporate Publishing, Dortmund

Druck

Service-Druck Kleinherne, Neuss

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Barkhovenallee 1 • 45239 Essen
Postfach 16 44 60 • 45224 Essen
Telefon (02 01) 84 01-0 • Telefax (02 01) 84 01-3 01
mail@stifterverband.de
www.stifterverband.de