

Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie

– ein Beispiel für Evaluation in der Lehrerbildung

Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Ulrike Große,
Andreas Seidel, Charlotte Gemsa

unter Mitwirkung von Daniela Schultz, Sina Abraham und Nicole Vogel

Abstract: Die Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/05 hat eine umfassende Bestandsaufnahme der Qualität der Ausbildung im Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg aus Sicht der Betroffenen vorgenommen. Mittels unterschiedlicher Methoden (standardisierte Befragung, Gruppendiskussionen, Dokumentenrecherchen u.a.) wurden in Anlehnung an ein Evaluationsdesign von STUFFLEBEAM (1984) wesentliche Aspekte der Kontext-, Input-, Prozess- und Outputqualität erfasst. Im Ergebnis entsteht – z.T. wider Erwarten – ein eher positives Bild vom Vorbereitungsdienst mit seinen vielen positiven, aber auch weniger positiven Seiten. Auf der Basis einer Stärken- und Schwächen-Analyse treten insbesondere in den qualitativen Befragungen auch eine Reihe von Kritikpunkten zutage. Determinanten für eine hohe Ergebnisqualität in Form von Kompetenzzuwachs bei den Lehramtskandidatinnen werden herausgearbeitet. Aufbauend auf den umfangreichen und facettenreichen Untersuchungsergebnissen werden abschließend entsprechende Folgerungen für die Reform der Lehrerbildung abgeleitet.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag will am Beispiel der Potsdamer Lehramtskandidatinnen¹-Studie (Potsdamer LAK-Studie) Konzepte, Methoden und Er-

¹ Unter der Bezeichnung „Lehramtskandidatinnen“ werden in Übereinstimmung mit den Dienstbezeichnungen im Land Brandenburg sowohl die Lehramtsanwärterinnen als auch die Studienreferendarinnen zusammengefasst, die im Vorbereitungsdienst eingestellt sind. Da die Mehrheit der im Vorbereitungsdienst ausgebildeten Personen weiblich ist, wird im Folgenden die weibliche Form verwendet. In gleicher Weise gilt dies auch für die anderen im Bericht erwähnten Personengruppen.

gebnisse der Qualitäts- und Evaluationsforschung zur Lehrerbildung vorstellen. Der Beitrag basiert auf dem Forschungsbericht zur Studie.²

Die Potsdamer LAK-Studie wurde in zwei Etappen realisiert: In der ersten Etappe wurden das Untersuchungsdesign entwickelt, Erkundungsgespräche mit relevanten Akteurinnen im Bereich der Lehrerbildung durchgeführt, eine Recherche zu ausbildungsrelevanten Dokumenten vorgenommen, eine quantitative Befragung von Lehramtskandidatinnen vorbereitet, umgesetzt und ausgewertet sowie ein Zwischenbericht erstellt. Die erste Etappe fand im Zeitraum von August bis Dezember 2004 statt. Die zweite Etappe der Studie schloss sich unmittelbar an und umfasste den Zeitraum von Januar bis März 2005. Im Mittelpunkt der zweiten Etappe stand die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von fünf Gruppendiskussionen an allen Studienseminarstandorten im Land Brandenburg mit ausgewählten Lehramtskandidatinnen. Zudem wurden die im Zwischenbericht dargestellten Ergebnisse der ersten Etappe sowohl mit Lehramtskandidatinnen als auch mit Vertretern der beteiligten Studienseminare und des Landesprüfungsamtes diskutiert und in der zweiten Forschungsetappe berücksichtigt.

Der Fokus der Potsdamer LAK-Studie lag auf der Perspektive der Lehramtskandidatinnen. Den befragten Lehramtskandidatinnen kommen als zentralen Nutzerinnen und Akteurinnen der Lehrerbildung eine entscheidende Rolle sowie ein Insiderwissen zu. Für eine Befragung von Lehramtskandidatinnen sprechen ferner partizipatorische Ansprüche. Gleichzeitig hat ein solcher Untersuchungsansatz auch Grenzen. Die Sichtweise nur einer Akteursgruppe ermöglicht zum einen noch keinen umfassenden Einblick in die „Realität“ der zweiten Phase. Dazu bedarf es weiterer Perspektiven und Analysen. Die abgefragten Selbsteinschätzungen der Lehramtskandidatinnen lassen zum anderen nur begrenzt Rückschlüsse auf die tatsächlichen Kompetenzen zu. Hierfür wären umfassendere Testverfahren, teilnehmende Beobachtungen u. ä. erforderlich. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass im Mittelpunkt der Befragung vor allem pädagogische, also nicht unterrichtsfachbezogene Kompetenzen standen.

Die vorliegende Studie ist eine der ersten größeren empirischen Untersuchungen zur Ausbildungsqualität der zweiten Phase der Lehrerbildung innerhalb eines Bundeslandes. Die Studie hätte angesichts der knappen

² Die Studie wurde vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg in Auftrag gegeben und an das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam übertragen. Mit der Durchführung der Studie wurde die Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam betraut (Projektleiter: Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Stellvertreter: Dipl.-Päd. Karsten Speck).

Ressourcen nicht ohne die engagierte Mitwirkung zahlreicher Beteiligter durchgeführt werden können.³

2. Forschungsauftrag, Forschungsstand und methodisches Design

Der Forschungsauftrag ergab sich im Wesentlichen aus den Zielvorgaben des Auftraggebers, des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. Im Rahmen der Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie sollten folgende drei Ziele erreicht werden:

1. eine Analyse der Qualität der zweiten Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen (unter besonderer Berücksichtigung der Standards, des Theorie-Praxis-Verhältnisses, der Betreuung und der Partizipation),
2. die Ermittlung von Ansatzpunkten zur Verbesserung der zweiten Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen (Stärken und Schwächen) sowie
3. die Ableitung von Ansatzpunkten zur Verbesserung der Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung.

Diese Ziele wurden in mehreren Diskussions- und Abstimmungsprozessen mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, der Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam, einschließlich der dorthin abgeordneten Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter, der Arbeitsgruppe Evaluation der Universität Potsdam sowie den Studienseminaren im Land Brandenburg mit konkreten Fragestellungen und Schwerpunkten für die erste Etappe der Untersuchung konkretisiert. So kristallisierten sich folgende Fragestellungen heraus, die mit unterschiedlichen Akzentuierungen in der quantitativen und qualitativen Untersuchung berücksichtigt wurden:

³ An dieser Stelle gilt ein besonderer Dank Herrn Hanßen und Frau Dr. Junginger (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport), die die Studie angeregt, unterstützt und gefördert haben. Dank gebührt ebenso Herrn Pohlenz (Servicestelle Lehrevaluation), den abgeordneten Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern Frau Billing, Frau Breslawsky, Herrn Dr. Kionke, Frau Dr. Labahn und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Zentrums für Lehrerbildung. Ein großes Dankeschön gebührt auch unseren engagierten studentischen Hilfskräften Daniela Schultz, Sina Abraham und Nicole Vogel. Nicht zuletzt möchten wir uns bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Studienseminare und vor allem bei den Lehramtskandidatinnen selbst bedanken, die die Befragungen aktiv unterstützt und zahlreiche Anregungen für die Weiterentwicklung der zweiten Phase der Lehrerbildung gegeben haben.

Eingangsvoraussetzungen (Inputqualität)

- Über welche sozio-demografischen Merkmale (z.B. Geschlecht, regionale Herkunft, Alter), persönlichkeitsbezogenen Merkmale (z.B. berufliche Motive, Einstellungen, Belastungen), bisherigen Leistungserfolge (z.B. im Abitur, im Studium) und Ausbildungsmerkmale (z.B. Studienseminar, Studienjahr, Lehramt) verfügen die befragten Lehramtskandidatinnen?
- Welchen Einfluss haben die genannten Merkmale auf die Bewertung der Ausbildungsqualität?

Rahmenbedingungen (Kontextqualität)

- Wie bewerten die Lehramtskandidatinnen die allgemeinen, strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen an den Studienseminaren und an den Ausbildungsschulen?
- Worin sehen die Lehramtskandidatinnen Stärken und Schwächen? Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen die Lehramtskandidatinnen?
- Welche Vorschläge zur besseren Abstimmung der Ausbildung an der Schule und am Studienseminar haben die Lehramtskandidatinnen?
- Welche Vorschläge zur besseren Abstimmung der Ausbildung zwischen Universität und dem Vorbereitungsdienst haben die Lehramtskandidatinnen?

Ausbildungsprozess (Prozessqualität)

- Wie erleben die Lehramtskandidatinnen den Einstieg in die Schulpraxis?
- Wie bewerten die Lehramtskandidatinnen die pädagogischen, sozialen, partizipatorischen und tutorialen Strukturen sowie die Arbeit der Haupt- und Fachseminarleiterinnen an den Studienseminaren?
- Wie bewerten die Lehramtskandidatinnen die pädagogischen, sozialen, partizipatorischen und tutorialen Strukturen sowie die Arbeit der Ausbilderinnen an den Ausbildungsschulen?
- Wie stark sind die Lehramtskandidatinnen durch ihre Unterrichtsvorbereitung und -tätigkeit sowie die Vertretungsstunden objektiv belastet?
- Wie stark sehen sich die Lehramtskandidatinnen subjektiv durch berufliche und ausbildungsbezogene Anforderungen belastet?
- Wie erleben die Lehramtskandidatinnen die Beziehung zu ihren Ausbilderinnen am Studienseminar und an der Schule?
- Worin sehen die Lehramtskandidatinnen Stärken und Schwächen? Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen die Lehramtskandidatinnen?

Kompetenzen und Gesamtschätzungen (Ergebnisqualität)

- Was hat den Lehramtskandidatinnen der Vorbereitungsdienst bisher gebracht?
- Welche Ausbildungsinhalte sind aus Sicht der Lehramtskandidatinnen im Vorbereitungsdienst wichtig, welche sind weniger wichtig und welche sind defizitär?
- Welche Handlungskompetenzen in Bezug auf bundesweit diskutierte und in der Ordnung für den Vorbereitungsdienst formulierte Standards werden an den Universitäten und im Vorbereitungsdienst vermittelt?
- Wie schätzen die Lehramtskandidatinnen die eigenen Handlungskompetenzen in Bezug auf bundesweit diskutierte und in der Ordnung für den Vorbereitungsdienst formulierte Standards ein?
- Wie bewerten die Lehramtskandidatinnen zusammenfassend die Ausbildung an der Universität, an den Studienseminaren und an den Ausbildungsschulen?
- Worin liegen nach Meinung der Lehramtskandidatinnen Stärken und Schwächen der Ausbildung an den Studienseminaren und an den Ausbildungsschulen?
- Inwieweit stimmen die Lehramtskandidatinnen Veränderungsvorschlägen zur Lehrerbildung und zur Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu?

2.1 Stand der Forschung

Das heutige Konzept der zweiten Phase der Ausbildung ist zwar über einen längeren Zeitraum entstanden, wurde in der alten Bundesrepublik Deutschland aber erst mit der Kultusministerkonferenz im Jahre 1970 auf alle Lehrämter übertragen. Als **Aufgabe der zweiten Phase** (Vorbereitungsdienst) wurde die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung für ein Lehramt formuliert. Abgeschlossen wird der Vorbereitungsdienst mit der Zweiten Staatsprüfung. Im Unterschied zu der (in der Regel) zweiphasigen Ausbildung in den alten Bundesländern gab es in der DDR ein einphasiges Modell, das sowohl die theoretische als auch die praktische Ausbildung integrierte. Im Zuge des Vereinigungsprozesses und der Rahmenvereinbarung für die Ausbildung und Prüfung der verschiedenen Lehrämter wurde die zweiphasige Lehrerausbildung auch in den neuen Bundesländern eingeführt. Allerdings haben sich bei der Umsetzung der vereinheitlichten Ausbildungsstrukturen in den einzelnen Bundesländern spezifische Ausprägungen und Regelungen ergeben [vgl. LENHARD 2004, S. 275 f.).

Ausbildungsträger der zweiten Phase sind die staatlichen Studienseminare, die den jeweiligen dienstvorgesetzten Behörden (meist den Ministe-

rien) untergeordnet sind. Das Ausbildungspersonal der Studienseminare besteht aus Lehrerinnen, die gleichzeitig an einer Schule unterrichten und für ihre Seminartätigkeit eine Stundenentlastung erhalten. Geleitet werden die Studienseminare von hauptamtlichen Leiterinnen und ihren Stellvertreterinnen. Die Ausbildung wird an zwei Institutionen absolviert: am Studienseminar und an (mindestens) einer Schule. Die Ausbildungsinhalte und -formen werden je nach Bundesland unterschiedlich konkret vorgegeben. Zur praktischen Ausbildung an der Schule gehören Hospitationen und die selbständige Durchführung von Unterricht. Ein wichtiges Ausbildungsinstrument sind dabei die Unterrichtsbesuche, die der Beratung und Langzeitbeurteilung der Lehramtskandidatinnen dienen sollen.

Zentral für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst ist das **Verhältnis von Theorie und Praxis** im Prozess der Professionsentwicklung. Konzeptionell geht es weder um die Aufspaltung von Theorie (am Studienseminar) und Praxis (an der Schule) noch um die Trennung von Instruktion und Anwendung, sondern vor allem um die theoriegestützte Reflexion von Handlungssituationen des beruflichen Alltags. Berufliche Erfahrungen sollen unter fachlichen und pädagogischen Fragestellungen sowie unter dem Aspekt der eigenen Kompetenzentwicklung reflektiert und evaluiert werden. Auf diese Weise versuchen Studienseminar und Schule zur Ausbildung von vielseitigen, professionellen, sach-, sozial- und selbstkompetenten Lehrpersonen beizutragen.

Gegenwärtig steht die zweite Phase der Lehrerausbildung unter einem starken Veränderungs- und Legitimationsdruck. Kritik am Vorbereitungsdienst ist allerdings nicht neu: So wurden in den 1970er und 1980er Jahren vor allem seine systemstabilisierende Funktion sowie vermeintliche traumatisierende Folgen des ausgeübten Anpassungszwanges kritisiert. Immer wieder war die Rede vom „Praxisschock“ beim Übergang von der Hochschule in den Vorbereitungsdienst. Kritisiert wurde weiterhin die harte Selektion durch das Bewertungs- und Prüfungssystem gerade angesichts schlechter Berufsperspektiven für Lehrerinnen in diesem Zeitraum. In der aktuellen Fachdebatte zeigen sich insbesondere folgende Ambivalenzen und Problemfelder der zweiten Phase der Lehrerbildung [vgl. LENHARD 2004, S. 281ff; BECK, HORSTKEMPER U. SCHRATZ 2001; FREY 2004; HARTIG 2005; KMK 2005; MAYR 2001; MEYER 2001; TERHART 2003]:

- Überlagerung der Ausbildungsaufgaben in der zweiten Phase durch bildungsökonomische Zwänge (z.B. erhöhter Druck durch fehlende Einstellungschancen, Lehramtskandidatinnen als „billige“ Lehrkräfte),
- unklarer und unrealistischer Auftrag von Studienseminar und Schule (z.B. Idealvorstellungen von einer „fertigen“ Lehrperson

nach dem 2. Staatsexamen vs. Lehrerwerdung als berufsbiografischer Prozess),

- Neigung der Studienseminare zur „Selbstidealisation“ (z.B. Reformbedürftigkeit der Praxis, mangelnde Transferfähigkeit der Ausbildungskonzepte, Balance zwischen Alltagstauglichkeit und Innovationsanspruch),
- Unklarheit über die Wirksamkeit des Vorbereitungsdienstes (z.B. mangelnde Prognosefähigkeit des Vorbereitungsdienstes, einschließlich der Bewertung der Zweiten Staatsprüfung, Entwicklung nachweisbarer Ziele und einer Feedback-Kultur),
- Unklarheit über die systematische Entwicklung professioneller Kompetenzen (z.B. Berücksichtigung der Lernbedürfnisse angehende Lehrerinnen und Anleitung zum selbstständigen, selbstkritischen Kompetenzerwerb, Lehramtskandidatinnen als autonome Lernerinnen, Habitus des forschenden Lernens als Leitbild, erwachsenpädagogischer Anspruch der Ausbildung),
- strukturell bedingte Doppelrolle der Lehramtskandidatinnen als Lernende und Lehrende (z.B. Divergenz zwischen individuellem Lernweg und dem Angleichungsdruck an vermutete oder real vorhandene Erwartungen der Ausbilderinnen),
- Höhe und Vielfalt der Arbeitsbelastungen (z.B. Akzeptanz bei Schüler- und Lehrerschaft, Unterrichtsbelastungen, Unterrichtsbesuche, Zeitmanagement, Umgang mit Selbstwertkrisen),
- Ambivalenz von Beraten und Beurteilen bei den Ausbilderinnen (z.B. mangelnde Transparenz bei Leistungsbeurteilung, Qualifikations- und Selektionsfunktion),
- Qualifizierung und Fortbildung der Ausbilderinnen (z.B. fehlende systematische Vorbereitung auf die Ausbildungstätigkeit),
- Informationsdefizite zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule (z.B. Abgleich der Vorstellungen über „guten Unterricht“, gegenseitiges Feedback) und
- strukturelle Konfliktpotenziale zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule (z.B. Schule als vorrangiges Lernfeld vs. Studienseminar als dominierende normativ-bewertende Instanz, unterschiedliche Interessenlage u. a. bei Deckung des Lehrerberarfs).

Die vorliegende Fachliteratur und die Ergebnisse von Internetrecherchen zur zweiten Phase der Lehrerbildung weisen zumindest auf **drei aktuelle Diskussionsstränge** hin, die für unsere Studie von Interesse sind: 1) In Deutschland und im deutschsprachigen Raum findet gegenwärtig eine intensive Diskussion zur Reform der Lehrerbildung statt. In diese Debatte ist die zweite Phase der Lehrerausbildung thematisch eingebunden und wird kritisch beleuchtet. 2) Im gesamten deutschsprachigen Raum gibt es eine intensive Fachdiskussion zur Wirkung der Lehrerbildung, die auf die

Formulierung und Überprüfung von Standards hinausläuft. 3) Inzwischen finden in zahlreichen Studienseminaren in Deutschland Befragungen der Lehramtskandidatinnen sowie Evaluationsprojekte statt, die zur Verbesserung der Ausbildungsqualität beitragen sollen. Auf wesentliche Befunde dieser drei Diskussionsstränge soll nachfolgend kurz eingegangen werden.

2.1.1 Die zweite Phase im Rahmen der Reform der Lehrerbildung

Die zweite Phase der Lehrerbildung ist Teil der derzeitigen intensiven Reformdebatte. Im Mittelpunkt der Debatte stehen vor allem die Berufsbezogenheit, die Verzahnung und die Wirksamkeit der zukünftigen Lehrerausbildung in der zweiten Phase [vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004; LENHARD 2004; BUNDESARBEITSKREIS DER SEMINAR- UND FACHLEITER/ -INNEN 2003; TERHART 2000; die Beiträge in DASCHNER U. DREWS 2002 und HERRMANN 2002]. Prägend für die gegenwärtige Debatte war ein Bericht, der durch die Kultusministerkonferenz (KMK) initiiert wurde. Zwischen 1998 und 1999 tagte im Auftrag der KMK eine gemischte Kommission von Expertinnen aus Wissenschaft und Bildungsbildung, die eine Übersicht über aktuelle Problemlagen der Lehrerbildung liefern und darauf aufbauend Optionen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerausbildung entwickeln und bewerten sollte [vgl. TERHART 2000]. Der Abschlussbericht der Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ sieht die **zweite Phase als vernachlässigten Teil der Lehrerbildung** an [vgl. A.A.O., S. 17]. Als Problemlagen der zweiten Phase bezeichnet die Kommission insbesondere a) die fehlende Kooperation, Abstimmung und Verknüpfung mit der ersten und dritten Phase, b) die fehlende Koordination des Lernens am Studienseminar und an der Ausbildungsschule, c) die zum Teil fehlende fachliche Rekrutierung und Ausbildung der Ausbilderinnen, d) die Vernachlässigung schulformübergreifender Aspekte, insbesondere des Rollenwechsels der Referendarinnen zwischen Schülerrolle, Novizenrolle und Lehrerrolle sowie e) die zu starke Konzentration auf die Noten des ersten und zweiten Staatsexamens bei Personaleinstellungen [vgl. A.A.O., S. 117ff.]. Hinzu kommen der hohe Anpassungs- und Bewertungsdruck auf die Auszubildenden sowie der schulische und weniger erwachsenenpädagogische Charakter der Ausbildung [vgl. A.A.O., S. 113ff.]. Letztlich stehen – so die Kommission – die Referendarinnen in einem permanenten Abhängigkeitsverhältnis zu den Fach- und Seminarleiterinnen, da diese über eine Doppelfunktion als Berater und Beurteiler verfügen [vgl. A.A.O., S. 13]. Kritik wird in dem Abschlussbericht auch am fehlenden kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf geübt [vgl. A.A.O., S. 17]. Die **Empfehlungen der Kommission** richten sich insbesondere auf „die Abstimmung mit den Inhalten der ersten Phase, die Koordination der Ler-

norte Studienseminar und Ausbildungsschule, die Koordination der Beratungs- und Beurteilungsfunktion der Ausbilderinnen“. Die Kommission empfiehlt im Einzelnen [vgl. A.A.O., S. 117ff.]:

- a) die Beteiligung und die Abordnung von Mitarbeiterinnen der Studien- und Ausbildungsseminare und der Ausbildungsschulen an die Hochschulen, die Abstimmung der Praktikumskonzepte, die Durchführung von Absolventenbefragungen, von den Schulen Konzeptionen zur Arbeit mit den Referendarinnen abzufordern,
- b) eine voraus laufende Qualifizierung der Ausbilderinnen (z.B. in den Bereichen der Erwachsenenbildung, Managementkonzepte und Evaluationsmethoden), die Einbeziehung von anderen Professionen in die Studienseminare, die Teilnahme der Referendarinnen an Forschungsprojekten und die Aufnahme einer Vorschrift zur Diskussion aktueller Forschungsergebnisse mit den Studierenden in die Ausbildungsrichtlinien,
- c) Methoden zur (fallbezogenen) Reflexion der Lehrerrolle einzusetzen (z.B. Rollenklärung, Lehrertraining, Fallrekonstruktion, Methoden reflexiven Wissens) und
- d) neben den Noten der Staatsexamen auch schriftliche Berichte und Profilbeschreibungen bei Personaleinstellungen zu berücksichtigen.

Angeregt werden ein selbstständiger, eigenverantwortlicher Ausbildungsunterricht, eine bessere Abstimmung zwischen erster und zweiter Phase sowie eine vorherige Qualifizierung, Bestenauslese und Einstellung der Fach- und Seminarleiterinnen auf Zeit [vgl. A.A.O., S. 17 und 21].

2.1.2 Formulierung und Überprüfung von Standards der Lehrerbildung

In einem zweiten Diskussionsstrang wird sich kritisch mit der bisherigen Inputorientierung in der Ausbildung auseinandergesetzt und stattdessen eine stärkere Orientierung an überprüfbaren Standards gefordert [vgl. z.B. KMK 2004; TERHART 2000, 2002].

In der gegenwärtigen Bildungsdebatte findet eine intensive Diskussion zu Kompetenzen bzw. Standards in der Lehrer(aus-)bildung statt. Vereinfacht dargestellt geht es um die Formulierung und Einforderung von überprüfbaren Anforderungen an angehende Lehrerinnen. Bei näherer Betrachtung existieren sehr unterschiedliche Konzepte und Begriffe. Vor diesem Hintergrund erscheint eine kurze Erläuterung des nachfolgend zugrunde gelegten Kompetenzkonzeptes für die Lehrerausbildung erforderlich [vgl. TERHART 2000, 2002; KMK 2004]:

Als Kompetenzen werden berufsbezogene Fähigkeiten von Lehrerinnen verstanden, die im Verlauf der Ausbildung erworben werden sollen. Kompetenzbereiche stellen demzufolge übergeordnete Zusammenfassun-

gen zusammengehöriger Kompetenzen dar. Das nachfolgende **Kompetenzkonzept für die Lehrerausbildung** basiert auf sechs Grundannahmen:

- Eine erste Grundannahme besteht darin, dass angehende Lehrerinnen über bestimmte und beschreibbare Kompetenzen verfügen müssen. Erforderlich ist daher die Formulierung von möglichst konkreten, fachlich angemessenen und konsensfähigen Kompetenzen, die Lehramtskandidatinnen bis zum Ende der Ausbildung erwerben sollten.
- Die zweite Grundannahme geht davon aus, dass Kompetenzen während der Ausbildung von den Ausbildungsinstitutionen vermittelt und von den Lehramtskandidatinnen individuell erworben werden müssen. Die Entwicklung der Kompetenzen wird als ein berufsbiographischer Prozess verstanden, der zu einer schrittweisen Aneignung und einem systematischen Aufbau von Kompetenzen führt. Eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung erfordert klare Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zwischen den beteiligten Ausbildungsinstitutionen und schließt unterschiedliche Kompetenzentwicklungen in den Ausbildungsphasen und bei den Lehramtskandidatinnen ein.
- Eine dritte Grundannahme des vorliegenden Kompetenzkonzeptes ist darin zu sehen, dass die berufliche Kompetenzentwicklung nicht mit Beendigung der ersten oder zweiten Phase der Lehrerausbildung als abgeschlossen betrachtet wird. Vielmehr wird die Kompetenzentwicklung als ein Prozess verstanden, in dem eine ständige und zeitgemäße Aktualisierung und Verbesserung der Kompetenzen erforderlich ist. Hierzu gehören die Berufsausbildung selbst und begleitend dazu die individuelle Fort- und Weiterbildung.
- Eine vierte Grundannahme unterstellt, dass die Kompetenzentwicklung kein technologischer Fertigungsprozess ist, sondern von unterschiedlichen Akteuren und Institutionen mit beeinflusst wird. Hierzu gehören die Ausbilderinnen, die Ausbildungsinstitutionen, die Bildungsverwaltung, die Bildungspolitik, aber ebenso die Lehramtskandidatinnen. Diese Annahme verweist insbesondere auf die Grenzen des pädagogischen Handelns der Ausbilderinnen in den beteiligten Institutionen.
- Eine fünfte Grundannahme des Kompetenzkonzeptes geht davon aus, dass die Formulierung von Kompetenzen in der Lehrerbildung nie zu einem vollständigen und beständigen Katalog von Kompetenzen führen wird. Kompetenzen in der Lehrerbildung stellen vielmehr eine Aufzählung wesentlicher berufsbezogener Fähigkeiten dar, die unter anderem von aktuellen Bildungskonzepten, For-

schungsergebnissen sowie gesellschaftlichen und bildungspolitischen Vorstellungen abhängig sind. Dies impliziert notwendige Diskussionen und Weiterentwicklungen von aufgestellten Kompetenzen.

- Die sechste Grundannahme stellt darauf ab, dass die Formulierung von (notwendigen) Kompetenzen mit Blick auf die Ergebnisorientierung einer „guten“ Lehrerbildung notwendig, jedoch nicht hinreichend ist. Der Erwerb von Kompetenzen muss durch eine entsprechende Struktur- und Prozessqualität gefördert sowie durch regelmäßige Überprüfungen der erreichten Kompetenzen (Ergebnisqualität) begleitet werden.

2.1.3 Befragungen und Evaluationen an Studienseminaren

In zahlreichen Bundesländern haben sich Arbeitsgruppen und Initiativen gegründet, die sich zum Ziel gesetzt haben, mittels Befragungen bzw. Evaluationsprojekten die bestehenden Bedingungen in der Lehrerbildung zu erfassen, zu analysieren und Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildungsqualität abzuleiten. Neben Evaluationen und Absolventenbefragungen an den Universitäten ist in den letzten Jahren vermehrt auch der Vorbereitungsdienst, der für die berufspraktische Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen von maßgeblicher Bedeutung ist, in den Blickpunkt des Interesses gerückt. Wichtige Studien bzw. Projekte, die uns zugänglich waren, sollen an dieser Stelle kurz beschrieben werden.

a) Untersuchung zu Standards in der Lehrerbildung (Schweiz)

In einer von Fritz Oser durchgeführten Untersuchung in der Schweiz sollte die Wirkung der Lehrerbildung überprüft werden [vgl. OSER 1997]. 1286 Absolventinnen von 47 Ausbildungsstätten wurden befragt, in welcher Ausprägung sie während ihrer Lehrerausbildung verschiedene Standards erworben haben und wie sie deren Bedeutung sowie Verwendbarkeit einschätzen. Als Standards wurden professionelle Fähigkeiten und gleichzeitig Niveauansprüche angesehen, die theoretisch und empirisch fundiert, die überprüfbar sind und die auf einer gelebten Praxis beruhen. Erfragt wurden 88 Standards, die den folgenden zwölf Standardgruppen zuzuordnen sind: Lehrer-Schüler-Beziehungen, Schüler unterstützendes Handeln und Diagnose, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, Vermittlung von Lernstrategien und Begleitung von Lernprozessen, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Leistungsmessung, Medien, Zusammenarbeit an der Schule, Schule und Öffentlichkeit, Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft sowie allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen. Die Ergebnisse der Studie lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Intensität der Ausbildung für das Erreichen dieser professionellen Kompetenzen ungenügend ist. Gründe für dieses Ergebnis wer-

den nicht genannt. Zur Verbesserung der Wirksamkeit der Lehrerbildung wird eine stärkere Orientierung der Ausbildung an der Entwicklung und Erreichung von professionellen Standards empfohlen.

b) Befragung an Studienseminaren in der Region Oldenburg

Mit dem Ziel der Erfassung der Studien- und Ausbildungserfahrungen aus Sicht der angehenden Lehrerinnen wurde an den Studien- und Ausbildungsseminaren im Einzugsbereich der Universität Oldenburg eine offene schriftliche Befragung der Lehramtskandidatinnen durchgeführt [vgl. SPINDLER, SCHEINICHEN U. WOLLNITZA 1999]. Im Fragebogen wird auf die vier Vergleichsebenen Inhalte, Lehrmethoden, Klima und Betreuung/ Beratung bezüglich der Studiererfahrungen und der Ausbildungserfahrungen im Vorbereitungsdienst fokussiert. Außerdem wird nach den Berufsmotiven, nach Wissen und Kompetenzen (Selbsteinschätzung), der Zufriedenheit mit der erreichten Professionalität sowie nach Veränderungsvorschlägen gefragt. Positiv bewertet wurden die Organisation am Studienseminar, das Klima und die Betreuung bei der Ausbildung in den Fächern und im pädagogischen Seminar, die Ausstattung der Schulen, die Arbeit mit den Schülerinnen an der Schule, die Stellung im Kollegium sowie die Kompetenz der Ausbilderinnen. Kritik übten die Befragten hinsichtlich der Lehrmethoden im Vorbereitungsdienst, der Inhalte des pädagogischen Seminars, der Betreuung durch die Schulleitung, der Regelungen zum Ausbildungsunterricht, der Arbeitsbelastung, des Bewertungsdrucks, der allgemeinen Rahmenbedingungen und der Ausstattung der Seminare sowie hinsichtlich der fehlenden Kooperation unter den Seminarleiterinnen. Ihr Wissen und ihre Kompetenzen sowie ihre erreichte Professionalität schätzten die Befragten relativ zurückhaltend ein. Unzufrieden äußerten sich die Lehramtsanwärterinnen und Referendarinnen über ihr Wissen bzw. ihre Kompetenzen bezüglich der Erfahrungen mit alternativen Lehr- und Lernmethoden, ihren diagnostischen Fähigkeiten sowie der Beherrschung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden. Auffällig ist, dass sich die Befragten zu Ihrer Ausbildung im Vorbereitungsdienst deutlich positiver äußerten als zu ihrem Studium. Unter den Veränderungsvorschlägen für den Vorbereitungsdienst finden sich vor allem Forderungen nach Veränderungen in der Organisation und Struktur, nach Verringerung der Arbeitsbelastung durch die Abschaffung bzw. eine andere Einbindung von Hausarbeiten und nach Reduktion der Anzahl der Unterrichtsbesuche.

c) Zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in der Schweiz

Die mehrjährige Untersuchung (vgl. auch Abschnitt a) sollte Hinweise zur Wirkung und Qualität der Lehrerbildung in der Schweiz liefern sowie Empfehlungen und Perspektiven für diese aufzeigen (OSER U. OELKERS 2001). Als methodische Zugänge wurden sowohl quantitative, z.T. längsschnittliche Befragungen von Studienabgängerinnen bzw. Absol-

ventinnen, als auch qualitative Erhebungen bei Experten gewählt. Die Resultate lassen erkennen, dass das Schulklima sowie das Engagement der Ausbilderinnen positiv eingeschätzt und förderlich erlebt werden. Kritisch wurden die geringe Motivation der angehenden Lehrpersonen, deren hohe Belastung, aber auch Unterforderung und geringe Leistungsorientierung in der Ausbildung, fehlende Ziele und mangelnde Verbindung der Ausbildungsteile gesehen. Als zentrales Problem wurde die geringe Ausbildung handlungsorientierter bzw. professionsrelevanter Kompetenzen, vor allem der schulbezogenen und innovativen Kompetenzen während der Lehrerausbildung angesehen. Ursächlich dafür scheinen u. a. die geringe Verarbeitungstiefe der meisten Standards und deren gänzliche bzw. praktische Vernachlässigung in der Ausbildung zu sein. Empfohlen wurde eine Neukonzipierung der Lehrerbildung im Sinne einer integralen Berufsausbildung, die nicht zwischen Wissen und Standards trennt. Weiterhin forderten die Autoren mehr Qualitätssicherung, z.B. durch Vergleichbarkeit und Vergleich von Ausbildungsgängen. Außerdem plädierten sie für die Übernahme von mehr Eigenverantwortung durch die Auszubildenden.

d) Die Selbstevaluation am Studienseminar Leer

Diese von den Studienseminarleiterinnen als „Versuch“ bezeichnete Selbstevaluation ist ein Beispiel für Selbstevaluation an den Studienseminaren Niedersachsens [vgl. SJUTS 2001]. Grundlegend bei diesem Versuch des Studienseminars für Gymnasien Leer war eine schriftliche Befragung von 83 Absolventen. Der vorwiegend von Referendarinnen entwickelte Fragebogen enthielt Fragen zur Ausbildung an den Schulen, zur Seminaratmosphäre und Kooperation, zu speziellen Ausbildungsangeboten, zur Ausbildung durch das Seminarkollegium, zur beruflichen Entwicklung nach dem Referendariat sowie zur Gesamteinschätzung. Die Absolventinnen sahen die organisatorischen und strukturellen Stärken des Seminars in der Integration und Unterstützung an der Ausbildungsschule, an den flächendeckenden Studienseminarstandorten sowie kurzen Entfernungen zu den Ausbildungsschulen, in der optimalen Größe der Seminargruppen, in der positiven Atmosphäre durch das gute Verhältnis der Referendarinnen untereinander, in der dezentralen Verwaltung und in den günstigen Räumlichkeiten. Im methodischen Bereich wurden die umfangreichen und profilbildenden Hospitations- und Exkursionsangebote hervorgehoben. Im inhaltlichen Bereich bescheinigten die Absolventinnen dem Seminar, die Entwicklung übergreifender Qualifikationen im Bereich Unterrichten, Beurteilen und Schulrecht maßgeblich gefördert zu haben. Organisatorische und strukturelle Schwächen bzw. Probleme sahen die ehemaligen Referendarinnen hinsichtlich der Bibliotheksausstattung und -organisation und bezüglich der unzureichenden Ausbildung im Medien- und Computerbereich. Im methodisch-didaktischen Bereich wurden das wissenschaftliche Niveau und die methodische Gestaltung

der Seminare kritisiert. Hinsichtlich der Betreuung äußerten sich die Absolventinnen unzufrieden über die Stundenbesprechungen, die Transparenz der Beurteilungskriterien, die Beratungsgespräche sowie die Divergenz von Anforderungen und Bewertungen. Auf inhaltlicher Ebene kritisierten sie die Vernachlässigung der Kompetenzentwicklung in den Bereichen Erziehen, Beraten, Innovieren und Mitwirken. Das Studienseminar betrachtete die Ergebnisse als Entwicklungschance und beschloss, die Profilbildung auszubauen, die Medien- und Computerausbildung fest zu verankern, die Elternarbeit stärker zu betonen und eine bessere Abstimmung der Sitzungsinhalte vorzunehmen.

e) Selbstevaluation am Studienseminar Karlsruhe

Ende der 90er Jahre gründete sich am Studienseminar für Berufliche Schulen Karlsruhe aus der Diskussion um die Qualitätsentwicklung eine Arbeitsgruppe „Evaluation“, die sich seitdem mit ergebnisoffener Arbeitsweise um die systematische Aufarbeitung der Ist-Situation, des gewünschten Soll-Zustandes und um die Umsetzung der Erkenntnisse bemüht [vgl. DÖBBER 2001]. Ein seminarinternes Gesamtkonzept sieht die Verständigung über folgende Aspekte vor: den Evaluationsbegriff, die Evaluation fachdidaktischer Sitzungen, allgemeine Veranstaltungen, das pädagogische Konzept, die Seminarorganisation und -kommunikation, die Struktur und den Inhalt persönlicher Ausbildungspläne, Bewertungskriterien, Prüfungsergebnisse, Transfermöglichkeiten sowie über die Arbeit an den Schnittstellen Schule-Seminar-Betrieb. Die Arbeitsgruppe entwickelte eine Reihe von Instrumenten, z.B. Fragebögen zur Evaluation von Veranstaltungen oder einen Textleitfaden zu theoretischen Hintergründen. Ergebnisse und Fragen der Evaluation werden intern – entsprechend der ergebnisoffenen Arbeitsweise –, z.B. in Form von Workshops direkt ans Studienseminar rückgemeldet. Ein öffentlich zugänglicher Bericht zu den Ergebnissen wurde u.E. bisher nicht erstellt.

f) Evaluation am Studienseminar Rohrbach

Ausgangspunkt für die Evaluation des Studienseminars für die Grundschule war die Erkenntnis, dass aufgrund eines veränderten Rollenverständnisses von Grundschullehrerinnen sowie einer neuen Lernkultur in der Grundschule auch eine generelle Neukonzeption der Ausbildung in der zweiten Phase notwendig ist [vgl. PRES 2001]. Ziel war es, ein Konzept unter Berücksichtigung der vorgegebenen Rahmenbedingungen zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Die Neukonzeption „Rohrbacher-Modell“ berücksichtigt gleichermaßen die Sicht der Fachleiterinnen und der Lehramtskandidatinnen und basiert auf folgenden Säulen: Kooperation mit der ersten und dritten Phase der Lehrerbildung, Neukonzeption des allgemeinen Seminars, Kooperation durch Integrationstage, handlungsorientierte Seminararbeit, „Integrative Lernwerkstatt Rohrbach“ und Kooperation mit pädagogischen Partnern. Eine Pilotstudie mit insgesamt

203 Lehramtsanwärterinnen wurde mit dem Ziel durchgeführt, das neue Ausbildungskonzept und – vor dessen Hintergrund – die Zusammenhänge zwischen Belastungen, Bewältigungsstrategien und Rollenfindung aus Sicht der Lehramtsanwärterinnen zu analysieren. Die interessierenden Daten wurden über ein pädagogisches Tagebuch, Fragebogen, Beobachtungen und Planspiel gesammelt. Wöchentliche Teamsitzungen, Konferenzen und Diskussionsrunden wurden ebenfalls in die Auswertung einbezogen. Die Evaluation zeigte, dass die neu konzipierte Ausbildung in der zweiten Phase zu einer Erhöhung der im Curriculum thematisierten beruflichen Kompetenzen führte. Das Seminarprogramm wurde mehrheitlich positiv bewertet, ebenso die Möglichkeit des Erfahrungslernens im Vorbereitungsdienst. Problematisch empfanden die Lehramtsanwärterinnen die knappen Zeitressourcen zur Vertiefung von einzelnen Themen und die hohe Belastung im Vorbereitungsdienst, insbesondere im Zusammenhang mit der Rollenfindung. Aus den Befunden der Evaluation wurde eine Reihe von Veränderungsvorschlägen erarbeitet, u. a. die Erhöhung der Ausbildungszeit auf 24 Monate, die intensivere Förderung sozialer, erzieherischer, diagnostischer und personaler Kompetenzen, die individuelle Betreuung der Anwärterinnen, die bessere Kooperation zwischen den Fachseminaren, die verstärkte Professionalisierung der Fachleiterinnen und die verstärkte Personalentwicklung an den Studienseminaren. Das „Rohrbacher Modell“ soll kontinuierlich weiter entwickelt und durch einen Evaluationsprozess begleitet werden.

g) Modell der Seminarevaluation am Studienseminar Marburg

Aus der Auseinandersetzung mit der Qualitätsentwicklung der Seminararbeit entstand am Studienseminar für Gymnasien Marburg ein neues, konsensfähiges Seminarprogramm [vgl. GERHOLD 2001]. Es wurde angenommen, dass dieses neue Programm zu einer Qualitätssteigerung führt. Die Rückmeldung durch die Referendarinnen bestätigte diese Annahme jedoch nicht, weshalb in den Gremien des Seminars ein Evaluationsbogen für Referendarinnen entwickelt wurde. Der Bogen berücksichtigt folgende Bereiche: übergreifende Ausbildungsziele und -anforderungen, unterrichtspraktische Ausbildungsarbeit (Unterrichtsbesuche), Arbeit in den Seminaren (inhaltliche und methodische Dimension) sowie Verhaltensdimensionen der Ausbilderinnen. Der Evaluationsbogen hat die Funktion, von den Referendarinnen in jedem Seminar ein Feedback über die Umsetzung der Empfehlungen zur Seminararbeit einzuholen. Die Ergebnisse einer ersten Befragung wurden intern an die Ausbilderinnen rückgemeldet. Ein Ergebnisbericht liegt nach unseren Informationen nicht vor, da die Befragungsergebnisse ausschließlich als Grundlage für die in den Ausbildungsseminaren intern angestrebte Verständigung und Verbesserung dienen sollen.

h) Externe Evaluation an den Studienseminaren für das Lehramt Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen

Ziel der von der Bezirksregierung Arnsberg in Kooperation mit der Universität Dortmund durchgeführten Untersuchung war die Erfassung von Rückmeldungen zur Lehrerbildung in der zweiten Phase, um daraus Folgerungen für die gezielte Förderung von Entwicklungsprozessen abzuleiten und interne Evaluationsprozesse an den Studienseminaren anzuregen [vgl. SCHREIER 2001]. An 10 Studienseminaren wurden dazu 1065 Lehramtsanwärterinnen mittels eines Fragebogens zu folgenden Themen befragt: Organisation, Ziele des Vorbereitungsdienstes, Wirksamkeit der Ausbildung in Haupt- und Fachseminaren, Ausbildungsfeld Schule, Kooperationsfeld Schule und Studienseminar, Einschätzung zum Einsatz in anderen Schulformen und Schulstufen. Als Stärken haben sich die Zieltransparenz und die Nachvollziehbarkeit der Beurteilungskriterien in den Haupt- und Fachseminaren, die Ausbildungsleistung der Fachseminare bei der Planung und Durchführung von fachbezogenem Unterricht, die Beratung an den Studienseminaren, die Funktion des Ausbildungskoordinators sowie das schulische Begleitprogramm herausgestellt. Schwächen und Probleme waren erkennbar in den materiellen Bedingungen, dem fehlenden Praxisbezug in Haupt- und Fachseminaren, dem Mangel an fächer- und schulformübergreifender Ausbildung, der geringen Beratungszeit durch die Ausbildungslehrerinnen, der Unsicherheit über die schulischen Beurteilungskriterien, der Anzahl der zu leistenden Vertretungsstunden sowie in der wahrgenommenen fehlenden Kooperation zwischen Schule und Studienseminar. Es wurde vorgeschlagen, die Kooperation zwischen den Studienseminaren und Schulen zu intensivieren sowie die Lehramtsanwärterinnen stärker in die Qualitätsentwicklung der zweiten Phase einzubeziehen. Darüber hinaus wurden eine interne und externe Reflexion der Ergebnisse sowie weitere Untersuchungen für notwendig erachtet.

i) Evaluation des Studienseminars Koblenz für das Lehramt an Gymnasien

Die Evaluation des Studienseminars wurde nach dem Mainzer Modell vom Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung in Forschung und Lehre (ZQ) der Universität Mainz organisiert und durchgeführt [vgl. LEISEN, MENTGES, TOKARSKI 2003]. Sie bestand aus einer internen Evaluation, einer externen Begutachtung und einer Zielvereinbarung. Im Rahmen der internen Evaluation wurden über Gespräche mit Referendarinnen, Absolventinnen, Ausbildungsschulen, Vertreterinnen der Schulbehörde, allen Fachleiterinnen und Seminarleiterinnen Daten zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst erhoben. Außerdem wurde eine schriftliche Absolventenbefragung durchgeführt. Die gesammelten Daten gingen in den internen Evaluationsbericht ein. Dieser kommt zu einer positiven Ge-

samteinschätzung der Arbeit am Studienseminar. Bemängelt wurden die Ambivalenz im Verhältnis zwischen Referendarinnen und Fachseminarleiterinnen, die Unterschiede in der methodischen Ausrichtung der Seminarleiterinnen und Fachlehrerinnen, die Abstimmung zwischen den allgemeinen und Fachseminaren, die Art der Weiterbildungsangebote für die Fachleiterinnen und die geringe Kooperation zwischen dem Studienseminar und den Ausbildungsschulen. Referendarinnen berichteten von einem hohen Druck während der Ausbildung durch die Benotung, einer bisher nicht gewohnten Abhängigkeit von Ausbilderinnen und einer grundsätzlichen Rollenambivalenz. Der interne Bericht wurde den externen Gutachterinnen vor deren Besuch des Studienseminars zur Verfügung gestellt. Nach einer zweitägigen externen Begutachtung legten die unabhängigen Besucherinnen das externe Gutachten vor. Aus beiden Berichten erstellte das ZQ Empfehlungen zur Umsetzung der Evaluation als Basis für die Zielvereinbarung. Es empfiehlt u. a. eine externe Evaluation aller pädagogischen Institute des Landes und der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung während des Lehramtsstudiums, die Entwicklung gemeinsamer Standards für Studium und Vorbereitungsdienst, die Verzahnung der Phasen, die Verkürzung des Referendariats bei gleichzeitiger Ausweitung des Praxisanteils im Studium, die Einrichtung von universitären Lehrerbildungszentren, Kerncurricula für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken sowie eine Neukonzeption der Landesverordnung für den Vorbereitungsdienst unter besonderer Berücksichtigung des Leitbildes von erwachsenen, selbständig Lernenden. Als Maßnahmen zur weiteren internen Qualitätsentwicklung und -sicherung wurden die Entwicklung von Standards, die Modularisierung der Ausbildung, die Kooperation innerhalb des Studienseminars und mit den Ausbildungsschulen sowie die stärkere Professionalisierung der Ausbilderinnen genannt. Auf der Grundlage dieser Empfehlungen entwickelte das Studienseminar eine Selbstverpflichtung zur Verbesserung seiner Arbeit.

j) Pilotstudie an den staatlichen Studienseminaren für das Lehramt für Gymnasium in Sachsen-Anhalt

In diesem Projekt geht es um den Einfluss der zweiten Phase als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis für die Professionalisierung. Dabei sollen auch die Grenzen dieser Ausbildungsphase ermittelt werden. Im Zuge dessen wurden mit 18 Referendarinnen Interviews zu ihren Sichtweisen auf die Ausbildung geführt, mit dem Ziel, generalisierbare Leitperspektiven zu ermitteln. Schwerpunkt des Projektes ist eine schriftliche Befragung der letzten drei Jahrgänge an allen Studienseminaren des Landes für das Lehramt für Gymnasien. Der Fragebogen ist auf die Perspektive der Referendarinnen bezüglich der Ausbildung in der ersten und zweiten Phase und auf das Verhältnis zwischen der Belastung und der Bedeutung des Vorbereitungsdienstes ausgerichtet. Die Erhebung ist

noch nicht abgeschlossen; eine erste Auswertung lässt die Tendenz erkennen, dass die Ausbildung im Vorbereitungsdienst bedeutsamer eingeschätzt wird als die Ausbildung in der ersten Phase. Die Erkenntnisse aus diesem Pilotprojekt sollen dann als Ausgangspunkt für weiterführende Untersuchungen angesehen werden.

k) Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Hessen

Am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurde das Evaluationsprojekt „Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren“ entworfen, in dessen Rahmen differenzierte Evaluationen in allen hessischen Studienseminaren durchgeführt werden. Die für den Zeitraum von 2004 bis 2006 konzipierte Evaluation will vor allem die Bedingungen und Wirkungen bestimmter Aspekte der Ausbildung erfassen. Ziel ist es auch, ein Modell erfolgreicher und praxisgestaltender Ausbildung zu entwickeln und zu validieren. Nach einer bereits abgeschlossenen Pilotphase an einem Studienseminar sollen im Zeitraum bis 2006 die Referendarinnen, Mentorinnen sowie Ausbilderinnen aller Studienseminare zu folgenden Themen befragt werden: Organisation der Arbeit, professionelle Kooperation, kollegiale Zusammenarbeit, Ziele, Berufszufriedenheit, Kompetenzstandards, Kommunikationsverhalten, Zusammenarbeit, Ressourcen, Belastungserleben am Studienseminar. Die Ergebnisse sollen anschließend an die Studienseminare, an das Kultusministerium und an das Amt für Lehrerbildung (AfL) zurückgemeldet sowie als Tagungsbeiträge und Fachpublikationen veröffentlicht werden. *Tabelle 1* gibt einen Überblick über die genannten Studien.

| Bundesland/ Region/ Ort (Lehramt) | Untersuchungsmethode | Ergebnisform |
|--|--------------------------------|--|
| Schweiz | Befragung | Veröffentlichung |
| Region Oldenburg (alle Lehrämter) | Befragung | Veröffentlichung |
| Schweiz | Befragung | Veröffentlichung |
| Studienseminar Leer (Gymnasium) | Selbstevaluation | Rückbindung in das Seminar |
| Studienseminar Karlsruhe (Berufliche Schulen) | Selbstevaluation | Material für internen Gebrauch |
| Studienseminar Rohrbach (Grundschule) | Selbstevaluation | Rückbindung in das Seminar |
| Studienseminar Marburg (Gymnasium) | Selbstevaluation | Material für internen Gebrauch |
| Nordrhein-Westfalen (Sekundarstufe II) | Externe Evaluation | Rückbindung in das Seminar |
| Studienseminar Koblenz (Gymnasium) | Interne und externe Evaluation | Interner und externer Bericht, Rückbindung ins Seminar |
| Sachsen-Anhalt (Gymnasien) | Pilotstudie | Bericht |
| Hessen (alle Lehrämter) | Evaluation (Befragung) | mehrere Ergebnisformen geplant |

Tabelle 1: Überblick über aktuelle Studien zur zweiten Phase der Lehrerbildung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in letzter Zeit verstärkte Bemühungen erkennbar sind, die Qualität der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu untersuchen und Empfehlungen zu ihrer Verbesserung auszuarbeiten. Wie aus der Übersicht über die meist lokal bzw. regional angelegten Studien ersichtlich ist, sind die Untersuchungen in Anlage, Erkenntnisinteresse, Umfang, Untersuchungspopulation, Methodik und Ergebnisform höchst unterschiedlich, so dass weder ein umfassender Vergleich der Studien noch eine Verallgemeinerung der Befunde möglich ist [vgl. auch LENHARD 2004]. Dessen ungeachtet kristallisieren sich einige **übergreifende Tendenzen bzw. Probleme** heraus, z.B. die bessere Einschätzung der zweiten Phase im Vergleich zur ersten, größere Defizite in der Kompetenzentwicklung, vor allem außerhalb des Unterrichtsbereiches, Kooperationsprobleme zwischen den Bestandteilen innerhalb der zweiten Phase, methodisch-didaktische Defizite in den Seminaren, Probleme der Betreuung, Beratung und Beurteilung, die Rollenambivalenz der Referendarinnen, ihre hohe Belastung (besonders durch Unterrichtsbesuche), Partizipationsdefizite und die ungenügend entwickelte Evaluationskultur an den Studienseminaren und Schulen. Bisherige Studien zur zweiten Phase konzentrierten sich vor allem auf Struktur- und/ oder Prozess-

merkmale. Komplexe Untersuchungen zu Zusammenhängen und Wirkungsweisen sowie eine differenzierte Analyse der Wirksamkeit der verschiedenen Bestandteile der Lehrerbildung im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Referendarinnen in den verschiedenen Bereichen stellten offenbar noch ein Forschungsdesiderat dar.

2.2 Forschungsdesign

Bei der Entwicklung des **Untersuchungsmodells** wurde auf ein bereits in den 1960er Jahren konzipiertes und seitdem weiter entwickeltes Evaluationsmodell von Stufflebeam zurückgegriffen [vgl. z.B. STUFFLEBEAM 1984]. Das auf Programme und darauf abgestimmte Entscheidungsfindungen ausgerichtete CIPP-Modell von Stufflebeam setzt sich aus vier Evaluationstypen – einer Context-, Input-, Process- und Productevaluation – zusammen:

- Im Rahmen der *Contextevaluation* soll der institutionelle Kontext analysiert werden, um die Zielgruppen und deren Bedürfnisse zu bestimmen, die Möglichkeiten und die Probleme bei der Bedürfnisbefriedigung zu erkennen sowie die angestrebten Ziele mit den ermittelten Bedürfnissen zu vergleichen.
- Die *Inputevaluation* beschäftigt sich mit der Analyse und Beurteilung der Systempotenziale, den Programmstrategien und den Implementierungsverfahren für die Umsetzung von Strategien, Budgets und Zeitplänen. Betrachtet werden beispielsweise die Human- und Materialressourcen.
- Die *Processevaluation* analysiert Fehler in der Prozesskonzeption oder -einführung, dokumentiert und bewertet prozessbezogene Ereignisse und gibt Informationen zu vorprogrammierten Entscheidungen. Es geht also sowohl um eine Prozessdokumentation als auch um eine Unterstützung von Entscheidungsfindungen.
- Die *Productevaluation* zielt auf die Sammlung von Ergebnisbeschreibungen und -beurteilungen in Bezug auf die Kontext-, Input- und Prozessinformationen sowie die Interpretation der Qualität der Ergebnisse. Damit sollen sowohl klare Daten zu den erzielten Effekten geliefert als auch darauf abgestimmte Entscheidungen erleichtert werden. Die vier Evaluationstypen können nach Stufflebeam einzeln oder zusammen bearbeitet werden. Für eine umfassende Programmevaluation empfiehlt er jedoch die Berücksichtigung aller vier Evaluationstypen.

Die Übernahme des Evaluationsmodells von Stufflebeam bot sich für die vorliegende Untersuchung – trotz des fehlenden Programmhintergrundes – aus mehreren Gründen an [vgl. für eine fundierte Analyse aktueller Evaluationsmodelle STUFFLEBEAM 2001]: Zum Ersten verknüpft das Mo-

dell konzeptionelle Aspekte und Perspektiven (z.B. Ziele und Bedürfnisse) mit Rahmenbedingungen, Abläufen und Ergebnissen. Zum Zweiten zielt es in erster Linie nicht auf die Messung objektiver Daten, den Einsatz von Testverfahren oder die Durchführung von Experimentaldesigns ab, sondern vielmehr auf die Evaluationserkenntnis: „...the most important purpose of evaluation is not to prove but to improve“ [A.A.O., S. 118.]. Zum Dritten beinhaltet das CIPP-Modell sowohl eine summative als auch eine formative Evaluationsorientierung [vgl. A.A.O., S. 125]. Für die vorliegende Untersuchung war diese doppelte Orientierung insofern sinnvoll, weil konzeptionell einerseits differenzierte Einschätzungen (Stärken und Schwächen) und andererseits Diskussions- und Verbesserungsprozesse (Ansatzpunkte, Empfehlungen, Diskussionen) angestrebt werden sollten. Hinsichtlich der „Kernbestandteile“ weist das in Deutschland übliche triadische Evaluationsmodell von „Struktur-, Prozess- und Ergebnisevaluation“ Überschneidungen zum CIPP-Modell auf, muss jedoch als konzeptionell zu wenig ausdifferenziert und damit in weiten Teilen als zu beliebig bewertet werden.

Die vorliegende Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05 kann aufgrund des vorgegebenen konzeptionellen Ansatzes (Schwerpunkt: Lehramtskandidatinnen-Befragung), der Komplexität der zweiten Phase und der engen zeitlichen Ressourcen nicht den Anspruch erheben, eine umfassende Evaluation durchzuführen, alle in der Fachwissenschaft anerkannten Evaluationsstandards gleichermaßen zu berücksichtigen [vgl. JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION 2000] oder das CIPP-Modell stringent zu adaptieren. Vor diesem Hintergrund bestand das konzeptionelle Ziel darin, einzelne Ansätze des CIPP-Modells zu übertragen und mittels einer quantitativen Befragung, einer Dokumentenrecherche und Gruppendiskussionen ausgewählte Informationen zu Eingangsvoraussetzungen (Inputqualität), zu Rahmenbedingungen und Ausbildungsvorgaben (Kontextqualität), zum Ausbildungsprozess (Prozessqualität) sowie zu Kompetenzen und Gesamteinschätzungen (Ergebnisqualität) zu erfassen.

Angenommen wird dabei, dass die Eingangsvoraussetzungen, Rahmenbedingungen/ Vorgaben und der Ausbildungsprozess wichtige Bestimmungsgrößen für die Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung sind und einen Einfluss auf die Kompetenzen und Gesamteinschätzungen der Lehramtskandidatinnen haben, ohne dass von einem Kausalzusammenhang ausgegangen werden kann. Das CIPP-Modell wurde – wie *Abbildung 1* zeigt – bei der Dokumentenrecherche (vgl. *Kapitel 3*), der quantitativen Befragung mittels Fragebogen (vgl. *Kapitel 4*) und der qualitativen Erhebung mittels Gruppendiskussion (vgl. *Kapitel 5*) jeweils mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und Fragestellungen zugrunde gelegt.

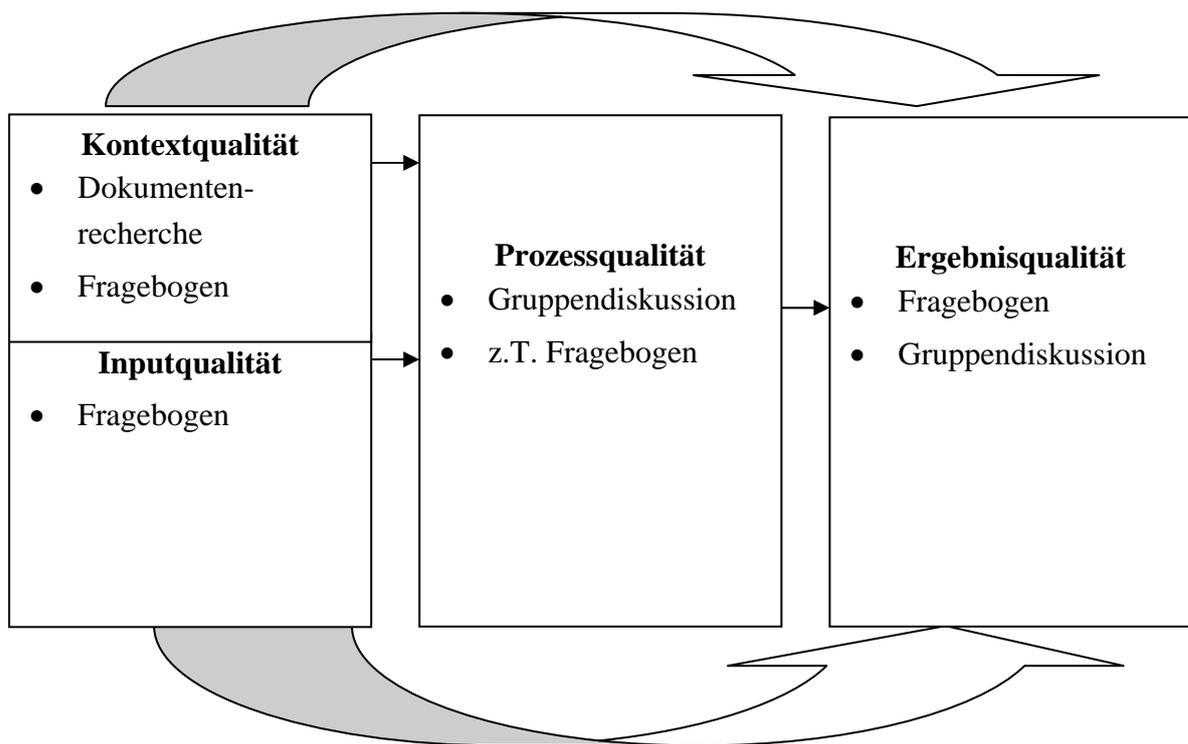


Abbildung 1: Darstellung des Untersuchungsmodells der Potsdamer LAK-Studie 2004/05: Untersuchungsmethoden

Im Folgenden soll kurz auf die inhaltlichen Schwerpunkte der eingesetzten Untersuchungsinstrumente eingegangen werden: Im Mittelpunkt der Dokumentenrecherche (vgl. *Kapitel 3*) stand die Qualität der zentralen Vorgaben und Planungsgrundlagen des Landes (Ordnung für den Vorbereitungsdienst, Ausbildungskonzeption für die Hauptseminare der Studienseminare und Rahmenpläne für die Fachseminare) sowie der internen Planungsunterlagen der Studienseminare (Haupt- und Fachseminarpläne). In den Gruppendiskussionen (vgl. *Kapitel 5*) ging es vor allem um die Annäherung an die a) subjektiven und kollektiven, handlungsrelevanten Erfahrungen, Perspektiven und Wahrnehmungen der Lehramtskandidatinnen zum Vorbereitungsdienst, b) in der Ausbildung wahrgenommenen Kommunikations-, Interaktions- und Unterstützungsbeziehungen sowie c) die komplexen Lebenszusammenhänge der Lehramtskandidatinnen. Damit ging es in den Gruppendiskussionen hauptsächlich um die Prozess- und Ergebnisqualität.

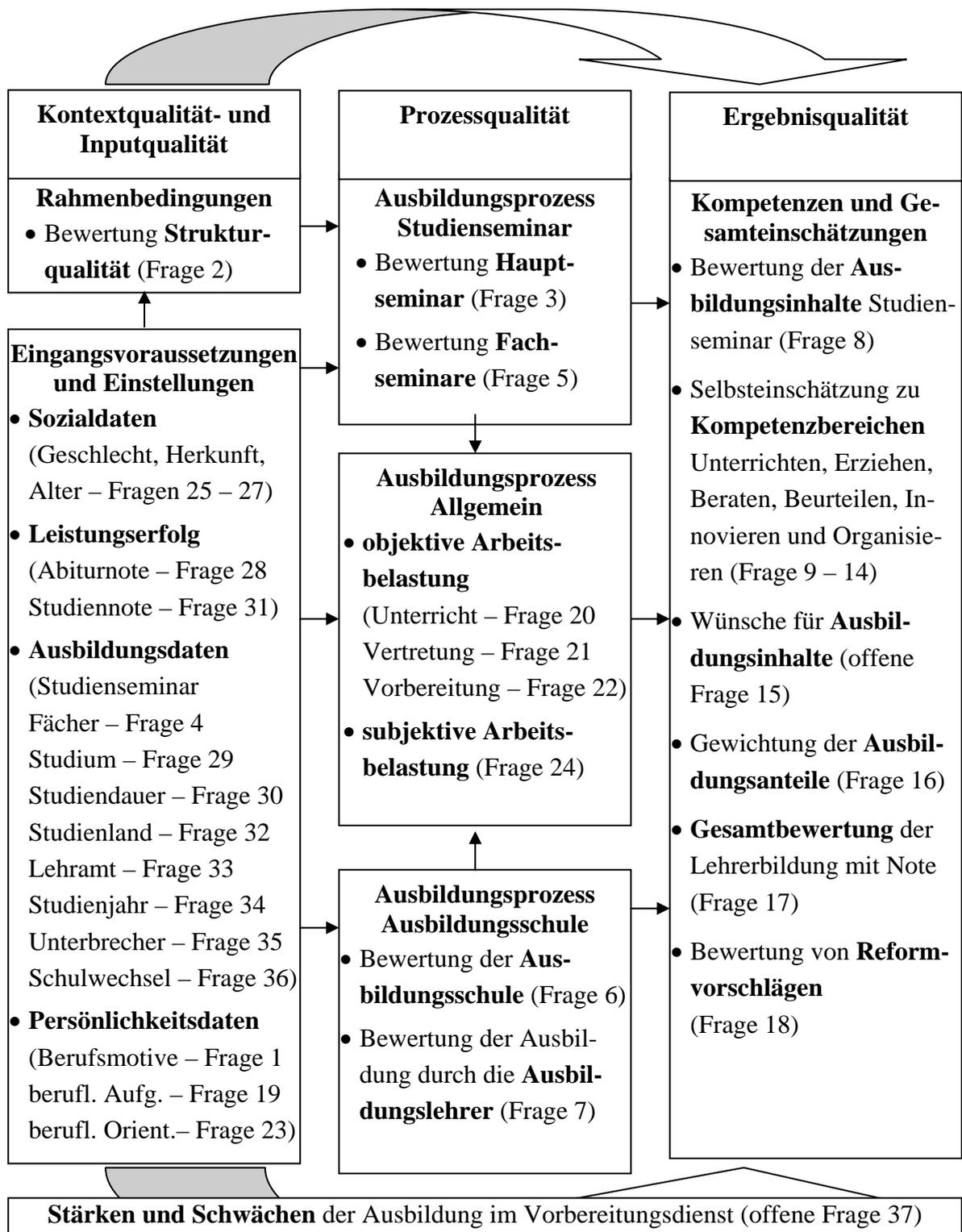


Abbildung 2: Untersuchungsmodell der Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05 bei der quantitativen Befragung der Lehramtskandidaten

Bei der quantitativen Befragung der Lehramtskandidatinnen (vgl. *Kapitel 4*) wurden insbesondere Fragen zu den Eingangsvoraussetzungen und Einstellungen der Lehramtskandidatinnen, zum Ausbildungsprozess, zu den eigenen Kompetenzen und zur Gesamteinschätzungen der Ausbildung gestellt. Die folgende *Abbildung 2* veranschaulicht das bei der quantitativen Befragung der Lehramtskandidatinnen zugrunde gelegte Untersuchungsmodell mit den entsprechenden Fragen bzw. Fragebatterien.

2.2.1 Instrumententwicklung für die quantitative Befragung (Fragebogen)

Im Zeitraum von August bis September 2004 wurde zur Entwicklung eines geeigneten Befragungsinstruments zunächst eine umfassende Literatur- und Internetrecherche durchgeführt. Im Anschluss an die Recherchen wurde Kontakt zu ausgewählten Forschern bzw. Forschungsprojekten aufgenommen, so z.B. zu Herrn Dr. Abs vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Herrn Dr. Knorn vom Niedersächsischen Landesinstitut, Herrn Leisen vom Studienseminar Koblenz, Herrn Pohlenz von der Servicestelle für Lehrevaluation der Universität Potsdam und Herrn Spindler vom Didaktischen Zentrum der Universität Oldenburg. Der Fragebogenentwurf wurde z.B. auf einer Methodenwerkstatt intensiv diskutiert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Quellen bzw. die Herkunft der im Fragebogen verwendeten Fragen bzw. Items (vgl. *Tabelle 2*).

| Frage | Quelle |
|--|---|
| 1. Berufsmotive | Forschungsprojekt Studiensituation Universität Konstanz, S. 2 Frage 14 d. Referendarbefragung, Univers. Oldenburg, S. 2 Spindler u a. 1999 (S. 76) |
| 2. Rahmenbedingungen | Absolventenbefragung, Univers. Potsdam, S.2d. FB EW 2000, Universität Halle, Frage 24 Projektgruppe |
| 3. Seminarqualität Hauptseminar | FB zur Lehrevaluation, Universität Potsdam Niedersächsisches Landesinstitut, FB für Anwärter, Frage 2 Projektgruppe |
| 4. Studienfächer | Projektgruppe |
| 5. Seminarqualität Fachseminar | FB zur Lehrevaluation, Universität Potsdam Niedersächsisches Landesinstitut, FB für Anwärter, Frage 2 Referendarbefragung Universität Mainz (ZQ) Studienseminar Koblenz, Frage 15/ 16 Projektgruppe |
| 6. Ausbildungsschule | in Anlehnung an Altrichter 1998 Projektgruppe |
| 7. Ausbilderqualität – Ausbildungslehrer | FB zur Lehrevaluation, Universität Potsdam Niedersächsisches Landesinstitut, FB für Anwärter, Frage 2 Referendarbefragung Universität Mainz (ZQ), Studienseminar Koblenz Frage 15/ 16 Projektgruppe |
| 8. Ausbildungsinhalte | Befragung der Lehramtsstudierenden der Universität Paderborn abgeleitet aus Terhart 2000, Ordnung für den Vorbereitungsdienst in Brandenburg (OVP) Projektgruppe |
| 9.-14. Kompetenzen in der Lehrerbildung | Ordnung für den Vorbereitungsdienst in Brandenburg (OVP) Ausbildungsrichtlinien für Haupt- und Fachseminare im Land Brandenburg Oser/ Oelkers 2001, Terhart 2000 Projektgruppe |
| 15. Schwerpunkte und Themen der Ausbildungsphase | Projektgruppe |
| 16. Gewichtung der Ausbildungsanteile | Projektgruppe |
| 17. Benotung der Lehrerausbildung | Projektgruppe |
| 18. Veränderungsvorschläge | Projektgruppe |

| | |
|--|--|
| 19. Aufgabenbereiche eines Lehrers | Lehrer-Fragebogen Schulsozialarbeit 2002, Universität Halle |
| 20. Anzahl eigener Unterrichtsstunden | Projektgruppe |
| 21. Anzahl Vertretungsstunden | Projektgruppe |
| 22. Vor- und Nachbereitung der Studienseminare und des Unterrichts | 17. Sozialerhebung FB, Frage 11 |
| 23. berufliche Orientierung und Lebenszufriedenheit | AVEM, Schaarschmidt/ Fischer 2003 Projektgruppe |
| 24. Belastungen | Forschungsprojekt Studiensituation Universität Konstanz, S. 12 Frage 69 Projektgruppe |
| 25. – 34. Geschlecht, Herkunftsregion, Alter, Abiturnote, Studium, Fachsemesterzahl, Note 1. Staatsexamen, Studienort (Bundesland), Lehramt, Halbjahr im Vorbereitungsdienst | Projektgruppe |
| 35. Unterbrechung Vorbereitungsdienst | Pohlenz & Tinsner 2004, Universität Potsdam |
| 36. Wechsel Ausbildungsschule | Projektgruppe |
| 37. Stärken und Schwächen des Vorbereitungsdienstes | Projektgruppe |

Tabelle 2: Dokumentation der Fragebatterien und Items des Fragebogens zur Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

2.2.2 Instrumententwicklung für die qualitative Befragung (Gruppendiskussion)

Mit ausgewählten Lehramtskandidatinnen fanden im Rahmen der Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/ 2005 außerdem Gruppendiskussionen zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst statt. Das Verfahren der Gruppendiskussion ist in der Marktforschung aus finanz- und zeitökonomischen Gründen bereits weit verbreitet: „Sie [die Gruppendiskussion, d.A.] erhebt in wenig aufwendiger Form alltagsnahe, spontane und intensive marktbezogene Äußerungen und führt zu schnellen und schnell umsetzbaren Ergebnissen.“ [DAMMER U. SZYMKOWIAK 1998, S. 32]. In der sozialwissenschaftlichen Forschung gewinnen Gruppendiskussionen demgegenüber erst seit einigen Jahren wieder an Bedeutung. Zum Teil anzutreffende methodische Vorbehalte gegen dieses Verfahren beziehen sich insbesondere auf a) eine mangelnde statistische Repräsentativität der Ergebnisse im Vergleich zu quantitativen Befragungen, b) eine fehlende Tiefenwirkungen im Vergleich zu qualitativen Interviews, c) mögliche Verzerrungen und negative Effekte auf die Reliabilität durch gruppendynamische Effekte sowie d) die unzureichende Vergleichbarkeit unter-

schiedlicher Gruppendiskussionen [vgl. FLICK 2004, S. 177 ff.; BOHNSACK 2003b, S. 496; SCHÄFFER 2003, S. 76]. DAMMER U. SZYMKOWIAK [vgl. 1998, S. 32 ff.] meinen demgegenüber, dass Gruppendiskussionen – wie andere qualitative Verfahren auch – nicht den Anspruch haben, statistisch repräsentativ zu sein und trotzdem eine psychologisch-funktionale Repräsentativität aufweisen, durch gruppendynamische Effekte zu besonders intensiven Auseinandersetzungen und Schneeballeffekten führen sowie durch Moderatoren angemessen geleitet werden können. BOHNSACK [vgl. 2003a, S. 105ff.] kommt der Verdienst zu, für das Verfahren der Gruppendiskussion eine theoretische Begründung und Untersetzung entwickelt zu haben. Stark vereinfacht werden seines Erachtens in Gruppendiskussionen „kollektive Orientierungsmuster“ deutlich, die durch ähnliche generations-, geschlechts-, Bildungs- und sozialräumliche Milieus und Erfahrungsräume geprägt werden: „In Gruppendiskussionen, in denen diejenigen wechselseitig signifikante andere für einander darstellen, die demselben Milieu oder derselben Generation angehören, werden demgegenüber Texte produziert, deren primärer Erfahrungsrahmen ein kollektiver ist ...“ [BOHNSACK 2003a, S. 120]. Gruppendiskussionen sollten daher – wie andere qualitative Verfahren auch – den Befragten die Möglichkeit geben, ihre Meinungen weitgehend ohne Vorstrukturierungen zu äußern sowie die Gesprächsinhalte und den Gesprächsverlauf in hohem Maße selbst zu bestimmen. Im Idealfall gelingt es, einen selbstläufigen Diskurs zwischen den Gesprächsteilnehmerinnen zu initiieren, der zu einer gruppeninternen Gesprächsdynamik führt (Nachfragen, Ergänzungen, Differenzierungen, Steigerungen). Damit dies erreicht wird, sind nach BOHNSACK [vgl. zum Folgenden 2004, S. 380ff] bei der Leitung von Gruppendiskussionen einige Prinzipien zu beachten. Ein wesentliches Grundprinzip besteht – wie bei anderen rekonstruktiven Verfahren auch – darin, den Gesprächspartnerinnen einen möglichst hohen Grad an „Eigenstrukturiertheit“ zu ermöglichen. Aus diesem Grundprinzip ergeben sich weitere Prinzipien für die Leitung von Gruppendiskussionen. So sollten von den Leiterinnen der Gruppendiskussionen 1) immer die gesamte Gruppe angesprochen, 2) nur Themen, aber keine Propositionen vorgegeben, 3) demonstrativ sehr vage Fragestellungen formuliert, 4) äußerst zurückhaltend mit Eingriffen in die Verteilung von Redebeiträgen, 5) detaillierte Darstellungen durch offene Frageformulierungen ermöglicht und erst dann 6) immanente und exmanente Nachfragen gestellt sowie erst zum Abschluss 7) widersprüchliche Sequenzen aufgegriffen werden [vgl. BOHNSACK 2004, S. 380 ff.].

In Anlehnung an Bohnsack u. a. wurde das Verfahren der Gruppendiskussion in der Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/ 2005 weniger aus zeitökonomischen, sondern aus methodischen Gründen ausgewählt. Zum Ersten bestand das Ziel darin, unabhängig vom vorgefertigten Fragebogen mit einem geeigneten Erhebungsinstrument die für die

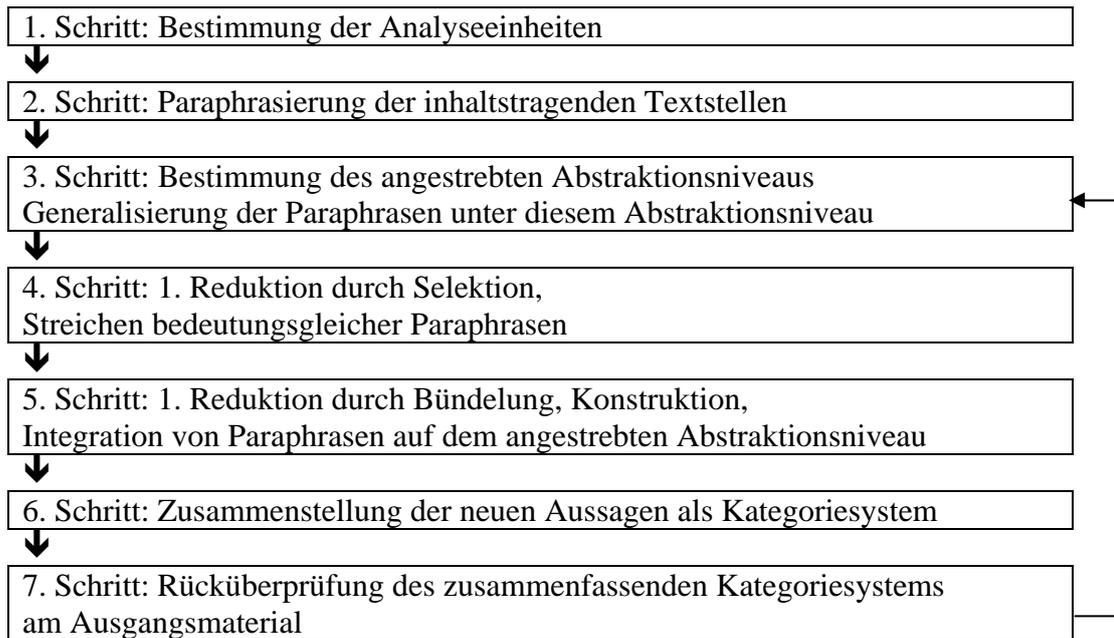
Lehramtskandidatinnen selbst relevanten Themen, Probleme und Positionen erheben zu können. Zum Zweiten ging es darum, die Lehramtskandidatinnen in ihren natürlichen Zusammenhängen – also der Gruppe – zu befragen, um dadurch gemeinsam geteilte, kollektive Erfahrungen, Orientierungen, Meinungen und Einstellungen, die ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen, erfassen zu können. Die Dokumentation der Gruppendiskussionen erfolgte mittels Tonbandaufnahmen. Die Moderation der fünf Diskussionen erfolgte durch ein bis zwei Mitarbeiterinnen des Projektteams und war durch klare Absprachen und einen Diskussionsleitfaden mit interessierenden Fragestellungen soweit wie möglich vereinheitlicht. Der Aufbau des Diskussionsleitfadens spiegelte das Prinzip wieder, den Teilnehmerinnen die Möglichkeit zu geben, frei von Beschränkungen und Richtungsvorgaben die für sie zum Thema Vorbereitungsdienst relevanten Inhalte anzusprechen. In Anlehnung an das von BOHNSACK [vgl. 2003a, S. 105ff. und 2004, S. 380ff.] skizzierte Grundverständnis von Gruppendiskussionen und die von ihm aufgeführten Prinzipien für die Gesprächsleitung wurden die Gruppendiskussionen in der vorliegenden Potsdamer LAK-Studie 2004/ 2005 mit einer sehr allgemein gehaltenen Impulsfrage zu den Erfahrungen der Lehramtskandidatinnen im Vorbereitungsdienst begonnen (vgl. Leitfaden in *Tabelle 3*). Den Lehramtskandidatinnen wurde danach längere Zeit die Möglichkeit gegeben, einen eigenständigen Diskurs zu entwickeln. Erst im Anschluss an diesen Diskurs – der in der Regel eine Zeitdauer von 60 bis 90 Minuten einnahm – schlossen sich immanente Nachfragen und später exmanente Fragen an, die sich auf konkrete, die Projektgruppe interessierende Fragestellungen zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst bezogen. Sie beinhalteten zum Teil Fragestellungen, die in der schriftlichen Befragung bereits ansatzweise enthalten waren, aber auch Fragestellungen, für deren Beantwortung das Verfahren der Gruppendiskussion besser geeignet erschien (z.B. Interaktionsbeziehungen, subjektive Perspektiven zum Einstieg). Die exmanenten Fragen wurden in den Gruppendiskussionen in der Regel erst dann gestellt, wenn die Ausführungen nach der Impulsfrage keine erschöpfenden Antworten auf diese Fragen ermöglichten. Grundsätzlich gab es eine Unterscheidung zwischen Fragen erster und zweiter Priorität. Exmanente Fragen mit erster Priorität stellten zentrale Forschungsfragen dar, die von den Diskussionsteilnehmerinnen in jedem Fall beantwortet werden sollten. Fragen mit zweiter Priorität hatten den Charakter von Zusatzfragen und wurden lediglich bei noch ausreichend zur Verfügung stehenden Zeitressourcen gestellt. *Tabelle 3* gibt einen Überblick über die Impulsfrage sowie die Inhalte der exmanenten Fragen 1. und 2. Priorität. Der ausführliche Diskussionsleitfaden ist im Anhang des vorliegenden Berichtes enthalten.

| Fragetyp | Inhalte/ Aspekte |
|----------------------------------|---|
| Impulsfrage | Könnten Sie beschreiben, wie Sie persönlich Ihre Ausbildung im Vorbereitungsdienst einschätzen? |
| exmanente Fragen 1. Priorität | Stärken der Ausbildung im Vorbereitungsdienst Schwächen der Ausbildung im Vorbereitungsdienst Verbesserungsmöglichkeiten der Ausbildung im Vorbereitungsdienst Verbesserungsmöglichkeiten zur Abstimmung zwischen Ausbildungsschule und Studienseminar Verbesserungsmöglichkeiten zur Abstimmung zwischen Universität und Vorbereitungsdienst |
| exmanente Fragen 2. Priorität | Einstieg in die Schulpraxis Beziehung zu den Ausbildern im Vorbereitungsdienst Gewinn des Vorbereitungsdienstes |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 3: Übersicht der inhaltlichen Aspekte des Diskussionsleitfadens

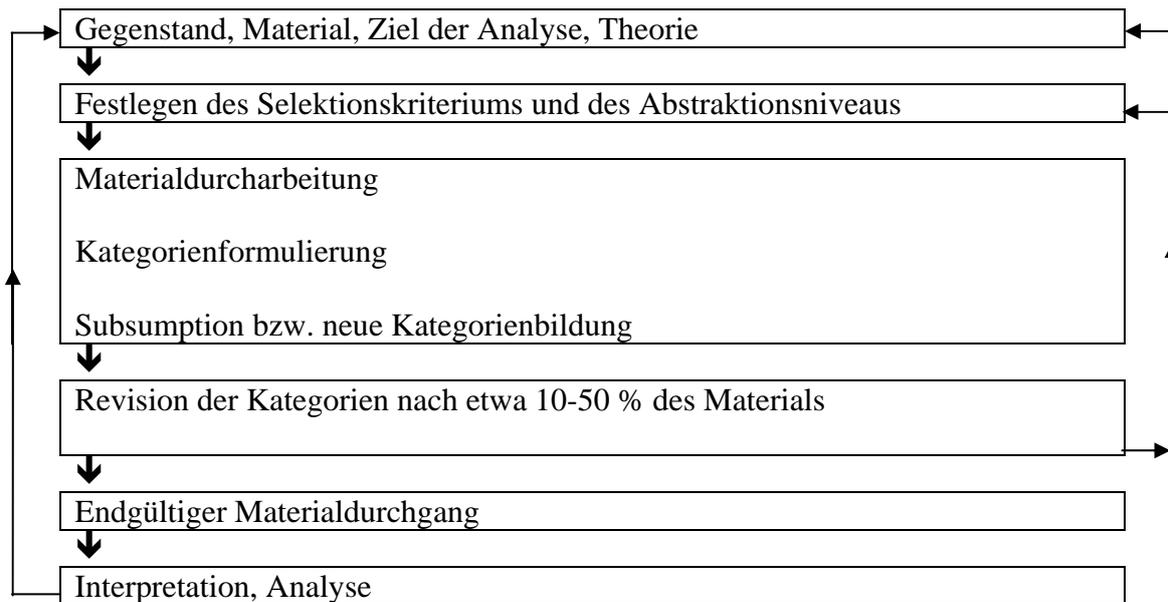
Für die Auswertung der Gruppendiskussionen wurde in der vorliegenden Potsdamer LAK-Studie 2004/ 2005 nicht auf die möglicherweise naheliegende dokumentarische Methode zurückgegriffen [vgl. hierzu ausführlicher BOHNSACK 2003a, S. 31ff. und 121ff. und BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN U. NOHL 2001]. Hintergrund für diese Entscheidung war, dass die von Bohnsack [vgl. hierzu auch die Beiträge in BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN U. NOHL 2001] entwickelte dokumentarische Methode mit den Arbeitsschritten einer formulierenden und reflektierenden Interpretation, einer Diskursbeschreibung und einer anschließenden Typenbildung angesichts der knappen zeitlichen und personellen Ressourcen für die Beantwortung der Fragestellungen der Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie und die angestrebte Zustandsbeschreibung zum Vorbereitungsdienst wenig zweckmäßig erschien. Stattdessen wurde auf das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING [vgl. 2003] zurückgegriffen. Zum Einsatz kam dabei die „zusammenfassende Technik“ der qualitativen Inhaltsanalyse [MAYRING 2003, S. 59], die darauf abzielt, den Umfang des Ausgangsmaterials schrittweise zu reduzieren, in dem die Abstraktionsebene der angestrebten Zusammenfassung jeweils genau festgelegt und schrittweise verallgemeinert wird, so dass die Zusammenfassung am Ende zu generalisierenden Aussagen führt (vgl. *Tabelle 4*).



Quelle: MAYRING 2003, S. 60 (vereinfachte Darstellung)

Table 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (vereinfachte Darstellung)

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse hat sich zur Definition der Kategorien die so genannte „induktive Kategorienbildung“ als sinnvoll erwiesen. Das Ziel der induktiven Kategorienbildung besteht darin, den Untersuchungsgegenstand möglichst ohne theoretische Vorannahmen – anhand der Sprache des Originalmaterials – zu erfassen. Die Kategorien und das endgültige Kategoriensystem werden also auf der Basis des zugrunde liegenden Datenmaterials entwickelt. Die folgende *Table 5* stellt die Arbeitsschritte des von Mayring entwickelten Prozessmodells induktiver Kategorienbildung im Überblick dar.



Quelle: Mayring 2003, S. 75

Tabelle 5: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring

Die Auswertung der Gruppendiskussionen fand in der vorliegenden Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/ 2005 auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse unter Rückgriff auf ein induktiv entwickeltes Kategoriensystem statt [vgl. ausführlicher MAYRING 2003, S. 59ff.]. Das Ziel der Analyse bestand darin, die eingangs formulierten Untersuchungsfragestellungen zur zweiten Phase der Lehrerausbildung zu beantworten. Im Kern ging es um die Stärken und Schwächen des Vorbereitungsdienstes. Für die Analyse wurden zunächst zwei von fünf Tonbandaufzeichnungen aus den Studienseminarstandorten vollständig transkribiert. Bei der Auswahl der beiden Tonbandaufzeichnungen wurde darauf geachtet, a) Studienseminarstandorte mit unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkten, d.h. Lehrämtern, zu erfassen, b) eine hohe Materialdichte im Ausgangsmaterial hinsichtlich der Untersuchungsfragestellungen vorzufinden und c) Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten bzw. gegensätzlichen Positionierungen der Lehramtskandidatinnen zu berücksichtigen. Nach der Transkription der beiden Tonbandaufzeichnungen und der Festlegung relevanter Analyseeinheiten (z.B. Kodiereinheit) wurden in einem zweiten Schritt die inhaltstragenden Textteile der beiden Gruppendiskussionen in eine einheitliche Sprachebene umformuliert (Paraphrasierung). In einem dritten Arbeitsschritt erfolgte – wiederum für jede der beiden Gruppendiskussionen getrennt – eine Verallgemeinerung der Paraphrasen entsprechend des angestrebten Abstraktionsniveaus (Generalisierung). Im vierten bzw. fünften Schritt wurden schließlich bedeutungsgleiche Paraphrasen der beiden Gruppendiskussionen gestrichen (Reduktion durch Selektion) und in dem

Transkript an unterschiedlichen Stellen befindliche Paraphrasen zusammengefasst (Reduktion durch Bündelung, Konstruktion und Integration).

Auf der Basis dieser umfangreichen Vorarbeiten und der generalisierten Aussagen aus den beiden Gruppendiskussionen konnte nunmehr ein Kategoriensystem entwickelt werden. Bezugnehmend auf dieses Kategoriensystem und die entwickelten Kategorien erfolgte dann eine quantitative Analyse aller Gruppendiskussionen. Geprüft wurde, inwieweit in den einzelnen Gruppendiskussionen die ermittelten Kategorien inhaltlich angesprochen wurden. Berücksichtigt werden muss dabei, dass die fehlende Zuordnungsmöglichkeit der Diskussionsteilnehmer lediglich eine Quantifizierung nach Nennung oder Nicht-Nennung pro Ausbildungsstandort zuließ. Die quantitative Analyse begann mit einer Durchsicht der beiden vollständig transkribierten Gruppendiskussionen. Dieses Vorgehen bot die Möglichkeit, das entwickelte Kategoriensystems nochmals am Originalmaterial detailliert zu verifizieren. Die Rücküberprüfung führte lediglich noch zu geringfügigen sprachlichen Modifizierungen des Kategoriensystems und bestätigte es damit. Aus den drei bislang nicht berücksichtigten Gruppendiskussionen gingen vereinzelt weitere zusätzliche Kategorien hervor, die in das Kategoriensystem neu aufgenommen wurden und damit zu seiner partiellen Weiterentwicklung, jedoch keiner Neustrukturierung führten (offenes Kategoriensystem). Für die spätere Auswertung lagen durch diese Arbeitsschritte ein Kategoriensystem mit zahlreichen Kategorien sowie eine quantitative Untersetzung für die einzelnen Kategorien vor. Dieses Arbeitsergebnis ermöglichte es, das endgültige Kategoriensystem inklusive der Kategorien inhaltlich zu interpretieren, die Aussagen und Beispiele zu den einzelnen Kategorien inhaltlich näher zu betrachten und zu analysieren sowie schließlich auf der Basis der quantitativen Analyse eine vorsichtige zahlenmäßige Einordnung der Stärken und Schwächen innerhalb des Vorbereitungsdienstes vorzunehmen.

Der **Zeitplan** der Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05 musste angesichts knapper zeitlicher Vorgaben äußerst eng konzipiert werden. Wie die folgende Abbildung zeigt, umfasst die Untersuchung insgesamt zwei Etappen. Die erste Etappe konzentrierte sich vor allem auf eine Dokumentenrecherche sowie auf eine umfangreiche schriftliche Befragung der Lehramtskandidatinnen an den Studienseminaren. Die Ergebnisse dieser Etappe wurden in einem Zwischenbericht dokumentiert. (vgl. *Abbildung 3*). Die Ergebnisse beider Etappen der Potsdamer LAK-Studie werden in dem vorliegenden Abschlussbericht dargestellt.

1. Etappe (August 2004 bis Dezember 2004 – Befragung der Lehramtskandidatinnen):

- Entwicklung eines differenzierten Designs für das Gesamtkonzept (August 2004),
- Dokumentenrecherche zur zweiten Phase der Lehrerbildung im Land Brandenburg und auf Bundesebene (einschließlich einer Literatur-, Material- und Internetrecherche zu Befragungen, Standards und Seminarplänen) (August 2004),
- Entwicklung eines Fragebogens für die schriftliche Befragung von Lehramtskandidatinnen auf der Basis der Dokumentenrecherche (August/ September 2004),
- Durchführung der schriftlichen Befragung der Lehramtskandidatinnen (September 2004),
- Dateneingabe der schriftlichen Befragung der Lehramtskandidatinnen (Oktober 2004),
- Auswertung der schriftlichen Befragung (Oktober/ November 2004) und
- Erstellung eines Zwischenberichts, inkl. erster Empfehlungen (Anfang Dezember 2004).

2. Etappe (Januar 2005 – März 2005 – Diskussion, Zusammenführung, Empfehlungen):

- Entwicklung des Instrumentariums für Gruppendiskussionen mit ausgewählten Lehramtskandidatinnen (Januar 2005),
- Durchführung und Auswertung der Gruppendiskussionen mit den Lehramtskandidatinnen (Januar/ Februar 2005),
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Ergebnisdiskussionen mit den Studienseminaren (Februar/ März 2005),
- Zusammenführung der unterschiedlichen Perspektiven und Ableitung von Empfehlungen und
- Erstellung des Abschlussberichts (April 2005).

1. und 2. Etappe (August 2004 – März 2005 – Begleitende Aufgaben):

- kontinuierliche Abstimmung des Designs, der Befragungsinstrumente sowie des weiteren Vorgehens mit dem Auftraggeber, dem Zentrum für Lehrerbildung und anderen Akteuren,
- Leitung und fachliche Begleitung der Arbeitsgruppe „Evaluation zur zweiten Phase der Lehrerbildung“ am Zentrum für Lehrerbildung und
- regelmäßige Kommunikation mit den Studienseminaren und den abgeordneten Lehrerinnen über das weitere Vorgehen.

Abbildung 3: Zeitplan der Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Zur Abstimmung und Weiterentwicklung des Untersuchungsdesigns fand kontinuierlich eine Abstimmung mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, dem Zentrum für Lehrerbildung, der Arbeitsgruppe „Evaluation zweite Phase“ sowie den Studienseminaren im Land Brandenburg statt.

2.3 Stichprobe

2.3.1 Stichprobe der quantitativen Befragung

Ziel war es, alle Lehramtskandidatinnen an allen Ausbildungsstandorten im Land Brandenburg zu befragen. Die Erhebung fand im Zeitraum vom 21.09.2004 bis zum 11.10.2004 vor Ort an den Studienseminaren Bernau, Cottbus, Neuruppin, Potsdam und am Ausbildungsstandort Brandenburg bzw. im LISUM Brandenburg statt. Lediglich ein geringer Teil der Fragebögen wurde per Post verschickt bzw. hinterlegt.

Laut Informationen des Landesprüfungsamtes befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung 334 Lehramtskandidatinnen im Vorbereitungsdienst. An den Studienseminaren wurden an alle 234 anwesenden Lehramtskandidatinnen Fragebögen ausgegeben, von denen 233 beantwortet wurden. Eine Lehramtskandidatin lehnte die Bearbeitung aus zeitlichen Gründen ab. Das entspricht einer Rücklaufquote von 99,6 Prozent. Es kann damit von einer Vollerhebung bei den anwesenden Lehramtskandidatinnen ausgegangen werden. 60 Lehramtskandidatinnen, die zum Zeitpunkt der Erhebung nicht am Studienseminar anwesend, deren Adressen aber bekannt waren, wurde der Erhebungsbogen hinterlegt bzw. per Post zugeschickt. 28 Fragebögen kamen beantwortet zurück, was einer Rücklaufquote von 47 Prozent entspricht (vgl. *Tabelle 6*).

Darüber hinaus wurde der Fragebogen an den Studienseminaren bzw. am LISUM Brandenburg an insgesamt 46 Lehrerinnen ausgegeben bzw. versandt, die die Ausbildung berufsbegleitend absolvieren (§18 Abs. 3 OVP). Die Rücklaufquote der Erhebung vor Ort beträgt in dieser Gruppe 100 Prozent, die der postalischen Erhebung 46 Prozent. Es ist erkennbar, dass sich die Rücklaufquoten der Erhebung vor Ort und der postalischen Erhebung stark unterscheiden. Die Bereitschaft, vor Ort an der Befragung teilzunehmen, war wesentlich höher als bei der postalischen Erhebung. Die Gründe für die im Vergleich zur Erhebung vor Ort geringere Bereitschaft bei der postalischen Befragung können vielfältig sein und entziehen sich unserer Kenntnis und unserer Einflussnahme.

Insgesamt liegen 300 auswertbare Fragebögen von Lehramtskandidatinnen bzw. Lehrerinnen (§ 18-3) vor, die die empirische Basis für unsere Datenauswertung und die folgende Ergebnisdarstellung bilden. Eine Übersicht über die Anzahl der vor Ort und postalisch Befragten und die entsprechenden Rücklaufquoten der Fragebögen geben nachfolgend *Tabelle 6* und *Tabelle 7*.

| | vor Ort | | Postalisch | | Gesamt zurück |
|------------------------------|------------|-------------|------------|------------|---------------|
| | ausgegeben | Zurück | versandt | Zurück | |
| Lehramtskandidatinnen | 234 | 233 (99,6%) | 60 | 28 (46,7%) | 261 (88,8%) |
| Lehrerinnen (§18 Abs. 3 OVP) | 33 | 33 (100,0%) | 13 | 6 (46,2%) | 39 (84,8%) |
| Gesamt | | 266 | | 34 | 300 (88,2%) |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 6: Überblick über die Rücklaufquoten bei der quantitativen Befragung

| | Bernau | Brandenburg | Neuruppin | Cottbus | Potsdam | Unbekannt |
|-----------------------|--------|-------------|-----------|---------|---------|-----------|
| Lehramtskandidatinnen | 82 | 31 | 38 | 89 | 58 | 2 |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 7: Überblick über den Rücklauf bei der quantitativen Befragung differenziert nach Seminar- bzw. Ausbildungsstandorten

An dieser Stelle soll kurz auf die Lehramtskandidatinnen eingegangen werden, die den Vorbereitungsdienst vor Absolvierung des zweiten Staatsexamens abgebrochen haben, d.h. die vollständig und endgültig aus der Ausbildung ausgeschieden sind. Im Land Brandenburg waren das von den 344 seit November 2002 in den Vorbereitungsdienst eingetretenen Lehramtskandidatinnen 10 Personen, was einer **Abbrecherquote von etwa drei Prozent** entspricht. Es brachen genauso viele Frauen wie Männer die Ausbildung ab. Die Mehrheit der Abbrecher hatte ein grundständiges Lehramtsstudium absolviert, jedoch nicht im Land Brandenburg. Unter ihnen waren Kandidatinnen aller Lehrämter zu finden. Diese sehr geringe Abbrecherquote mag überraschen, vor allem im Vergleich mit den deutlich höheren Abbrecherquoten während des Lehramtsstudiums.

2.3.2 Stichprobe der qualitativen Befragung

Die Gewinnung der Teilnehmerinnen für die Gruppendiskussionen erfolgte über zwei Zugänge. Zum einen wurden jene Lehramtskandidatinnen über eine E-Mail angesprochen, die bereits im Rahmen der schriftlichen Befragungen ihr Interesse an weitergehenden Interviews und Grup-

pengesprächen zum Thema Vorbereitungsdienst bekundet hatten. Aus verschiedenen Gründen, vor allem terminlicher Art war die Resonanz bei den Lehramtskandidatinnen eher gering. Deshalb mussten zum anderen auch an den Studienseminarstandorten Teilnehmerinnen für die Gruppendiskussionen gewonnen werden. Die Mitarbeiterinnen der Studienseminare wurden im Vorfeld der Gruppendiskussionen darum gebeten, ggf. weiteren interessierten Lehramtskandidatinnen die Teilnahme an den Gruppendiskussionen zu ermöglichen. In jedem Fall war die Teilnahme an den Gruppendiskussionen für alle Lehramtskandidatinnen freiwillig.

Im Zeitraum vom 01.02.2005 bis zum 09.02.2005 fand an jedem der fünf Ausbildungsstandorte des Landes Brandenburg jeweils eine Gruppendiskussion statt. Aus methodischen Gründen wurden die Gruppendiskussionen – von einer Ausnahme abgesehen – ohne die Seminarleiterinnen, d.h. ausschließlich mit den Lehramtskandidatinnen durchgeführt. Insgesamt nahmen 61 Lehramtskandidatinnen an den Diskussionsrunden teil, davon waren 45 Frauen und 16 Männer. Eine deutliche Mehrheit der teilnehmenden Lehramtskandidatinnen hat ihr Studium an der Universität Potsdam absolviert.

3. Die Zweite Phase der Lehrerausbildung im Land Brandenburg: Strukturen und Richtlinien

Die Lehrerausbildung im Land Brandenburg firmiert in der Fachöffentlichkeit unter dem Titel „Potsdamer Modell“. Kennzeichnend für das professionsorientierte Konzept des „Potsdamer Modells“ war ursprünglich die Verknüpfung von fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und praxisorientierten Komponenten, die Integration von Theorie und Praxis im gesamten Studienverlauf (z.B. durch Praktika und Schulpraktische Studien), eine enge Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase, eine Einbindung der Lehramtsstudierenden in Forschungsprojekte (auch in der Erziehungswissenschaft) und die Gründung von interdisziplinären Zentren [vgl. EDELSTEIN 2002; THIEM 2002]. Von diesem anspruchsvollen Konzept musste aufgrund personeller und struktureller Änderungen in entscheidenden Punkten abgewichen werden [vgl. die Darstellung von THIEM 2002 und die Empfehlungen der BILDUNGSKOMMISSION DER LÄNDER BERLIN UND BRANDENBURG 2003]. Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Strukturen, Richtlinien und Ausbildungskonzeptionen die Lehrerausbildung in der zweiten Phase gegenwärtig kennzeichnen.

*Strukturen*⁴: Die zweite Phase der Lehrerbildung im Land Brandenburg ist durch eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen gekennzeichnet. Hierzu gehören das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS), das Landesprüfungsamt für Lehr, das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam, die Studienseminare (Bernau, Cottbus, Neuruppin, Potsdam/ Brandenburg), die Ausbildungsschulen sowie die Staatlichen Schulämter (vgl. *Abbildung 4*).

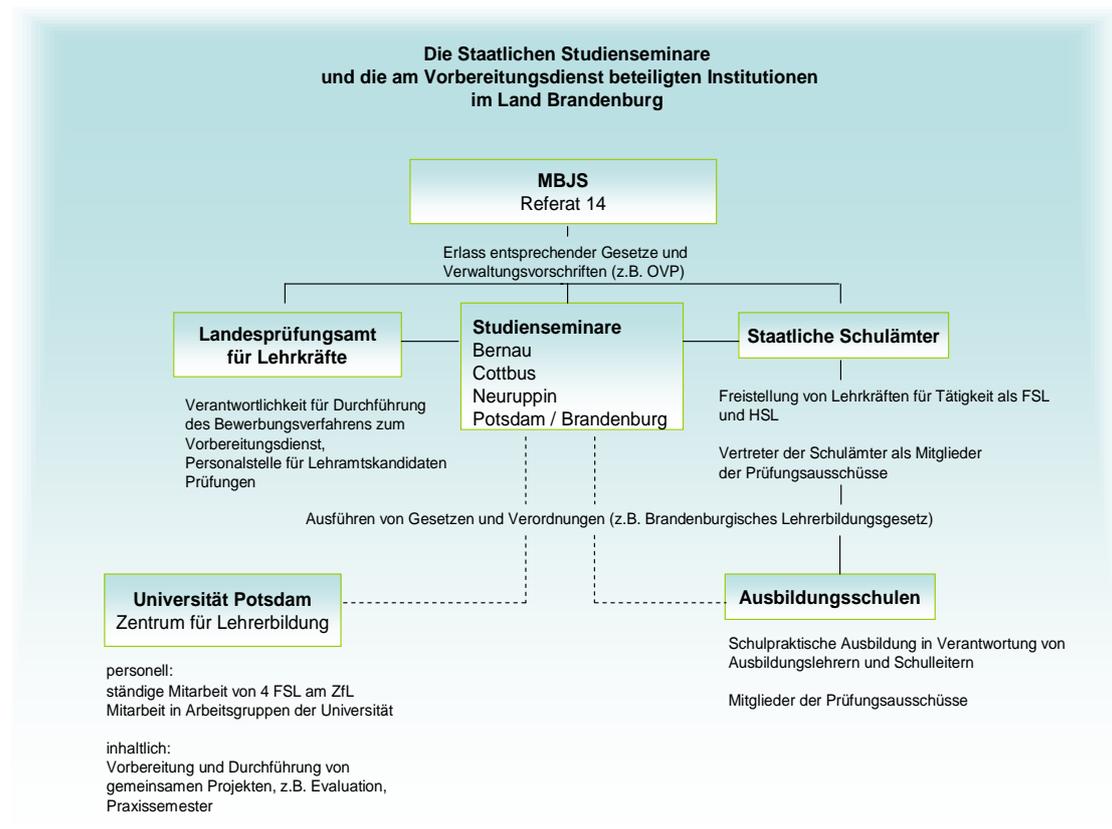


Abbildung 4: Institutionen der zweiten Phase der Lehrerbildung im Land Brandenburg

Analog zur Ausbildung in anderen Bundesländern erfolgt auch im Land Brandenburg die zweite Ausbildungsphase der Lehrerbildung an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen. Die Ausbildung an den Studienseminaren setzt sich aus Haupt- und Fachseminaren zusammen. Im Folgenden soll kurz beschrieben werden, welche Ziele und Schwerpunkte die Haupt- und Fachseminare im Land Brandenburg haben.

⁴ Die folgende Darstellung stützt sich auf Ausarbeitungen der abgeordneten Fachseminarleiterinnen des Zentrums für Lehrerbildung in Abstimmung mit dem MBS. Wir bedanken uns dafür bei Frau Billing, Frau Breslawsky, Dr. Kionke und Dr. Labahn. Stand: Mai 2005.

Hauptseminare (einmal wöchentlich 3 Stunden; Blockseminar): Ziel des Vorbereitungsdienstes ist es, Lehramtskandidatinnen zu befähigen, selbstständig den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers ausüben zu können (§13 OVP). Das heißt insbesondere, dass sie berufliche Handlungsfähigkeit bezogen auf die Lehrerqualifikationen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Organisieren und Verwalten erwerben.

| Inhaltlicher Schwerpunkt | Beispiele |
|---|--|
| Theorien und Modelle der Didaktik | Bildungstheorie, Handlungstheorie; Reformpädagogik |
| Entwicklungspsychologie des Menschen | Entwicklung des logischen und moralischen Denkens nach Piaget bzw. Kohlberg, Erziehungsziele |
| Lerntheorien | Lerntypen, Lernarten, Lernhilfen, Lernmodelle, Motivation |
| Unterrichtskonzepte | offene, fachübergreifende Unterrichtsformen, Integration von lernbehinderten Kindern |
| Pädagogische Diagnostik | Lernerfolgsüberprüfung, Leistungsmessung, Leistungsbewertung |
| Unterrichtsplanung | Rahmenplan und Unterrichtsthemen, Lernziele, didaktische Analyse, Phasengestaltung, schriftliche Unterrichtsplanung, Reflexion von Unterricht |
| Unterrichtsmethodik | Grundformen, Organisation von Lehren und Lernen, Umgang mit Medien; Medienerziehung, Medienkritik, Anfangsunterricht (P) |
| Unterrichtsstörungen | Erscheinungsformen, Prävention, Umgang, themenbezogene Interaktionen |
| Lehrerverhalten | Kommunikationspsychologie, verbale und non-verbale Gesprächsführung Rollenkonzept, Selbstmanagement, Anfängersituationen und deren Bewältigung |
| Schulrecht und Schulorganisation in Brandenburg | Abschlüsse, Mitwirkungsorgane, Rechtsverordnungen |
| Seminarprojekte mit freier Themenwahl | |
| Schwerpunktausbildung/ Ausbildung im dritten Fach (P) | |
| Kommunikationstraining | |
| Methodentraining | |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 8: Inhaltliche Schwerpunkte der Hauptseminare im Land Brandenburg

Im Hauptseminar werden vornehmlich Gegenstände der Erziehungswissenschaften, insbesondere der Allgemeinen Didaktik unter schulpraktischen Gesichtspunkten, daneben Recht und Verwaltung der Schule be-

handelt. Auf der Grundlage der „Ausbildungskonzeption für die Hauptseminare der Studienseminare des Landes Brandenburg“ (1998) können diesen Qualifikationen folgende inhaltliche Schwerpunkte zugeordnet werden (vgl. *Tabelle 8*):

Fachseminare (einmal wöchentlich bzw. 14-tägig im Wechsel 1. und 2. Fach 3 Stunden; Blockseminar): Die Vermittlung der in § 13 der OVP genannten Lehrerqualifikationen erfolgt auf der Grundlage der „Rahmenpläne für die Fachseminare der Studienseminare des Landes Brandenburg“. In den Fachseminaren werden Gegenstände der Unterrichtspraxis vornehmlich unter fachdidaktischen Gesichtspunkten behandelt, verschiedene Unterrichtsformen erörtert, beraten und erprobt. Die übergreifenden Themenkomplexe gemäß § 12 des Brandenburgischen Schulgesetzes sowie fachübergreifende und fächerverbindende Aspekte sind dabei zu berücksichtigen. Die Inhalte des Hauptseminars und der Fachseminare sind aufeinander zu beziehen und mit der schulpraktischen Ausbildung der Ausbildungsschule so abzustimmen, dass die Einheit des Qualifizierungsprozesses im Vorbereitungsdienst gewährleistet ist (vgl. *Tabelle 9*).

| Inhaltlicher Schwerpunkt | Beispiele |
|------------------------------------|--|
| Ziele des Fachunterrichts | Taxonomie, Operationalisieren, Hierarchisieren |
| Thematik des Fachunterrichts | Rahmenplan, Auswahl und Legitimation von Unterrichtsthemen |
| Unterrichtskonzeptionen | ganzheitliches Verfahren, lebendiges Lernen |
| Methoden des Fachunterrichts | Einstiege, Experimente, Gruppenarbeit; didaktische Spiele im Unterricht, Auswahl und Einsatz geeigneter Unterrichtsmaterialien, Lehrbuchauswahl, Möglichkeiten der Differenzierung im Unterricht, fachspezifische Arbeitstechniken |
| Selbstverständnis der Fachdidaktik | Stellung, Unterrichtsforschung |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 9: Inhaltliche Schwerpunkte der Fachseminare im Land Brandenburg

Das Land Brandenburg verfügt über vier Studienseminare. An den einzelnen Standorten der Studienseminare werden – wie die folgende *Tabelle 10* verdeutlicht – unterschiedliche Lehrämter angeboten.

| Lehramt | Bernau | Bernau/ Bran- denburg | Cott- bus | Neu- ruppin | Pots- dam |
|--|--------|-----------------------------|--------------|----------------|--------------|
| Lehramt für die Primarstufe (P) | X | X | | | |
| Lehramt für die Sekundarstufe 1 (SI) | X | X | | | |
| Stufenübergreifendes Lehramt für P/ SI | X | X | | | |
| Stufenübergreifendes Lehramt für die SI/ SII | | | X | X | X |
| Lehramt für die Bildungsgänge der P/ SI an allgemein bildenden Schulen | X | X | | | |
| Sonderschulpädagogik (ab Nov. 2004) | X | | | | |
| Lehramt an Gymnasien | | | X | X | X |
| Lehramt an beruflichen Schulen | | | X | X | X |

Potsdamer LAK-Studie 2004

Tabelle 10: Lehrämter an den Standorten der Studienseminare im Land Brandenburg

Rahmenrichtlinien im Land Brandenburg: Die strukturellen Rahmenbedingungen für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst bilden Richtlinien und Ausbildungskonzeptionen. Die vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg herausgegebenen Materialien sind die Ordnung für den Vorbereitungsdienst (vgl. OVP, Stand 2001), die Ausbildungskonzeption für die Hauptseminare (vgl. Ausbildungskonzeption 1998) sowie Ausbildungskonzeptionen und Rahmenpläne für die Fachseminare der Studienseminare des Landes Brandenburg. Sie bilden eine Grundlage für die Entwicklung standortbezogener Planungsunterlagen an den Studienseminaren und sollen eine professionelle, qualitativ hochwertige und vergleichbare Ausbildung aller Lehramtskandidatinnen im Land Brandenburg sichern helfen. Ihre Analyse ist u. a. deshalb von Bedeutung, weil die Planungs- und Gestaltungsunterlagen der Studienseminare sowohl eine wichtige Grundlage für die interne Kommunikation als auch für die externe Kommunikation mit anderen Studienseminaren, Einrichtungen und Behörden darstellen.

Die OVP (Stand 2001) ist die Rechtsgrundlage zur Durchführung des Vorbereitungsdienstes und basiert auf dem Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetz vom 25. Juni 1999 und dem Landesbeamtengesetz vom 24. Dezember 1992. Sie umreißt den organisatorischen und rechtlichen Rahmen der Ausbildung. Die OVP umfasst 39 Paragraphen und ist in drei Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt regelt die Modalitäten zur Einstellung in den Vorbereitungsdienst. Hier werden Angaben zur Ausbil-

dungskapazität, zu Auswahlkriterien, Ausbildungsorten und zum Dienstverhältnis der Lehramtskandidatinnen gemacht. Neben der Formulierung der Ziele des Vorbereitungsdienstes werden im zweiten Abschnitt Angaben zur Organisation, zu der Ausbildung an Schulen sowie zu Verantwortlichkeiten und Schwerpunkten für Beurteilungen der Lehramtskandidatinnen gemacht. Dabei werden die Aufgaben der Schulen, Schulleitungen und Ausbildungslehrkräfte nicht näher bestimmt. Den Schwerpunkt des dritten Abschnittes bilden die Regelungen zur zweiten Staatsprüfung.

Die Ausbildungskonzeption bildet die Grundlage für die Erarbeitung der Hauptseminarpläne an den Studienseminaren. Sie ist in sechs Abschnitte gegliedert. Im Mittelpunkt stehen Aussagen zu inhaltlichen und didaktischen Orientierungen der Arbeit in den Hauptseminaren. Die Konzeption formuliert den Anspruch einer praxisbezogenen und in hohem Maße selbst verantworteten Ausbildung. Unter Anleitung, Beratung oder auch durch eigeninitiierte Lernarrangements sollen die Lehramtskandidatinnen Praxis theoriegeleitet reflektieren und evaluieren und so komplexe Qualifikationen erwerben, eigenverantwortlich erweitern und vertiefen. Dazu werden ausbildungsdidaktische Grundsätze formuliert und Qualifikationen als Ausbildungsziele benannt. Die Qualifikationen zielen auf professionelles Lehrerhandeln und umfassen die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren sowie Organisieren und Verwalten. Die Konzeption orientiert dabei weitgehend auf ein **Ideal professioneller Handlungskompetenzen** und derzeit geltender Leitbilder (z.B. Leitbild „guter Unterricht“, Leitbild „guter Lehrer“).

Für die Gestaltung des Ausbildungsprozesses im Hauptseminar wird eine **dreistufige Phaseneinteilung** vorgegeben, in der die Lehramtskandidatinnen ihr methodisch-didaktisches Repertoire einüben, qualifizieren und letztlich zu ihrem eigenen pädagogischen Handlungskonzept finden sollen. Die Phasen sind zu verstehen als Beschreibungsebenen in einem Planungsprozess, der eine sich kontinuierlich ausdifferenzierende Wiederaufnahme und Weiterentwicklung des methodisch-didaktischen Repertoires der Lehramtskandidatinnen gewährleisten soll. Im letzten Teil der Konzeption werden verbindliche Vorhaben für die Qualifikationen „Beraten“ und „Organisieren und Verwalten“ formuliert. Den Abschluss bilden Vorschläge für mögliche Themen und Fragestellungen im Hauptseminar.

Die vorliegenden 13 Rahmenpläne (Biologie, Chemie, Musik, Deutsch, Fremdsprachen, Geschichte, Informatik, Kunst, Mathematik, Physik, Politische Bildung, Sachunterricht und Sport) sind vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport herausgegeben. Sie stammen mehrheitlich aus dem Jahr 1998, vier Pläne aus dem Jahr 1999 und zwei tragen das Datum 01.05.2000. Ihr Umfang liegt zwischen acht und siebzehn Seiten.

Die Pläne sind schulform- und schulstufenübergreifend angelegt und zeigen eine einheitliche Gliederung in sechs Abschnitte. Der erste Abschnitt „Vorbemerkungen“ ist in allen Plänen, bis auf die jeweilige Fächerbezeichnung, identisch. Der Bezug und die Anlehnung an die „Ausbildungskonzeption für die Hauptseminare...“ (s.o.) wird explizit formuliert. Im Punkt „Rechtliche Grundlagen“ wird auf entsprechende gesetzliche Grundlagen und Rahmenpläne der jeweiligen Schulfächer verwiesen, die zwischen 1991 und 1997 datiert sind. Die aktuellen, seit 2002 gültigen Rahmenlehrpläne der Schulfächer finden damit keine Berücksichtigung. Unter dem Punkt „Ausbildungsdidaktische Grundsätze“ werden fachspezifisch differenzierte Aussagen zu didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten der Fachseminare gemacht. Dabei wird auf die drei Entwicklungsphasen der Seminausbildung orientiert. In den Plänen wird diese Orientierung allerdings sehr unterschiedlich umgesetzt. Die Spanne reicht vom Verweis auf ein dreistufiges Vorgehen bis zur Beschreibung der Phasen durch Ziele, Inhalte und Vermittlungsformen. In allen vorliegenden Plänen erfolgt die Darstellung der Qualifikationen aus der Sicht des jeweiligen Faches in den Bereichen „Unterrichten“, „Erziehen“ usw.

Unsere Dokumentenrecherchen lassen – zusammenfassend – folgende **Tendenzen bzw. Problemfelder** erkennen: Zum Ersten die Divergenz zwischen den teilweise abstrakten zentralen Vorgaben (Ideal professioneller Handlungskompetenzen) und den mangelnden Konkretisierungen in den nachfolgenden Plänen, zum Zweiten die Heterogenität und teilweise Beliebigkeit der internen Ausbildungspläne, zum Dritten die Fokussierung auf den Unterrichtsbereich und die mögliche Vernachlässigung anderer Bereiche wie z.B. Beraten und Innovieren. Auch aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen an Schulen scheinen in den Plänen unterbelichtet zu sein. Dies könnte u. a. darauf hindeuten, dass eine Aktualisierung und ggf. Überarbeitung der zentralen und internen Planungsunterlagen zu empfehlen wäre. Wünschenswert wäre dabei auch eine Erhöhung der Verbindlichkeit bei der Umsetzung der zentralen Vorgaben und Richtlinien.

4. Befragung der Lehramtskandidatinnen

4.1 Inputqualität: Eingangsvoraussetzungen und Einstellungen

In der nun folgenden Beschreibung wird auf die Merkmale Geschlecht, Alter, Herkunft, Abiturnote, Studiennote, Art des Studiums, Studiendauer, Ort des Studiums, angestrebtes Lehramt, Ausbildungshalbjahr sowie Unterbrechung des Vorbereitungsdienstes und Wechsel der Ausbildungsschule eingegangen. Diese Merkmale werden zum Teil in der folgenden Ergebnispräsentation auch als Differenzierungsvariablen herangezogen – dies gilt insbesondere für den Studienort, das Ausbildungshalbjahr, das Lehramt und vereinzelt die Studienseminarstandorte.

4.1.1 *Geschlecht, Alter und regionale Herkunft*

Wie in diesem Berufsfeld zu erwarten, sind knapp drei Viertel der Befragten Frauen. Der **Altersdurchschnitt liegt bei 31 Jahren**. Gut die Hälfte der Befragten ist jünger als 31 Jahre, ein Viertel ist zwischen 31 und 38 Jahre alt und etwa jede Siebente ist 39 Jahre und älter. Die Frauen, die an den Studienseminaren ausgebildet werden, sind jünger als ihre männlichen Kollegen. Die Mehrheit der befragten Lehramtskandidatinnen ist in Ostdeutschland aufgewachsen. Ein sehr kleiner Teil der Befragten stammt aus dem Ausland.

4.1.2 *Abiturnote und Studiennote*

Als Indikator für den Leistungserfolg der Befragten wurden im Fragebogen die Abitur- und die Gesamtnote beim Studium erhoben. Etwa zwei Drittel der Lehramtskandidatinnen schlossen das Abitur mit einem guten bis sehr guten Ergebnis ab, ein Viertel mit einem „Befriedigend“ und lediglich eine Person mit einem „Ausreichend“. Das verweist auf insgesamt gute Leistungsvoraussetzungen der Befragten. Die in Ostdeutschland aufgewachsenen Befragten haben häufiger gute bis sehr gute Abiturabschlüsse erzielt. Beim Studium erreichten vier Fünftel der Befragten ein „Gut“ bis „Sehr gut“ als Gesamtnote, ein Sechstel erhielt ein „Befriedigend“ die übrigen schlossen mit einem „Ausreichend“ ab.

4.1.3 *Ausbildungsdaten zum Studium*

Um grundlegende Informationen über das Studium und die Ausbildung der Befragten in der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu erhalten, wurde nach den Fächern, der Art des Studiums, der Studiendauer, dem Ort des Studiums, dem angestrebten Lehramt, dem Ausbildungshalbjahr sowie der Unterbrechung des Vorbereitungsdienstes und dem Wechsel der Ausbildungsschule gefragt. Die Mehrheit der Befragten absolvierte

ein grundständiges Lehramtsstudium, ein Sechstel ist über einen Seiteneinstieg zum Lehrerberuf gekommen. Knapp die **Hälfte der Lehramtskandidatinnen studierte im Land Brandenburg** und etwa zwei Fünftel in Berlin. Die übrigen kommen von Hochschulen aus verschiedensten Bundesländern bzw. ausländischen Hochschulen. Die Mehrheit der Befragten, die in Brandenburg studiert haben, stammt aus Ostdeutschland. Etwa die Hälfte der Befragten, die angeben, nicht in Brandenburg studiert zu haben, ist in den alten Bundesländern aufgewachsen. Die Kandidatinnen, die nicht in Brandenburg studiert haben, sind älter als jene, die hier ihr Studium absolvierten.

Die Seiteneinsteigerinnen haben überwiegend nicht in Brandenburg studiert. Es fällt auf, dass von den Männern im Vorbereitungsdienst etwa ein Drittel nach einem Fachstudium zum Lehramt gewechselt ist, während bei den Frauen die Seiteneinsteiger lediglich ein Zehntel ausmachen. Nicht überraschend ist das Ergebnis, dass etwa drei Viertel der Seiteneinsteiger im Lehramt für die Berufsschule ausgebildet werden. Auch das höhere Alter der Seiteneinsteiger war erwartbar.

Die Verteilung der Anzahl der Fachsemester bis zum Abschluss reicht von unter sieben Semestern bis über 17 Semester. Nach maximal 12 Semestern hatten zwei Drittel der Kandidatinnen ihr Studium erfolgreich beendet. **Ostdeutsche weisen dabei kürzere Studienzeiten auf:** Drei Viertel der Ostdeutschen benötigten maximal 12 Semester, wohingegen lediglich die Hälfte der in den alten Bundesländern aufgewachsenen Kandidatinnen in dieser Zeit ihr Studium abschlossen. Auffällig ist auch, dass Befragte mit längeren Studienzeiten häufiger schlechtere Abschlussnoten an der Hochschule erzielten.

Ein Vergleich der **Häufigkeit der Fächer** zeigt Folgendes: Als erstes Fach unterrichten die Kandidatinnen am häufigsten Deutsch, Biologie, Englisch und Geschichte, als zweites Fach werden am häufigsten Deutsch, Mathematik, Geschichte und Englisch angegeben.

4.1.4 Ausbildungsdaten zum Vorbereitungsdienst

Im Land Brandenburg wird der Vorbereitungsdienst für verschiedene Lehrämter angeboten, wobei sich mit dem Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetz aus dem Jahre 1999 das Ausbildungsangebot verändert hat. Das auslaufende Modell sah die Ausbildung für die Lehrämter Primarstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I, Sekundarstufe I, Sekundarstufe I und II, Sekundarstufe II und Berufsschule vor. Künftig wird es die folgenden vier Lehrämter geben: das Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen, das Lehramt an Gymnasien, das Lehramt an beruflichen Schulen sowie ab November 2004 das Lehramt für Sonderpädagogik. Zurzeit wird die

Ausbildung nach beiden Modellen angeboten. In unserer Befragung wurden deshalb sehr **unterschiedliche Kombinationen von Lehrämtern** erfasst. Die teilweise Überschneidung der Kombinationen erschwerte eine differenzierte Auswertung.

Zwei Fünftel der Befragten werden für das Lehramt Primarstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe I ausgebildet. Festzuhalten ist hier, dass in der Ausbildung dieser Lehrämter der Frauenanteil ganz deutlich überwiegt. Bei Lehramtskandidatinnen in der Ausbildung zur Primarstufen-Lehrkraft stammt die Mehrheit aus den alten Bundesländern. Für das Lehramt in der Sekundarstufe I und II, Sekundarstufe II bzw. Gymnasium wird knapp die Hälfte der Lehramtskandidatinnen an den Studienseminaren vorbereitet und für die Tätigkeit in der Berufsschule ca. ein Fünftel. Bei Lehramtskandidatinnen mit den letztgenannten Ausbildungszielen ist der überwiegende Teil in den neuen Bundesländern aufgewachsen.

Die Einstellung der Kandidatinnen für das Lehramt erfolgt halbjährlich. Die Mehrheit der Befragten befindet sich länger als ein Jahr in der Ausbildung. Ca. ein Zehntel der Befragten wechselte die Ausbildungsschule.

Zusammenfassung: Die überwiegende Zahl der Befragten ist weiblich. Der Großteil ist jünger als 31 Jahre alt und in Ostdeutschland aufgewachsen. Die Lehramtskandidatinnen erreichten während ihrer Schul- und Hochschulausbildung vornehmlich gute bis sehr gute Ergebnisse. Ihr Studium, das sie vorwiegend in Brandenburg und Berlin absolvierten, schlossen die meisten nach maximal 12 Semestern ab. Unter den Befragten sind Lehramtskandidatinnen aller Lehrämter vertreten, die meisten befinden sich seit mehr als einem Jahr in der Ausbildung. Den Vorbereitungsdienst unterbrochen bzw. die Ausbildungsschule gewechselt hat nur ein sehr kleiner Teil der Kandidatinnen.

4.1.5 Berufsmotive: Berufswahl von Motiv-Mix bestimmt

Zur Erhebung der Berufsmotive wurden den Befragten 12 Motive vorgelegt, deren Wichtigkeit sie für ihre Berufswahl einschätzen sollten. Die genauen Befunde stellt *Abbildung 5* dar.

Der mit Abstand am häufigsten genannte Grund für die Wahl des Lehrerberufs ist die „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ (89%). Vier Fünftel der Kandidatinnen sehen außerdem „die Freude an der Wissensvermittlung“ und die „eigenen Fähigkeiten“ als entscheidend an. Etwa drei von vier Befragten halten ihr „Interesse an einem bestimmten Fach“ und das Motiv, „anderen zu helfen“, für bedeutsam. Nicht unerwartet gilt: Knapp zwei Fünftel der Lehramtskandidatinnen haben seit langem beschlossen, den Beruf der Lehrerin zu wählen. Die Mehrheit sieht den derzeitigen Berufsweg nicht als „Ausweichlösung“ an. Zwi-

schen den Lehrämtern zeigen sich bei den Berufsmotiven einige Unterschiede: So geben Lehramtskandidatinnen aus dem Sekundarstufenbereich II häufiger ein Interesse an einem bestimmten Fach an (85%) als Lehramtskandidatinnen aus dem Primar-/ Sekundarstufenbereich I (69%) und vor allem dem Berufsschulbereich (54%). Nicht ganz unerwartet geben angehende Lehrerinnen aus dem Primar-/ Sekundarstufenbereich I dafür häufiger den Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Berufsmotiv an (95%) als die Kandidatinnen aus dem Sekundarstufenbereich II (88%) und dem Berufsschulbereich (77%). Lehramtskandidatinnen aus dem Berufsschulbereich verneinen auffällig häufiger die Vorbildwirkung eines Lehrers als Berufsmotiv.

Frage 1 Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Gründe bei der Entscheidung, Lehrer zu werden?

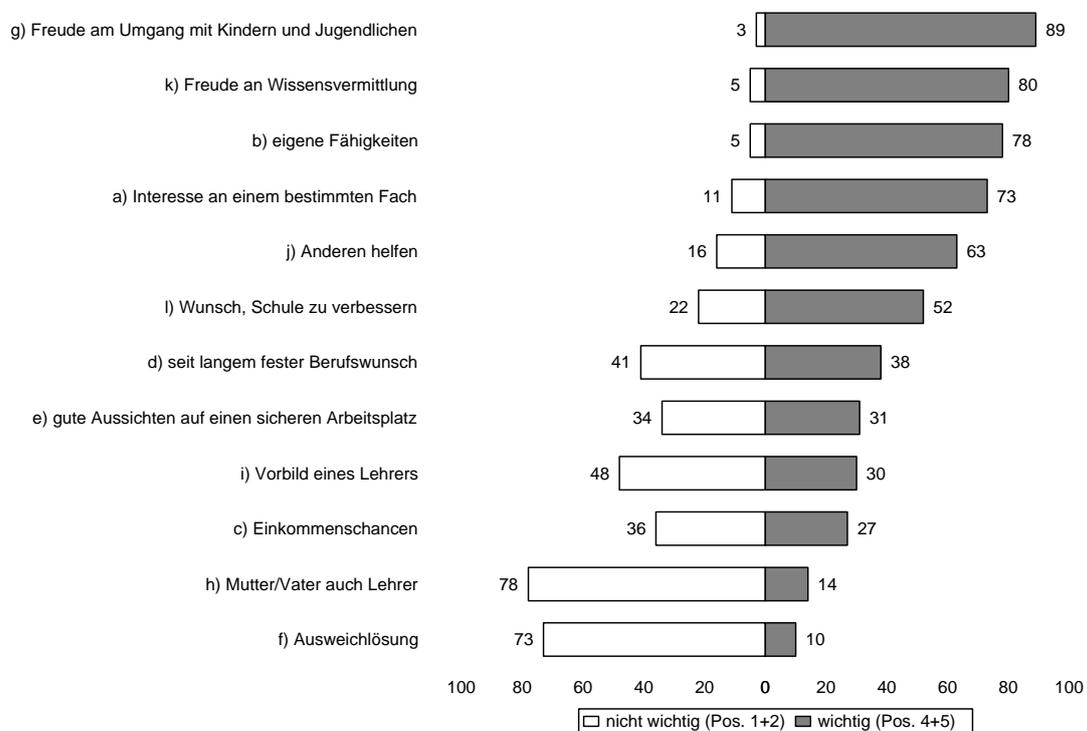


Abbildung 5: Berufsmotivation (in Prozent)

Mit den Items der Fragebatterie wurde eine Faktorenanalyse¹ durchgeführt. Diese legt eine **Reduktion auf vier Faktoren** nahe: Der erste Faktor lässt sich als „professionsbezogene intrinsische Motive“ beschreiben. Charakteristisch für diesen Faktor sind die Items „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ und „Anderen helfen“. Im zweiten **Fak-**

¹ Eine Faktorenanalyse ist ein statistisches Verfahren, dass eine größere Anzahl von Items auf eine kleinere Anzahl voneinander unabhängiger Faktoren zurückführt, indem die Items, die eng miteinander im Zusammenhang stehen, zu einem Faktor zusammengefasst werden [BÜHL U. ZÖFEL 2000].

tor „extrinsische Motive“ sind u. a. folgende Items zusammengefasst: „Einkommenschancen“ und „gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz“. Der dritte Faktor „Vorbild“ vereinigt Items wie „Mutter/ Vater auch Lehrer“ und „Vorbild eines Lehrers“. Der vierte Faktor „fachbezogene intrinsische Motive“ lässt sich durch Items wie „Interesse am Fach“ und „eigene Fähigkeiten“ kennzeichnen.

Aus konzeptionellen und inhaltlichen Überlegungen sowie auf Grundlage der Ergebnisse der statistischen Analysen wurden – entsprechend des Antwortverhaltens – drei Typen mit charakteristischen Berufsmotiven gebildet, und zwar: ein intrinsischer Typ, dem bei der Berufswahl besonders die intrinsischen Motive, wie z.B. Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, wichtig waren, ein extrinsischer Typ, der eher durch extrinsische Motive, wie z.B. Einkommenschancen, geleitet wurde sowie ein Mischtyp, der für seine Berufswahl sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive als wichtig erachtete. Die folgende *Tabelle 11* gibt die Verteilung der Berufsmotivations-Typen unter den Befragten wieder.

| | |
|----------------------|----|
| a) Intrinsischer Typ | 21 |
| b) Extrinsischer Typ | 18 |
| c) Mischtyp | 60 |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 11: Berufsmotivation – Typenbildung (in Prozent)

Die überwiegende Mehrheit der Befragten ist dem Mischtyp zuzuordnen; jeweils etwa ein Fünftel dem intrinsischen bzw. dem extrinsischen Typ.

4.1.6 Aufgabenbereiche eines Lehrers: Im Aufgabenverständnis gespalten

In der öffentlichen Fachdiskussion werden die Aufgaben von Schule bzw. die des Lehrers kontrovers diskutiert. So gibt es zunehmend die Forderung, dass ein Lehrer neben dem Unterrichten eine Reihe weiterer Aufgaben zu erfüllen habe. Im Zuge der derzeitigen Reformbestrebungen werden die Aufgaben und Verantwortungsbereiche von Lehrenden geprüft und gegebenenfalls angepasst. Im Fragebogen wurde zu diesem Thema die Frage formuliert, inwieweit die Befragten sich als Lehrer für die aufgeführten fünf Aufgaben verantwortlich sehen. *Abbildung 6* gibt die Antwortverteilung der einzelnen Items wieder.

Frage 19 Wie stark sehen Sie sich als Lehrer für die nachfolgend genannten Aufgaben verantwortlich?

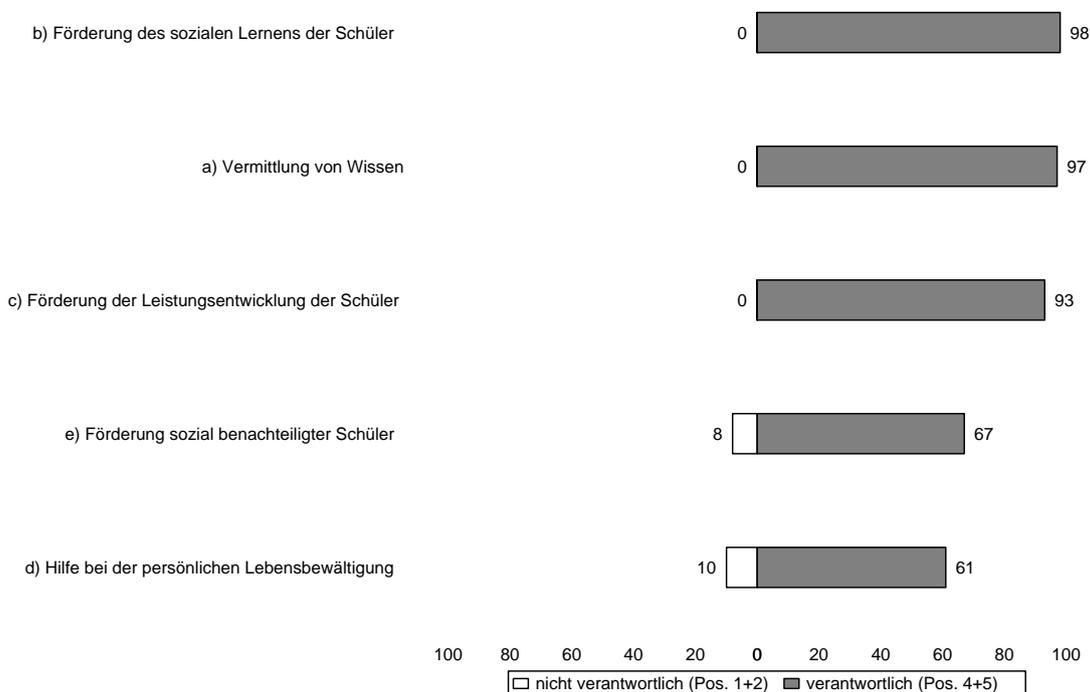


Abbildung 6: Aufgabenbereiche eines Lehrers (in Prozent)

Es fällt auf, dass kaum eine der angehenden Lehrerinnen angibt, sich nicht verantwortlich für die „Förderung des sozialen Lernens“, die „Förderung der Leistungsentwicklung der Schüler“ sowie für die „Vermittlung von Wissen“ zu fühlen. Im Gegenteil: Die große Mehrheit sieht sich dafür zuständig. Etwas differenzierter ist das Ergebnis zur „Förderung sozial benachteiligter Schüler“ und zur „Hilfe für Schüler bei der persönlichen Lebensbewältigung“. Dies sehen nur zwei Drittel bzw. drei Fünftel der Lehramtskandidatinnen als ihre Aufgabe an. Jede Zehnte sagt, dass sie sich dafür nicht verantwortlich fühlt. Auffällig ist, dass zwischen den Lehrämtern unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, ob man über die Wissensvermittlung und Leistungsförderung hinaus als Lehrerin für soziale Aufgaben verantwortlich ist oder nicht. Es zeichnet sich ab, dass Lehramtskandidatinnen aus dem Berufsschulbereich eine geringere soziale Verantwortung wahrnehmen als die Lehramtskandidatinnen aus dem Sekundarstufenbereich II und dem Primar- und Sekundarstufenbereich I. So wird von den angehenden Berufsschullehrerinnen eine geringere Verantwortung gesehen für die Förderung des sozialen Lernens (92% vs. 99% bzw. 100%), für die Unterstützung der persönlichen Lebensbewältigung der Schülerinnen (51% vs. 60% bzw. 67%) und vor allem für die Förderung sozial benachteiligter Schülerinnen (49% vs. 68% bzw. 74%)

Eine Faktorenanalyse fasste die fünf Items in zwei Faktoren zusammen. Auf dem Faktor „Unterstützung“ laden die Items „Hilfe für Schüler bei der persönlichen Lebensbewältigung“ und „Förderung sozial benachteiligter Schüler“ hoch. Zum Faktor „Lernen und Leisten“ sortieren sich die Aussagen „Vermittlung von Wissen“, „Förderung des sozialen Lernens“ sowie „Förderung der Leistungsentwicklung der Schüler“. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Befragten zwischen diesen beiden Verantwortungsbereichen klar unterscheiden. Dies entspricht der Kontroverse in der Schultheorie, wenn etwa zwischen einem eher engen, schulpädagogischen Aufgabenverständnis und einem eher erweiterten, schul- und sozialpädagogischen Aufgabenverständnis unterschieden wird.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurden zwei Typen mit unterschiedlichem Verständnis der Lehrerverantwortlichkeiten gebildet. Der Typ mit einem engen Aufgabenverständnis sieht sich hauptsächlich für die Wissensvermittlung und Leistungsentwicklung, also für die eher traditionelle schulpädagogische Dimension verantwortlich. Der zweite Typ hat ein eher breites Verständnis vom Lehrersein: Neben den oben genannten Bereichen sieht er die Unterstützung der Schüler auch bei außerschulischen Problemen als seine Aufgabe (sozialpädagogische Dimension). Die folgende *Tabelle 12* gibt die Verteilung der beiden Typen unter den Befragten wieder.

Frage 19

| | |
|------------------------------------|----|
| Typ 1: enges Aufgabenverständnis | 44 |
| Typ 2: breites Aufgabenverständnis | 56 |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 12: Aufgabenbereiche eines Lehrers – Typenbildung (in Prozent)

Gut die Hälfte der Lehramtskandidatinnen sieht sich für ein breites Spektrum von Aufgaben als Lehrerin verantwortlich. Etwas mehr als zwei Fünftel fühlen sich hauptsächlich für die Wissensvermittlung und Leistungsentwicklung zuständig. Es zeigen sich auch hier Unterschiede zwischen den Lehrämtern. Angehende Berufsschullehrerinnen verfügen häufiger über ein enges Aufgabenverständnis, während die befragten Lehramtskandidatinnen aus dem Sekundarstufenbereich II und nicht unerwartet aus dem Primar- und Sekundarstufenbereich I seltener ein solch begrenztes Verständnis haben (60% vs. 45% vs. 38%)

4.1.7 Berufliche Orientierung und Zufriedenheit: Vorbereitungsdienst – kein „Halbtagsjob“

Neben den eben beschriebenen berufsbezogenen Merkmalen der Person wurden auch arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmerkmale erho-

ben. Diese können als persönliche Ressourcen betrachtet werden, die bereits vor der Berufsausübung bestanden haben, aber auch durch die Tätigkeit geformt werden. Von ihrer Ausprägung hängen die Art der Verarbeitung beruflicher Belastungen sowie das Ausmaß der Beanspruchungsfolgen ab.

Zur Erfassung dieser Merkmale wurden den elf Dimensionen des 66 Items umfassenden Verfahrens „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) (vgl. SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 2003) jeweils die beiden charakteristischsten Items entnommen. Ergänzt wurde die Fragebatterie um drei auf den Vorbereitungsdienst bezogene Items. Die folgende *Abbildung 7* stellt die Antwortverteilung bei den einzelnen Items dar.

Frage 23 Bitte schätzen Sie die im Folgenden aufgeführten Aussagen ein!

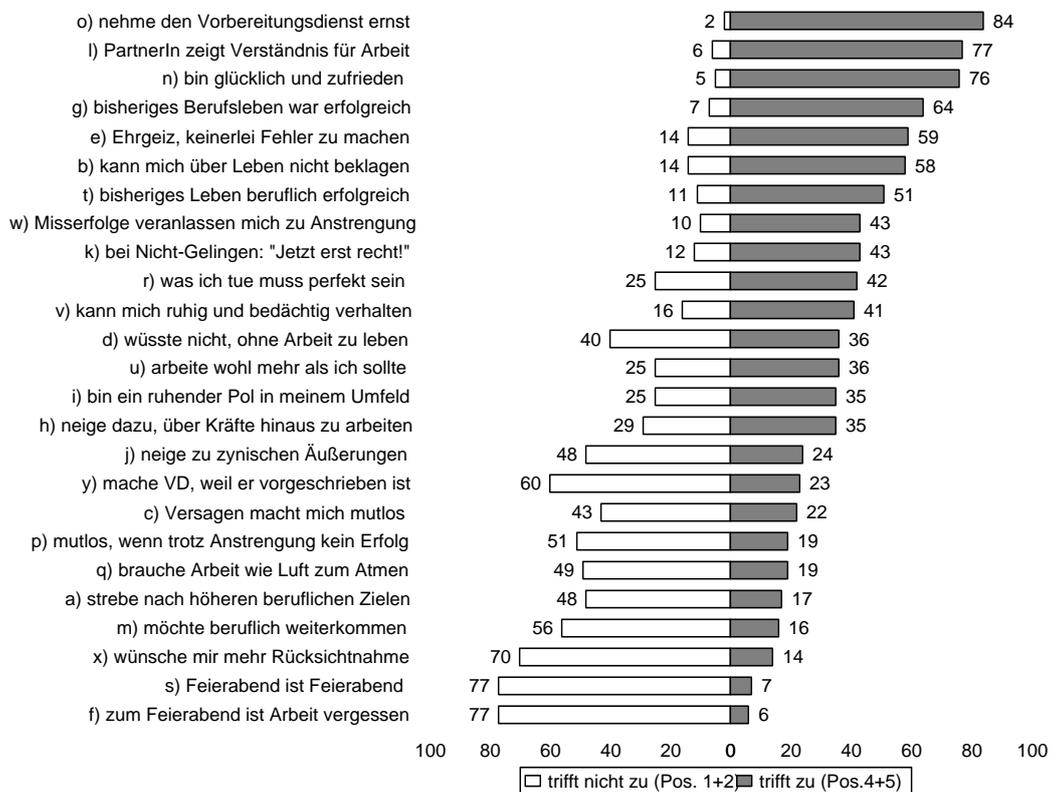


Abbildung 7: Berufliche Orientierung und Zufriedenheit (in Prozent)

Es ist zu erkennen, dass über vier Fünftel der Befragten den Vorbereitungsdienst ernst nehmen. Gleichzeitig sagt aber immerhin fast jede Vierte, dass sie ihn nur absolviert, weil er vorgeschrieben ist und ebenso viele neigen zu zynischen Äußerungen über die Ausbildung. Es fällt auf, dass die meisten der angehenden Lehrerinnen nach Feierabend nicht vom Arbeitsalltag abschalten (können) – ein deutlicher Hinweis auf die hohen Anforderungen im Vorbereitungsdienst. Es zeigen sich aber auch **viele**

Ressourcen: Die Mehrheit der Lehramtskandidatinnen ist mit ihrem Leben zufrieden, wird vom Partner unterstützt und war bisher beruflich erfolgreich. Eine Faktorenanalyse über die dem AVEM entnommenen Items erbrachte eine Reduktion der Datenmenge auf acht Faktoren, die unter Bezug auf den AVEM inhaltlich folgendermaßen beschrieben werden können:

Faktor 1 – Distanzierungsfähigkeit und Verausgabungsbereitschaft

Faktor 2 – Resignationstendenz und offensive Problembewältigung

Faktor 3 – Erleben sozialer Unterstützung und Lebenszufriedenheit

Faktor 4 – Erfolgserleben

Faktor 5 – Bedeutsamkeit der Arbeit

Faktor 6 – Beruflicher Ehrgeiz

Faktor 7 – Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit

Faktor 8 – Haltung gegenüber Vorbereitungsdienst.

Eine Clusteranalyse² über die acht Faktoren ergab folgende **vier Typen beruflicher Orientierung**:

- Der *Burn-Out-Typ* zeichnet sich durch hohe Verausgabungsbereitschaft bei gleichzeitig hoher Resignationstendenz aus. Die Arbeit wirkt in den Feierabend hinein und er klagt über seine hohe Verantwortungsbereitschaft und über geringe Partnerunterstützung. Befragte dieses Typs sind ein unruhiger Pol in ihrer Umgebung.
- Der *Null-Bock-Typ* lässt sich durch fehlendes Streben nach höheren beruflichen Zielen, geringes Perfektionsstreben und geringen Erfolg im Beruf charakterisieren. Seine Arbeit ist ihm nicht wichtig, wirkt aber in den Feierabend hinein. Er ist ebenfalls ein unruhiger Pol in seiner Umgebung.
- Der *Karriere-Typ* lässt sich durch ein Streben nach höheren beruflichen Zielen, hohes Perfektionsstreben, hohe Selbstmotivation, hohe Verausgabungsbereitschaft, geringe Resignationstendenz, hohen Berufserfolg und hohe Lebenszufriedenheit beschreiben. Seine Arbeit ist ihm wichtig und wirkt in den Feierabend hinein. Er klagt über seine hohe Verantwortungslast.
- Den *Gelassenheitstyp* kennzeichnet hohe Lebenszufriedenheit, geringe Resignationstendenz, geringes Perfektionsstreben. Seine Arbeit wirkt nicht in den Feierabend hinein und ist ihm nicht wichtig, er hat jedoch Erfolg in seinem Beruf. Er ist ein ruhiger, ausgeglichener Pol in seiner Umgebung und äußert kaum Klagen über seine hohe Verantwortung.

² Die Clusteranalyse ist ein statistisches Verfahren, bei dem anhand von vorgegebenen Variablen Gruppen von Fällen gebildet werden. Die Mitglieder einer Gruppe (eines Clusters) weisen dabei ähnliche Variablenausprägungen auf [BÜHL U. ZÖFEL 2000].

Die Verteilung der vier Typen der beruflichen Orientierung bei den Lehramtskandidatinnen gibt *Tabelle 13* wieder. Es zeigt sich, dass die vier Typen etwa gleichhäufig in der Stichprobe zu finden sind.

Frage 23

| | |
|---------------------|----|
| a) Burn-Out-Typ | 22 |
| b) Null-Bock-Typ | 22 |
| c) Karriere-Typ | 26 |
| d) Gelassenheitstyp | 24 |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 13: Berufliche Orientierung und Zufriedenheit – Typenbildung (in Prozent und Anlehnung an den AVEM)

Da lediglich eine Auswahl von Items aus dem „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster“ von SCHAARSCHMIDT U. FISCHER [2003] entnommen wurde, ist ein Vergleich schwierig. Trotzdem lassen sich Gemeinsamkeiten hinsichtlich der in der vorliegenden Untersuchung erhaltenen Typen und den Mustern des AVEMs [SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 2003] erkennen. Der in der vorliegenden Untersuchung identifizierte Burn-Out-Typ weist große Parallelen zum Risikomuster B des AVEMs auf, das durch hohe Resignationstendenz, geringe Ausprägung in der offensiven Problembewältigung, eine innere Unruhe, eine fehlende Gelassenheit, eine Lebensunzufriedenheit und einen geringen Berufserfolg charakterisiert wird. Der Karriere-Typ ist dem Risikomuster A ähnlich, bei dem ein erhöhtes Engagement vordergründig ist und das durch erhöhte Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben sowie durch geringe Distanzierungsfähigkeit auffällt. Beim Null-Bock-Typ lassen sich Parallelen zum Muster S des AVEMs finden, das auf Schonverhalten bezüglich der Arbeit hinweist (z.B. geringe Bedeutsamkeit der Arbeit und der Verausgabungsbereitschaft, geringer Ehrgeiz). Der Gelassenheitstyp hat Ähnlichkeit mit dem Muster G, das mit hohem Arbeitsengagement und beruflichem Ehrgeiz sowie mittlerer Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit und mittlerem Perfektionsstreben auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit hindeutet.

Auffällig ist, dass sich die Lehrämter zumindest bei einigen Zufriedenheitsaspekten unterscheiden. Hervorhebenswert ist vor allem, dass sich die Lehramtskandidatinnen aus dem Primar-/ Sekundarstufenbereich I im Vergleich zu den übrigen Lehramtskandidatinnen offensichtlich stärker durch den Vorbereitungsdienst belastet fühlen und ihn als Problem erleben. So verneinen Lehramtskandidatinnen aus dem Primar-/ Sekundarstufenbereich I seltener als die Lehramtskandidatinnen aus dem Sekundarstufenbereich II und dem Berufsschulbereich, dass sie den Mut bei Er-

folglosigkeit nicht verlieren (40% vs. 54% bzw. 68%). Sie geben häufiger an, dass sie a) sich aufgrund ihrer beruflichen Aufgaben und Probleme eine stärkere Rücksichtnahme von ihrem Partner wünschen (24% vs. 7% bzw. 11%), b) den Vorbereitungsdienst nur machen, weil er vorgeschrieben ist (29% vs. 20% bzw. 21%) und c) sie zu zynischen Bemerkungen über den Vorbereitungsdienst neigen (35% vs. 18% bzw. 15%). Dementsprechend sind sie unter anderem häufiger dem Burn-Out-Typ (31% vs. 18% bzw. 18%) und seltener dem Karrieretyp (20% vs. 32% bzw. 34%) zuzuordnen. Weiterhin zeigen sich u. a. deutliche Unterschiede nach dem Geschlecht: Die Mehrheit der Frauen ist dem Burn-Out-Typ oder dem Null-Bock-Typ zuzuordnen, während die Mehrheit der befragten Männer Karriere- oder Gelassenheitstypen sind.

4.1.8 Zusammenfassung

Die Eingangsvoraussetzungen unter den Lehramtskandidatinnen sind – unseren Befunden zufolge – mehrheitlich recht positiv. Bei den Kandidatinnen haben wir es offenbar mit einer Gruppe leistungsstarker und motivierter junger Frauen und Männer zu tun, die meist über vielfältige Ressourcen verfügen, um den hohen Anforderungen des Vorbereitungsdienstes gerecht zu werden. Bei näherer Betrachtung tritt allerdings auch eine Reihe von Differenzierungen zutage. Die Lehramtskandidatinnen unterscheiden sich u. a. nach den Berufsmotiven, nach der Breite der Berufsauffassung und nach der beruflichen Orientierung und Zufriedenheit. Den Lehrerberuf wählten sie vor allem aus einer Mischung unterschiedlicher Motive, wobei die intrinsischen Motive überwiegen. Die vier Typen der beruflichen Orientierung (Burn-Out-Typ, Null-Bock-Typ, Karriere- und Gelassenheitstyp) sind unter den Lehramtskandidatinnen etwa gleich verteilt. Hinsichtlich der Lehrämter zeigt sich, dass Lehramtskandidatinnen aus dem Primar-/ Sekundarstufenbereich I offenbar häufiger als Lehramtskandidatinnen aus dem Sekundarstufenbereich II und dem Berufsschulbereich den Vorbereitungsdienst als Belastung erleben und skeptischer gegenüber stehen.

4.2 Kontextqualität: Rahmenbedingungen

Unser Untersuchungsmodell unterscheidet vier Bereiche – einer dieser Bereiche ist die Kontextqualität. Sie umfasst die allgemeinen strukturellen bzw. materiellen Rahmenbedingungen sowohl am Studienseminar als auch an der Ausbildungsschule, z.B. Fragen der Ausstattung, Organisation, Koordination und Betreuung. Diese Rahmenbedingungen wurden über die subjektive Wahrnehmung der Lehramtskandidatinnen mittels einer Zufriedenheitsskala (von 1 „sehr unzufrieden“ bis 5 „sehr zufrieden“)

erfasst. Ein Teil der Rahmenbedingungen wurde für Studienseminar und Ausbildungsschule identisch erhoben, so dass ein Vergleich möglich ist (vgl. *Abbildung 7* und *8*).

Frage 2a Wie zufrieden sind Sie mit den allgemeinen Rahmenbedingungen im Studienseminar?

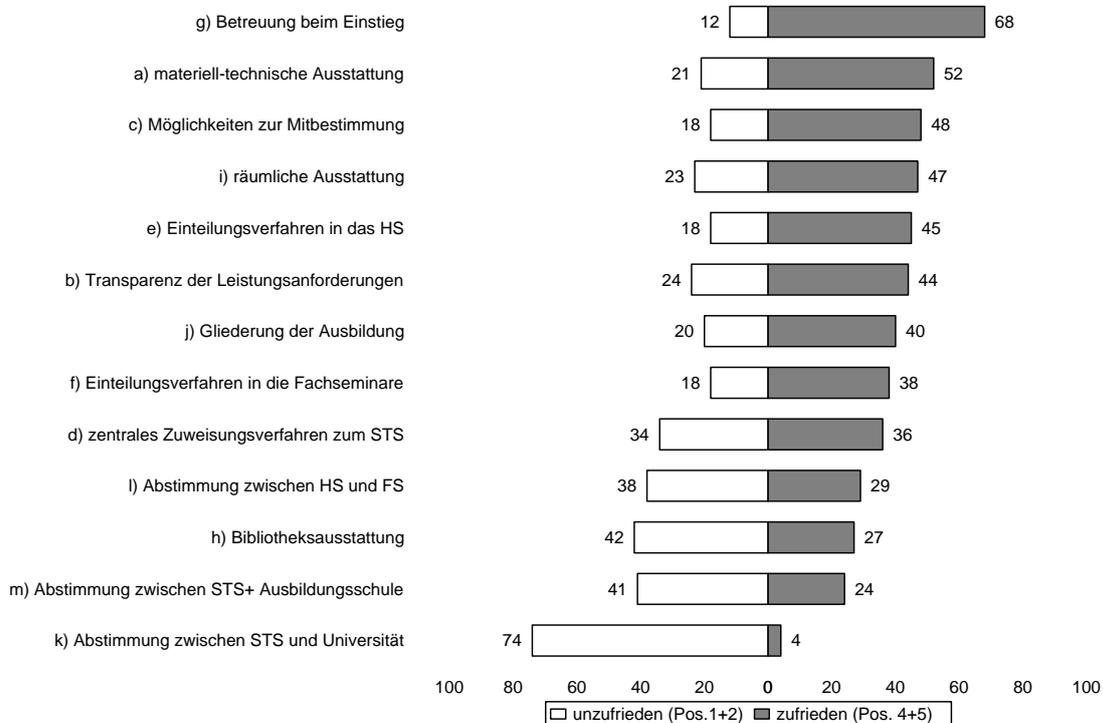


Abbildung 7: Rahmenbedingungen im Studienseminar (in Prozent)

Die Ergebnisse zeigen, dass die vorgegebenen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich eingeschätzt werden. Zudem ist bei den meisten Aspekten die Streuung der Antworten sehr breit. Diese allgemeine Einschätzung gilt – wie die Auswertung zeigt, nicht nur für das Studienseminar, sondern auch für die Ausbildungsschule. Als Stärken bzw. als Schwächen treten folgende Rahmenbedingungen hervor:

4.2.1 Gute Betreuung beim Einstieg

Eine hohe Zufriedenheit besteht hinsichtlich der „**Betreuung beim Einstieg**“ in das Studienseminar und beim Einstieg in die Schule. Eine deutliche Mehrheit ist mit der Einstiegsbetreuung zufrieden, beim Studienseminar sogar mehr als zwei Drittel. Es gibt allerdings eine Minderheit, die damit eher unzufrieden ist: Beim Einstieg in das Studienseminar macht diese Minderheit 12% und beim Einstieg in die Schule sogar ein Viertel aus. Zufriedenheit überwiegt auch bei anderen erfragten **Rahmenbedingungen des Studienseminars**, so bei der materiell-technischen und räumlichen Ausstattung (außer der „Bibliotheksausstattung“), der „Glie-

derung der Ausbildung“, der „Transparenz der Leistungsanforderung“, der „Möglichkeiten zur Mitbestimmung“ und dem Einteilungsverfahren in die Haupt- bzw. Fachseminare. Gleichwohl ist auch bei jedem der genannten Aspekte eine beachtliche Minderheit unzufrieden (18% bis 24%). Jede vierte Lehramtskandidatin ist z.B. mit der „Transparenz der Leistungsanforderungen“ am Studienseminar unzufrieden. Die **Ausbildungsschule** erhält ihre höchsten Zufriedenheitswerte bei den „Möglichkeiten zur Hospitation“ (über zwei Drittel sind zufrieden); es folgen die „zeitliche Verfügbarkeit der Ausbildungslehrerinnen“ und die „Betreuung beim Einstieg“. Etwas niedriger als beim Studienseminar fallen die Zufriedenheitswerte hinsichtlich der „materiell-technischen Ausstattung“ und den „Möglichkeiten zur Mitbestimmung“ an der Ausbildungsschule aus. In etwa gleich sind die Werte bei der „Transparenz der Leistungsanforderungen“.

Frage 2b Wie zufrieden sind Sie mit den allgemeinen Rahmenbedingungen in der Ausbildungsschule?

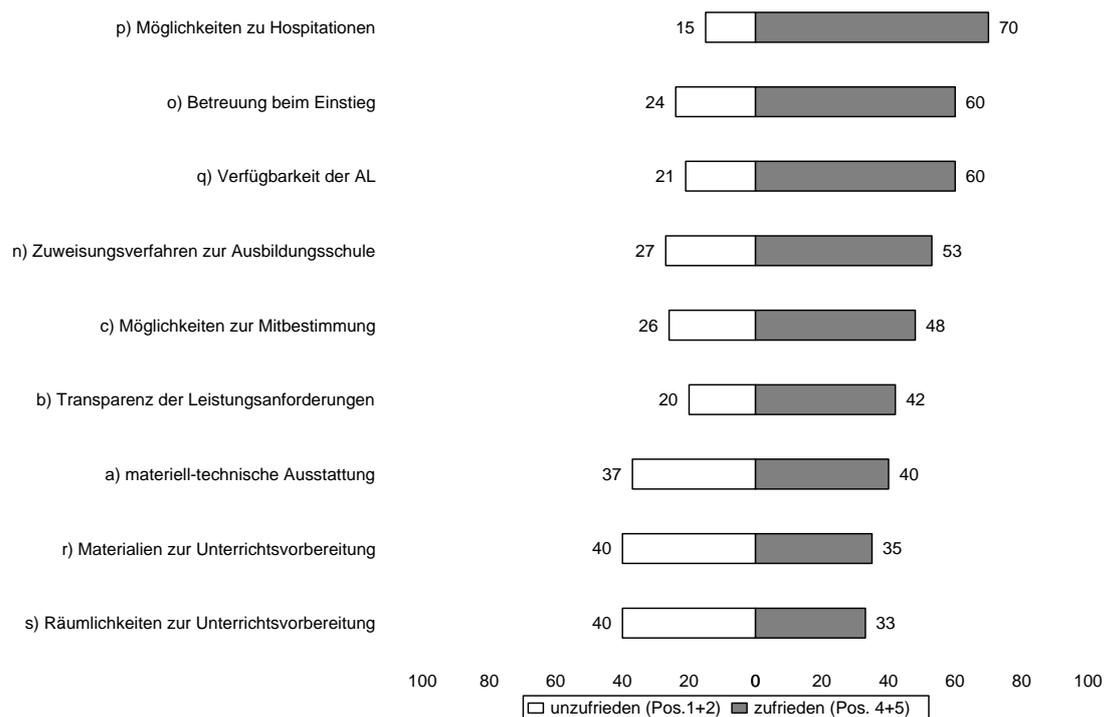


Abbildung 8: Rahmenbedingungen in der Ausbildungsschule (in Prozent)

4.2.2 Mangelnde Abstimmung zwischen den Ausbildungsbestandteilen

Die größte Unzufriedenheit herrscht bei der Frage nach der „Abstimmung zwischen Studienseminar und Universität“: Über zwei Drittel sind damit unzufrieden. Mehr unzufriedene als zufriedene Lehramtskandidatinnen gibt es auch hinsichtlich der „Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminar“ sowie zwischen dem Studienseminar und der Ausbildungs-

schule. Geteilte Meinung besteht hinsichtlich des „zentralen Zuweisungsverfahrens zum Studienseminar“: Ein Drittel ist zufrieden, ein Drittel unzufrieden und ein Drittel kann sich nicht entscheiden. Etwas günstiger sieht das Bild beim „Zuweisungsverfahren zur Ausbildungsschule“ aus: 53% zufriedene Lehramtskandidatinnen stehen 28% unzufriedenen Lehramtskandidatinnen gegenüber. Größere Unzufriedenheit artikuliert sich ebenso bei einigen materiellen Bedingungen, so bei der „Bibliotheksausstattung“ am Studienseminar sowie bei den Materialien und Räumlichkeiten zur Unterrichtsvorbereitung an der Ausbildungsschule.

Resümierend kann zunächst festgehalten werden, dass bei der Einschätzung der allgemeinen Rahmenbedingungen des Studienseminars und der Ausbildungsschule aus Sicht der Lehramtskandidatinnen insgesamt die Zufriedenheit überwiegt. Als Stärken treten u. a. die gute „Betreuung beim Einstieg“ und die Hospitationsmöglichkeiten hervor, als Problemfelder die Abstimmung zwischen den einzelnen Ausbildungsbestandteilen, insbesondere zwischen dem Studienseminar und der Universität, aber auch zwischen Haupt- und Fachseminar sowie zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule. Darüber hinaus besteht Unzufriedenheit mit den konkreten materiellen Bedingungen, vor allem an der Ausbildungsschule. Die breite Streuung der Ergebnisse ist unter anderem auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen an den Studienseminaren und Ausbildungsschulen zurückzuführen.

4.3 Prozessqualität: Ausbildungsprozess

Das **Hauptseminar** soll nach der Ordnung für den Vorbereitungsdienst Gegenstände der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Allgemeinen Didaktik unter schulpraktischen Gesichtspunkten sowie das Gebiet Recht und Verwaltung behandeln. Gefordert ist eine Abstimmung mit den Fachseminaren und mit der schulpraktischen Ausbildung der Ausbildungsschule. Um herauszufinden, wie die Ausbildung im Hauptseminar von den Lehramtskandidatinnen im Land Brandenburg eingeschätzt wird, wurde ihnen eine Fragebatterie mit 14 Items vorgelegt (vgl. *Abbildung 9*). Die Lehramtskandidatinnen sollten beurteilen, inwieweit die vorgegebenen Aussagen auf die Ausbildung im Hauptseminar zutreffen. Eine Faktorenanalyse reduziert die 14 vorgegebenen Items auf zwei Faktoren. Der erste Faktor zielt auf die „fachliche und methodische Qualität“ des Hauptseminars und der zweite Faktor auf die „Beziehungsqualität“ zwischen Hauptseminarleitung und Lehramtskandidatinnen ab.

Auf dem ersten Faktor „Fachliche und methodische Qualität“ laden folgende drei Items hoch: „Das Hauptseminar wird methodisch vielfältig gestaltet.“, „Das im Hauptseminar erworbene Wissen ist für die Entwicklung meiner pädagogischen Professionalität relevant.“ und „Vieles aus

dem Hauptseminar ist unmittelbar für die Schulpraxis anwendbar.“ Beim zweiten Faktor „Beziehungsqualität“ haben folgende Items die höchsten Ladungen: „Der Hauptseminarleiter will nur, dass ich mich ihm unterordne.“, „Der Hauptseminarleiter beurteilt meine Leistungen willkürlich.“ und „Der Hauptseminarleiter kontrolliert mich mehr als er mich unterstützt.“. Dieser Befund verweist darauf, dass für Lehramtskandidatinnen das Verhältnis zu den Hauptseminarleiterinnen ein bedeutendes Qualitätskriterien für ein gutes Hauptseminar ist.

4.3.1 Hohes fachliches und methodisches Niveau

Die Auswertung zeigt, dass die Hauptseminare sowohl hinsichtlich der fachlichen und methodischen Aspekte als auch der beziehungsbezogenen Aspekte überwiegend positiv bewertet werden (vgl. *Abbildung 9*). Etwa drei Viertel bis vier Fünftel der Lehramtskandidatinnen stimmen beim ersten Faktor „Fachliche und methodische Qualität“ zu, dass das Hauptseminar Raum für Diskussionsbeiträge der Lehramtskandidatinnen gibt, dass sich die Hauptseminarleiterin durch ein hohes fachliches Niveau auszeichnet, im Hauptseminar die im Vorbereitungsdienst gemachten Schulerfahrungen der Lehramtskandidatinnen reflektiert werden und das Hauptseminar methodisch vielfältig gestaltet wird. Ein Zehntel bis ein Fünftel der Lehramtskandidatinnen äußert sich dagegen eher kritisch.

4.3.2 Reserven bei der Evaluation

Deutlich seltener werden lediglich die beiden Aussagen bejaht, ob die Hauptseminarleiterin eine Evaluation seines Seminars durchführt und die Ausbildungsinhalte des Studiums an der Universität berücksichtigt werden. Dem stimmt nur noch weniger als die Hälfte der Lehramtskandidatinnen zu. Hinsichtlich der Frage nach Evaluation des Seminars ergibt sich jedoch bei genauerer Betrachtung, dass die Befragten des zweiten Ausbildungsjahres häufiger als die Befragten des ersten Ausbildungsjahres angeben, dass eine Evaluation stattfindet. Für das insgesamt positive Gesamturteil zum Hauptseminar spricht, dass alle kritisch formulierten Items beim zweiten Faktor „Beziehungsqualität“ von den Lehramtskandidatinnen mehrheitlich abgelehnt werden. So sind etwa drei Viertel der Befragten nicht der Auffassung, dass die Hauptseminarleiterin ihre Leistungen willkürlich beurteilt, nur will, dass sie sich ihm unterordnen oder sie mehr kontrolliert als unterstützt. Etwa ein Zehntel wiederum ist eher gegenteiliger Ansicht.

Frage 3 Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Ausbildung im Hauptseminar zu?

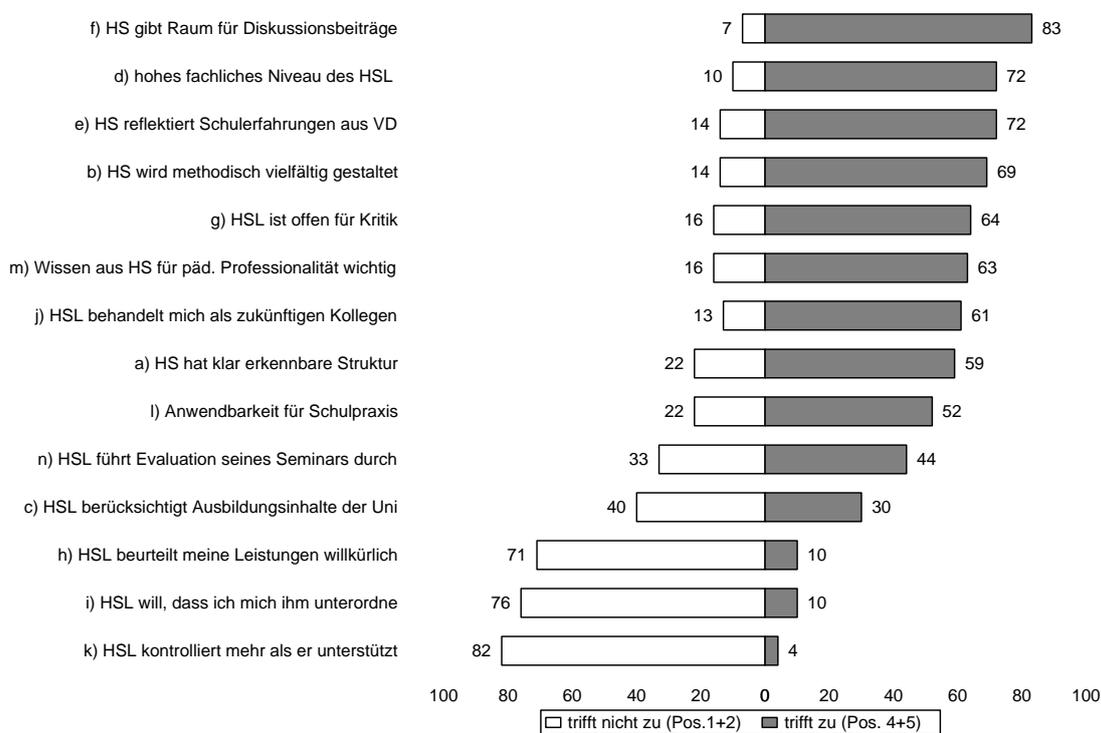


Abbildung 9: Hauptseminar (in Prozent)

Zusammenfassend betrachtet, lassen sich sowohl das fachliche als auch das methodisch-didaktische Niveau zu den Stärken der Hauptseminare zählen. Ebenfalls positiv bewertet werden die Reflexion der Schulerfahrungen und die Beziehungsqualität in den Hauptseminaren. Schwächen liegen zum Teil in der fehlenden Abstimmung mit den bereits an den Universitäten vermittelten Ausbildungsinhalten und in mangelnden Evaluationen der Hauptseminare.

Analog zum Hauptseminar sollen die **Fachseminare** – laut der Brandenburger Ordnung für den Vorbereitungsdienst – Gegenstände der Unterrichtspraxis unter fachdidaktischer Perspektive aufgreifen, verschiedene Unterrichtsformen erörtern, erproben und reflektieren und übergreifende Themenbereiche bearbeiten. Die Inhalte von Haupt- und Fachseminaren sollen sich dabei aufeinander beziehen und mit der schulpraktischen Ausbildung zur Gewährleistung eines gemeinsamen Ausbildungsprozesses abgestimmt werden. Die Lehramtskandidatinnen besuchen in der Regel zwei Fachseminare. Zu beiden haben wir Daten erhoben; zur Vereinfachung haben wir beide Fächer zusammengefasst und entsprechend gewichtet. Die folgende Ergebnisdarstellung bezieht sich somit auf einen gewichteten Durchschnittswert der beiden abgefragten Fachseminare (vgl. *Abbildung 10*).

4.3.3 Stärken in der Unterrichtsreflexion und im Praxisbezug

Den Lehramtskandidatinnen wurden 18 Items zum Fachseminar vorgelegt, 14 davon waren identisch mit den Fragen zum Hauptseminar, hinzu kamen 4 Items zu den Unterrichtsbesuchen. Insgesamt zeigt sich, dass die Einschätzungen der Fachseminare und der Hauptseminare recht ähnlich sind. Die Mehrheit der Lehramtskandidatinnen äußert sich überwiegend positiv sowohl zu fachlichen als auch zu praxisbezogenen sowie Beziehungsaspekten der Fachseminare. Die beste Einschätzung erfahren die Unterrichtsbesuche: Über vier Fünftel geben an, dass die Fachseminarleiterinnen sich für die Reflexion der **Unterrichtsbesuche** Zeit nehmen, drei Viertel halten die Unterrichtsrückmeldungen für konstruktiv. Eine ähnlich hohe Zustimmung erhalten die Aussagen, dass das Fachseminar Anregungen für den Unterricht bzw. Raum für Diskussionsbeiträge der Lehramtskandidatinnen gibt.

Überwiegend positiv wird der **Praxisbezug** eingeschätzt: Rund zwei Drittel meinen, dass vieles aus dem Fachseminar für die Schulpraxis, aber auch für die Entwicklung der eigenen pädagogischen Professionalität relevant ist. Damit liegen die Werte über denen für das Hauptseminar, was allerdings nicht verwundern darf, da sich die Ziele und Funktionen der Seminare hinsichtlich des Praxisbezugs unterscheiden. Eine Minderheit von ca. 15% ist jedoch gegenteiliger Ansicht. Anerkannt wird auch das hohe fachliche Niveau der Fachseminarleiterinnen (71% Zustimmung vs. 13% Ablehnung) und die Tatsache, dass die Fachseminarleiterinnen die Lehramtskandidatinnen als künftige Kollegen behandelt (62% Zustimmung vs. 13% Ablehnung). Die recht guten Ergebnisse zur Beziehungsqualität entsprechen auch den Befunden zu den kritisch formulierten Items, die mehrheitlich abgelehnt werden. Ähnlich wie beim Hauptseminar gibt es allerdings auch 5-10%, die der Meinung sind, dass die Fachseminarleiterinnen mehr kontrollieren als unterstützen, Unterordnung anstreben und die Leistungen eher willkürlich beurteilen.

4.3.4 Schwächen: Didaktik-Methodik, Abstimmung, Evaluation

Neben diesen überwiegend positiven Befunden zeigen sich auch einige Kritikpunkte (vgl. *Abbildung 10*): Diese betreffen die methodisch-didaktische Gestaltung der Fachseminare, die ungenügende Abstimmung mit der Ausbildungsschule und der Universität sowie die oftmals fehlende Evaluation der Fachseminare. Zwar stimmen rund die Hälfte der Lehramtskandidatinnen der Aussage zu, dass die Fachseminare eine klare Struktur haben und methodisch vielfältig gestaltet sind, dennoch ist der Anteil derer, die gegenteiliger Meinung sind, mit ca. 30% recht beachtlich. Dies lässt darauf schließen, dass die methodisch-didaktische Gestaltung in einer Reihe von Fachseminaren aus Sicht der Lehramtskandida-

tinnen verbesserungsbedürftig ist. Die Ergebnisse liegen auch deutlich unter denen für das Hauptseminar. Zum Vergleich: Beim Hauptseminar waren es ca. zwei Drittel, die eine positive Einschätzung der methodisch-didaktischen Gestaltung vornahmen.

Noch weniger erfreulich fallen die Ergebnisse zu der **Kommunikation und Koordination** zwischen Fachseminarleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen sowie zwischen Fachseminar und Universität aus. Nur rund ein Viertel ist der Ansicht, dass zwischen Fachseminarleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen – über die Unterrichtsbesuche hinaus – ein Austausch über die Ausbildung erfolgt und nur ein Drittel hat erfahren, dass die Fachseminarleiterinnen die Ausbildungsinhalte des Studiums an der Universität berücksichtigt. Bei der Gestaltung eines einheitlichen Ausbildungsprozesses zeigen sich offenbar noch deutliche Mängel.

Ein besonderes Problemfeld stellt offenbar die **mangelnde Evaluation** der Fachseminare dar. Während beim Hauptseminar noch gut zwei Fünftel zustimmten, dass eine Evaluation des Seminars durchgeführt wird, ist es beim Fachseminar nur noch etwa ein Fünftel. Die in der Ausbildung schon weiter fortgeschrittenen Befragten bilden dabei keine Ausnahme. Gerade angesichts der oben angeführten Kritikpunkte deutet sich in dieser Hinsicht ein entsprechender Handlungsbedarf an.

Zusammenfassend betrachtet werden die Fachseminare etwas kritischer eingeschätzt als die Hauptseminare. Insbesondere in dem methodisch-didaktischen Bereich, einschließlich der Notwendigkeit verstärkter Evaluation, ist ein deutlicher Nachholbedarf erkennbar. Dennoch überwiegen – ebenso wie beim Hauptseminar – die positiven Einschätzungen durch die Lehramtskandidatinnen. Als positiv werden vor allem das hohe fachliche Niveau, der gute Praxisbezug und das gute Beziehungsklima empfunden. Allerdings sind Differenzierungen an den Studienseminaren zu beachten.

Die Umsetzung der Aufgaben des Vorbereitungsdienstes erfolgt lernortspezifisch am Studienseminar und der jeweiligen Ausbildungsschule. Der §16 der OVP regelt die „Ausbildung an Schulen“. Neben allgemeinen Festlegungen zu Verantwortlichkeiten und Zuweisungsmodalitäten werden die Zusammenarbeit zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen sowie die eigenverantwortliche Betreuung der Lehramtskandidatinnen durch die Ausbildungslehrerinnen betont. Eine Schwierigkeit bei zwei Lernorten besteht darin, die Ausbildungsarbeit so abzustimmen, dass grundsätzliche inhaltliche Fragen und tatsächliche Probleme in der Unterrichtsarbeit der Lehramtskandidatinnen aufeinander bezogen werden. Nicht zu unterschätzen ist der Einfluss, den das an den jeweiligen Ausbildungsschulen vorherrschende Arbeitsklima und die Identifikation der Ausbildungslehrerinnen mit ihren Aufgaben auf die Arbeit der Lehramtskandidatinnen haben.

Frage 5a,b Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Ausbildung im 1. und 2. Fachseminar zu?

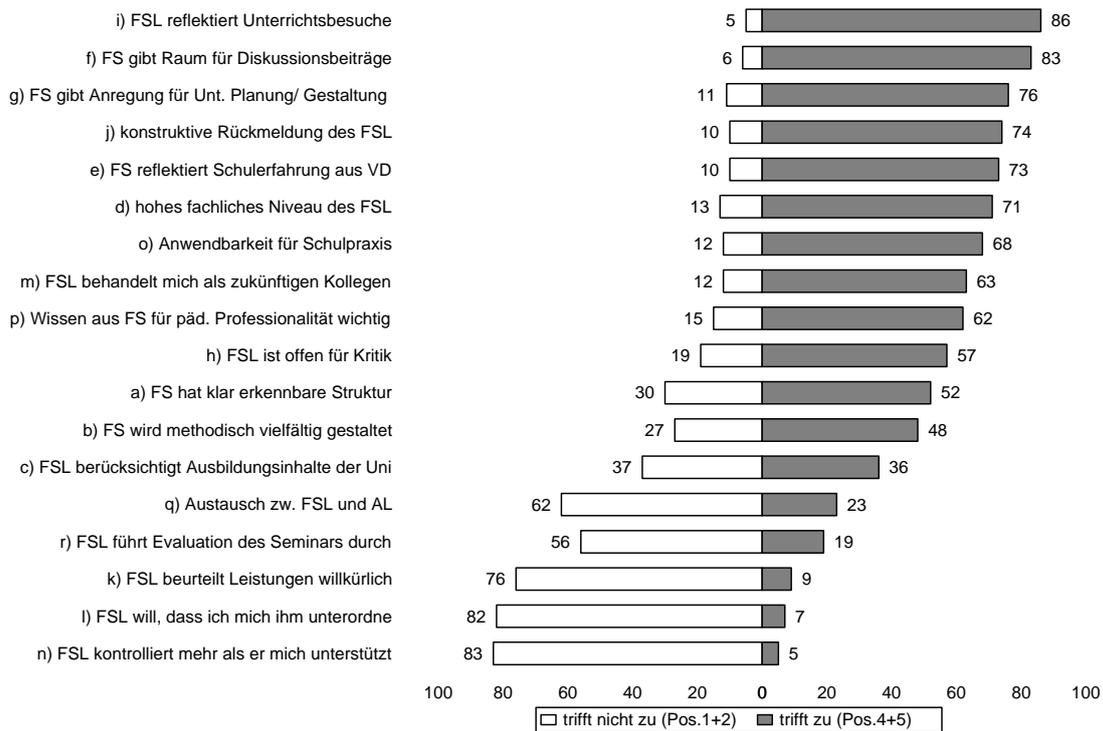


Abbildung 10: 1. und 2. Fachseminar (in Prozent)

4.3.5 Ausbildungsschule als zentraler Lernort

Für die Lehramtskandidatinnen ist die Ausbildungsschule quantitativ und qualitativ der vorrangige Lernort. Bestätigt wird diese Aussage auch durch die vorliegende Erhebung, in der 85% der Lehramtskandidatinnen den Anteil der Ausbildungsschule im Vorbereitungsdienst als „genau richtig“ einschätzen. Die besondere Bedeutung der Ausbildungsschule ergibt sich aus dem hohen Anteil der schulpraktischen Ausbildungsarbeit im Vorbereitungsdienst sowie ihrer Funktion bei der Einführung der Lehramtskandidatinnen in die Berufsrolle als Lehrerin. Im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung sind die Ausbildungslehrerinnen die wichtigsten Bezugspersonen. Sie führen die Lehramtskandidatinnen z.B. in die Arbeit an der Schule ein und beraten sie zu allen Fragen der Unterrichtspraxis. Die Ausbildungslehrerinnen sind in besonderem Maß an der beruflichen Entwicklung der Lehramtskandidatinnen beteiligt.

Um erfassen zu können, wie die Lehramtskandidatinnen ihre Ausbildung am Lernort Schule reflektieren, wurden ihnen zwei Fragebatterien vorgelegt. Im ersten Fragenkomplex werden das Arbeitsklima und die Einbindung der Lehramtskandidatinnen in Aktivitäten der Ausbildungsschule thematisiert. Die zweite Fragebatterie konzentriert sich auf die Ausbildungslehrkräfte des ersten und zweiten Faches. Im Mittelpunkt stehen

Fragen nach der Qualität des Unterrichts der Ausbildungslehrkräfte, der Unterstützung durch die Ausbildungslehrkräfte, der Auswertung und Reflexion von Unterricht, den sozialen und kommunikativen Beziehungen sowie der Informiertheit der Ausbildungslehrkräfte über die Ausbildungsschwerpunkte am Studienseminar.

Frage 6 Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Ausbildung an Ihrer Ausbildungsschule zu?

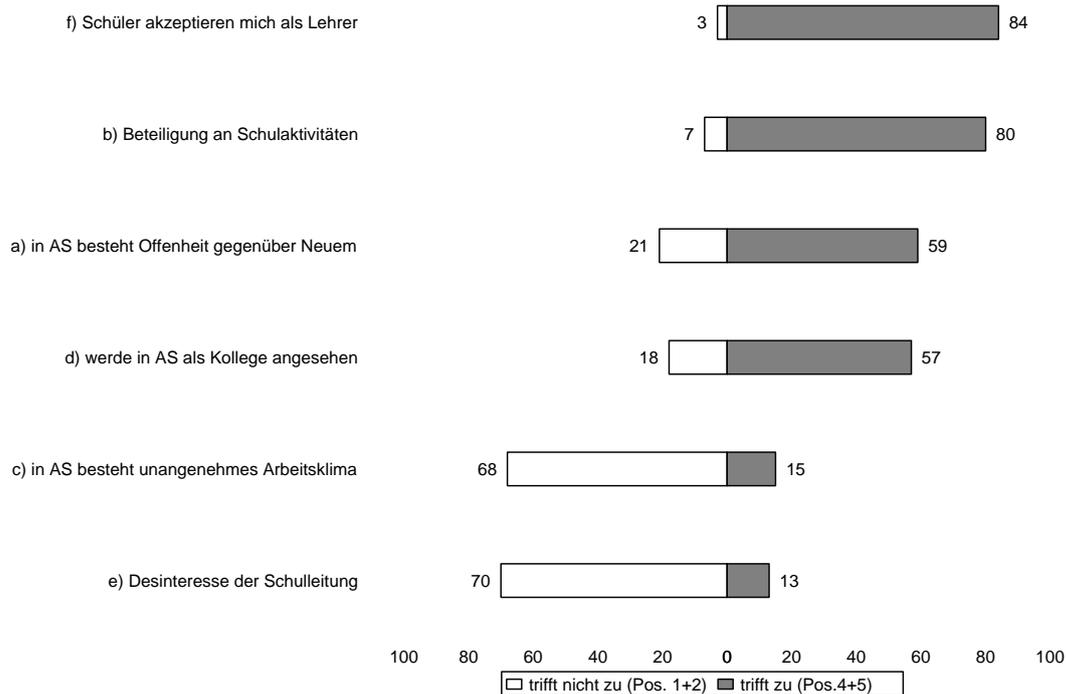


Abbildung 11: Ausbildungsschule (in Prozent)

4.3.6 Akzeptanz bei Schülerschaft höher als im Kollegium

Die positive Einschätzung der Arbeit an der Schule wird besonders getragen durch die Akzeptanz, die die Lehramtskandidatinnen bei den Schülerinnen erfahren. Dies trifft völlig bzw. größtenteils für 84% der Befragten zu, während 13% diese Anerkennung teilweise erfahren. Lehramtskandidatinnen aus dem Sekundarstufenbereich II geben dabei eine etwas höhere Akzeptanz bei den Schülerinnen an als die Lehramtskandidatinnen des Primar-/ Sekundarstufenbereiches I und des Berufsschulbereiches. Sehr positiv bewerten drei Viertel der Lehramtskandidatinnen auch die Akzeptanz durch die Ausbildungslehrerinnen. Vom Kollegium der Schule fühlen sich allerdings nur etwas mehr als die Hälfte der Lehramtskandidatinnen als Kollegin angesehen. Etwa drei Viertel der Lehramtskandidatinnen bestätigen das Interesse der Schulleitung an ihrer Arbeit und können sich an der Planung und Durchführung von Schulaktivitäten beteiligen.

täten beteiligen. Das Arbeitsklima an der Schule empfinden 68% als angenehm, aber immerhin 15% beschreiben es als unangenehm. Auch attestiert jede fünfte Lehramtskandidatin ihrer Ausbildungsschule fehlende Offenheit gegenüber Neuem. Trotz dieser kritischen Anmerkungen geben insgesamt zwei Drittel der Lehramtskandidatinnen ihrer Schule die Noten 1 oder 2.

Fragen zu den **Ausbildungslehrerinnen** wurden differenziert nach dem ersten und zweiten Fach gestellt, wobei sich die folgende Darstellung – auch aufgrund hoher Übereinstimmungen zwischen dem ersten und zweiten Fach – auf einen gewichteten Durchschnittswert stützt.

Frage 7a, b Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf den Ausbildungslehrer im 1. und 2. Fach an der Ausbildungsschule zu?

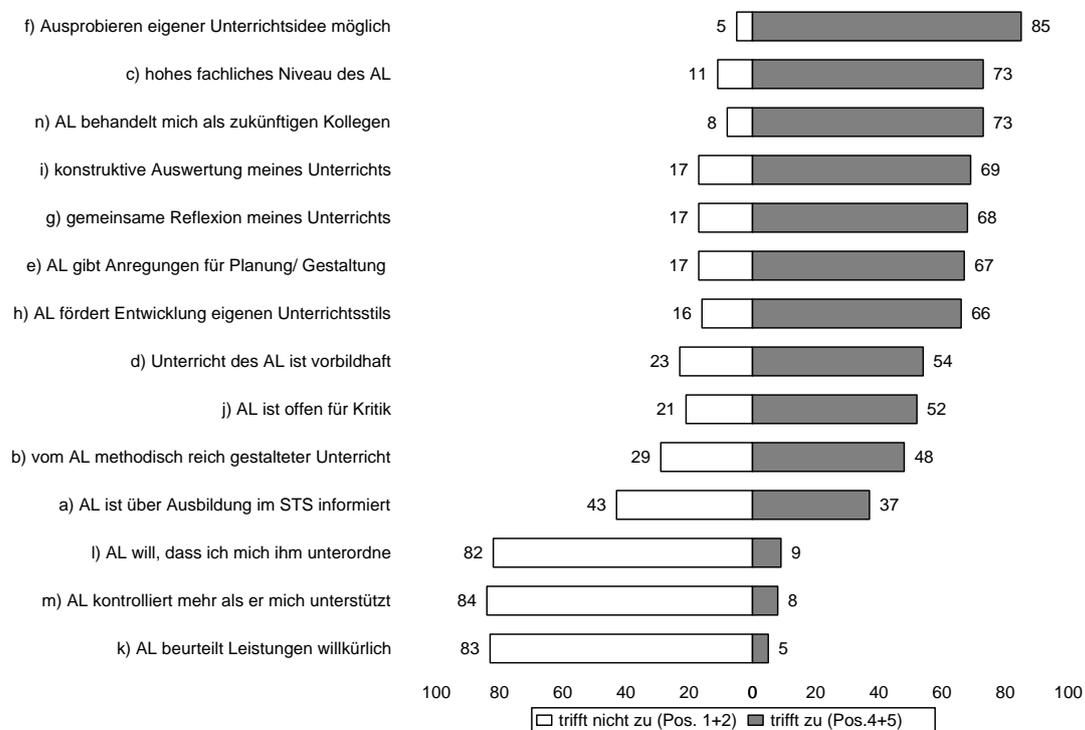


Abbildung 12: Ausbildungslehrerinnen im 1. und 2. Ausbildungsfach (in Prozent)

4.3.7 Ausbildungslehrerinnen – fachlich versiert, methodisch zu einseitig

Die Auswertung belegt eine deutliche Übereinstimmung in den Aussagen zu den Ausbildungslehrkräften des ersten und zweiten Faches. In der insgesamt positiven Einschätzung des Unterrichtes der Ausbildungslehrkräfte werden die Möglichkeiten zur Erprobung eigener Unterrichtsideen und die fachliche Kompetenz am deutlichsten hervorgehoben. Methodische Vielfalt im Unterricht und eine Vorbildwirkung bescheinigt etwa die Hälfte der Lehramtskandidatinnen ihren Ausbildungslehrkräften. Es wird

deutlich, dass ein Drittel der Lehramtskandidatinnen das methodische Repertoire ihrer Ausbildungslehrkräfte für begrenzt hält und jede fünfte sich weder positiv noch negativ dazu äußert. In diesen Zusammenhang lassen sich die Aussagen der Lehramtskandidatinnen zur Notwendigkeit einer intensiveren Fortbildung für Ausbildungslehrerinnen einordnen. Mehr als drei Viertel stimmen dieser Aussage zu.

4.3.8 Meist gute Betreuung durch Ausbildungslehrerinnen

Zu der Unterstützung und Hilfeleistung durch die Ausbildungslehrerinnen äußert sich die Mehrheit der Lehramtskandidatinnen positiv. Im Vordergrund steht dabei das Zulassen eigener Ideen im Unterricht, das vier Fünftel ihren Ausbildungslehrkräften bescheinigen. Gleichermäßen im ersten und zweiten Fach sind zwei Drittel der Lehramtskandidatinnen der Meinung, dass ihr eigener Unterrichtsstil gefördert wird und sie Anregungen für die Planung und Gestaltung des eigenen Unterrichts erhalten. Im Rahmen der Auswertung und Reflexion des eigenen Unterrichts fühlt sich die Mehrheit der Lehramtskandidatinnen gerecht beurteilt. Die Zeit, die sich die Ausbildungslehrkräfte für die Auswertung des Unterrichts nehmen, empfinden zwei Drittel als angemessen und ausreichend.

Aus der positiven Gesamteinschätzung fällt der Befund heraus, dass nur etwa die Hälfte der Lehramtskandidatinnen bei ihren Ausbildungslehrerinnen Offenheit für Kritik erkennen können. Jede Fünfte ist der Meinung, dass sich ihre Ausbildungslehrkraft kritischen Aussagen gegenüber verschließt. Hier deuten sich **Ambivalenzen und Konfliktpotenziale** an: Einerseits schätzen die Lehramtskandidatinnen die gute praktische Ausbildung an der Schule, einschließlich der meist intensiven Betreuung, andererseits fühlt sich ein Teil durch die Abhängigkeit von den Lehrerinnen und die mangelnde Offenheit und Kritikfähigkeit belastet.

4.3.9 Kommunikationsdefizit zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule

Die Ausbildung an zwei Lernorten im Vorbereitungsdienst ermöglicht eine lernortspezifische Schwerpunktsetzung. Für die Umsetzung der jeweiligen Ausbildungsschwerpunkte ist eine enge Kooperation zwischen Seminar und Ausbildungsschule bzw. Seminarleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen erforderlich. Die Lehramtskandidatinnen bewerten allerdings in der vorliegenden Untersuchung die Informiertheit ihrer Ausbildungslehrkräfte über die Arbeit/ Ausbildungsinhalte am Studienseminar eher kritisch. Nur etwas mehr als ein Drittel findet, dass ihre Ausbildungslehrkräfte ausreichende Informationen besitzen, dagegen konstatieren 43% einen defizitären Informationsstand. Insbesondere Lehramtskandidatinnen des dritten und vierten Ausbildungshalbjahres weisen auf

einen mangelnden Informationsaustausch hin. Auf ein vermutliches Defizit in der Kommunikation deuten auch die Ergebnisse einer anderen Frage hin, in denen sich 42% der Lehramtskandidatinnen sehr unzufrieden bzw. unzufrieden mit der Abstimmung zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule äußern.

4.3.10 Zusammenfassung

Der Lernort Ausbildungsschule erhält durch die Lehramtskandidatinnen eine insgesamt positive Einschätzung. Vor allem die Akzeptanz als Lehrerin, besonders bei den Schülern sowie die Möglichkeiten zum Ausprobieren eigener Unterrichtsideen werden von der überwiegenden Mehrheit hoch bewertet. Die Einschätzung der Ausbildung in der Schulpraxis findet hauptsächlich auf zwei Ebenen statt. Zum einen spielt die fachliche und methodische Kompetenz der Ausbildungslehrerinnen im eigenen Unterricht eine Rolle. Das fachliche Können der Ausbildungslehrkräfte im Unterricht wird im Urteil der Lehramtskandidatinnen höher eingeschätzt als ihr methodisches Repertoire. Damit bleibt die Vorbildwirkung des Unterrichts der Ausbildungslehrkräfte für die Hälfte der Lehramtskandidatinnen eingeschränkt. Eine zweite Ebene bildet die Einschätzung der Arbeit der Ausbildungslehrerinnen mit den Lehramtskandidatinnen. Die Ergebnisse zeigen bei mehr als drei Viertel der Lehramtskandidatinnen in allen darauf bezogenen Fragen eine Wertschätzung dieser Arbeit. Als deutliches Defizit wird die mangelhafte Informiertheit der Ausbildungslehrkräfte über die Ausbildung am Studienseminar benannt.

4.3.11 Objektive Arbeitsbelastungen der Lehramtskandidatinnen

In den Bereich der Prozessqualität gehört die Erfassung und Analyse der Arbeitsbelastungen. Im Fragebogen wurden objektive sowie subjektive Belastungen erfasst. Unter objektiven Arbeitsbelastungen werden die sachlichen und quantifizierbaren Faktoren der Arbeit verstanden. Diese können jedoch zugleich subjektives Belastungserleben verursachen. Es wurden hierbei die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden und der Vertretungsstunden im vergangenen Schuljahr pro Woche sowie die Anzahl der Stunden für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und des Studienseminars pro Woche erfragt.

4.3.12 Mehrheit leistet Vertretungsstunden

Die Verteilung der unterrichteten Stunden reicht von „3 oder weniger“ bis „20 und mehr“. Vertretungsstunden mussten von gut zwei Fünftel der Befragten nicht übernommen werden. Knapp ein Drittel vertrat in der Regel im vergangenen Schuljahr eine Unterrichtsstunde pro Woche. Knapp zwei Fünftel der Lehramtskandidatinnen übernahmen zwei und

mehr Vertretungsstunden. Die Lehramtskandidatinnen der Primar-/ Sekundarstufe I gaben häufiger an, Vertretungsstunden geleistet zu haben als die Lehramtskandidatinnen der anderen Lehrämter.

Die Vor- und Nachbereitungszeit für das Studienseminar soll als objektiver Indikator für die Belastung durch die Ausbildung im Seminar dienen. Etwa ein Zehntel der Befragten gibt an, keine Zeit für die Vor- und Nachbereitung zu benötigen. Die Mehrheit wendet ein bis zwei Stunden dafür auf und knapp ein Drittel braucht fünf bis sechs Stunden bzw. mehr. Auffällig ist, dass männliche Kandidaten, Seiteneinsteiger sowie die Lehramtskandidatinnen für die Berufsschule und für die Sekundarstufe I mehr Vor- und Nachbereitungszeit aufwenden. Die Befragten, die sich im vierten Ausbildungsjahr befinden, brauchen bzw. verwenden weniger Vor- und Nachbereitungszeit.

4.3.13 Viel Zeit für Unterrichtsvorbereitung

Die Vor- und Nachbereitungszeit für den eigenen Unterricht wird als objektiver Indikator für die Belastung durch die Ausbildung an der Ausbildungsschule angesehen. Knapp zwei Fünftel geben an, bis zu 15 Stunden wöchentlich für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung aufzuwenden. Gut die Hälfte benötigt zwischen 16 und 30 Stunden wöchentlich dafür und etwa ein Zehntel wendet sogar mehr als 30 Stunden pro Woche auf. Auffällig ist: Trotz oder aufgrund einer höheren Anzahl an Vertretungsstunden geben die Lehramtskandidatinnen der Primar-/ Sekundarstufe I häufiger eine geringere Vor- und Nachbereitungszeit für den eigenen Unterricht an.

4.3.14 Subjektive Arbeitsbelastungen

Neben den objektiven sollten auch die subjektiven Belastungen erfasst werden. Dazu sollten die Lehramtskandidatinnen 21 aufgeführte Sachverhalte danach einstufen, inwiefern sie sich durch diese persönlich belastet fühlen. Diese Sachverhalte betrafen sehr unterschiedliche Aspekte: Arbeitsbelastungen, Zeitprobleme, organisatorische Probleme, Beziehungsprobleme, Abhängigkeitsprobleme, Finanzprobleme, Selbstwertprobleme, persönliche Probleme usw. Unsere Annahme war, dass die im Vorbereitungsdienst gemachten Erfahrungen auf die subjektiven Belastungen einen mehr oder minder starken Einfluss haben.

Frage 24 Inwiefern fühlen Sie sich belastet durch ...?

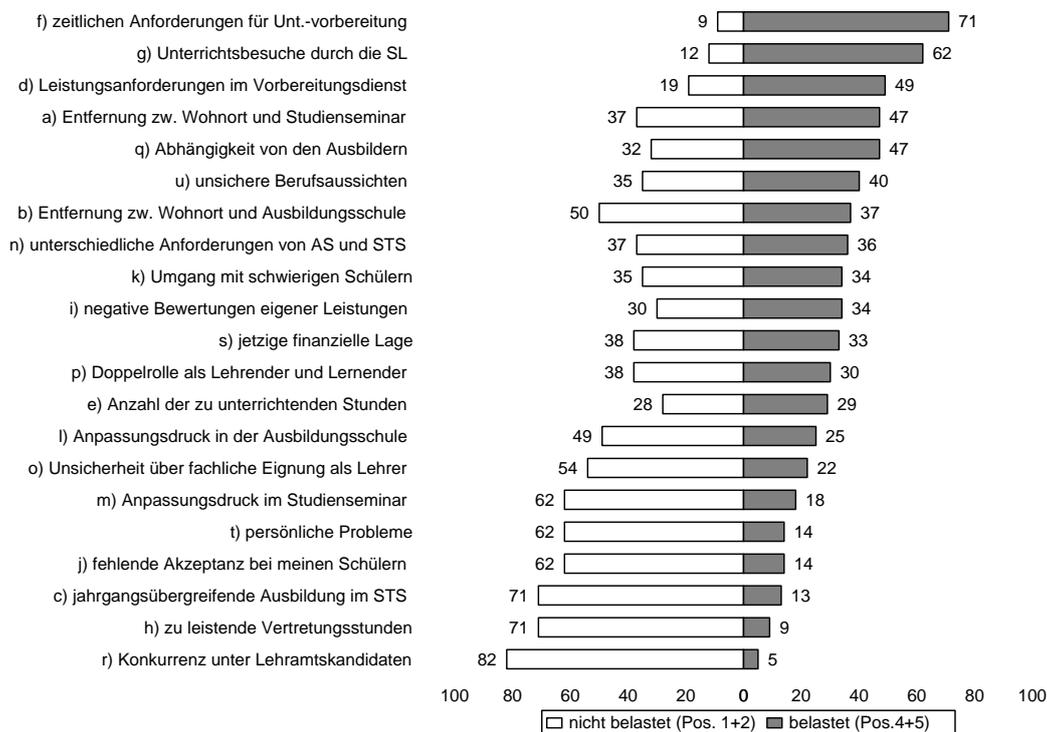


Abbildung 13: Persönliche Belastungssituation (in Prozent)

Zur Differenzierung der Ergebnisse nach dem Lehramt und dem Geschlecht, wurde über die Antworten ein Summenwert für die subjektive Belastung gebildet, der die Gesamtbelastung darstellen soll. Anhand dieses Wertes wurden die Befragten in drei Gruppen eingeteilt: geringe, mittlere und hohe Belastung. Die differenzierte Auswertung zeigt, dass die Lehramtskandidatinnen aus der Primar-/ Sekundarstufe I im Vergleich zu den übrigen Lehramtskandidatinnen seltener in der geringsten Belastungsgruppe anzutreffen sind. Sie fühlen sich gegenüber den Lehramtskandidatinnen aus der Sekundarstufe II und aus dem Berufsschulbereich unter anderem stärker belastet durch a) die Entfernung zwischen Wohnort und Studienseminar, b) den Umgang mit schwierigen Schülerinnen, c) die Abhängigkeit von den Ausbilderinnen, d) die Konkurrenz unter den Lehramtskandidatinnen sowie e) die unsicheren Berufsaussichten. Die Lehramtskandidatinnen aus dem Berufsschulbereich zeichnen sich demgegenüber durch eine vergleichsweise hohe Belastung bezüglich der Entfernung zwischen Wohnort und Ausbildungsschule aus, während Lehramtskandidatinnen aus der Sekundarstufe II eine relativ geringe Belastung durch zusätzliche Vertretungsstunden wahrnehmen. Die differenzierte Analyse zeigt weiterhin, dass der Anteil der Männer in der Gruppe mit der geringen Belastung höher ist als in den beiden anderen Gruppen.

Es kann vermutet werden, dass geschlechtsspezifische Wahrnehmungsunterschiede bestehen.

4.4 Ergebnisqualität: Kompetenzen und Gesamtschätzungen

4.4.1 Wichtigkeit und Behandlung von Ausbildungsinhalten

Für die Untersuchung war von Interesse, wie wichtig den Lehramtskandidatinnen bestimmte Ausbildungsinhalte sind, und inwieweit diese Ausbildungsinhalte am Studienseminar behandelt wurden. Den Lehramtskandidatinnen wurden daher 20 Items mit Ausbildungsinhalten zur Beurteilung vorgelegt. Bei deren Entwicklung orientierten wir uns an der aktuellen Diskussion um Standards bzw. Kompetenzen in der Lehrerbildung und der damit verknüpften Beschreibung von inhaltlichen Schwerpunkten und Kernaufgaben der Ausbildung von Lehrerinnen (Oelkers 2003a und b). Darüber hinaus waren für uns die Ausbildungskonzeptionen und die Ordnung für den Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg (vgl. OVP 2001 und Ausbildungskonzeption für die Hauptseminare 1998) maßgebend.

Die Einschätzungen der Befragten ermöglichen zum einen Aussagen zu den inhaltlichen Bedürfnissen der Lehramtskandidatinnen und zum anderen subjektive Aussagen zur Bearbeitung dieser Inhalte am Studienseminar. Betrachtet man in einem ersten Schritt, welche der vorgegebenen Ausbildungsinhalte den Lehramtskandidatinnen besonders wichtig bzw. unwichtig sind, so zeigt sich zunächst: Drei Viertel der vorgegebenen Ausbildungsinhalte werden von den meisten Lehramtskandidatinnen als wichtig erachtet. Erwartungsgemäß wird Ausbildungsangeboten zur Führung und methodisch-didaktischen Gestaltung von Unterricht beinahe ausnahmslos große Wichtigkeit beigemessen. Nicht minder wichtig sehen fast alle Befragten das „Beurteilen von Schülern und Schülerleistungen“. Zudem erachtet eine große Mehrheit auch solche Angebote für wichtig, die Störungen des Unterrichts (Umgang mit Unterrichtsstörungen, Aggression und Gewalt) und Qualifikationen des Umgangs mit solchen (Gesprächsführung, Moderation, Problem- und Konfliktbearbeitung) thematisieren.

Zu Ausbildungsinhalten, die von den Befragten in der Wichtigkeit nicht (ganz) so hoch eingeschätzt werden, gehören die „veränderte Kindheit und Jugend“, die „Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ und die „interkulturelle Bildung und Erziehung“. Dennoch erachtet noch knapp die Hälfte der Lehramtskandidatinnen diese Inhalte für wichtig. Etwa ein Fünftel hält diese Inhalte für nicht wichtig. In der Rangfolge der Ausbildungsinhalte bilden „Funktion und Aufgabe von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe“ und das Thema Ost-West das

Schlusslicht. Für ein Drittel bzw. für drei Viertel sind diese Themen nicht wichtig. Auffällig ist des Weiteren, dass einige in der Fachdiskussion für wichtig erachtete Ausbildungsinhalte von einem nicht unerheblichen Teil der Lehramtskandidatinnen weder eindeutig für wichtig noch für unwichtig angesehen werden. Dies gilt beispielsweise für die Ausbildungsinhalte „Elternarbeit“ und „Klassenlehrertätigkeit“, „Funktion und Aufgabe von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe“, aber auch für die oben bereits angeführten Belange von Integrationsarbeit. Beachtlich ist zudem, dass bei den als weniger wichtig eingeschätzten Ausbildungsinhalten die Streuung zwischen den Lehramtskandidatinnen – gemessen an der Standardabweichung – größer wird (vgl. *Abbildung 14*).

Frage 8a Wie wichtig sind Ihnen folgende Ausbildungsinhalte?

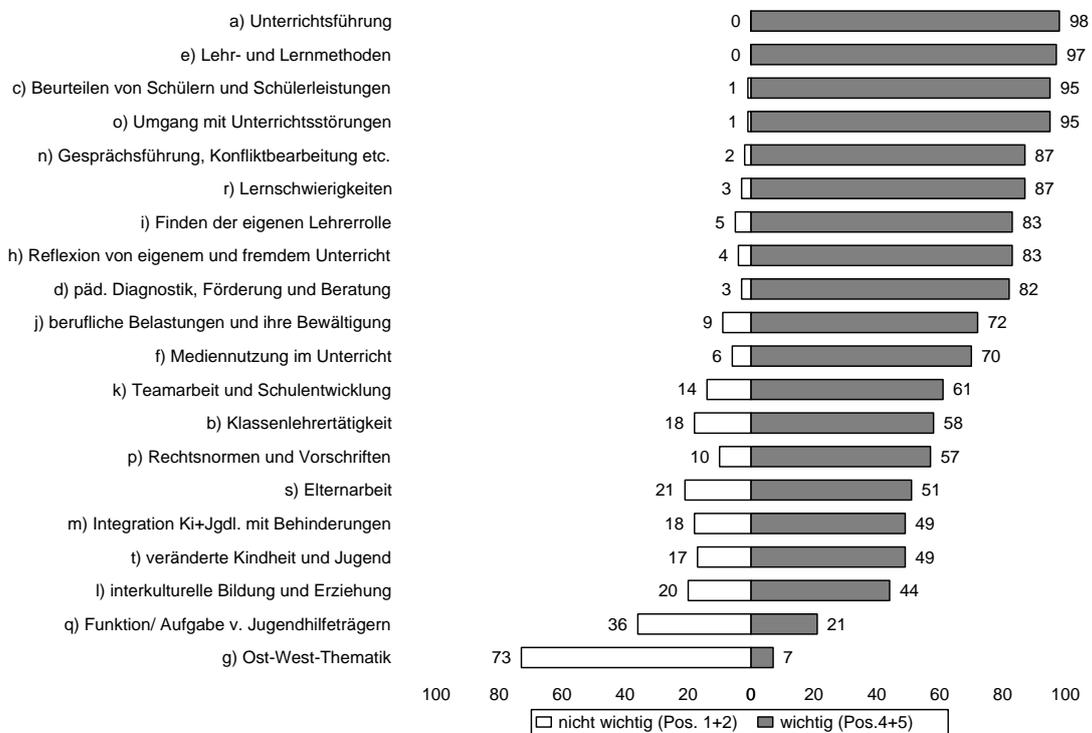


Abbildung 14: Wichtigkeit von Ausbildungsinhalten am Studienseminar (in Prozent)

Die Aussagen der Lehramtskandidatinnen zu den Ausbildungsinhalten lassen folgende Zusammenfassung zu: Zum einen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die angehenden Lehrerinnen sehr hohe inhaltliche Erwartungen an ihre Ausbildung haben. Ausbildungsinhalte zur Unterrichtstätigkeit stehen dabei an erster Stelle. Zum anderen deuten die Ergebnisse aber auch darauf hin, dass über die Kernaufgaben der Gestaltung und Reflexion von Unterricht hinausgehende Ausbildungsinhalte von einer deutlichen Mehrheit der Lehramtskandidatinnen nicht als persönlich bedeutsam eingeschätzt werden. Angesichts der hohen Integrationsanforderun-

gen an Schule und Lehrerinnen in der heutigen Zeit erstaunt, dass beispielsweise außerschulischen Kooperations- und Unterstützungsressourcen durch Eltern und Träger der Kinder- und Jugendhilfe offenkundig wenig Bedeutung beigemessen wird.

Die Lehramtskandidatinnen aus den verschiedenen Lehrämtern bewerten die Wichtigkeit von einzelnen Ausbildungsinhalten am Studienseminar sehr unterschiedlich. Die größte Differenz besteht in der Regel zwischen den Lehramtskandidatinnen aus der Primar-/ Sekundarstufe I einerseits und den Lehramtskandidatinnen aus dem Berufsschulbereich andererseits. So werden in der Primar-/ Sekundarstufe I die Ausbildungsinhalte Klassenlehrertätigkeit, interkulturelle Bildung und Erziehung, Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten, Elternarbeit sowie veränderte Kindheit und Jugend überdurchschnittlich häufig als bedeutsam eingeschätzt.

Nachdem nun analysiert wurde, wo die Lehramtskandidatinnen die Prioritäten der Ausbildung sehen, soll im Folgenden geklärt werden, inwiefern die Ausbildungsinhalte am Studienseminar behandelt wurden. Den Befragten wurde dazu eine identische Batterie mit Ausbildungsinhalten zur Beantwortung vorgelegt. Eine erste Analyse macht darauf aufmerksam, dass den hohen Erwartungen der Lehramtskandidatinnen an die Ausbildungsinhalte offensichtlich in den Studienseminaren nicht im vollen Umfang entsprochen wird bzw. entsprochen werden kann. Die größte und weitgehend unumstrittene Zustimmung erhält noch die Frage, ob Lehr- und Lernmethoden am Studienseminar behandelt wurden. Vier Fünftel der Lehramtskandidatinnen bejahen dies. Eine Mehrheit stimmt ferner der Aussage zu, dass „Rechtsnormen und Vorschriften“, die „Unterrichtsführung“ sowie die „Reflexion von eigenem und fremdem Unterricht“ behandelt wurden. Bei den in der Rangfolge weiter unten stehenden Ausbildungsinhalten gibt es bereits keine Mehrheit unter den Lehramtskandidatinnen mehr. Eine einfache Mehrheit der Lehramtskandidatinnen ist der Auffassung, dass die „beruflichen Belastungen und ihre Bewältigung“, die „veränderte Kindheit und Jugend“ sowie „Teamarbeit“ und „Schulentwicklung“ bislang nicht Seminargegenstand waren. Mindestens drei Viertel der Befragten bestreiten sogar, dass die „Elternarbeit“, die „Klassenlehrertätigkeit“, „interkulturelle Bildung und Erziehung“, die „Ost-West-Thematik“, die „Funktion und Aufgaben von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe“ sowie die „Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ an den Studienseminaren behandelt wurden.

Vergleicht man die Erwartungen aller Lehramtskandidatinnen (Wichtigkeit) mit der tatsächlichen Umsetzung (Behandlung), so ergeben sich bei den Ausbildungsinhalten überwiegend Differenzen. Eine relativ hohe Übereinstimmung besteht bei den Inhalten „Rechtsnormen und Vor-

schriften“ sowie „Ost-West-Thematik“. Die Prozentdifferenzen liegen hier sehr niedrig (– 9% bzw. 2%). Bei allen anderen Ausbildungsinhalten haben die Lehramtskandidatinnen deutlich höhere Erwartungen an die Behandlung als bisher an den Studienseminaren geleistet wurde bzw. geleistet werden konnte. Die größten Differenzen zwischen Erwartungen und bisheriger Behandlung gibt es bei folgenden Ausbildungsinhalten:

- „Lernschwierigkeiten“ (Differenz: 63%),
- „Finden der eigenen Lehrerrolle“ (Differenz: 57%),
- „Umgang mit Unterrichtsstörungen, Aggression und Gewalt“ (Differenz: 56%),
- „Klassenlehrertätigkeit“ (Differenz: 52%),
- „pädagogische Diagnostik, Förderung und Beratung“ (Differenz: 50%) und
- „berufliche Belastungen und ihre Bewältigung“ (Differenz: 50%)

Da die zweite Phase ein aufbauendes Lehr- und Lernkonzept verfolgt und insofern bestimmte Inhalte erst zu einem späteren Zeitpunkt der Ausbildung vermittelt werden, erscheint von Interesse, inwiefern sich Lehramtskandidatinnen aus dem ersten und vierten Halbjahr in ihren Aussagen unterscheiden. Aus *Abbildung 15* ist erkennbar, dass die Lehramtskandidatinnen im 4. Ausbildungshalbjahr gegenüber den Lehramtskandidatinnen aus dem 1. Halbjahr bei allen Inhalten häufiger eine Behandlung am Studienseminar konstatieren. Aufgrund der relativ geringen Befragtenzahl und der geringen Unterschiede lässt sich dies allerdings nicht immer statistisch sichern. Vergleicht man die Erwartungen aller Lehramtskandidatinnen mit der tatsächlichen Behandlung der Ausbildungsinhalte aus Sicht der Lehramtskandidatinnen im 4. Ausbildungshalbjahr, so zeigen sich wiederum größere Differenzen. Deutliche Abweichungen gibt es vor allem bei den Themen „Finden der eigenen Lehrerrolle“, „Lernschwierigkeiten“, „berufliche Belastungen und ihre Bewältigung“, „Klassenlehrertätigkeit“, „Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“, „Teamarbeit“ und „Schulentwicklung“ sowie „Unterrichtsführung“. Lediglich bei den „Rechtsnormen und Vorschriften“ äußern die Lehramtskandidatinnen im 4. Ausbildungshalbjahr eine häufigere Behandlung als ursprünglich erwartet.

Die Ergebnisse sprechen zusammenfassend betrachtet zum einen für eine weitgehend systematische Behandlung von Ausbildungsinhalten an den Studienseminaren. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass aus Sicht der Lehramtskandidatinnen bestimmte Themen noch wesentlich stärker in der Ausbildung besprochen werden sollten. Dies gilt vor allem für Ausbildungsinhalte, die über das unmittelbare Führen und Reflektieren von Unterricht hinausgehen.

Frage 8b Inwiefern wurden folgende Ausbildungsinhalte bisher im Studienseminar behandelt? (nur Pos. 4+5 – „behandelt“)

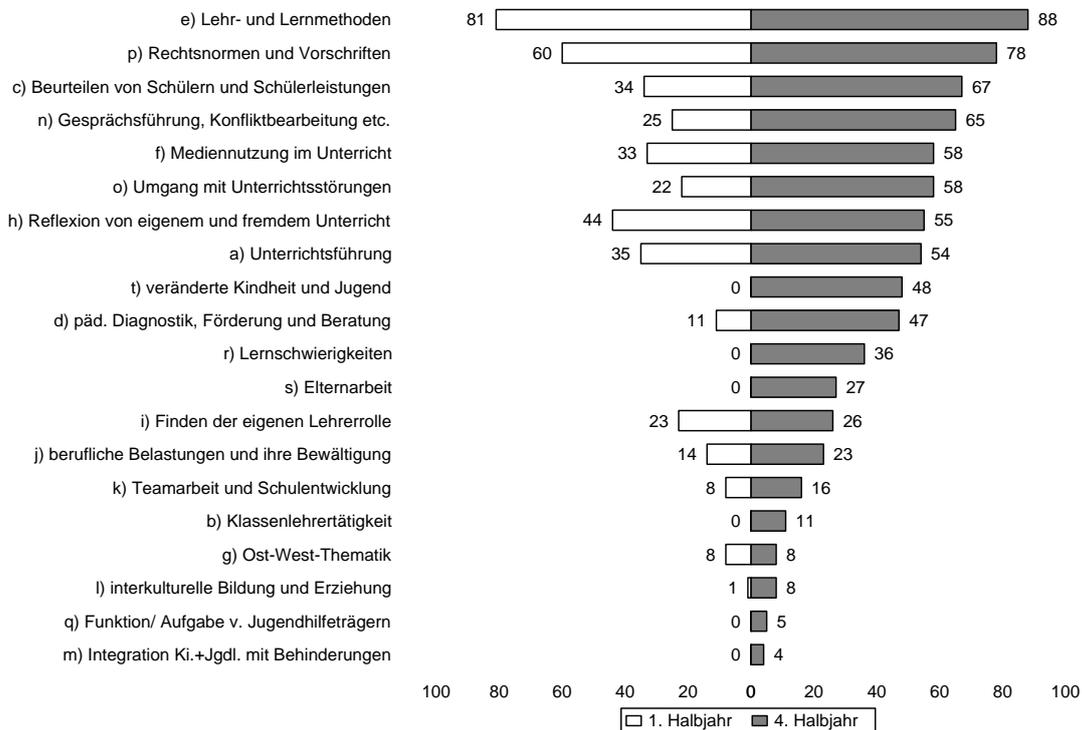


Abbildung 15: Behandlung von Ausbildungsinhalten am Studienseminar (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

Nachdem auf einer sehr allgemeinen Ebene diskutiert wurde, wie wichtig den Lehramtskandidatinnen bestimmte Ausbildungsinhalte sind, und inwieweit diese Ausbildungsinhalte am Studienseminar behandelt wurden, soll es im folgenden Abschnitt um die Vermittlung und den Erwerb konkreter Kompetenzen in der Lehrerausbildung gehen.

4.4.2 Überblick über die sechs Kompetenzbereiche

Aufbauend auf den bereits erläuterten Grundannahmen zu Kompetenzen in der Lehrerbildung wurden die Lehramtskandidatinnen in der vorliegenden Untersuchung um eine Selbsteinschätzung ihrer berufsbezogenen Fähigkeiten gebeten, und zwar zu den sechs Kompetenzbereichen „Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren“. Die Lehramtskandidatinnen sollten beantworten, inwiefern die aufgeführten Handlungskompetenzen a) an der Universität vermittelt, b) im Vorbereitungsdienst vermittelt wurden und c) inwiefern sie sich darin kompetent fühlen. Die vom Untersuchungsteam abgefragten Kompetenzen beruhen auf unterschiedlichen Quellen: Zum Ersten fand eine Analyse der rechtlichen Vorschriften und Zielvorgaben zur Lehrerbildung in der zweiten Phase im Land Brandenburg statt, um daraus Standards abzulei-

ten. Einbezogen wurden insbesondere die Ordnung für den Vorbereitungsdienst und die Ausbildungskonzeption für die Hauptseminare der Studienseminare (vgl. OVP 2001 und Ausbildungskonzeption 1998). Zum Zweiten erfolgte eine Berücksichtigung unterschiedlicher Forschungsergebnisse, Erkenntnisse und Positionspapiere auf der Bundesebene zu Kompetenzen in der Lehrerbildung [vgl. TERHART 2002; OSER U. OELKERS 2001 und TERHART 2000]. Zum Dritten wurden vorliegende Befragungen aus anderen Bundesländern und einzelnen Studienseminaren mit Blick auf ausformulierte Kompetenzen analysiert und in die vorliegende Untersuchung eingebunden. Hierzu gehören beispielsweise Befragungen in Koblenz, Oldenburg und Niedersachsen. Zum Vierten wurden bei der Auswahl und Formulierung von Kompetenzen aktuelle Anforderungen und Entwicklungen aus dem Bildungsbereich berücksichtigt (z.B. Kooperation mit Jugendhilfe, Integrationsaufgaben).

Die konkrete Formulierung der Kompetenzen erfolgte für die Untersuchung in mehreren Arbeitsschritten: In einem ersten Schritt wurde eine Literatur- und Internetrecherche durchgeführt. Darauf aufbauend entwickelten abgeordnete Fachseminarleiterinnen des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Potsdam in einem zweiten Schritt in mehreren Diskussionsrunden detaillierte Handlungskompetenzen für sechs Kompetenzbereiche (Lehrerqualifikationen). Diese Handlungskompetenzen wurden in einem dritten Schritt inhaltlich auf ihre Trennschärfe hin überprüft und deutlich gekürzt. In einem vierten Schritt erfolgten mehrere abschließende Diskussionen der Kompetenzen mit ausgewählten Hochschullehrerinnen und Studierenden der Universität Potsdam. Die Kompetenzen wurden in diesem Arbeitsschritt nochmals in Bezug auf Überschneidungen, Auslassungen und Frageformulierungen überarbeitet. Sie weisen deutliche Übereinstimmungen zu vorliegenden Standards auf der Bundesebene auf [vgl. OSER U. OELKERS 2001; KMK 2004].

Trotz dieser intensiven Absicherung, Diskussion und Überprüfung der Kompetenzen ist auf einige Einschränkungen bei den nachfolgenden Ausführungen zu den Kompetenzen hinzuweisen:

- Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich bei der Kompetenzerfassung auf die erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Anteile.
- Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist es nur bedingt möglich, die theoretische und/ oder praktische Vermittlung – beispielsweise über Wissensvermittlungen, Übungen und Erprobungen – der einzelnen Kompetenzen an der Universität, den Studienseminaren und Ausbildungsschulen detailliert zu erfassen. Um ein möglichst breites Spektrum an Kompetenzen abfragen zu können, wird daher sehr allgemein gefragt, inwieweit die spezifischen

Handlungskompetenz a) an der Universität und b) im Vorbereitungsdienst vermittelt wurde.

- Die abgefragten Kompetenzen konzentrieren sich zum großen Teil auf solche Handlungskompetenzen, die – geht man von den Ergebnissen der intensiven Literatur- und Internetrecherche aus – im Vorbereitungsdienst vermittelt bzw. erworben werden sollen. Da die Kompetenzvermittlung im Vorbereitungsdienst von Kompetenzen in der ersten Phase der Lehrerbildung beeinflusst wird und zum Teil auf sie aufbaut, wurde auch die Vermittlung bestimmter Kompetenzen an der Universität abgefragt.
- Die Untersuchungsergebnisse zu den erworbenen Kompetenzen spiegeln ausschließlich die Einschätzungen der Lehramtskandidatinnen wider. Diese Einschätzungen sind von individuellen Dispositionen und Haltungen der Lehramtskandidatinnen abhängig.

Betrachtet man in einem ersten Arbeitsschritt überblicksartig die Ergebnisse zu den Stärken und Schwächen bei allen abgefragten 61 Handlungskompetenzen, dann zeigt sich – bezogen auf die erste und zweite Phase – folgendes differenzierte Bild:

a) Vermittlung an der Universität: Zu wenig Themengebote an der Universität?

Die Lehramtskandidatinnen äußern – nicht ganz unerwartet – relativ häufig, dass die abgefragten 61 Kompetenzen nicht an der Universität vermittelt wurden. Angesichts der Fokussierung der Fragestellungen auf den Vorbereitungsdienst erstaunt dieser Befund prinzipiell nicht. Allerdings ist die sehr geringe Zustimmung über fast alle Kompetenzbereiche und Kompetenzen hinweg durchaus beachtenswert. Die Mehrheit der Lehramtskandidatinnen stimmt noch zu, dass folgende Kompetenzen an der Universität vermittelt wurden:

- „den entwicklungspsychologischen Stand der Lernenden zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen“ (61%),
- „handlungsorientierte Lernformen anzuwenden“ (59%),
- „spezifische Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren“ (58%) und
- „Themen aus der Lebenswelt der Lernenden aufzugreifen und zu reflektieren“ (56%).

Bei den übrigen 57 Kompetenzen meint eine Mehrheit der Lehramtskandidatinnen, dass diese an der Universität nicht vermittelt wurden. Dies bedeutet, fast alle in der Befragung erhobenen Kompetenzen sind aus Sicht der Mehrzahl der Befragten kein hinreichender Vermittlungsgegenstand innerhalb der Universität. Eine besonders geringe und fast vernachlässigbare Zustimmung gibt es für folgende Kompetenzen, die ü-

berwiegend den Kompetenzbereichen „Beraten“, „Innovieren“ und „Organisieren“ zuzuordnen sind:

- „Beratungsaufgaben eines Klassenlehrers wahrzunehmen“ (3%),
- „ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzausbildungsprogramm zusammenzustellen“ (3%),
- „zur Verfügung stehende sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll zu nutzen“ (3%),
- „sich mit Kolleginnen und Kollegen auf gemeinsame schulinterne Standards des Lehrens und Erziehens zu einigen“ (3%),
- „mit freien Trägern und dem Jugendamt situationsangemessen zu kooperieren“ (3%),
- „das Anliegen der Lehrerschaft gegenüber den vorgesetzten Stellen zu vertreten“ (2%),
- „in schulischen Konferenzen eigene Überlegungen und Erfahrungen sachlich und pädagogisch engagiert einzubringen“ (1%) und
- „die Zusammenarbeit in einer Fachkonferenz zu organisieren“ (0%).

Stärken und Schwächen der universitären Ausbildung

Zur Einordnung dieser Ergebnisse soll an dieser Stelle kurz auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ersten, universitären Phase eingegangen werden [vgl. z.B. BLÖMEKE U. A. 2004, RAHM U. SCHRATZ 2004]. Was die Universität zur professionellen Ausbildung von Lehrerinnen beitragen kann und soll, ist durchaus strittig. Ihre Stärke ist vor allem die Theorievermittlung und die theoretische Reflexion von Praxis. Darüber hinaus kann sie grundlegende Ansätze zur Praxiserprobung und zur Kooperation mit der Praxis liefern, z.B. in Form von Praxisstudien, konkreten Trainingsprogrammen, Tutorenprogrammen oder Projekten des Forschenden Lernens oder einer Lernwerkstatt. Die Universität wäre jedoch sicher überfordert, müsste sie auch berufspraktisch ausgerichtete Handlungskompetenzen im oben beschriebenen Sinne vermitteln und einüben. Dies kann als Auftrag der zweiten Phase, des Vorbereitungsdienstes, sowie der dritten Phase, der Phase des Berufseinstiegs und des Berufslebens, gesehen werden. Insofern muss die auf den ersten Blick geringe Kompetenzvermittlung an der Universität, besonders bei den Kompetenzbereichen „Beraten“, „Innovieren“ und „Organisieren“ deutlich relativiert werden. Dennoch deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Universität ihrem Auftrag bei der theoretischen Fundierung der abgefragten Handlungskompetenzen aus Sicht der Lehramtskandidatinnen zumindest zum Teil nicht gerecht wird. So verweisen Lehramtskandidatinnen auch bei durchaus erwartbaren Kompetenzen auf eine fehlende Vermittlung innerhalb der Universität. Als Defizite in diesem Sinne kristallisieren sich insbe-

sondere folgende Kompetenzen heraus, wobei zu berücksichtigen ist, dass hier hohe Prozentzahlen für eine geringe Vermittlung stehen:

Kompetenzbereich „Unterrichten“

- „Lernerfolgskontrollen regelmäßig und methodisch vielfältig vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten“ (95%),
- „Lernenden zu zeigen, wie sie ihr Lernen in Lernschritte einteilen und davon profitieren können“ (92%),

Kompetenzbereich „Erziehen“

- „mit unterschiedlichen Disziplinproblemen umzugehen“ (83%),
- „mit den Lernenden Normen und Werte an Beispielen zu reflektieren, um zur Wertevermittlung beizutragen“ (82%),

Kompetenzbereich „Erziehen“

- „mit freien Trägern und dem Jugendamt situationsangemessen zu kooperieren“ (97%),
- „Beratungsaufgaben eines Klassenlehrers wahrzunehmen“ (97%),

Kompetenzbereich „Beurteilen“

- „schul- und verwaltungsrechtliche Bestimmungen bei der Beurteilung sachgerecht anzuwenden“ (94%),

Kompetenzbereich „Organisieren“

- „mit den Eltern zu kooperieren und sie zum Engagement für die Schule zu motivieren“ (89%),
- „Verantwortlichkeiten einer Lehrkraft in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen zu kennen und wahrzunehmen“ (88%) und
- „sich vor Überlastung wirkungsvoll zu schützen“ (82%).

Vergleicht man die Aussagen der Lehramtskandidatinnen der Primar-/Sekundarstufe I einerseits und der Sekundarstufe II andererseits miteinander – die Berufsschulen können hier aufgrund der geringen Fallzahlen nicht näher betrachtet werden -, so zeigt sich anhand der Mittelwerte über die sechs Kompetenzbereiche Folgendes: Die Lehramtskandidatinnen der Sekundarstufe II geben – bezogen auf einen Gesamtmittelwert über alle sechs Kompetenzbereiche hinweg – eine stärkere Vermittlung an. Statistisch bedeutsam ist dies allerdings lediglich bei den beiden Kompetenzbereichen „Unterrichten“ und „Erziehen“. Mögliche Ursachen hierfür könnten – wie bereits dargestellt – in den unterschiedlichen Ausbildungen an den einzelnen Studienseminarstandorten, aber auch in unterschiedlichen Prioritätensetzungen der Lehrämter bestehen.

b) Vermittlung im Vorbereitungsdienst: Unterricht im Zentrum des Vorbereitungsdienstes

Zur Vermittlung der vorgegebenen Kompetenzen im Vorbereitungsdienst äußern sich die Lehramtskandidatinnen zustimmender als zur Universität. Über die Kompetenzbereiche und die einzelnen Kompetenzen hinweg

fallen die Urteile jedoch sehr unterschiedlich aus. Zustimmungen und Ablehnungen sind etwa gleichmäßig vertreten. Dies spricht für eine sehr differenzierte und ausgewogene Beurteilung durch die Lehramtskandidatinnen. In allen Kompetenzbereichen gibt es bestimmte Kompetenzen, die aus Sicht der Lehramtskandidatinnen im Vorbereitungsdienst behandelt wurden und andere, für die dies eher nicht zutrifft. Die Rangfolge der bereits vermittelten Kompetenzen wird in erster Linie von unterrichtsbezogenen Items angeführt. Betrachtet man ausschließlich die Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Ausbildungshalbjahr, dann bestätigt sich diese Grobeinschätzung: Die höchste Zustimmung zur Vermittlung entsprechender Kompetenzen im Vorbereitungsdienst gibt es bei den Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Halbjahr für folgende **unterrichtsbezogene Kompetenzen**:

- „Lernziele im kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereich zu formulieren“ (100%),
- „Unterrichtsthemen aus dem Rahmenlehrplan des Faches abzuleiten“ (99%),
- „die Phasen des Unterrichts eindeutig zu bestimmen und zu gestalten“ (95%),
- „den eigenen und fremden Unterricht kritisch zu analysieren und zu verbessern“ (93%),
- „handlungsorientierte Lernformen anzuwenden“ (92%),
- „verschiedene Formen des selbständigen Lernens im Unterricht zu realisieren“ (91%),
- „unterschiedliche Methoden inhaltsspezifisch einzusetzen“ (91%)
- und „den Unterricht so zu organisieren, dass die Lernenden soziale Kompetenzen erwerben können“ (90%).

Ein Zehntel bis knapp ein Drittel der Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Halbjahr stimmt zu, dass folgende Kompetenzen im Vorbereitungsdienst vermittelt wurden:

- „ein persönliches Fortbildungs- und Weiterbildungsprogramm zusammenzustellen“ (11%),
- „mit freien Trägern und dem Jugendamt situationsangemessen zu kooperieren“ (15%),
- „das Anliegen der Lehrerschaft gegenüber den vorgesetzten Stellen zu vertreten“ (19%),
- „zur Verfügung stehende sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll zu nutzen“ (21%),
- „körperlich und seelisch beeinträchtigte Kinder in die Klasse zu integrieren“ (23%),
- „die Zusammenarbeit in einer Fachkonferenz zu organisieren“ (25%),

- „ein Leitbild für die Schule zu formulieren und im täglichen Unterricht zu realisieren“ (27%) und
- „kulturelle Besonderheiten bereichernd und toleranzfördernd in den Unterricht zu integrieren“ (28%).

Wie ersichtlich ist, lassen sich im Vorbereitungsdienst die größten Bejahungen der Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Ausbildungshalbjahr bei den Unterrichtskompetenzen feststellen.

c) Einschätzung der eigenen Kompetenz: Kompetenzen unterschiedlich ausgeprägt

Bei den Selbsteinschätzungen der eigenen Kompetenzen durch die Lehramtskandidatinnen fällt auf, dass den meisten vorgegebenen Kompetenzen nur auf einem niedrigen Niveau zugestimmt wird. So gibt lediglich bei 14 der 61 Kompetenzen eine Mehrheit aller Lehramtskandidatinnen an, sich darin kompetent zu fühlen. Konzentriert man sich auf die Lehramtskandidatinnen des vierten Ausbildungshalbjahres, dann ergibt sich folgendes Bild: Bei nunmehr knapp der Hälfte der abgefragten Kompetenzen gibt eine Mehrheit dieser Lehramtskandidatinnen an, sich kompetent zu fühlen. Die größten Zustimmungswerte gibt es vor allem bei unterrichtsbezogenen Kompetenzen:

- „Unterrichtsthemen aus dem Rahmenlehrplan meines Faches abzuleiten“ (88%),
- „Lernziele im kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereich zu formulieren“ (85%),
- „Medien entsprechend den Lernzielen didaktisch begründet auszuwählen“ (80%),
- „die Phasen des Unterrichts eindeutig zu bestimmen und zu gestalten“ (77%),
- „handlungsorientierte Lernformen anzuwenden“ (77%),
- „den eigenen und fremden Unterricht kritisch zu analysieren und zu verbessern“ (77%) und
- „unterschiedliche Methoden inhaltsspezifisch einzusetzen“ (76%).

Die größten Kompetenzunsicherheiten der Lehramtskandidatinnen im 4. Ausbildungshalbjahr verteilen sich über alle Kompetenzbereiche hinweg, überwiegen jedoch bei den Bereichen „Innovieren“ und „Organisieren“. Betrachtet man die besonders schlecht eingeschätzten Kompetenzen genauer, so wird eine Brisanz der Ergebnisse deutlich: Ein nicht unerheblicher Teil der Lehramtskandidatinnen des letzten Ausbildungshalbjahres fühlt sich offensichtlich nicht kompetent, bestimmte Kooperationsaufgaben, Integrationsaufgaben, Klassenlehrertätigkeiten und Strategien des Selbstschutzes durchzuführen. So geben etwa ein Drittel bis knapp zwei

Drittel der Lehramtskandidatinnen des 4. Ausbildungshalbjahres an, sich hinsichtlich folgender Kompetenzen nicht kompetent zu fühlen:

- „mit freien Trägern und dem Jugendamt situationsangemessen zu kooperieren“ (58%),
- „das Anliegen der Lehrerschaft gegenüber den vorgesetzten Stellen zu vertreten“ (51%),
- „körperlich und seelisch beeinträchtigte Kinder in die Klasse zu integrieren“ (48%),
- „mich vor Überlastung wirkungsvoll zu schützen“ (43%),
- „ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzausbildungsprogramm zusammenzustellen“ (42%),
- „Beratungsaufgaben eines Klassenlehrers wahrzunehmen“ (38%),
- „ein Leitbild für die Schule zu formulieren und im täglichen Unterricht zu realisieren“ (38%),
- „zur Verfügung stehende sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll zu nutzen“ (34%),
- „vergleichbare Kriterien für die Leistungsbewertung gemeinsam schulintern zu entwickeln“ (34%),
- „Lernenden zu zeigen, wie sie ihr Lernen in Lernschritte einteilen und davon profitieren können“ (34%),
- „den eigenen Unterricht effektiv und zeitsparend vorzubereiten“ (34%) und
- „unterschiedliche Gefährdungen zu erkennen und entsprechend einzugreifen (z.B. bei Mobbing, Drogen, Missbrauch)“ (33%).

Die folgende Abbildung stellt zur Veranschaulichung der bisherigen Ausführungen ausgewählte Selbsteinschätzungen der LehramtskandidatInnen aus dem 4. Ausbildungshalbjahr zu ihren eigenen Kompetenzen nochmals dar. Bei der Auswahl wurde Wert darauf gelegt, Kompetenzen zu berücksichtigen, bei denen sich eine vergleichsweise hohe Anzahl von LehramtskandidatInnen besonders hoch bzw. gar nicht kompetent fühlt. Deutlich werden insbesondere hohe Kompetenzeinschätzungen im Bereich „Unterrichten“ (vgl. *Abbildung 16*).

Fragen 9-14 Inwiefern fühlen Sie sich ... kompetent?
 (nur Position 1+2 – „überhaupt nicht“ und Position 4+5 – „in hohem Maße“)

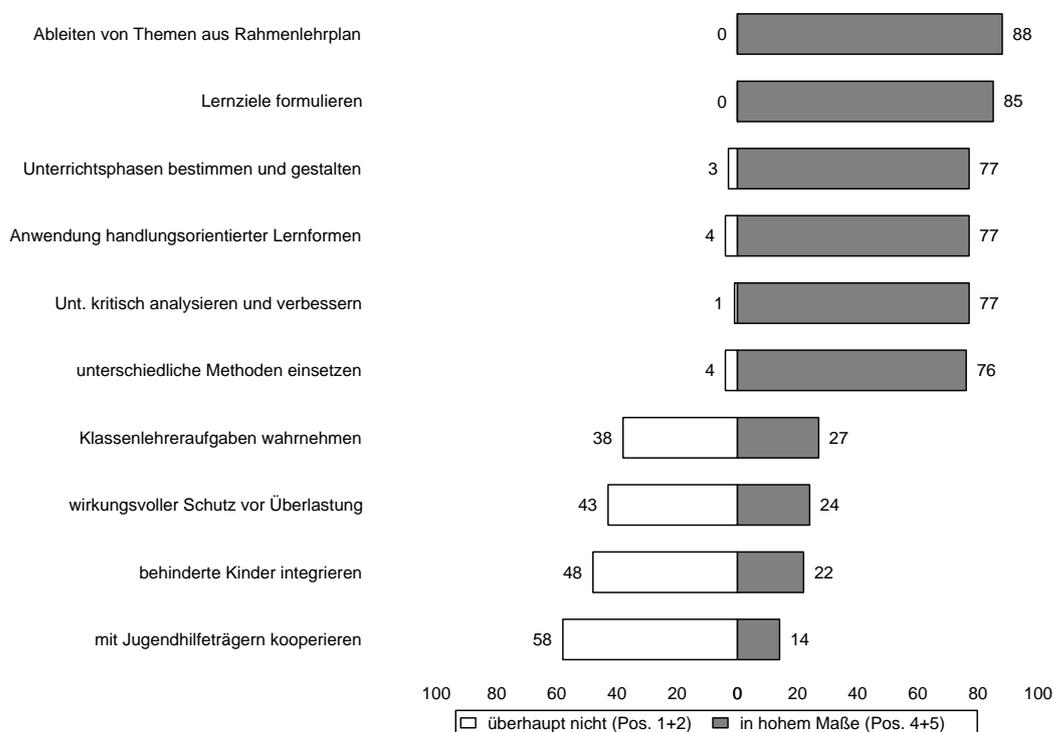


Abbildung 16: Überblick über die Selbsteinschätzungen zu ausgewählten Kompetenzen (in Prozent) – nur 4. Ausbildungsjahr

Von Bedeutung für die vorliegende Studie erscheint darüber hinaus, inwiefern im Vorbereitungsdienst eine Kompetenzentwicklung stattfindet. In der vorliegenden Studie kann dieser Frage zwar nicht mit Längsschnitzaussagen, jedoch über einen Vergleich der verschiedenen Halbjahre der Befragten nachgegangen werden. Es ist also zu klären, inwiefern zwischen dem 1. und dem 4. Ausbildungshalbjahr – eine höhere Kompetenz angegeben wird. Die Ergebnisse der Potsdamer LAK-Studie zeigen – dies kann vorweggenommen werden –, dass bei fast allen abgefragten Kompetenzen mit zunehmendem Ausbildungsjahr mehr Lehramtskandidatinnen aussagen, sich kompetent zu fühlen. Dies gilt besonders für die unterrichtsbezogenen Kompetenzen. Allerdings gibt es vereinzelt auch Kompetenzen, bei denen kaum bzw. keine Kompetenzentwicklung nachweisbar ist. Die folgende Abbildung veranschaulicht dies anhand einiger ausgewählter Kompetenzen (vgl. *Abbildung 17*).

Fragen 9-14 Inwiefern fühlen Sie sich ... kompetent? (nur Position 4+5 – „in hohem Maße“)

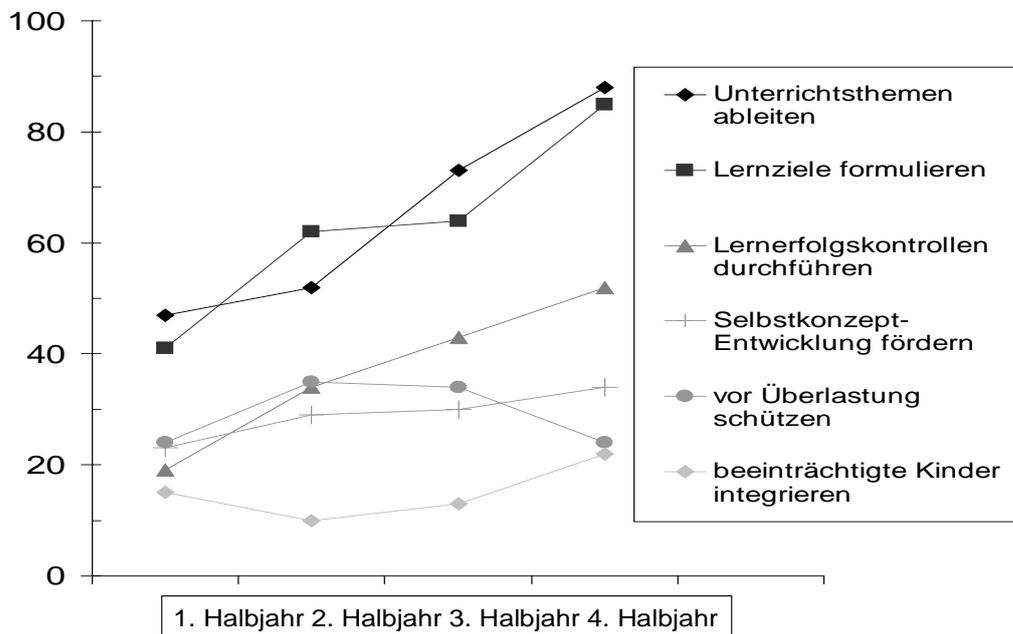


Abbildung 17: Überblick über die „Entwicklung“ der Selbsteinschätzungen zu ausgewählten Kompetenzen (in Prozent)

Zusammenfassend betrachtet sprechen die Selbsteinschätzungen dafür, dass sich die Lehramtskandidatinnen vorwiegend für unterrichtsbezogene Aufgaben, jedoch nur eingeschränkt für außerunterrichtliche und außer-schulische Aufgaben kompetent fühlen. Tendenziell zeichnet sich eine gewisse Unsicherheit bei den Lehramtskandidatinnen über die eigenen Kompetenzen ab. Analysiert man die Zusammenhänge zwischen Vermittlung und selbst eingeschätzter Kompetenz, dann kommt dem Vorbereitungsdienst aus Sicht der Lehramtskandidatinnen offensichtlich eine hohe Bedeutung bei der Vermittlung der Kompetenzen zu, während die Universität keine besonders wichtige Rolle spielt.

4.4.3 Differenzierte Betrachtung der sechs Kompetenzbereiche

In einem zweiten Schritt sollen nunmehr die sechs Kompetenzbereiche „Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren“ genauer betrachtet werden.

Handlungskompetenzen im Kompetenzbereich "Unterrichten"

Zum Kompetenzbereich „Unterrichten“ wurde den Lehramtskandidatinnen eine Fragebatterie mit 15 Einzelkompetenzen vorgelegt. Die Auswer-

tung erbringt zur Vermittlung an der Universität (a), Vermittlung im Vorbereitungsdienst (b) und Einschätzung der eigenen Kompetenzen (c) folgende Befunde:

a) Vermittlung an der Universität: Hinsichtlich der universitären Ausbildung deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die abgefragten Kompetenzen im Bereich „Unterrichten“ im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen noch am stärksten von den Universitäten inhaltlich bearbeitet werden. Allerdings meint eine Mehrheit der Lehramtskandidatinnen selbst bei diesem Kompetenzbereich, dass die meisten Kompetenzen nicht an der Universität vermittelt wurden. Die größte Zustimmung, die auch von einer Mehrheit der Lehramtskandidatinnen getragen wird, gibt es bei den Aussagen, dass an der Universität vermittelt wurde, „handlungsorientierte Lernformen anzuwenden“ und „den entwicklungspsychologischen Stand der Lernenden zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen“. Die pädagogisch-psychologische Diagnostik ist zugleich die einzige Kompetenz, die aus Sicht der Lehramtskandidatinnen an der Universität häufiger vermittelt wurde als im Vorbereitungsdienst. Bemerkenswert erscheint, dass Lehramtskandidatinnen, die im Land Brandenburg studiert haben, bei einigen Kompetenzen häufiger als ihre Kolleginnen aus den anderen Bundesländern angeben, dass dies bereits Vermittlungsgegenstand an der Universität war. Ehemalige Brandenburger Studierende heben unter anderem häufiger hervor, dass an der Universität vermittelt wurde, „den entwicklungspsychologischen Stand der Lernenden zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen“, „handlungsorientierte Lernformen anzuwenden“, „neue Medien im Unterricht sinnvoll einzusetzen“ und „Lernenden mit Lernschwierigkeiten durch gezielte Erfolgserlebnisse Sicherheit und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu vermitteln“.

b) Vermittlung im Vorbereitungsdienst: Nicht unerwartet geben die Lehramtskandidatinnen beim Vorbereitungsdienst häufiger als bei der Universität an, dass die abgefragten Kompetenzen zum Bereich „Unterrichten“ dort vermittelt wurden. So sind die Lehramtskandidatinnen mehrheitlich der Auffassung, dass die Mehrzahl der abgefragten Kompetenzen bereits Gegenstand des Vorbereitungsdienstes war. Dies gilt besonders für Kompetenzen zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts. Bei den Studienseminaren lässt sich diesbezüglich relativ oft eine hohe Vermittlung der Handlungskompetenzen am Studienseminar Neuruppin nachweisen. Dieses Ergebnis wird allerdings durch eine vergleichsweise große Zahl an befragten Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Ausbildungshalbjahr zumindest mit beeinflusst.

Frage 9 Inwiefern wurden die folgenden Handlungskompetenzen im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Unterrichten“ a) an der Universität vermittelt und b) im Vorbereitungsdienst vermittelt? (nur Position 1 – „vermittelt“)

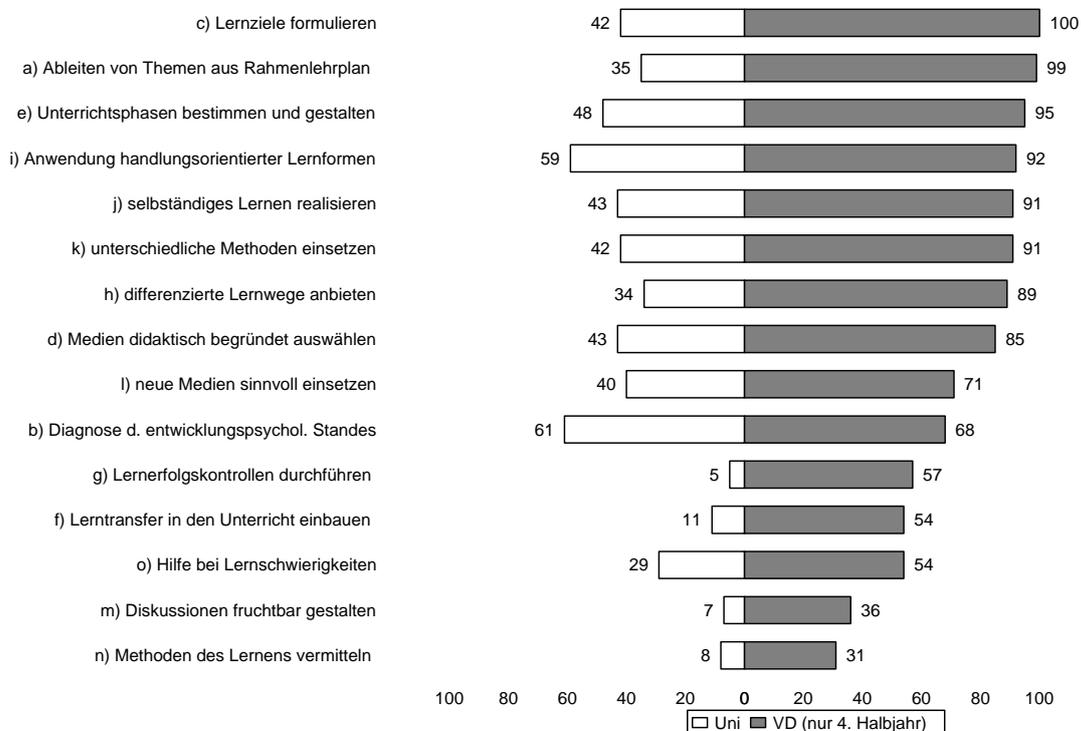


Abbildung 18: Vermittlung im Kompetenzbereich „Unterrichten“ (in Prozent)

Für die Untersuchung ist von besonderem Interesse, welche Aussagen die Lehramtskandidatinnen des 4. Ausbildungshalbjahres zur Vermittlung im Vorbereitungsdienst treffen. Fast alle Lehramtskandidatinnen sind demzufolge der Auffassung, dass vermittelt wurde, „Lernziele im kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereich zu formulieren“, „Unterrichtsthemen aus dem Rahmenlehrplan des Faches abzuleiten“ und „handlungsorientierte Lernformen anzuwenden“. Deutlich weniger, nur noch gut die Hälfte der Lehramtskandidatinnen des 4. Halbjahres, bestätigt eine Vermittlung folgender Kompetenzen: „Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einzubauen und so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen“, „Lernenden mit Lernschwierigkeiten durch gezielte Erfolgserlebnisse Sicherheit und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu vermitteln“ und „Lernerfolgskontrollen regelmäßig und methodisch vielfältig vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten“. Lediglich ein Drittel der Lehramtskandidatinnen des 4. Ausbildungshalbjahres stimmt den Aussagen zu, dass vermittelt wurde, „spontan entstehende Diskussionen von Lernenden fruchtbar

zu gestalten“ sowie „Lernenden zu zeigen, wie sie ihr Lernen in Lernschritte einteilen und davon profitieren können“. Ein Vergleich zwischen dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr zeigt: Bei allen Kompetenzen bestätigen die Lehramtskandidatinnen im 4. Ausbildungshalbjahr deutlich häufiger als im 1. Ausbildungshalbjahr eine Vermittlung der Kompetenzen. Diese Zuwächse lassen sich – von Ausnahmen abgesehen – auch statistisch sichern.

c) Einschätzung der eigenen Kompetenz: Hohe Unterrichtskompetenz

Die Selbsteinschätzung, inwieweit sich die Lehramtskandidatinnen für den Bereich „Unterrichten“ kompetent fühlen, fällt durchschnittlich bis gut aus. Über die Hälfte bis zwei Drittel der Lehramtskandidatinnen fühlen sich bei knapp der Hälfte der abgefragten Kompetenzen kompetent. Es deuten sich enge Zusammenhänge zwischen einer Vermittlung im Vorbereitungsdienst und der selbst wahrgenommenen beruflichen Kompetenz an: Zwar gibt es bei fast allen Kompetenzen auch statistische Zusammenhänge zwischen der Vermittlung an der Universität und der selbst eingeschätzten Handlungskompetenz, diese bewegen sich jedoch auf sehr niedrigem Niveau. Die Korrelationen zwischen der Vermittlung im Vorbereitungsdienst und der selbst wahrgenommenen beruflichen Kompetenz haben hingegen ein mittleres Niveau. Anders formuliert: Aus Sicht der Lehramtskandidatinnen hängt die eigene Kompetenzeinschätzung hinsichtlich der abgefragten Kompetenzen offensichtlich stark von der Vermittlungsqualität im Vorbereitungsdienst ab. Bei einzelnen Kompetenzen lassen sich Unterschiede zwischen den Studienseminaren statistisch belegen.

Konzentriert man sich auf eine Analyse der Einschätzungen der Lehramtskandidatinnen, die sich im 4. Ausbildungshalbjahr befinden, dann zeigt sich Folgendes (vgl. *Abbildung 19*):

Die Rangfolge wird bei den Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Halbjahr angeführt von den Kompetenzen „Unterrichtsthemen aus dem Rahmenlehrplan des Faches abzuleiten“, „Lernziele im kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereich zu formulieren“ und „Medien entsprechend den Lernzielen didaktisch begründet auszuwählen“. Keine Mehrheit der Lehramtskandidatinnen gibt es mehr bei den vier Kompetenzen, „Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einzubauen und so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen“, „Lernenden mit Lernschwierigkeiten durch gezielte Erfolgserlebnisse Sicherheit und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu vermitteln“, „spontan entstehende Diskussionen von Lernenden fruchtbar zu gestalten“ sowie „Lernenden zu zeigen, wie sie ihr Lernen in Lernschritte einteilen und davon profitieren können“. Grundsätzlich gilt: Bei fast allen abgefragten Items ist eine stärkere selbst wahrgenommene Kompetenz der Lehramtskandidatinnen im 4. Ausbildungshalbjahr im Vergleich zum

1. Halbjahr nachweisbar. Die Kompetenzwerte verbessern sich vom ersten zum vierten Halbjahr um 13 bis 45 Prozentpunkte und liegen damit deutlich über den Werten der anderen Kompetenzbereiche. Dies führt jedoch nicht dazu, dass niedrig bewertete Kompetenzen nunmehr durchgängig positiv eingeschätzt werden.

Frage 9c Inwiefern fühlen Sie sich im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Unterrichten“ kompetent?(nur Position 4+5 – „in hohem Maße“)

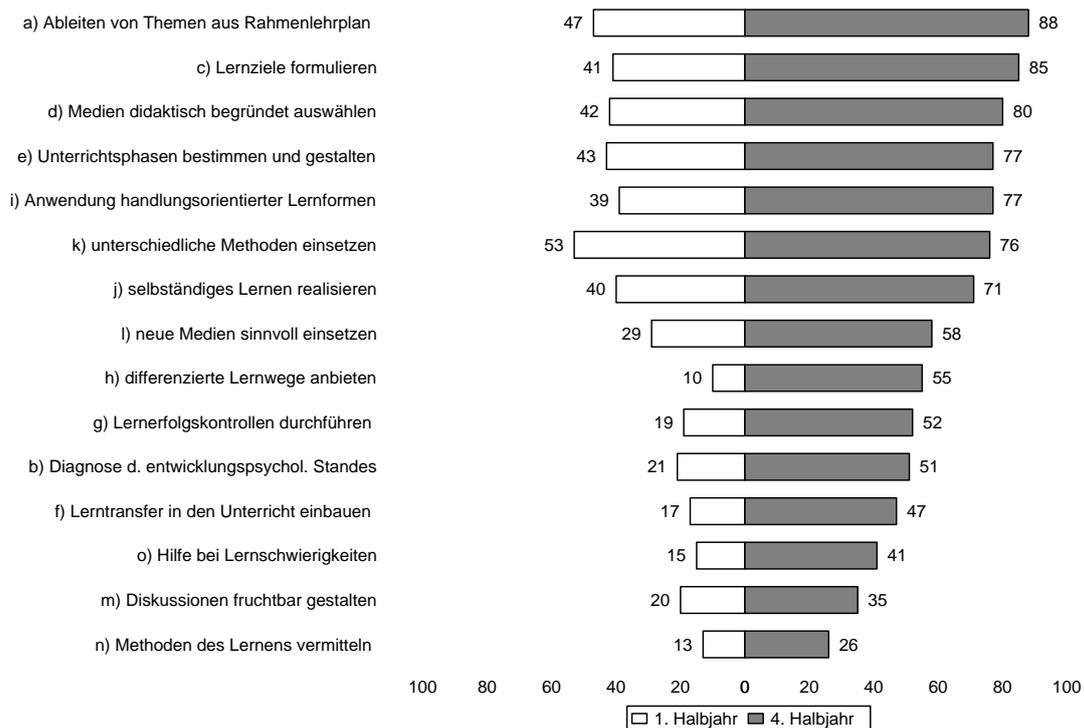


Abbildung 19: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Unterrichten“ (in Prozent) – differenziert nach 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse zum Kompetenzbereich „Unterrichten“ auf folgende Befunde hin: Erstens zeigen sich enge Zusammenhänge zwischen einer Vermittlung im Vorbereitungsdienst und der selbst eingeschätzten Kompetenz der Lehramtskandidatinnen. Zweitens nimmt die Kompetenz vom 1. Ausbildungshalbjahr zum 4. Ausbildungshalbjahr bei allen abgefragten Items deutlich zu – allerdings ist dabei zu beachten, dass es sich um unterschiedliche Kohorten handelt. Drittens sprechen die Ergebnisse allgemein dafür, dass sich die Lehramtskandidatinnen für die unmittelbare Wissensvermittlung in hohem Maße kompetent sehen, jedoch nur eingeschränkt für darüber hinausgehende Unterstützungsaufgaben und Formen selbst gesteuerten und offenen Lernens.

Handlungskompetenzen im Kompetenzbereich „Erziehen“

Die Fragebatterie zum Kompetenzbereich „Erziehen“ umfasste 12 Kompetenzen. Die Lehramtskandidatinnen sollten wieder beantworten, inwiefern die einzelnen Handlungskompetenzen a) an der Universität vermittelt wurden, b) im Vorbereitungsdienst vermittelt wurden und c) inwiefern sie sich kompetent darin sehen.

a) Vermittlung an der Universität: Erziehen zweitrangig? Die Befragungsergebnisse beim Kompetenzbereich „Erziehen“ zeigen, dass die Universität aus Sicht der Lehramtskandidatinnen die abgefragten Handlungskompetenzen nur zu einem geringen Teil vermittelt. Etwa die Hälfte der Lehramtskandidatinnen meint, dass an der Universität vermittelt wurde, „Themen aus der Lebenswelt der Lernenden aufzugreifen und zu reflektieren“, „kulturelle Besonderheiten bereichernd und toleranzfördernd in den Unterricht zu integrieren“ sowie „körperlich und seelisch beeinträchtigte Kinder in die Klasse zu integrieren“. Wenngleich sich die Aussagen der Lehramtskandidatinnen zur kulturellen und integrativen Vermittlung nicht auf einem sehr hohen Niveau bewegen, deutet sich eine Berücksichtigung innerhalb der universitären Lehrerausbildung an, die mit Beschlussfassungen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Förderung interkultureller Bildung und Erziehung an der Schule konform geht [vgl. KMK 1996 und 1997]. Der in der Studienordnung für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung für die Lehrämter (vgl. Studienordnung, Stand 2000) vorgeschriebene Nachweis von mindestens einer Semesterwochenstunde sonderpädagogischen Orientierungswissens lässt diesbezüglich weitere Verbesserungen erwarten. Bei allen anderen Kompetenzen hat die Mehrzahl der Lehramtskandidatinnen kaum eine Vermittlung an der Universität wahrgenommen. Nur knapp ein Zehntel der Lehramtskandidatinnen hat beispielsweise an der Universität vermittelt bekommen, wie man pädagogisch sinnvoll mit Ordnungsmaßnahmen umgeht. Auffällig ist, dass der Universität bei zwei Kompetenzen häufiger als dem Vorbereitungsdienst bestätigt wird, diese zu vermitteln. Das betrifft die Kompetenzen, „kulturelle Besonderheiten bereichernd und toleranzfördernd in den Unterricht zu integrieren“ und „körperlich und seelisch beeinträchtigte Kinder in die Klasse zu integrieren“. Bemerkenswert ist wiederum, dass Lehramtskandidatinnen, die im Land Brandenburg studiert haben, in einigen Punkten besser abschneiden.

b) Vermittlung im Vorbereitungsdienst: Bei den meisten abgefragten Kompetenzen im Kompetenzbereich „Erziehen“ stimmt die Mehrzahl der Lehramtskandidatinnen zu, dass eine Vermittlung im Vorbereitungsdienst stattgefunden hat. Beschränkt man sich auf die Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Ausbildungshalbjahr, bestätigt die Mehrheit der Lehramtskandidatinnen – mit zwei Ausnahmen – sogar die Vermittlung aller

Kompetenzen. Über vier Fünftel dieser Lehramtskandidatinnen stimmen beispielsweise zu, dass im Vorbereitungsdienst vermittelt wurde, „den Unterricht so zu organisieren, dass die Lernenden soziale Kompetenzen erwerben können“, „Themen aus der Lebenswelt der Lernenden aufzugreifen und zu reflektieren“ sowie „pädagogisch sinnvoll mit Ordnungsmaßnahmen umzugehen“. Dagegen meint nur noch etwa ein Viertel der Befragten aus dem 4. Halbjahr, dass ihnen im Vorbereitungsdienst vermittelt wurde, „kulturelle Besonderheiten bereichernd und toleranzfördernd in den Unterricht zu integrieren“ sowie „körperlich und seelisch beeinträchtigte Kinder in die Klasse zu integrieren“.

Frage 10 Inwiefern wurden die folgenden Handlungskompetenzen im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Erziehen“ a) an der Universität vermittelt und b) im Vorbereitungsdienst vermittelt? (nur Position 1 – „vermittelt“)

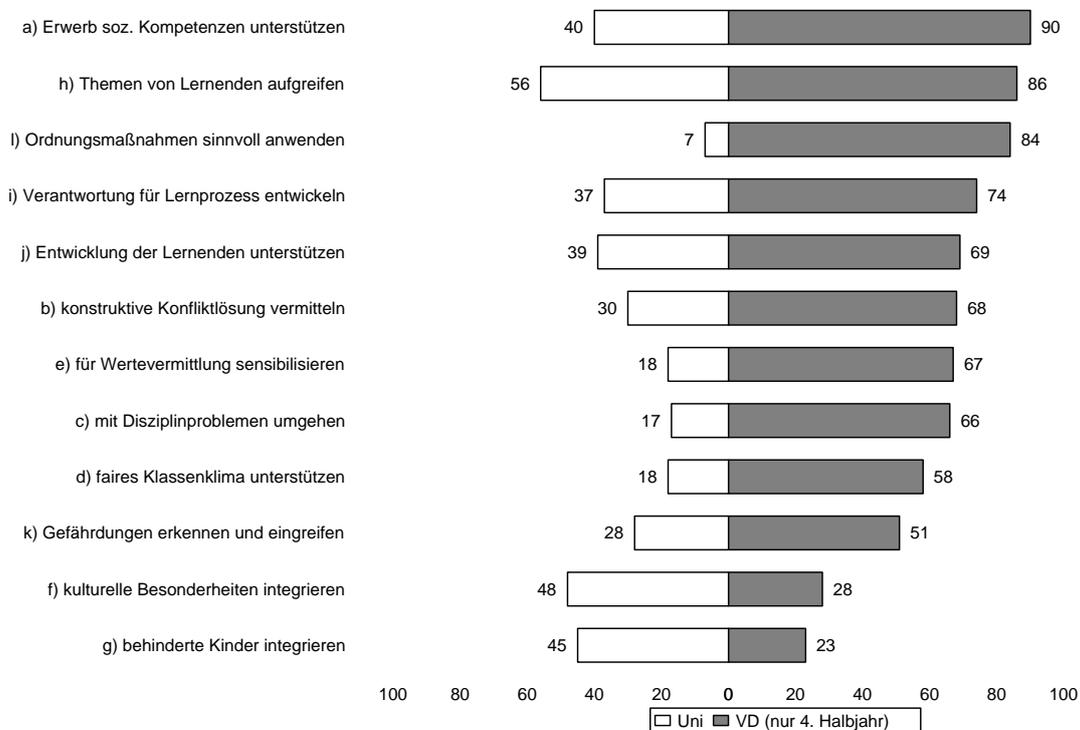


Abbildung 20: Vermittlung im Kompetenzbereich „Erziehen“ (in Prozent)

Dieser Befund erscheint bedauerlich, weil damit ein über die erste Phase hinausgehender Erfahrungs- und Kompetenzaufbau offensichtlich nur zum Teil stattfindet [vgl. auch die Empfehlungen der BILDUNGSKOMMISSION DER LÄNDER BERLIN UND BRANDENBURG 2003, S. 116ff.]. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass die rechtlich-konzeptionellen Vorgaben im Land Brandenburg diese Kompetenzen auch nur indirekt thematisieren. Vergleicht man die Aussagen der Lehramtskandidatinnen aus dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr, dann ergibt sich bei allen Kompeten-

zen eine häufigere Vermittlung im 4. Halbjahr, die sich in der Regel auch statistisch sichern lässt.

c) *Einschätzung der eigenen Kompetenz*: Die selbst eingeschätzte Kompetenz fällt im Kompetenzbereich „Erziehen“ eher kritisch aus. Ähnlich wie beim Kompetenzbereich „Unterrichten“ zeigen sich mittlere Zusammenhänge zur Vermittlung im Vorbereitungsdienst und geringere Zusammenhänge zur Vermittlung an der Universität. Dessen ungeachtet deuten sich zum Teil gravierende Differenzen zwischen Vermittlung und Kompetenz an: So ist beispielsweise auffällig, dass trotz einer offensichtlich sehr breiten Auseinandersetzung mit Ordnungsmaßnahmen im Vorbereitungsdienst (Zustimmung von knapp drei Viertel die selbst wahrgenommene Kompetenz der Lehramtskandidatinnen eher gering ausfällt (ein Viertel der Befragten). Ähnliches gilt unter anderem auch für die Kompetenz „mit unterschiedlichen Disziplinproblemen umzugehen“ (Hälfte der Befragten vs. ein Viertel der Befragten).

Die Befragung der Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Ausbildungshalbjahr erbringt folgende Befunde: Bei der Hälfte der abgefragten Kompetenzen fühlt sich die Mehrheit der Lehramtskandidatinnen kompetent. Zwei Drittel bis drei Viertel sehen sich beispielsweise kompetent dafür, „Themen aus der Lebenswelt der Lernenden aufzugreifen und zu reflektieren“, „den Unterricht so zu organisieren, dass die Lernenden soziale Kompetenzen erwerben können“, „mit positiven Erwartungen in die Lernenden deren Entwicklungen zu unterstützen“ sowie „ein faires Klassenklima zu unterstützen“. Ein Fünftel bis ein Drittel der Befragten aus dem 4. Ausbildungshalbjahr äußert hingegen, über keine Kompetenz zu verfügen, „kulturelle Besonderheiten bereichernd und toleranzfördernd in den Unterricht zu integrieren“, „pädagogisch sinnvoll mit Ordnungsmaßnahmen umzugehen“, „körperlich und seelisch beeinträchtigte Kinder in die Klasse zu integrieren“ sowie „unterschiedliche Gefährdungen zu erkennen und entsprechend einzugreifen“. Die selbst eingeschätzte Kompetenz der Lehramtskandidatinnen nimmt bei der Gegenüberstellung der beiden Halbjahre vom 1. zum 4. Ausbildungshalbjahr über fast alle abgefragten Kompetenzen hinweg zu. Dies zeigt sich besonders an der Verringerung der „Nicht-Kompetenz“ und lässt sich fast überall statistisch sichern. Die Werte der einzelnen Kompetenzen erhöhen sich im Vergleich vom ersten zum vierten Halbjahr um 3 bis 33 Prozentpunkte.

Frage 10c Inwiefern fühlen Sie sich im Hinblick auf die Lehrerqualifikation
 „Erziehen“ kompetent?(nur Position 4+5 – „in hohem Maße“)

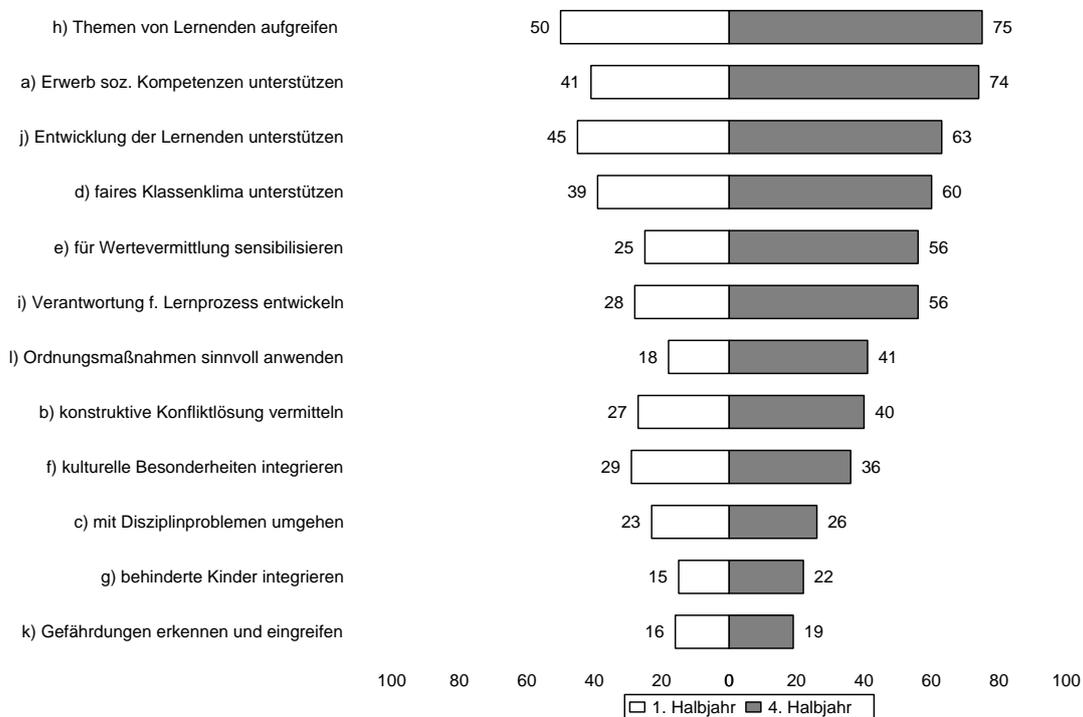


Abbildung 21: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Erziehen“ (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr –

Zusammenfassend zeichnet sich eine Nachrangigkeit des Kompetenzbereiches „Erziehen“ gegenüber dem Bereich „Unterrichten“ ab. So wird der Kompetenzbereich „Erziehen“ sowohl in der Vermittlung als auch in der Kompetenzeinschätzung bei den meisten Kompetenzen positiv bewertet, ohne jedoch die Zustimmungswerte des Kompetenzbereiches „Unterrichten“ zu erreichen. Bemerkenswert ist, dass die Kompetenzen einer Integration körperlich und seelisch beeinträchtigter Kinder sowie einer Erkennung und Reaktion auf unterschiedliche Gefährdungen eher schlecht bewertet werden, obwohl dies in aktuellen bildungspolitischen Positionspapieren des Landes Brandenburg konsequent eingefordert wird (vgl. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003).

Handlungskompetenzen im Kompetenzbereich „Beraten“

Der Kompetenzbereich „Beraten“ zielt in der Untersuchung auf die rechtzeitige Erkennung von Beratungsanlässen, die Durchführung von unterschiedlichen Beratungsgesprächen und Unterstützungsmaßnahmen sowie auf die Kooperation mit relevanten schulnahen Einrichtungen der Jugend- und Kulturarbeit ab. Er beinhaltet insgesamt acht Kompetenzen.

a) *Vermittlung an der Universität: Beratung – kein Thema?* An der Universität wurden aus Sicht der Studierenden im Kompetenzbereich „Beraten“ erwartungsgemäß vor allem diagnostische Fähigkeiten gelehrt. Dem stimmen zumindest über die Hälfte der Befragten zu. Bei allen anderen Kompetenzen bejaht nur noch eine Minderheit der Lehramtskandidatinnen eine entsprechende Lehre. Lediglich ein Drittel bzw. ein Viertel meint beispielsweise, dass vermittelt wurde, „individuelle Stärken und Begabungen der Lernenden zu erkennen“ und „Lernende bei der persönlichen Problembewältigung zu unterstützen“. Nur einzelne Lehramtskandidatinnen stimmen zu, dass eine Vermittlung der Beratungsaufgaben eines Klassenlehrers sowie eine Vermittlung der Kooperation mit freien Trägern und dem Jugendamt an der Universität statt fand.

Frage 11 Inwiefern wurden die folgenden Handlungskompetenzen im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Beraten“ a) an der Universität vermittelt und b) im Vorbereitungsdienst vermittelt? (nur Position 1 – „vermittelt“)

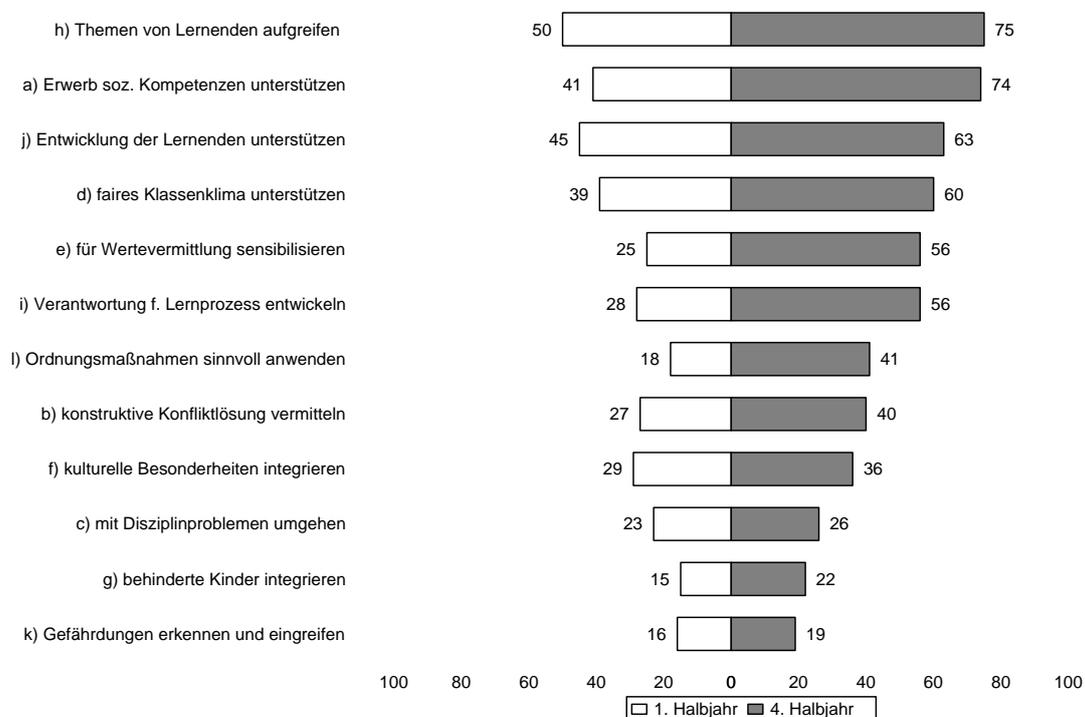


Abbildung 22: Vermittlung im Kompetenzbereich „Beraten“

b) *Vermittlung im Vorbereitungsdienst*: Im Vergleich zur Universität schneidet der Vorbereitungsdienst im Kompetenzbereich „Beraten“ etwas besser, insgesamt jedoch eher wenig zufrieden stellend ab. Eine knappe Mehrheit der Lehramtskandidatinnen äußert, dass Techniken der Gesprächsführung vermittelt wurden. Bei allen anderen Kompetenzen bejaht nur noch eine Minderheit der Lehramtskandidatinnen eine entsprechende Vermittlung im Vorbereitungsdienst. Betrachtet man ausschließlich die Befragten aus dem 4. Ausbildungshalbjahr, um Aussagen zur Ausbildung am Ende der zweiten Phase zu analysieren, so lassen sich folgende Befunde herauskristallisieren: Etwa drei Viertel dieser Lehramtskandidatinnen äußern, dass Techniken der Gesprächsführung vermittelt wurden. Über die Hälfte stimmt noch zu, dass vermittelt wurde, „spezifische Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren“, „individuelle Stärken und Begabungen der Lernenden zu erkennen“ sowie „Lernende mit persönlichen Problemen bei deren Bewältigung zu unterstützen“. Lediglich ein Drittel bzw. knapp ein Fünftel der Lehramtskandidatinnen gibt an, dass vermittelt wurde, „die Beratungsaufgaben eines Klassenlehrers wahrzunehmen“ sowie „mit freien Trägern und dem Jugendamt zu kooperieren“. Erwartungsgemäß zeigt sich: Mit höherem Ausbildungshalbjahr wird öfter eine entsprechende Vermittlung bestätigt.

c) *Einschätzung der eigenen Kompetenz: Kompetenzzuwachs im Vorbereitungsdienst*: Beachtlich ist, dass bei keiner der acht abgefragten Kompetenzen im Bereich „Beraten“ eine Mehrheit der Lehramtskandidatinnen angibt, sich darin kompetent zu fühlen. Am ehesten kompetent sehen sich die Lehramtskandidatinnen noch darin, „individuelle Stärken und Begabungen der Lernenden zu erkennen“ sowie „Techniken der Gesprächsführung anzuwenden“. Eine Mehrheit äußert, dass sie sich nicht für die Beratungsaufgaben eines Klassenlehrers sowie eine Kooperation mit freien Trägern und dem Jugendamt kompetent fühlen, was auf die fehlende Vermittlung zurückgeführt werden kann. Zwischen der Vermittlung in der Universität bzw. im Vorbereitungsdienst und dem Ausbildungsjahr einerseits sowie den eingeschätzten Kompetenzen andererseits zeigen sich Zusammenhänge: Die Vermittlung im Vorbereitungsdienst hat bei allen Items einen deutlichen Einfluss auf die selbst eingeschätzte Kompetenz der Lehramtskandidatinnen. Für die Universität lässt sich dies nur bei einem Teil der Kompetenzen und in einem weit geringeren Maße nachweisen. Analysiert man ausschließlich die Aussagen der Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Ausbildungshalbjahr, dann verbessern sich die Selbsteinschätzungen, ohne zu einem gravierend anderen Bild zu führen (vgl. *Abbildung 23*).

Frage 11c Inwiefern fühlen Sie sich im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Beraten“ kompetent?(nur Position 4+5 – „in hohem Maße“)

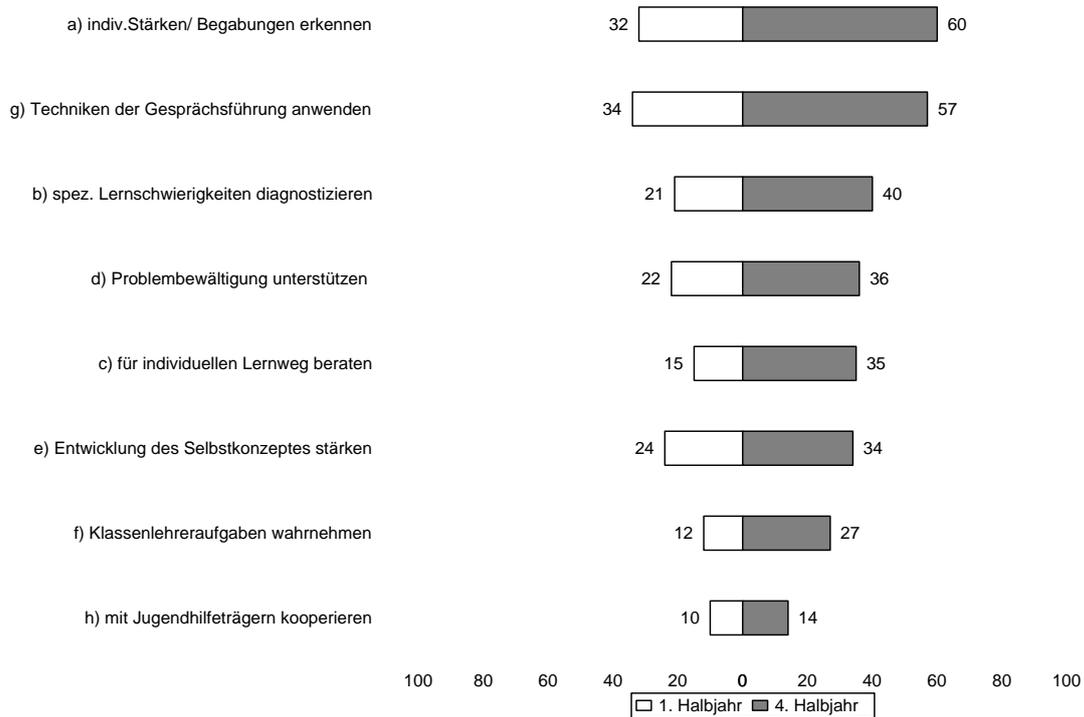


Abbildung 23: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Beraten“ (in Prozent) - differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr -

Zusammenfassend betrachtet fällt die selbst eingeschätzte Beratungskompetenz der Lehramtskandidatinnen insgesamt eher mittelmäßig aus. Die Befragungsergebnisse deuten darauf hin, dass es enge Zusammenhänge zwischen einer entsprechenden Vermittlung im Vorbereitungsdienst und der selbst wahrgenommenen Kompetenz der Lehramtskandidatinnen gibt. So gehen die fehlende Vermittlung von Beratungskompetenzen eines Klassenlehrers sowie Kooperationskompetenzen mit freien Trägern und dem Jugendamt mit einer insgesamt gering eingeschätzten Kompetenz der Lehramtskandidatinnen einher.

Handlungskompetenzen im Kompetenzbereich „Beurteilen“

Der Kompetenzbereich „Beurteilen“ setzt aus insgesamt acht Kompetenzen zusammen und beinhaltet unterschiedliche Aspekte der Messung, Dokumentation und Bewertung von Leistungen.

a) *Vermittlung an der Universität: Domäne der zweiten Phase – dennoch viel Unsicherheit:* Im Kompetenzbereich „Beurteilen“ äußert bei keinem der abgefragten Kompetenzen eine deutliche Mehrheit der Lehramtskandidatinnen eine entsprechende Vermittlung an der Universität. Am häufigsten stimmen die Lehramtskandidatinnen noch zu, dass vermittelt wurde, „Lernenden ein motivierendes Feedback über ihre Lernfortschritte

zu geben“. Allerdings bejaht dies nur gut ein Drittel der Lehramtskandidatinnen. Beurteilungskompetenzen spielen offensichtlich nach den Einschätzungen der Lehramtskandidatinnen keine wesentliche Rolle in der universitären Ausbildung. Dies gilt jedoch nicht uneingeschränkt: Die Lehramtskandidatinnen, die ihr Studium in Brandenburg absolviert haben, geben bei fast allen Items eine häufigere Vermittlung an. Lediglich bei der Anwendung schul- und verwaltungsrechtlicher Bestimmungen im Zusammenhang mit Beurteilungen lässt sich dieses positive Ergebnis nicht sichern.

b) Vermittlung im Vorbereitungsdienst: Geht man von den Aussagen der befragten Lehramtskandidatinnen aus, dann werden im Vorbereitungsdienst Beurteilungs-Kompetenzen in einem nicht unerheblichen Umfang vermittelt. In besonderer Weise trifft dies unter anderem für die Kompetenzen zu, „Lernenden ein motivierendes Feedback über ihre Lernfortschritte zu geben“, „schul- und verwaltungsrechtliche Bestimmungen bei der Beurteilung sachgerecht anzuwenden“ sowie „Lernende anhand von Kriterien zur Beurteilung eigener und fremder Leistungen zu befähigen“. Nur ein Viertel der Lehramtskandidatinnen ist allerdings der Meinung, dass im Rahmen des Vorbereitungsdienstes erläutert wurde, „vergleichbare Kriterien für die Leistungsbewertung innerhalb der Schule gemeinsam zu entwickeln“. Die Einschätzungen zum Kompetenzbereich „Beurteilen“ differieren in Abhängigkeit vom Studienseminarstandort. Es kristallisiert sich heraus, dass den Studienseminaren in Cottbus und zum Teil in Neuruppin und Potsdam häufiger die Vermittlung von Beurteilungskompetenzen bescheinigt wird.

Die Aussagen der Lehramtskandidatinnen des 4. Ausbildungshalbjahres lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. *Abbildung 24*): Diese Lehramtskandidatinnen sind überdurchschnittlich häufig der Ansicht, dass die entsprechenden Kompetenzen Gegenstand des Vorbereitungsdienstes waren. So geben – von einer Ausnahme abgesehen – mindestens etwa zwei Drittel bis drei Viertel der Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Halbjahr an, dass die Kompetenzen im Vorbereitungsdienst vermittelt wurden. Eine besonders hohe Vermittlung äußern die Lehramtskandidatinnen des 4. Halbjahres für die Kompetenz, „Lernenden ein motivierendes Feedback über ihre Lernfortschritte zu geben“. Dem stimmen etwa neun Zehntel der Lehramtskandidatinnen zu. Eine vergleichsweise geringe Zustimmung von lediglich einem Drittel der Lehramtskandidatinnen dieses Ausbildungshalbjahres gibt es bei der Kompetenz „vergleichbare Kriterien für die Leistungsbewertung gemeinsam schulintern zu entwickeln“. Wie bei den anderen Kompetenzbereichen lässt sich beim Bereich „Beurteilen“ bei einer Gegenüberstellung des 1. und 4. Ausbildungshalbjahres eine stärkere Behandlung am Ende des Vorbereitungsdienstes nachweisen. Dies gilt für alle Einzelkompetenzen.

Frage 12 Inwiefern wurden die folgenden Handlungskompetenzen im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Beurteilen“ a) an der Universität vermittelt und b) im Vorbereitungsdienst vermittelt? (nur Position 1 – „vermittelt“)

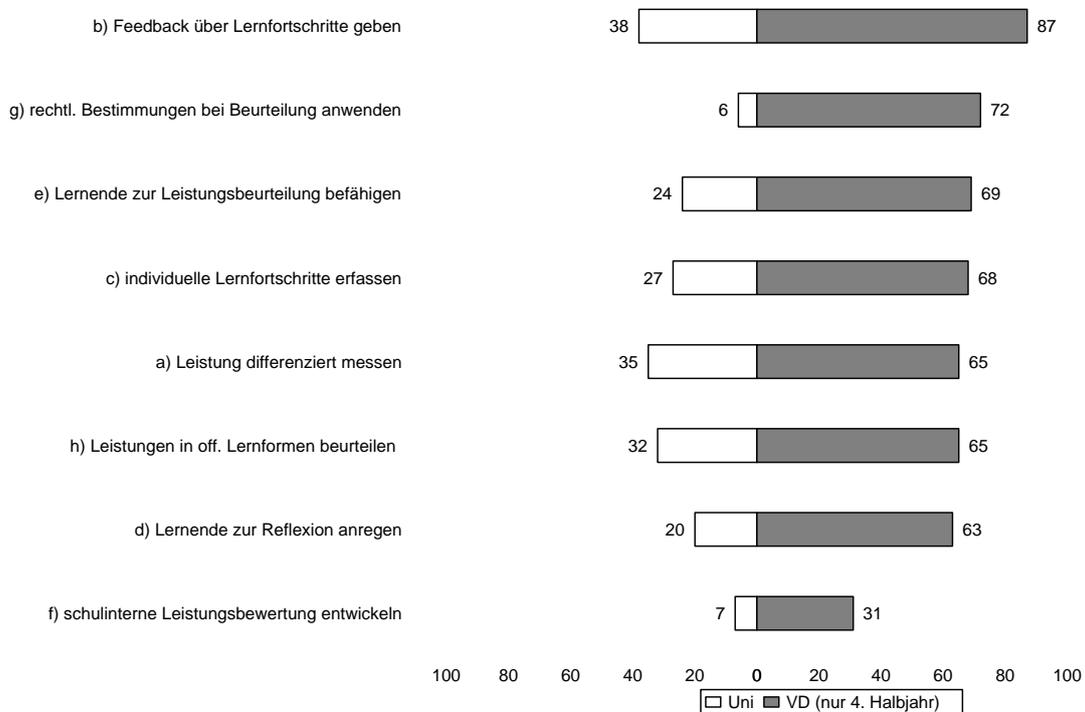


Abbildung 24: Vermittlung im Kompetenzbereich „Beurteilen“ (in Prozent)

c) *Einschätzung der eigenen Kompetenz*: Die Selbsteinschätzung zum Kompetenzbereich „Beurteilen“ fällt nicht einheitlich aus: Eine Mehrheit fühlt sich beispielsweise kompetent darin, „den Lernenden ein motivierendes Feedback über ihre Lernfortschritte zu geben“. Weniger einheitlich sieht dies jedoch bei anderen Kompetenzen aus. So sieht sich offenbar fast die Hälfte der Lehramtskandidatinnen nicht in der Lage, „vergleichbare Kriterien für die Leistungsbewertung in der Schule gemeinsam zu entwickeln“ und „schul- und verwaltungsrechtliche Bestimmungen bei der Beurteilung sachgerecht anzuwenden“. Die Auswertung verdeutlicht, dass die Vermittlung im Vorbereitungsdienst bei allen Items einen deutlichen Einfluss auf die selbst eingeschätzte Kompetenz der Lehramtskandidatinnen hat. Konzentriert man sich auf die für die Untersuchung besonders relevanten Antworten des 4. Ausbildungshalbjahres, dann zeigt sich Folgendes (vgl. *Abbildung 25*):

Frage 12c Inwiefern fühlen Sie sich im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Beurteilen“ kompetent?(nur Position 4+5 – „in hohem Maße“)

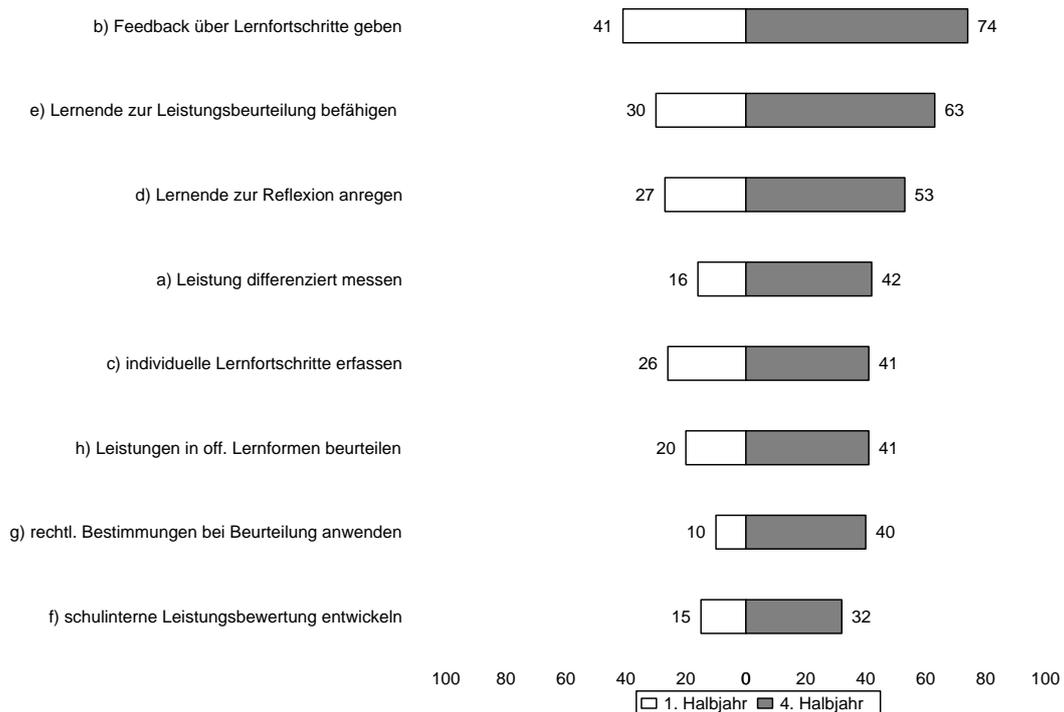


Abbildung 25: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Beurteilen“ (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

Drei Viertel bzw. knapp zwei Drittel der Lehramtskandidatinnen des 4. Halbjahres schätzen sich darin kompetent ein, „Lernenden ein motivierendes Feedback über ihre Lernfortschritte zu geben“ bzw. „Lernende anhand von Kriterien zur Beurteilung eigener und fremder Leistungen zu befähigen“. Eine Mehrheit der Lehramtskandidatinnen meint außerdem kompetent zu sein, „Lernende anzuregen, über ihr Lernverhalten und ihre Leistungsfähigkeit zu reflektieren“. Bei den übrigen Items gibt nicht mehr die Mehrzahl der Lehramtskandidatinnen eine entsprechende Kompetenz an. Eine vergleichsweise geringe Zustimmung von lediglich einem Drittel der Lehramtskandidatinnen dieses Ausbildungshalbjahres gibt es bei der Kompetenz „vergleichbare Kriterien für die Leistungsbeurteilung gemeinsam schulintern zu entwickeln“. Vergleicht man das 1. und 4. Ausbildungshalbjahr miteinander, dann lässt sich mit dem höheren Ausbildungsjahr über alle Items hinweg eine höhere selbsteingeschätzte Kompetenz der Lehramtskandidatinnen feststellen, die jedoch keineswegs herausragend ist. Die entsprechenden Kompetenzwerte verbessern sich vom ersten zum vierten Halbjahr um 15 bis 33 Prozentpunkte.

Zusammenfassend betrachtet, spielen Beurteilungskompetenzen aus der Sicht der Lehramtskandidatinnen offensichtlich eine größere Rolle an den Studienseminaren und Ausbildungsschulen. Auffällig ist, dass die selbst

eingeschätzten Kompetenzen der Lehramtskandidatinnen einerseits zwar einen Zusammenhang zur Vermittlung an der Universität und vor allem im Vorbereitungsdienst aufweisen, andererseits jedoch keinesfalls zu sehr hohen Handlungskompetenzen der Lehramtskandidatinnen führen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass Aufgaben der Messung und Bewertung von Schülerleistungen fortwährend und sensibel zwischen den Integrations- und Selektionsaufträgen der Schule ausbalanciert werden müssen. Dies dürfte selbst für erfahrene Lehrerinnen eine immer wiederkehrende Herausforderung darstellen und sich in den Ergebnissen widerspiegeln.

Handlungskompetenzen im Kompetenzbereich „Innovieren“

Der Kompetenzbereich „Innovieren“ wurde in der vorliegenden Befragung mit insgesamt neun Kompetenzen abgefragt. Dem vorgestellten Kompetenz-Ansatz folgend ging es hierbei vor allem um Kompetenzen zur kontinuierlichen Überprüfung und Verbesserung der individuellen, schulspezifischen und außerschulischen Entwicklung.

a) *Vermittlung an der Universität: Schulentwicklung – nur ein Randthema?* Im Kompetenzbereich „Innovieren“ geben nur wenige Lehramtskandidatinnen an, dass ihnen die entsprechenden Kompetenzen bereits an der Universität vermittelt wurden. Die mit Abstand häufigste Zustimmung gibt es für die Kompetenzen „den eigenen und fremden Unterricht kritisch zu analysieren und zu verbessern“ sowie „meine persönliche Lehrerrolle zu entwickeln und zu verwirklichen“. Allerdings bejahen auch diese beiden Aussagen lediglich knapp die Hälfte bzw. ein Viertel der Lehramtskandidatinnen. Bei den übrigen abgefragten Kompetenzen geben die Lehramtskandidatinnen – mit einer Ausnahme – lediglich im einstelligen Prozentbereich eine entsprechende Vermittlung an. Kompetenzen, wie sie hier abgefragt wurden, können sicherlich stärker im Rahmen der Ausbildung im Vorbereitungsdienst eingeübt und müssen maßgeblich auch durch die Berufspraxis ausgeformt werden.

b) *Vermittlung im Vorbereitungsdienst:* Die Rangfolge der im Vorbereitungsdienst vermittelten Kompetenzen im Bereich „Innovieren“ wird – wie an der Universität – deutlich angeführt von den beiden Items „den eigenen und fremden Unterricht kritisch zu analysieren und zu verbessern“ und „meine persönliche Lehrerrolle zu entwickeln und zu verwirklichen“. Im Gegensatz zur Universität äußern hier jedoch immerhin neun Zehntel bzw. zwei Drittel der Lehramtskandidatinnen, dass eine Vermittlung im Vorbereitungsdienst stattgefunden hat. Darüber hinaus stimmen den folgenden Kompetenzen im Kompetenzbereich „Innovieren“ allerdings nur relativ wenige, und zwar höchstens ein Drittel der Lehramtskandidatinnen zu. Betrachtet man die Aussagen der Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Ausbildungshalbjahr, dann ergibt sich folgendes Bild: Im 4. Halbjahr stehen weiterhin die beiden Kompetenzen „den eigenen und

fremden Unterricht kritisch zu analysieren und zu verbessern“ und „meine persönliche Lehrerrolle zu entwickeln und zu verwirklichen“ unangefochten an erster und zweiter Stelle. Die vergleichsweise große Bedeutung der beiden Kompetenzen könnte mit der bereits erläuterten Unterrichtsorientierung im Vorbereitungsdienst erklärt werden. Höchstens knapp ein Drittel der Lehramtskandidatinnen aus dem 4. Halbjahr ist hingegen der Auffassung, dass im Vorbereitungsdienst vermittelt wurde, „ein Leitbild für die Schule zu formulieren und im täglichen Unterricht zu realisieren“, „das Anliegen der Lehrerschaft gegenüber den vorgesetzten Stellen zu vertreten“ und „ein persönliches Fortbildungs- und Weiterbildungsprogramm zusammenzustellen“.

Frage 13 Inwiefern wurden die folgenden Handlungskompetenzen im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Innovieren“ a) an der Universität vermittelt und b) im Vorbereitungsdienst vermittelt? (nur Position 1 – „vermittelt“)

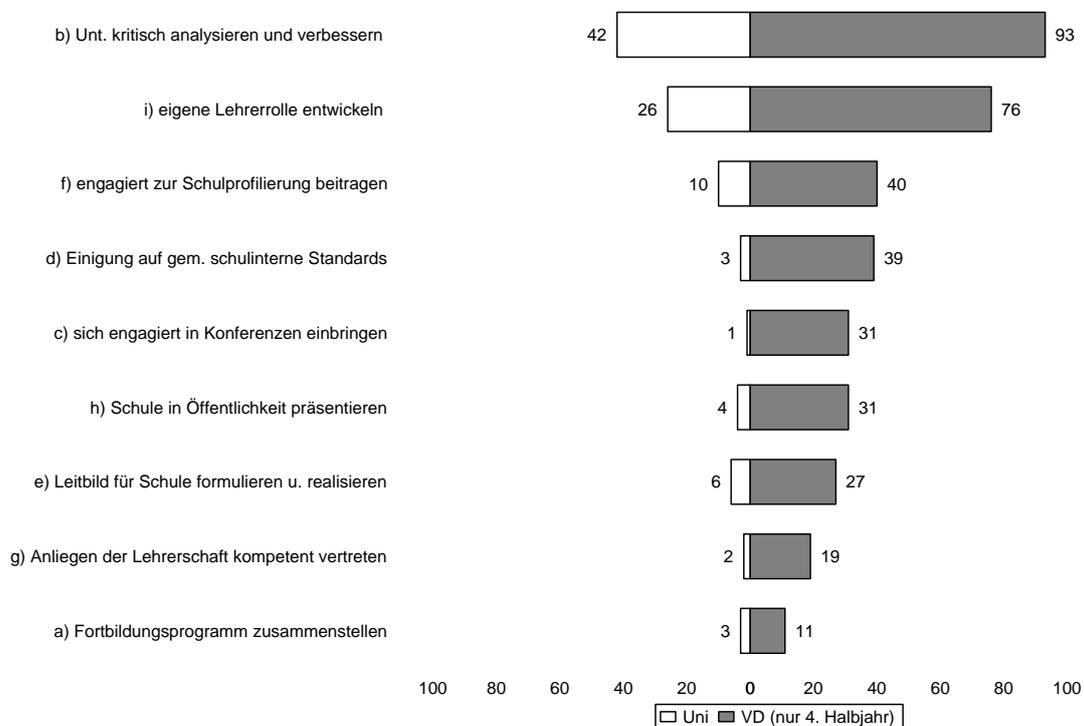


Abbildung 26: Vermittlung im Kompetenzbereich „Innovieren“

Die Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass die Lehramtskandidatinnen nur in geringem Maß in die Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben an der Ausbildungsschule einbezogen sind. Angesichts der aktuellen bildungspolitischen Forderungen nach einem lebenslangen Lernen im Lehrerberuf stellen jedoch beispielsweise die Aussagen zum Fortbildungs- und Weiterbildungsprogramm eine ausbildungsbezogene Herausforderung dar. Beim Vergleich des 1. und 4. Ausbildungshalbjahres lassen sich aufgrund der Antwortverteilungen die offensicht-

lich bestehenden Zuwächse bei allen Kompetenzen im 4. Ausbildungshalbjahr nicht überall sichern (vgl. *Abbildung 26*).

c) Einschätzung der eigenen Kompetenz: Die Selbsteinschätzungen der Lehramtskandidatinnen zum Kompetenzbereich „Innovieren“ variieren in Abhängigkeit von den einzelnen Kompetenzen. Die deutliche Mehrheit der Lehramtskandidatinnen fühlt sich zum Beispiel in der Lage, „den eigenen und fremden Unterricht kritisch zu analysieren und zu verbessern“ sowie „eine eigene Lehrerrolle zu entwickeln und zu verwirklichen“. Bei allen anderen Kompetenzen gibt mindestens ein Viertel der Lehramtskandidatinnen an, sich dafür nicht kompetent zu fühlen. Hinsichtlich der Studienseminare hebt sich in Übereinstimmung zur Vermittlung im Vorbereitungsdienst bei einzelnen Kompetenzen das Studienseminar Neurruppin hervor, wobei nochmals einschränkend auf die ungleiche Verteilung der Lehramtskandidatinnen in den Ausbildungsjahrgängen der einzelnen Studienseminare hingewiesen werden muss.

Die Analyse des 4. Ausbildungshalbjahres erbringt folgende Befunde: Drei Viertel der Lehramtskandidatinnen fühlen sich – parallel zu den Vermittlungswerten im Vorbereitungsdienst – in der Lage, „den eigenen und fremden Unterricht kritisch zu analysieren und zu verbessern“ sowie „eine eigene Lehrerrolle zu entwickeln und zu verwirklichen“. Für eine knappe Mehrheit gilt dies auch für die Kompetenz, „durch Engagement im Schulleben zur Profilbildung der Schule beizutragen“. Nur ein Drittel der befragten Lehramtskandidatinnen des 4. Halbjahres äußert hingegen, kompetent zu sein, „in schulischen Konferenzen eigene Überlegungen und Erfahrungen sachlich und pädagogisch engagiert einzubringen“, „ein persönliches Fortbildungs- und Weiterbildungsprogramm zusammenzustellen“, „ein Leitbild für die Schule zu formulieren und im täglichen Unterricht zu realisieren“ sowie „Anliegen der Lehrerschaft gegenüber den vorgesetzten Stellen zu vertreten“. Auffällig sind dabei die hohen Streuungswerte. Ungeachtet der keineswegs ausgezeichneten Einschätzungen, zeigen sich zwischen dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr bei allen Items deutliche Kompetenzzuwächse, und zwar zwischen 8 bis 27 Prozentpunkten. Diese lassen sich jedoch nicht überall statistisch belegen.

Frage 13c Inwiefern fühlen Sie sich im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Innovieren“ kompetent?(nur Position 4+5 – „in hohem Maße“)

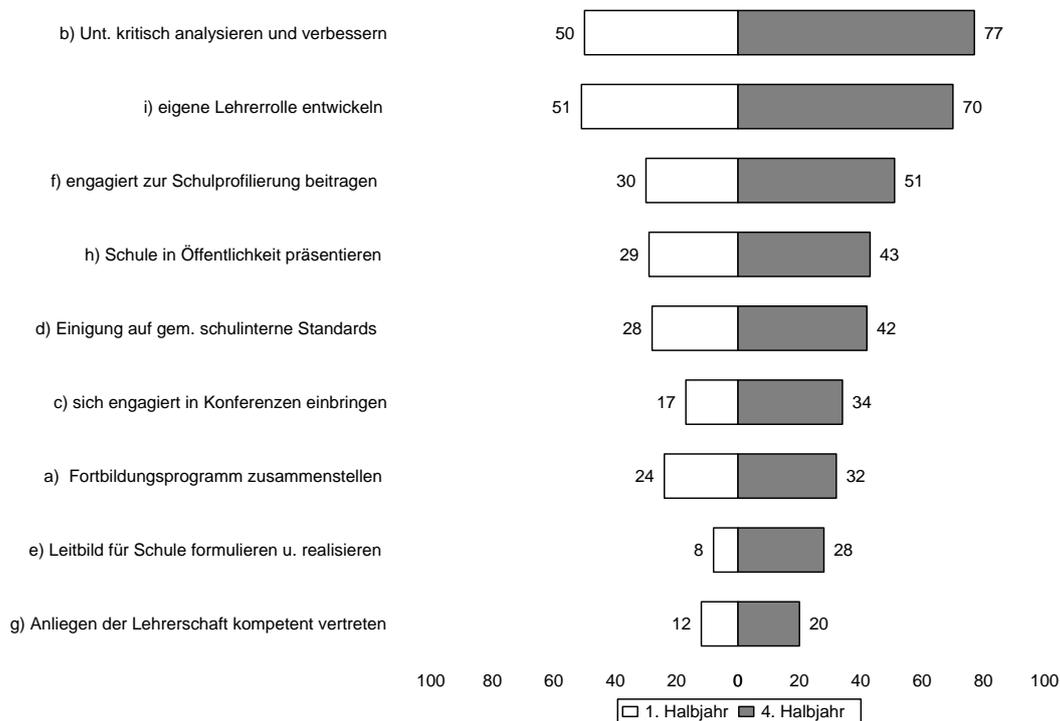


Abbildung 27: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Innovieren“ (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

Zusammenfassend betrachtet kristallisiert sich heraus, dass der Kompetenzbereich „Innovieren“ – aus der Perspektive der Lehramtskandidatinnen und von unterrichtsbezogenen Aspekten einmal abgesehen – offenbar kein Ausbildungsschwerpunkt an der Universität und im Vorbereitungsdienst ist. So zeigt sich, dass zahlreiche Lehramtskandidatinnen sich nicht in der Lage fühlen, „ein persönliches Fortbildungs- und Weiterbildungsprogramm zusammenzustellen“, „Anliegen der Lehrerschaft gegenüber den vorgesetzten Stellen zu vertreten“ und „ein Leitbild für die Schule zu formulieren und im täglichen Unterricht zu realisieren“. Gleichzeitig ist zu hinterfragen, inwieweit diese Kompetenzen im Rahmen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung vermittelt bzw. erworben werden können.

Handlungskompetenzen im Kompetenzbereich „Organisieren“

Der Kompetenzbereich „Organisieren“ wurde in der Befragung durch neun Items abgebildet. Gefragt wurde nach Kompetenzen zur sachgerechten Anwendung schulrechtlicher Aufgaben, Normen und Vorschriften, zur eigenen Arbeitsorganisation sowie zur Zusammenarbeit im schulischen und außerschulischen Bereich.

a) *Vermittlung an der Universität: Wenig Organisationskompetenz?* Aus Sicht der Lehramtskandidatinnen werden an der Universität kaum die abgefragten Kompetenzen zum Bereich „Organisieren“ vermittelt. Am häufigsten bejaht wird noch, dass an der Universität vermittelt wurde, „außerschulische Experten und Lernbereiche in die Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule einzubeziehen“. Dieser Aussage stimmten gut ein Viertel der Lehramtskandidatinnen zu. Nur wenige Lehramtskandidatinnen gaben an, dass an der Universität vermittelt wurde, „die Zusammenarbeit in einer Fachkonferenz zu organisieren“ und „zur Verfügung stehende sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll zu nutzen“.

b) *Vermittlung im Vorbereitungsdienst:* Die Rangliste der im Vorbereitungsdienst vermittelten Kompetenzen wird angeführt von den beiden Kompetenzen „allgemein- und schulrechtliche Bestimmungen und Normen situationsgerecht anzuwenden“ sowie „die Verantwortlichkeiten einer Lehrkraft in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen zu kennen und wahrzunehmen“. Knapp drei Viertel bzw. zwei Drittel der Lehramtskandidatinnen sind der Auffassung, dass diese Kompetenzen im Vorbereitungsdienst vermittelt wurden. Bei allen anderen Kompetenzen ist nicht mehr die Mehrheit der Lehramtskandidatinnen der Auffassung, dass dies Vermittlungsgegenstand des Vorbereitungsdienstes war. Zwischen den Lehramtskandidatinnen der verschiedenen Studienseminare gibt es dabei jedoch Unterschiede. Hervorhebenswert ist diesbezüglich vor allem das Studienseminar Neuruppin, dem die Lehramtskandidatinnen in dem Kompetenzbereich „Organisieren“ sehr oft eine überdurchschnittlich häufige Vermittlung attestieren.

Die Befragten des 4. Ausbildungshalbjahres zeichnen sich dabei durch folgende Aussagen aus: Drei Viertel dieser Lehramtskandidatinnen meinen, dass im Vorbereitungsdienst vermittelt wurde, „allgemein- und schulrechtliche Bestimmungen und Normen situationsgerecht anzuwenden“. Lediglich gut ein Drittel hat indessen wahrgenommen, dass vermittelt wurde, „den eigenen Unterricht effektiv und zeitsparend vorzubereiten“ und „sich vor Überlastung wirkungsvoll zu schützen“. Die letzten Plätze der Rangfolge belegen die beiden Kompetenzen „die Zusammenarbeit in einer Fachkonferenz zu organisieren“ und „zur Verfügung stehende sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll zu nutzen“. Lediglich ein Viertel bzw. ein Fünftel der Lehramtskandidatinnen hat eine entsprechende Vermittlung im Vorbereitungsdienst wahrgenommen. Die Lehramtskandidatinnen des ersten und vierten Ausbildungshalbjahres unterscheiden sich ebenfalls in ihren Einschätzungen. Statistisch bedeutsam sind höhere Zustimmungsquoten bei folgenden Kompetenzen: „in unterschiedlichen Bereichen mit Kollegen zu kooperieren“, „mit den Eltern zu kooperieren und sie zum Engagement für die Schule zu motivieren“, „außerschulische Experten und Lernbereiche in die Bildungs- und Erzie-

hungsaufgaben der Schule einzubeziehen“ sowie „die allgemein- und schulrechtlichen Bestimmungen und Normen situationsgerecht anzuwenden“.

Frage 14 Inwiefern wurden die folgenden Handlungskompetenzen im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Organisieren“ a) an der Universität vermittelt und b) im Vorbereitungsdienst vermittelt? (nur Position 1 – „vermittelt“)

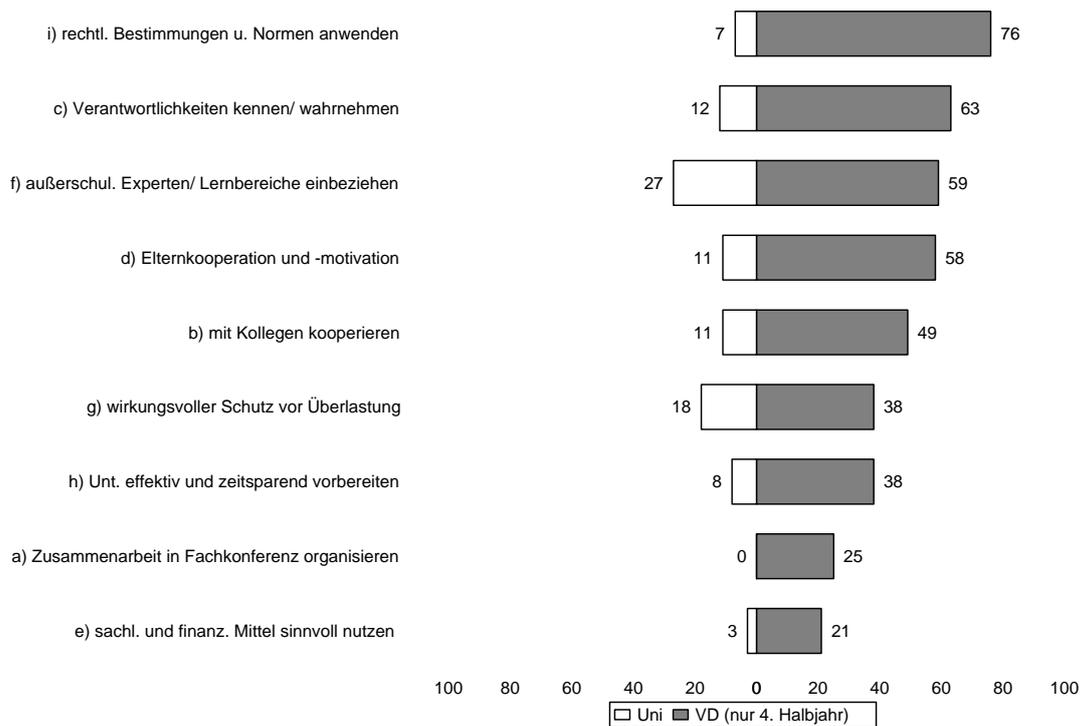


Abbildung 28: Vermittlung im Kompetenzbereich „Organisieren“ (in Prozent)

c) *Einschätzung der eigenen Kompetenz:* Die Selbsteinschätzung der Lehramtskandidatinnen zum Kompetenzbereich „Organisieren“ wird angeführt von der Kompetenz „in unterschiedlichen Bereichen mit Kollegen zu kooperieren“. Auffällig ist, dass sich bei zahlreichen Items dieses Bereiches eine nicht unerhebliche Anzahl der Lehramtskandidatinnen keine Kompetenzen zuschreibt. Auf den letzten Plätzen rangieren die Kompetenzen, „zur Verfügung stehende sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll zu nutzen“, „die Zusammenarbeit in einer Fachkonferenz zu organisieren“ sowie „sich vor Überlastung wirkungsvoll zu schützen“. Im 4. Ausbildungshalbjahr sehen sich die Lehramtskandidatinnen am häufigsten kompetent darin, „in unterschiedlichen Bereichen mit Kollegen zu kooperieren“ und „die Verantwortlichkeiten einer Lehrkraft in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen zu kennen und wahrzunehmen“. Diese beiden Kompetenzen liegen mit einer Zustimmung von über zwei Dritteln der Befragten unangefochten auf den ersten beiden Rangplätzen. Die

letzten Rangplätze belegen die Kompetenzen „die Zusammenarbeit in einer Fachkonferenz zu organisieren“, „den eigenen Unterricht effektiv und zeitsparend vorzubereiten“, „zur Verfügung stehende sachliche und finanzielle Mittel sinnvoll zu nutzen“ sowie „sich vor Überlastung wirkungsvoll zu schützen“. Kompetent fühlt sich hier höchstens ein Viertel bis ein Drittel der Lehramtskandidatinnen des 4. Ausbildungshalbjahres. Bei fast allen Kompetenzen – mit Ausnahme des eigenen „Überlastungsschutzes“ – lässt sich ein Kompetenzzuwachs von 5 bis 45 Prozentpunkten zwischen dem 1. und 4. Halbjahr ermitteln (vgl. *Abbildung 29*).

Frage 14c Inwiefern fühlen Sie sich im Hinblick auf die Lehrerqualifikation „Organisieren“ kompetent?(nur Position 4+5 – „in hohem Maße“)

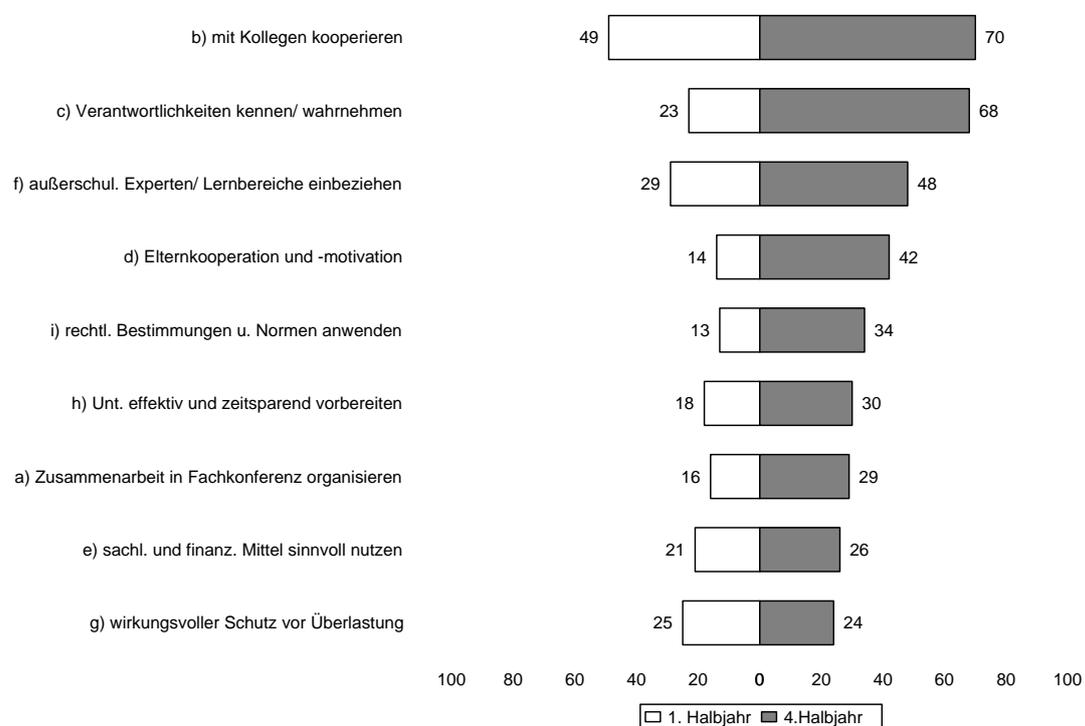


Abbildung 29: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Organisieren“ (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

Zusammenfassend betrachtet erhält der Kompetenzbereich „Organisieren“ weder ausdrücklich positive, noch ausdrücklich negative Kompetenzeinschätzungen. Nachdenklich stimmt, dass sich lediglich eine Minderheit aus dem 4. Ausbildungshalbjahr in der Lage sieht, den eigenen Unterricht effektiv und zeitsparend vorzubereiten und sich vor Überlastung wirkungsvoll zu schützen. Beachtlich erscheint außerdem, dass die aus Sicht der Lehramtskandidatinnen weitgehend unstrittige Auseinandersetzung mit allgemein- und schulrechtlichen Bestimmungen und Normen im Vorbereitungsdienst nicht zu einem erhöhten Kompetenzgefühl bei den befragten Lehramtskandidatinnen geführt hat.

4.4.4 Zusammenhänge zur Gesamtkompetenz

Für die Untersuchung war von Interesse, welche Zusammenhänge es zwischen den Eingangsvoraussetzungen und Einstellungen der Lehramtskandidatinnen (Inputqualität), den Rahmenbedingungen im Vorbereitungsdienst (Kontextqualität) und dem Ausbildungsprozess (Prozessqualität) einerseits und den selbst eingeschätzten Kompetenzen der Lehramtskandidatinnen (Ergebnisqualität) andererseits gibt. Im Rahmen der zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen konnte dieser Frage nur begrenzt nachgegangen werden. Dessen ungeachtet wurden entsprechende Zusammenhänge durch Korrelations- und Regressionsanalysen¹ untersucht.

Zur Analyse bedeutsamer Zusammenhänge wurde in einem ersten Schritt ein Summenscore über alle selbst eingeschätzten Kompetenzen der Lehramtskandidatinnen gebildet, d.h. ein künstlicher Gesamtwert über alle 61 abgefragten Kompetenzen hinweg (Fragebatterien 9 bis 14). Einbezogen werden konnten ausschließlich diejenigen Lehramtskandidatinnen, die alle 61 Kompetenzen beurteilten. Dieses Verfahren führt zu einer Reduzierung der ursprünglich 300 Fälle. Auf den Versuch, bei den ausgefallenen Fällen eine Schätzung der Gesamtkompetenz vorzunehmen, wurde verzichtet, da damit das eigentliche Ziel der späteren Regressionsanalyse „unterlaufen“ werden würde. Grundsätzlich kann daher nur von einer begrenzten Validität der Ergebnisse ausgegangen werden. Die Konzentration auf die Variable Gesamtkompetenz erscheint wiederum methodisch zulässig, weil die einzelnen Summenscores der sechs Kompetenzbereiche „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beraten“, „Beurteilen“, „Innovieren“ und „Organisieren“ sehr hohe Korrelationen zur Gesamtkompetenz aufweisen (vgl. *Tabelle 14*).

In einem zweiten Schritt wurden ausgewählte bivariate Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen bzw. Skalen und der gebildeten Gesamtkompetenz der Lehramtskandidatinnen analysiert. Ergänzend fand eine Prüfung von Mittelwertunterschieden statt. Die Auswahl der einbezogenen Variablen stützte sich sowohl auf theoretische Überlegungen als auch auf empirische Befunde der bisherigen Datenanalysen.

¹ Die Korrelationsanalyse bezeichnet ein statistisches Verfahren bei dem die Stärke eines Zusammenhangs zwischen Variablen überprüft wird. Die Feststellung der Art dieses Zusammenhangs sowie die Vorhersage von Werten einer Variablen aus denen einer anderen ist mittels einer Regressionsanalyse möglich [BÜHL u. ZÖFEL 2000].

| | Gesamtkompetenz (r) |
|--|---------------------|
| Score: Kompetenzbereich „Unterrichten“ | ,884*** |
| Score: Kompetenzbereich „Erziehen“ | ,872*** |
| Score: Kompetenzbereich „Beraten“ | ,852*** |
| Score: Kompetenzbereich „Beurteilen“ | ,868*** |
| Score: Kompetenzbereich „Innovieren“ | ,818*** |
| Score: Kompetenzbereich „Organisieren“ | ,856*** |

*** = $p < .001$

Potsdamer LAK-Studie 2004

Tabelle 14: Bivariate Zusammenhänge zwischen den sechs Kompetenzbereichen und der Variable Gesamtkompetenz (Korrelationen)

Die Auswertung der bivariaten Zusammenhänge erbrachte zunächst den erstaunlichen Befund, dass weder das Geschlecht, noch die Schul- oder Studiennoten einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die selbst eingeschätzte Gesamtkompetenz haben. Oder anders formuliert: In der vorliegenden Befragung lässt sich kein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den in der Schule und im Studium attestierten Leistungen auf die gegenwärtige Kompetenz nachweisen. Ähnliches gilt für mögliche Einflüsse der Universität und der Hauptseminare auf die Gesamtkompetenz. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Kompetenzen in der vorliegenden Studie nicht über Testverfahren oder Beobachtungen erhoben wurden, sondern auf den Selbsteinschätzungen der Lehramtskandidatinnen beruhen.

Geringe Zusammenhänge bestehen zwischen der Bewertung der Rahmenbedingungen und der Fachseminare einerseits und der Gesamtkompetenz andererseits. Sehr bedeutsame Einflüsse auf die selbst eingeschätzte Gesamtkompetenz sind vor allem bei Merkmalen zum Vorbereitungsdienst, bestimmten persönlichkeitsbezogenen Variablen und den Bewertungen zum Vermittlungsprozess innerhalb des Vorbereitungsdienstes erkennbar. Einbezogen wurden Einzelvariablen, Skalen mit faktorenanalytisch ausgewählten Variablen oder einfache Summenscores über alle Variablen einer Fragebatterie. Die folgende *Tabelle 15* zeigt einen Überblick über die ermittelten bivariaten, hoch signifikanten Zusammenhänge.

| | Gesamt- kompetenz (r) |
|---|-----------------------------|
| Eingangsvoraussetzungen und Einstellungen (Inputqualität) | |
| Alter (Frage 27) | ,283*** |
| Status (Lehramtskandidatinnen vs. berufsbegleitend nach § 18 Abs. 3) (Frage 29 u. a.) | ,283*** |
| Ausbildungshalbjahr (Frage 34) | ,429*** |
| Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden (Frage 20) | ,459*** |
| Skala: Persönliche Resignationstendenz/ offensive Problembewältigung (Frage 23c, k, p, w) | ,247*** |
| Skala: Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit (Fragen 23i, v) | ,235*** |
| Ausbildungsprozess (Prozessqualität) | |
| Score: Bewertung der Ausbildungsschule (Fragebatterie 6) | ,269*** |
| Score: Vermittlung von Ausbildungsinhalten im Studienseminar (Fragebatterie 8b) | ,521*** |
| Score: Vermittlung der Kompetenzen im Vorbereitungsdienst (Fragebatterie 9b-14b) | ,627*** |
| Score: Berufliche und persönliche Gesamtbelastung (Fragebatterie 24) | -,392*** |

*** = $p < .001$

Potsdamer LAK-Studie 2004

Tabelle 15: Bivariate Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen, Skalen und Summenscores und der Variable Gesamtkompetenz (Korrelationen)

Nicht ganz unerwartet gibt es die stärksten Beziehungen zwischen der Vermittlung von Ausbildungsinhalten und Kompetenzen und dem Ausbildungsjahr einerseits und der Gesamtkompetenz andererseits. Bemerkenswert ist zudem der vergleichsweise hohe Einfluss der beruflichen und persönlichen Gesamtbelastung.

Um die Gesamtkompetenz durch diese unabhängigen Variablen noch genauer vorhersagen zu können und entsprechende Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen einzuschränken, wurde in einem dritten Schritt eine multiple, lineare Regressionsanalyse durchgeführt und alle o.g. Variablen schrittweise mit den höchsten Korrelationen in das Modell aufgenommen. Als abhängige Ziel-Variable fungierte wiederum die selbst eingeschätzte Gesamtkompetenz der Lehramtskandidatinnen. Von den eingegeben Variablen verbleiben letztlich a) die Vermittlung der Kompetenzen im Vorbereitungsdienst, b) die berufliche und persönliche Gesamtbelastung, c) das Ausbildungshalbjahr und d) die Bewertung der Ausbildungsschule im Modell. Alle anderen Variablen wurden ausgeschlossen (z.B. Alter, Anzahl der Unterrichtsstunden, Persönliche Resignationstendenz/ offensive Problembewältigung). Das Modell erklärt 55% der Varianz. *Tabelle 16* zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse, d.h.

vor allem die aufgenommenen Variablen sowie deren Beta-Werte und Signifikanzen.

| | B | Standardfehler | Beta | T | Signifikanz |
|--|---------|----------------|-------|--------|-------------|
| | 158,033 | 20,641 | | 7,656 | ,000 |
| Score: Vermittlung der Kompetenzen im Vorbereitungsdienst (Fragebatterie 9b-14b) | 1,063 | ,166 | ,419 | 6,393 | ,000 |
| Score: Berufliche und persönliche Gesamtbelastung (Fragebatterie 24) | -,963 | ,190 | -,305 | -5,058 | ,000 |
| Ausbildungshalbjahr (Frage 34) | 7,636 | 1,735 | ,283 | 4,401 | ,000 |
| Score: Bewertung der Ausbildungsschule (Fragebatterie 6) | 1,541 | ,767 | ,119 | 2,010 | ,046 |

Potsdamer LAK-Studie 2004

Tabelle 16: Aufgenommene Variablen und Beta-Gewichte der Regressionsanalyse

Wie die *Tabelle 16* verdeutlicht, haben die intensive Vermittlung der Kompetenzen im Vorbereitungsdienst, eine geringe (wahrgenommene) Belastung der Lehramtskandidatinnen, ein hohes Ausbildungshalbjahr und eine gute Qualität der Ausbildungsschulen offensichtlich einen starken Einfluss auf die selbst eingeschätzte Gesamtkompetenz der Lehramtskandidatinnen. Besonders bemerkenswert ist wiederum die relativ hohe Bedeutung der (subjektiven) Belastung für die Bewertung der Gesamtkompetenz. Grundsätzlich wird die ursprüngliche Hypothese des Untersuchungsmodells bestätigt, dass neben dem Ausbildungsprozess (Prozessqualität) bestimmte Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen, z.B. Ausbildungshalbjahr und Belastung (Inputqualität) die Gesamtkompetenz (Ergebnisqualität) beeinflussen. Gleichzeitig haben sich bestimmte erwartete Zusammenhänge nicht sichern lassen. Dies gilt vor allem hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Ausbildung.

4.4.5 Gewichtung der Ausbildungsbestandteile

Die Spezifik der Lehrerbildung in Deutschland besteht bekanntlich darin, dass sie sich aus unterschiedlichen Ausbildungsbestandteilen zusammensetzt. Da ist zunächst zwischen der ersten Ausbildungsphase (Universität), der zweiten Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) sowie der dritten Phase (Berufseinstieg und -leben) zu unterscheiden. Die erste, universitäre Phase umfasst ihrerseits wiederum mehrere Ausbildungsbereiche: die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik sowie die erziehungswissenschaftlichen Anteile mit der Pädagogik, der Psychologie und den Sozialwissenschaften (in anderen Bundesländern z.T. auch andere Disziplinen).

Eine weitere Besonderheit besteht in dem spezifischen Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung. Auch die zweite Phase besteht aus unterschiedlichen Bestandteilen: den Hauptseminaren, den Fachseminaren und der Ausbildungsschule. Die Gewichtung der verschiedenen Anteile, insbesondere in der ersten Phase, wird seit vielen Jahren kontrovers diskutiert. Aus diesem Grund haben wir die Frage nach der Gewichtung der Ausbildungsbestandteile in die Untersuchung aufgenommen und die Lehramtskandidatinnen gefragt, ob sie die jeweiligen Anteile als zu niedrig, genau richtig oder als zu hoch einschätzen (vgl. *Abbildung 30*).

Frage 16 Beurteilen Sie bitte den Anteil der nachfolgend aufgeführten Bestandteile bzw. Phasen der Lehrerbildung!

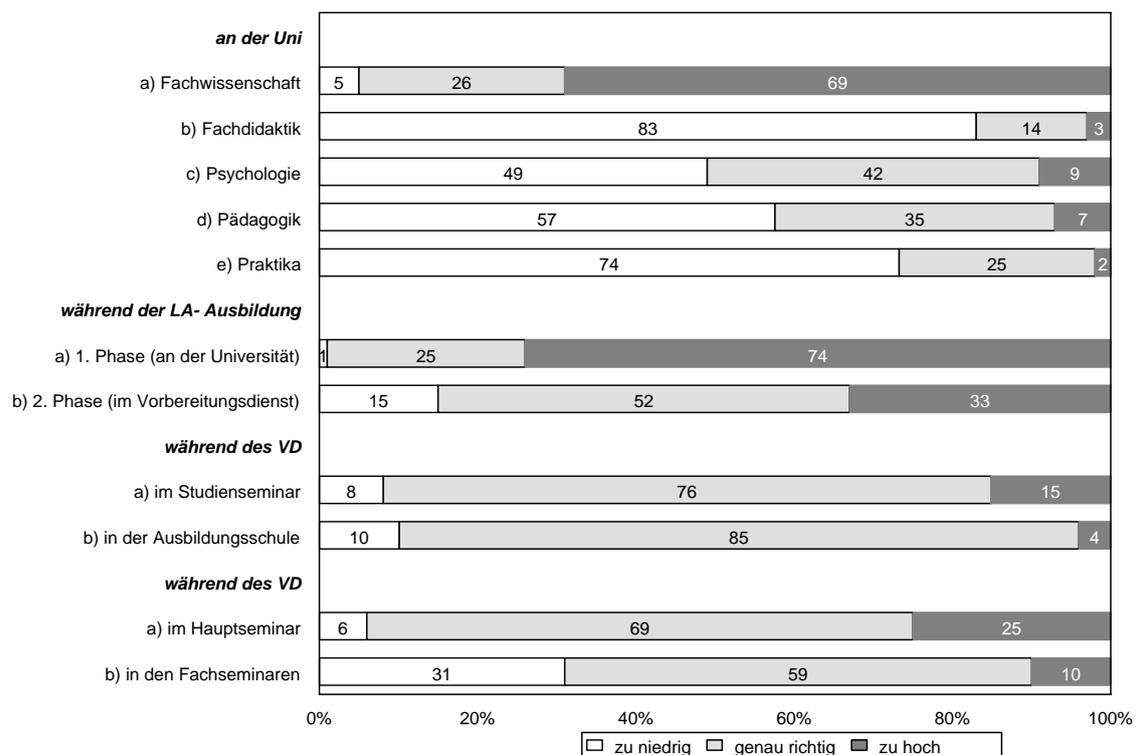


Abbildung 30: Gewichtung der Ausbildungsbestandteile (in Prozent)

4.4.6 Zu viel Fach – zu wenig Berufsfeldbezug

Die Ergebnisse zur **Einschätzung der Quantitäten der Ausbildungsbestandteile** innerhalb der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung fallen recht eindeutig aus: Der Anteil der Fachwissenschaft wird als zu hoch und die übrigen Anteile werden als zu niedrig eingeschätzt. Mehr als zwei Drittel der Lehramtskandidatinnen halten den Anteil der Fachwissenschaft für zu hoch, davon ca. ein Drittel sogar für viel zu hoch. Demgegenüber sehen über vier Fünftel den Fachdidaktikanteil, drei Viertel den Praktika-Anteil und etwa die Hälfte den Pädagogik- sowie den Psychologieanteil als zu niedrig an. Der Wunsch nach mehr Praktika,

nach mehr fachdidaktischen und mehr pädagogisch-psychologischen Anteilen ist ein deutlicher Hinweis auf einen stärkeren Berufsfeldbezug in der universitären Lehrerbildung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen. Dieser Wunsch nach einer höheren Gewichtung der Anteile von Fachdidaktik, Praktika sowie Pädagogik/ Psychologie und einer Reduzierung der Fächeranteile betrifft Lehramtskandidatinnen aller Schulformen.

Die Einschätzung der Gewichtung zwischen erster und zweiter Phase zeigt ebenfalls ein klares Ergebnis: Drei Viertel halten den Anteil der ersten Phase für zu hoch. Der Anteil der zweiten Phase wird dagegen von über der Hälfte als genau richtig eingeschätzt. Bei einer differenzierten Einschätzung steigt sogar noch die Zustimmung für den derzeitigen quantitativen Anteil der zweiten Phase: Über vier Fünftel halten den Anteil der Ausbildung an der Schule und drei Viertel den Anteil am Studienseminar für genau richtig. Innerhalb der Studienseminare werden von einer deutlichen Mehrheit die Anteile der Haupt- und Fachseminare als genau richtig angesehen. Ungeachtet dieser Übereinstimmung werden die Anteile von Haupt- und Fachseminaren unterschiedlich bewertet: Etwa ein Viertel schätzt den Anteil der Fachseminare als zu niedrig, den der Hauptseminare jedoch als zu hoch ein. Hinsichtlich der Gewichtung erfahren somit die zweite Phase – bei gewissen Differenzierungen zwischen Haupt- und Fachseminaren – eine eher positive, die erste Phase hingegen eine eher negative Einschätzung.

4.4.7 Gesamtbewertung der Lehrerausbildung mit Schulnoten

Neben der quantitativen wurde auch nach der allgemeinen **qualitativen Bewertung** der verschiedenen Ausbildungsbestandteile gefragt. Die Lehramtskandidatinnen sollten mit Hilfe von Schulnoten die Qualität der Lehrerbildung bewerten, angefangen von den Ausbildungsbestandteilen an der Universität (Fächer, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft) über das Hauptseminar und das Fachseminar (erstes und zweites Fach) bis zur Ausbildungsschule (erstes und zweites Fach) (vgl. *Abbildung 31*)

4.4.8 Zweite Phase besser bewertet als erste Phase

Die verschiedenen Bestandteile der Lehrerbildung werden seitens der Lehramtskandidatinnen in der Regel mit „gut“ bis „befriedigend“ bewertet. Die Durchschnittsnote von allen Lehramtskandidatinnen reicht von 2,3 für den Bestandteil „Ausbildungsschule“ bis zu 3,7 für den Bestandteil „Fachdidaktik“. Die Beurteilung für die zweite Phase fällt insgesamt positiver aus als für die erste Phase. Innerhalb der ersten Phase erhält die Fachwissenschaft mit 2,5 die beste Bewertung, gefolgt von der Erziehungswissenschaft (3,1) und der Fachdidaktik (3,7). Die relativ gute Bewertung der Fächer überrascht zunächst, wenn man bedenkt, dass deren

Anteil in der Lehrerbildung überwiegend als zu hoch angesehen wird. Dieser scheinbare Widerspruch kann jedoch möglicherweise dahingehend aufgelöst werden, dass das hohe Niveau der Fachausbildung einerseits anerkannt, deren Berufsfeldbezug andererseits hingegen nicht gesehen wird.

Frage 17 Ich würde folgende Schulnote vergeben für ...

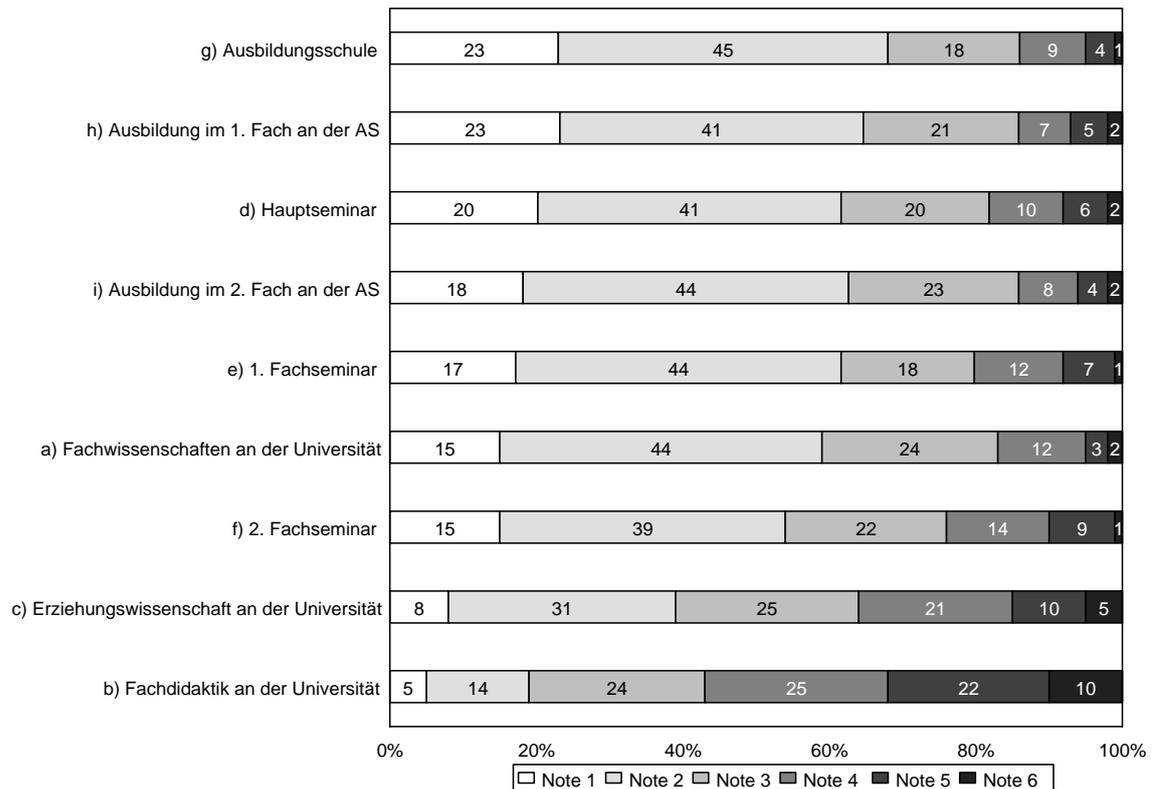


Abbildung 31: Gesamtbewertung der Lehrerausbildung mit Schulnoten (in Prozent)

Bei der Bewertung von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, die insgesamt nur eine eher befriedigende Einschätzung erfahren, ist die Streuung der Noten sehr groß. Zwei Fünftel geben der Erziehungswissenschaft gute Noten, ein Viertel befriedigende Noten, der Rest die Note vier, fünf oder sechs. Ähnlich breit streuen auch die Ergebnisse für die Fachdidaktik. Ein Fünftel geben ihr gute, ein Viertel befriedigende Noten, aber über die Hälfte die Noten vier bis sechs. Diese überwiegend eher negativen Bewertungen von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft scheint mit der Forderung nach mehr Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft im Widerspruch zu stehen. Die divergierenden Einschätzungen könnten möglicherweise dadurch zu erklären sein, dass in die Benotung auch die für zu gering erachteten Anteile für Fachdidaktik bzw. Erziehungswissenschaft eingeflossen sind. Zur Verifizierung dieser

Interpretation sind allerdings weitere Forschungsaktivitäten erforderlich. Unübersehbar ist jedoch insgesamt die Unzufriedenheit der Lehramtskandidatinnen mit der universitären Ausbildung. Das Bundesland erweist sich zumindest hinsichtlich der universitären Ausbildung als ein wichtiges Differenzierungskriterium: Die Lehramtskandidatinnen, die in Brandenburg studiert haben, bewerten die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung an der Universität etwas besser als die übrigen Lehramtskandidatinnen. So erreichen die Erziehungswissenschaft in Brandenburg einen Notendurchschnitt von 2,7 (vs. 3,6) und die Fachdidaktik von 3,6 (vs. 3,9) (vgl. *Tabelle 17*).

Frage 17 Ich würde folgende Schulnote vergeben für ...

MW Br = Mittelwert der Lehramtskandidatinnen mit Studienort im

MW NBr = Mittelwert der Lehramtskandidatinnen mit Studienort

| | MW Alle | MW Br | MW NBr |
|---|------------|----------|-----------|
| a) die Fachwissenschaft an der Universität | 2,5 | 2,5 | 2,4 |
| b) die Fachdidaktik an der Universität | 3,7 | 3,6 | 3,9 |
| c) die Erziehungswissenschaft an der Universität | 3,1 | 2,7 | 3,6 |
| d) das Hauptseminar | 2,4 | 2,6 | 2,3 |
| e) das 1. Fachseminar | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| f) das 2. Fachseminar | 2,7 | 2,6 | 2,7 |
| g) die Ausbildungsschule | 2,3 | 2,2 | 2,4 |
| h) die Ausbildung im 1. Fach an der Ausbildungsschule | 2,4 | 2,4 | 2,3 |
| i) die Ausbildung im 2. Fach an der Ausbildungsschule | 2,4 | 2,3 | 2,5 |

Potsdamer LAK-Studie 2004

Tabelle 17: Gesamtbewertung der Lehrerausbildung mit Schulnoten (Mittelwerte) – differenziert nach dem Studienort

Innerhalb der zweiten Phase der Lehrerbildung schneidet die Ausbildungsschule am besten ab, gefolgt vom Hauptseminar und den Fachseminaren. Alle drei Bestandteile erhalten überwiegend gute Noten. Allerdings gibt es jeweils auch eine Minderheit, die diese weniger gut bewerten: beim Hauptseminar und den Fachseminaren etwa ein Fünftel, bei der Ausbildungsschule ein Sechstel bis ein Siebtel. Dennoch sind die Ergebnisse im Vergleich mit der universitären Ausbildung recht positiv.

4.4.9 Bewertung von Reformvorschlägen zur Lehrerausbildung

Seit geraumer Zeit schon ist die Reformdebatte um eine Verbesserung der Lehrerbildung in vollem Gange. Alle bisherigen Ausbildungsbestandteile stehen dabei zur Disposition: So werden unterschiedliche Gewichtungen der Ausbildungsbestandteile erprobt, ebenso unterschiedliche

Praxisanteile, Ausbildungsstrukturen bzw. Verzahnungsmöglichkeiten. Zu einigen wichtigen Aspekten der Reformdiskussion wurden die Lehramtskandidatinnen auch in unserer Studie befragt. Im Vordergrund standen dabei Fragen der Struktur und der Inhalte der Lehrerbildung sowie der Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase (vgl. Abb 32).

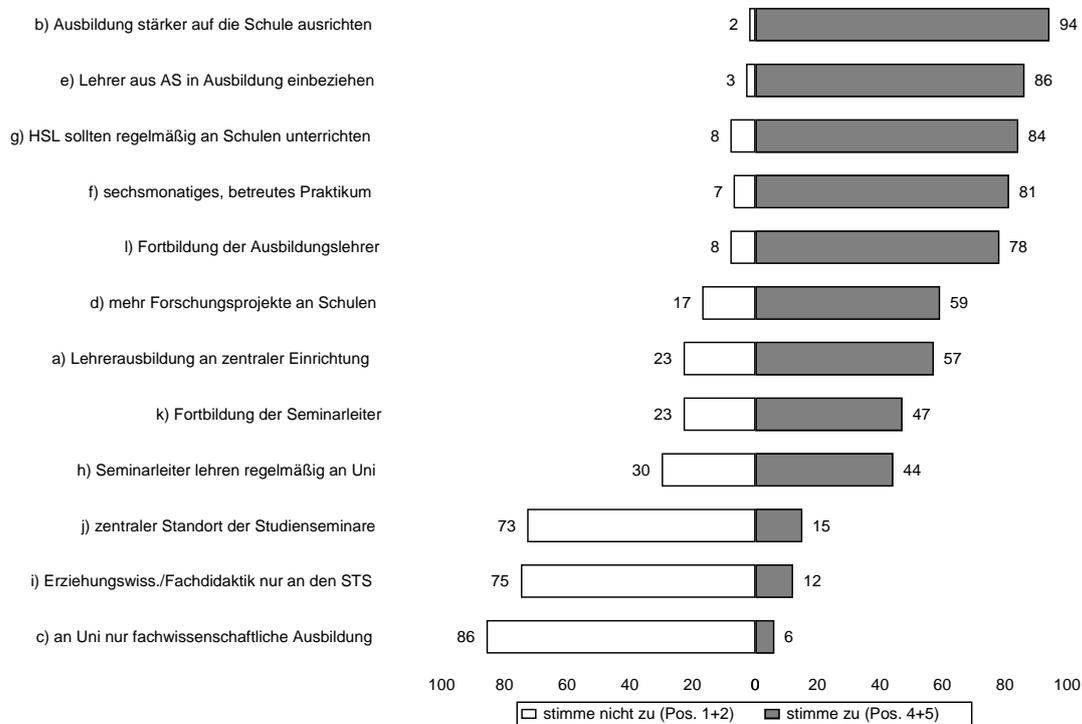


Abbildung 32: Bewertung von Veränderungsvorschlägen

4.4.10 Stärkere Berufsfeldorientierung gewünscht

Unsere Ergebnisse zu den Reformvorschlägen bestätigen einen bereits bekannten Befund der vorliegenden Studie: Die Lehramtskandidatinnen wünschen sich ein an der späteren Berufspraxis orientiertes Studium und eine engere Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase. So sind nahezu alle der Meinung, dass die universitäre Ausbildung stärker auf die Schule ausgerichtet sein sollte. Dieses zentrale Ergebnis wird durch weitere Befunde gestützt: Etwa vier Fünftel sprechen sich z.B. für ein sechsmonatiges, betreutes Praktikum im Rahmen der universitären Ausbildung aus. Ebenso viele sind dafür, dass die Universität auch Lehrerinnen aus den Ausbildungsschulen in die Lehrerausbildung einbeziehen sollte. Ähnlich hoch ist der Anteil derer, die die Auffassung vertreten, dass Hochschullehrerinnen regelmäßig an Schulen unterrichten sollten. Über die Hälfte befürwortet zudem eine Konzentration der universitären Lehrerausbildung an einer zentralen Einrichtung.

Trotz aller Kritik an der universitären Ausbildung ist nur eine kleine Minderheit der Meinung, dass an der Universität nur die fachwissenschaftliche Ausbildung und nicht die schulpraktische Ausbildung stattfinden sollte. Gleiches gilt für die Frage, ob die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung in die erste oder in die zweite Phase gehört. Nach der überwiegenden Mehrheit gehören die fachdidaktische sowie erziehungswissenschaftliche Ausbildung an die Universität – so das klare Votum der Lehramtskandidatinnen. Allerdings wird – wie bereits mehrfach im Bericht hingewiesen – an der Universität ein erheblicher Reformbedarf gesehen. Z.B. wünscht sich über die Hälfte der Lehramtskandidatinnen, dass die Universität mehr Forschungsprojekte mit Studierenden an den Schulen durchführen sollte. Große Unterstützung finden auch die Vorschläge für eine intensivere Fortbildung der Ausbildungslehrerinnen und der Studienseminarleiterinnen. Für eine solche Weiterqualifizierung der Ausbildungslehrerinnen sprechen sich über drei Viertel, für die der Seminarleiterinnen rund die Hälfte aus. Die Lehramtskandidatinnen sehen somit insbesondere bei den Ausbildungslehrerinnen einen beachtlichen Fortbildungsbedarf.

Insgesamt kann bei der allgemeinen Bewertung der Quantität und Qualität der Lehrerbildung resümiert werden, dass die Lehrerbildung von den Lehramtskandidatinnen gute bis befriedigende Werte erhält. Die Beurteilung der zweiten Phase fällt dabei besser aus als die der ersten Phase. Die höchste Bewertung erhält die Ausbildung an den Schulen, es folgen das Hauptseminar und das Fachseminar. Die eher kritische Bewertung der Ausbildungsanteile der ersten Phase kann als ein deutliches **Plädoyer für eine stärkere Berufsfeldorientierung** in der universitären Lehrerbildung verstanden werden und zwar in quantitativer wie qualitativer Hinsicht. Die überwiegende Mehrheit spricht sich für eine intensivere und praxisnahe Ausbildung vor allem durch Praktika sowie durch berufsfeldbezogene Veranstaltungen in den Fachdidaktiken, in der Pädagogik und der Psychologie aus. Die Fachwissenschaften werden zwar wertgeschätzt, deren Anteil an der Lehrerausbildung wird jedoch als zu hoch empfunden. Trotz des insgesamt großen Reformbedarfs sollte nach Ansicht der Lehramtskandidatinnen die Lehrerbildung, einschließlich der praktischen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile, an der Hochschule verbleiben.

Im Unterschied zur ersten Phase findet die derzeitige Struktur der zweiten Phase unter den Lehramtskandidatinnen eine breite Zustimmung. Vor allem hinsichtlich des zeitlichen Anteils der Ausbildungsschule herrscht große Zufriedenheit. Auch die Qualität der zweiten Phase wird überwiegend positiv bewertet. Das gilt für das Haupt- und Fachseminar, insbesondere jedoch für die Ausbildungsschule. Trotz der insgesamt eher posi-

tiven Ergebnisse wird Fortbildungsbedarf gesehen, gerade bei den Ausbildungslehrerinnen.

4.5 Offene Fragen

Zum Abschluss des Fragebogens hatten die Lehramtskandidatinnen die Möglichkeit, durch eine offene Frage die aus ihrer Sicht wesentlichen Stärken und Schwächen der Ausbildung sowohl an den Studienseminaren als auch den Ausbildungsschulen mit eigenen Worten darzustellen. Für die Auswertung dieser Aussagen wurden die Daten tabellarisch erfasst, sukzessive gesichtet, sortiert und zu Kategorien zusammengefasst. Diese induktive Entwicklung der Einzel- und Oberkategorien erfolgte unter wiederholter Zusammenarbeit mehrerer Mitarbeiterinnen, um eine übereinstimmende Einteilung zu erreichen. Das Ergebnis ist eine qualitative, aber vor allem quantitative Kategorisierung der Erfahrungen und Einschätzungen der Lehramtskandidatinnen in den vier einzelnen Bereichen: Stärken von Studienseminaren, Schwächen von Studienseminaren, Stärken von Ausbildungsschulen und Schwächen von Ausbildungsschulen. Die offene und zugleich insistierende Form der Fragestellung bringt es mit sich, dass die Befunde individuell differenziert und im Vergleich zum Fragebogen zum Teil kritischer ausfallen. Sie vermitteln aber insgesamt einen aufschlussreichen, subjektiven Eindruck von der Ausbildungssituation der Lehramtskandidatinnen im Land Brandenburg, aus dem sich durchaus Optimierungsansätze ableiten lassen.

4.5.1 Stärken von Studienseminaren

In der *Tabelle 18* sind die Aussagen der Lehramtskandidatinnen zu den Stärken der Ausbildung an den Studienseminaren aufgeführt. Es ergeben sich drei übergeordnete Schwerpunkte der Ausbildung, die von den Lehramtskandidatinnen thematisiert wurden. Diese Schwerpunkte umfassen zum einen die Qualität und Effizienz der Ausbildung im Allgemeinen. Zum Zweiten benennen die Lehramtskandidatinnen die für sie immens wichtige Funktion der Studienseminare, eine Gelegenheit für Kommunikation und Reflexion zu bieten. Zum Dritten wird als wesentliche Stärke von Studienseminaren und, wie es scheint, notwendige Grundlage einer adäquaten und effektiven Ausbildung, die fürsorgliche Haltung der Studienseminare gegenüber den Lehramtskandidatinnen aufgeführt.

Oberkategorien:

- I Umfassende und effiziente Ausbildung in den Seminaren
- II Gelegenheit für Erfahrungsaustausch und Reflexion am Studien-seminar
- III Fürsorgliche Haltung gegenüber den LAK

| Anz. der Aus-sagen | Einzelkategorien | Oberka-tegorie |
|--------------------|---|----------------|
| 61 | Starker Bezug zur Schulpraxis in den Seminaren | I |
| 54 | Raum für Austausch unter LAK bzw. unter Gleichgesinn-ten | II |
| 39 | Gute Betreuung und Unterstützung der LAK | III |
| 34 | Möglichkeit zur Reflexion der Lehrtätigkeit und zur Be-sprechung von Problemen | II |
| 25 | Angenehme Atmosphäre und große Offenheit gegenüber den LAK | III |
| 23 | Hohe Kompetenz der Seminarleiterinnen | I |
| 23 | Methodische Vielfalt der Seminargestaltung mit hohem praktischen und innovativen Anteil | I |
| 19 | Hohe Qualität und Effizienz der Seminare | I |
| 14 | Kontakt und Kooperation mit anderen LAK | II |
| 14 | Guter Umgang mit den LAK | III |
| 12 | Gute Organisation und Strukturierung der Seminare | I |
| 10 | Eingehen auf individuelle Wünsche der LAK | III |
| 10 | Angemessene Gruppengröße und –zusammensetzung | I |
| 10 | Hohe Relevanz und Vielfalt der Inhalte | I |
| 7 | Fundierte Theorievermittlung | I |
| 7 | Viel Verständnis für die LAK | III |
| 3 | Abstimmung zwischen den Seminaren | I |
| 15 | Sonstiges | |

380 Aussagen insgesamt

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 18: Kategorisierte Stärken von Studienseminaren

4.5.2 Schwächen von Studienseminaren

Die in *Tabelle 19* angeführten Kategorien zu Schwächen der Ausbildungssituation an Studienseminaren teilen sich in zwei Bereiche. Zum einen werden vor allem problematische inhaltliche, didaktische und soziale Bedingungen und Erfahrungen in den einzelnen Haupt- und Fachseminaren thematisiert. Zum anderen richtet sich die Kritik auf strukturelle Schwierigkeiten der Ausbildungsorganisation an Studienseminaren.

Oberkategorien:

- I Mangelhafte Ausbildung in den Seminaren
- II Ungünstige Rahmenbedingungen der Ausbildungsorganisation

| Anz. der Aussagen | Einzelkategorien | Oberkategorie |
|-------------------|---|---------------|
| 44 | Fehlende Ausrichtung auf die schulische Realität, fehlender Praxisbezug | I |
| 28 | Mangelnde innere Struktur und Organisation der Seminare | I |
| 25 | Fehlende bzw. irrelevante Inhalte in den Seminaren | I |
| 25 | Mangelhafte methodisch-didaktische Vermittlung der Inhalte | I |
| 25 | Mangelnde fachliche, didaktische und soziale Kompetenz der Seminarleiterinnen | I |
| 22 | Mangelnde Transparenz und Einheitlichkeit der Anforderungen | I |
| 19 | Mangelhafte Qualität und Effizienz der Seminare | I |
| 16 | Fehlende Kooperation zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule | II |
| 10 | Große Entfernung des Studienseminars zum Wohnort | II |
| 9 | Fehlende inhaltliche Abstimmung zwischen Studienseminar und Universität | I |
| 9 | Fehlende Reflexion und Evaluation der Seminare | I |
| 9 | Problematische Gruppenzusammensetzungen | II |
| 9 | Ungünstige Organisation der Seminarzeiten | II |
| 7 | Fehlende Abstimmung zwischen den Seminaren, vor allem zwischen HS und FS | I |
| 7 | Zu hoher Leistungsdruck | I |
| 6 | Zu starke zeitliche Belastung | I |
| 5 | Schlechte Ausstattung der Studienseminare | II |
| 4 | Abhängigkeit von den Ausbildern | II |
| 4 | Zu wenig Hospitationsmöglichkeiten bei Seminarleiterinnen oder anderen LAK | I |
| 24 | Sonstiges | |

307 Aussagen insgesamt

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 19: Kategorisierte Schwächen von Studienseminaren

4.5.3 Stärken von Ausbildungsschulen

In *Tabelle 5* sind die kategorisierten Aussagen der Lehramtskandidatinnen zu den Stärken von Ausbildungsschulen dargestellt. Ihrer Einschätzung nach bildet der Einstieg in die Praxis einen wesentlichen Aspekt der Ausbildung. Knapp die Hälfte der Aussagen belegt eine gute Unterstützung der Lehramtskandidatinnen durch die Ausbildungsschulen. Darüber hinaus werden allgemeine Aspekte „guter“ (Ausbildungs-) Schulen benannt, die den Lehramtskandidatinnen wichtig sind.

Oberkategorien:

- I „Endlich Praxis!“
- II Gute Unterstützung der LAK
- III „Gute (Ausbildungs-) Schulen“

| Anz. der Aussagen | Einzelkategorien | Oberkategorie |
|-------------------|--|---------------|
| 54 | Praxis-Erfahrungen sammeln | I |
| 46 | Hohe Akzeptanz der LAK durch aufgeschlossenes Kollegium | II |
| 31 | Großer persönlicher Freiraum für die LAK, um sich auszuprobieren | II |
| 31 | Gute Förderung der LAK durch die Ausbildungslehrerinnen | II |
| 31 | Gute Atmosphäre an der Schule | III |
| 28 | Hilfreiche Unterstützung der LAK | II |
| 24 | Innovationsbereite, offene Schule | III |
| 19 | Gute Ausstattung der Schule | III |
| 16 | Die Persönlichkeit der Schüler vielfältig fördernde Schule | III |
| 14 | Hohe Kompetenz der Ausbildungslehrerinnen | II |
| 14 | Stark kooperierendes Kollegium | III |
| 12 | Methodische Vielfalt im Unterricht | III |
| 11 | LAK fördernde Schulleitung | II |
| 9 | Engagierte Lehrkräfte | III |
| 6 | Sozial kompetente Schüler | III |
| 5 | Kompetente Kolleginnen von denen gelernt werden kann | II |
| 5 | Viele Hospitationsmöglichkeiten | II |
| 4 | Überschaubare Schulgröße | III |
| 3 | Handhabbare Klassenstärken | III |
| 7 | Sonstiges | |
| 3 | Viele Lehramtskandidatinnen | |
| 3 | Einblick in zwei verschiedene Schulen | |

385 Aussagen insgesamt

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 20: Kategorisierte Stärken von Ausbildungsschulen

4.5.4 Schwächen von Ausbildungsschulen

Ein Überblick über die kategorisierten Schwächen von Ausbildungsschulen, die Lehramtskandidatinnen aufgefallen sind, wird in Tab gegeben. Hier wird von den Lehramtskandidatinnen vor allem eine mangelhafte Förderung und Unterstützung durch die Ausbildungsschule benannt. Darüber hinaus werden von den Befragten verschiedene Aspekte thematisiert, die sich negativ auf die Qualität von (Ausbildungs-) Schulen auswirken. Mit einem Fünftel der Aussagen benennen Lehramtskandidatinnen Schwierigkeiten, die mit dem generellen Aufbau der Ausbildung im Vorbereitungsdienst zusammenhängen.

Oberkategorien:

- I Unzureichende Förderung und Unterstützung der LAK
- II Problematische (Ausbildungs-) Schulen
- III Grundsätzliche Probleme der Ausbildungsorganisation im Vorbereitungsdienst

| Anz. der Aussagen | Einzelkategorien | Gehörend zur Oberkategorie |
|-------------------|--|----------------------------|
| 43 | Unzureichende Betreuung und Unterstützung der LAK durch die Ausbildungslehrerinnen | I |
| 39 | Fehlende Innovationsbereitschaft und mangelnde Methodenvielfalt | II |
| 27 | Schlechte Ausstattung der Schulen | II |
| 23 | Unzureichende Kompetenz und Qualifikation der Ausbildungslehrerinnen | I |
| 18 | Unkenntnis der Ausbildungsschule über Sinn und Aufgaben im Vorbereitungsdienst | I |
| 15 | Mangelnder persönlicher Freiraum der LAK durch starken Anpassungsdruck an die Ausbildungslehrerinnen | I |
| 15 | Fehlende Unterstützung der LAK durch die Schulleitung | I |
| 15 | Abweisendes, nicht kooperierendes Kollegium | II |
| 15 | Mangelnde Anerkennung, Akzeptanz und Integration der LAK | I |
| 12 | Missstände durch vorgeschriebene Zuteilung der Ausbildungslehrerinnen | I |
| 12 | Zu hohe Belastung durch die Ausbildung an zwei Schulen | III |
| 9 | Mangelnde Kooperation zwischen Ausbildungsschule und Studienseminar | III |
| 7 | Zu große Entfernung der Ausbildungsschule zum Wohnort der LAK | III |
| 6 | Zu starke Belastung der Ausbildungslehrerinnen | III |
| 5 | Zu große Klassen | II |
| 5 | Viele Schüler mit Schulproblemen | II |
| 5 | Zu hohe zeitliche Belastung der LAK | I |
| 5 | Inhaltliche Mängel der Ausbildung | I |
| 5 | Mangelhafte Organisation der Schule | II |
| 22 | Sonstiges | |

303 Aussagen insgesamt

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 21: Kategorisierte Schwächen der Ausbildungsschule

Zusammenfassung

Bei den Ergebnissen der offenen Fragen fällt auf, dass die Stärken der Studienseminare und Ausbildungsschulen im Vergleich zu den Schwächen jeweils ca. 80 Aussagen mehr umfassen. Dies könnte als überwiegend positive Bewertung der zweiten Phase der Lehrerausbildung gedeutet werden.

tet werden. Die besonderen Stärken, die ein großer Teil der Lehramtskandidatinnen den Studienseminaren hierbei zuschreiben, liegen in deren konkretem Aufgreifen und Reflektieren der erlebten Schulrealität und in ihrer kompetenten, unterstützenden Betreuung. Darüber hinaus wird die hohe Kompetenz von Seminarleiterinnen herausgestellt, die ihre Seminare methodisch vielfältig, mit einem hohen praktischen und innovativen Anteil gestalten.

Demgegenüber haben andere Lehramtskandidatinnen eine ganze Reihe negativer Erfahrungen an Studienseminaren gesammelt. Diese Schwächen liegen vor allem in einer fehlenden Ausrichtung auf die schulische Realität, die sich in einer idealisierten pädagogischen Sichtweise ausdrückt, deren Umsetzung in der Schulrealität von den Lehramtskandidatinnen als unmöglich erlebt wird. Insgesamt werden verschiedene fachliche und didaktische Mängel der Ausbildung an Studienseminaren beschrieben, wobei eine mangelnde Transparenz über zu erbringende Leistungen sowie die häufig fehlende Kooperation zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule besonders zu erwähnen sind.

Die herausragende Stärke der Ausbildungsschulen wird von den Lehramtskandidatinnen darin gesehen, dass sie ihnen den lange angestrebten Einstieg in die Berufswelt ermöglichen. Ausbildungsschulen bieten die Möglichkeit, endlich reale Praxiserfahrungen zu sammeln – idealerweise verbunden mit einem möglichst großen persönlichen Freiraum, um sich selbst auszuprobieren. Besonders wichtig ist den Lehramtskandidatinnen auch die Akzeptanz durchs Kollegium sowie die erlebte kompetente Förderung durch Ausbildungslehrerinnen, die sie unterstützten. Vor allem innovationsbereite Schulen, die offen sind für Neues, werden positiv beurteilt.

Probleme an Ausbildungsschulen wurden von einer Vielzahl von Lehramtskandidatinnen hinsichtlich einer unzureichenden Betreuung und Unterstützung durch die Ausbildungslehrerinnen erlebt, denen mangels einer adäquaten Vorbereitung und Schulung einfach die Kompetenz für diese Aufgabe fehlt. Mehrfach wurde die Erfahrung gemacht, dass große Unkenntnis über Ziele und Aufgaben des Vorbereitungsdienstes an den Schulen generell herrscht. Dies führt u. a. zu fehlendem Freiraum für die Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit der Lehramtskandidatinnen. Im Zusammenhang mit problematischen Ausbildungssituationen an Ausbildungsschulen wurde außerdem häufig eine grundsätzlich fehlende Innovationsbereitschaft dieser Schulen genannt, die sich vor allem auch in Methodenmonotonie in Form von allgegenwärtigem Frontalunterricht zeigt.

Einen besonderen Aspekt stellt noch die Ausbildung an zwei Schulen gleichzeitig dar, wie es beim Lehramt für die Sekundarstufe I sowie die Primarstufe der Fall ist. Dies wird von einigen Lehramtskandidatinnen

als große organisatorische Belastung und unbefriedigende Situation empfunden, da durch die doppelte Schulsituation ein möglichst intensives Einlassen auf eine Schule nicht möglich ist.

5. Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Mit dem Ziel unabhängig vom vorgefertigten Fragebogen für die Lehramtskandidatinnen bedeutsame und gemeinsam geteilte kollektive Erfahrungen, Orientierungen, Meinungen und Einstellungen zu erfassen, fand in einer **zweiten Etappe der Studie** an jedem Studienseminar bzw. Ausbildungsstandort des Landes Brandenburg eine Gruppendiskussion zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst mit interessierten Lehramtskandidatinnen statt. Im Anschluss an eine inhaltsanalytische Bearbeitung von zwei der fünf mittels Tonband dokumentierten Gespräche wurden alle Gruppendiskussionen anhand des dabei erstellten Kategoriensystems aufbereitet und ausgewertet. Im Folgenden sollen die gewonnenen Ergebnisse vorgestellt werden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen ist zu berücksichtigen, dass es sich um die Sichtweisen lediglich einer Akteursgruppe der Lehrerausbildung handelt sowie um deren subjektive Einschätzungen. Zu bedenken ist, dass berichtete Erfahrungen zur Wahrnehmung von oftmals gemeinsam erlebten, gleichen Ausbildungsbedingungen zu durchaus unterschiedlichen, teils konträren Einschätzungen führen können. So geschieht es auch an einigen Stellen der Diskussionen in den Gruppen, dass ein als vermeintliche „Schwäche“ in der Ausbildung gekennzeichnete Aspekt an anderer Stelle oder aus Sicht eines weiteren Diskutanten als „Stärke“ hervorgehoben wird. Dessen ungeachtet liefern die Gruppendiskussionen wichtige Informationen zu Erfahrungen, Einschätzungen und Positionen der Lehramtskandidatinnen.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen sollen im Folgenden inhaltlich detailliert beschrieben werden. Zunächst werden die diskutierten Stärken und Schwächen zum Vorbereitungsdienst (insgesamt) dargestellt, im Anschluss daran zu den Studienseminaren sowie zu den Ausbildungsschulen. Darauf folgt die Ergebnisdarstellung zur universitären Ausbildung, zur Abstimmung der Ausbildungsbestandteile und -phasen sowie zur Lehrerausbildung allgemein. Die Darstellung folgt dabei einem einheitlichen Schema, beginnend jeweils mit einer Zusammenfassung der Stärken und Schwächen des jeweiligen Ausbildungsbestandteils bzw. der jeweiligen -phase in Textform. Daran schließt sich eine tabellarische Übersicht der zusammenfassenden inhaltlichen Kategorien an, wobei die Kategorien absteigend nach der Häufigkeit der Nennungen in den Gruppendiskussionen geordnet sind. Danach werden differenzierte Aspekte der

Gruppendiskussionen vorgestellt, die teilweise durch ausgewählte Originalpassagen veranschaulicht werden. Zum Abschluss der Ergebnisdarstellung erfolgt die ebenfalls mit Originalpassagen untersetzte Vorstellung der Ideen, die die Lehramtskandidatinnen zur Optimierung der Lehrerausbildung in die Diskussionsrunden einbrachten.

5.1 Stärken und Schwächen der Ausbildung im Vorbereitungsdienst (insgesamt)

Als **Stärken** des Vorbereitungsdienstes hoben Lehramtskandidatinnen in allen Diskussionsrunden die Möglichkeit hervor, sich in dieser Ausbildungsphase im geschützten Rahmen ausprobieren zu können sowie einen erheblichen Kompetenzzuwachs zu erlangen (vgl. *Tabelle 22*).

Ebenso wurde eine Reihe von **Schwächen** benannt, die in einem relativ ausgewogenen Verhältnis zu den Stärken standen, jedoch differenzierter beschrieben wurden. Ungünstige materielle und organisatorische Rahmenbedingungen waren dabei in allen Gruppendiskussionen ein Thema. An mehreren Studienseminaren fühlten sich einige Lehramtskandidatinnen durch den Vorbereitungsdienst schlecht auf ihr Berufsleben vorbereitet und durch den hohen Arbeitsaufwand in dieser Ausbildungsphase sichtlich belastet. Eine hohe Arbeitsbelastung und eine Belastung durch fehlende Unterstützung und schlechte Betreuung sowie eine Beeinträchtigung der Lebensqualität wurden vorwiegend in einer Diskussionsrunde angesprochen. Eine Übersicht zu den Kategorien von Stärken und Schwächen des Vorbereitungsdienstes insgesamt gibt *Tabelle 22*.

| Stärken | Schwächen |
|---|--|
| Ausprobieren im geschützten Rahmen Großer Lernzuwachs durch VD Sonstiges: positive Gesamtbilanz; angemessene Länge des Vorbereitungsdienstes | Ungünstige materielle und organisatorische Rahmenbedingungen Schlechte Vorbereitung auf den Lehrerberuf Belastung durch hohen Arbeitsaufwand Belastung durch fehlende Unterstützung und schlechte Betreuung Beeinträchtigung der Lebensqualität Sonstiges: Unzufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst; Konkurrenzdruck unter LAK |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 22: Stärken und Schwächen des Vorbereitungsdienstes (insgesamt)

In einem nächsten Schritt sollen ausgewählte Aspekte der zuvor benannten Stärken und Schwächen genauer betrachtet werden. Dazu werden

insbesondere jene Aspekte aus den Gruppendiskussionen vorgestellt, die über die vorliegenden Ergebnisse der schriftlichen Befragung hinaus weitere und auch differenziertere Informationen zum Vorbereitungsdienst liefern. Dies ist insofern relevant, da in der schriftlichen Befragung keine Fragen zum Vorbereitungsdienst in seiner Gesamtheit gestellt worden sind. An den **Erprobungsmöglichkeiten im geschützten Rahmen** schätzten Lehramtskandidatinnen besonders, schrittweise in ihre Berufsrolle hineinwachsen zu können, wozu auch die reduzierte Stundenverpflichtung positiv beitrug.

„Und man kann eben auch, wenn man nur 10 bis 12 Stunden gibt, auch wirklich einige Sachen ausprobieren, sich einige Methoden überlegen, zu denen wir vielleicht nachher eben keine Zeit mehr haben. [...] Und ich hätte mich sehr überfordert gefühlt, jetzt mit eh, wie jeden Tag in der Schule, eh, fünf Stunden am Tag geben und dann sofort unterrichten, ohne Hilfe, ohne einen Ausbildungslehrer, den ich eben schon mal fragen kann, eh, hast du vielleicht mal ein Buch oder hat, oder Referendare, die ich mal fragen kann: ‚Hat irgendjemand schon mal Emilia Galotti gelesen?‘ Und solche Geschichten. Also das ist ein ganz großer Vorteil, fand ich, als Berufsanfänger, angeleitet arbeiten kann, erst mal, auch auf einem geringeren Level.“

Ebenso wichtig war ihnen der große **Lern- und Kompetenzzuwachs** in dieser Ausbildungsphase. Vor allem die persönliche Weiterentwicklung und bessere Selbsterkenntnis sahen Diskutantinnen als Gewinn für sich aus dem Vorbereitungsdienst an. In der Mehrheit der Diskussionsrunden wurde der Vorbereitungsdienst als wichtigste Lernphase für den Lehrerberuf bezeichnet, der viele Erfahrungen ermöglicht, zur Unterrichtskompetenz führt und gut auf den Lehrerberuf vorbereitet. Vereinzelt wurde die Länge der Ausbildung als angemessen bewertet.

Demgegenüber wurden von den Lehramtskandidatinnen eine Reihe von Schwächen differenziert beschrieben. **Ungünstige materielle und organisatorische Rahmenbedingungen** waren dabei in allen Gruppendiskussionen ein Thema, so etwa die zu geringe bzw. zu pauschale Entlohnung und die unnötige Länge des Vorbereitungsdienstes. An einzelnen Studienseminaren wurde die Belastung durch die Entfernung zu den Ausbildungsschulen bzw. Studienseminaren sowie die Überforderung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes durch sofortiges Unterrichten thematisiert.

„Und wir durften auch bloß zwei Tage vor Beginn kommen. Nicht früher. Also, wir wussten ja auch schon 'ne Woche früher, welche Schulen wir haben und man hätte ja dann die Zeit nutzen können. Dürfen wir aber nicht, weil's Referendariat beginnt erst ab ersten Mai und laut Versicherungsschutz und so. Und nu mussten wir [...] am dritten Mai hin und am vierten begann die Schule und man hat kein'n Stundenplan gehabt, kein Nichts. Und dann heißt es gleich: ‚Sie müssen auf Ihre zwölf Stunden kommen die Woche.‘“

Vereinzelt kritisierten Lehramtskandidatinnen, dass sie aufgrund schlechter materieller Ausstattungen der Ausbildungsschulen bzw. der Studienseminare zusätzliche Materialkosten tragen mussten. Ebenfalls wurde erwähnt, dass der Termin für den Beginn des Vorbereitungsdienstes (miten im Schuljahr) ungünstig sei.

Teilnehmerinnen an mehreren Studienseminaren attestierten der zweiten Phase mitunter auch eine **schlechte Berufsvorbereitung**. So wurde berichtet, dass durch das Erleben eines Praxisschocks Zweifel an der Berufswahl aufgekommen sind und Unklarheiten darüber herrschten, welches Wissen Schüler benötigen und wie dieses vermittelt werden sollte. In mehreren Gruppendiskussionen berichteten Lehramtskandidatinnen von **Belastungen durch einen hohen Arbeitsaufwand** im Vorbereitungsdienst. Im Mittelpunkt der Diskussionen standen vor allem die hohe Arbeitsbelastung durch die Vorbereitung des eigenen Unterrichts sowie die Unterrichtsbesuche. Weiterhin wurde das Fehlen von Erholungsphasen bemängelt.

„Und wenn wir davon sprechen, wir woll'n ja uns au nich uns [...]die [...] Arbeit absprechen, 'n Konzept zu erstellen. Aber ich finde, es reicht ganz einfach, wenn man was über den Rahmenplan über die curriculare Einordnung [erzählt] über die Lernpläne und über die methodischen Entscheidungen, aber man muss nicht da wirklich noch [...] seitenweise darüber sinnieren, was diese eine Unterrichtsstunde anbelangt, ja? Da gibt es auch, da kann man differenzieren zwischen wichtig und unwichtigen Sachen, ja? Das würde einem um ein Vielfaches die Arbeit erleichtern. Weil man hat ja auch noch zusätzlich seine normalen Unterrichtsstunden. Zu der Unterrichtsprobe, zu der Hausarbeit, ja?“

Speziell an einem Studienseminar berichteten Lehramtskandidatinnen von **Belastungen durch fehlende Unterstützung und schlechte Betreuung**. Die Teilnehmerinnen bemängelten hier vor allem, dass die Problemlagen der LAK nicht anerkannt würden und, dass sie sich durch Sorgen um schlechte Bewertungen von Ausbildungslehrerinnen und die Situation an der Ausbildungsschule belastet fühlten.

„Jeder Seminarleiter erfordert etwas anderes, auch in Bezug auf Konzepterarbeitung zum Beispiel, wo man dann ins Straucheln kommt. Man soll praktisch sein'n eigenen Weg finden, sich selbst treu bleiben, aber dennoch die Rahmenrichtlinien des Studienseminars nachvollziehen. Und denn es auch noch den Ausbildungslehrern recht machen. Und man fühlt sich 'n bisschen allein gelassen. Wenn man interne Probleme mit [...] der Schule hat, gibt es hier niemanden, der sich wirklich dafür zuständig fühlt. Und man fühlt sich oftmals allein gelassen, ja?“

In diesem Zusammenhang wurde auch eine **Beeinträchtigung der Lebensqualität** in Form von bestimmten privaten und körperlichen Problemen (z.B. Schlafstörungen) thematisiert, die auf die Belastung durch den Vorbereitungsdienst zurückgeführt wurden. In solchen Belastungen

sahen einige Lehramtskandidatinnen einen möglichen Grundstein für einen späteren Burn-Out-Zustand.

„Und wenn ich höre, wie viel jetzt in meiner Fachrichtung, wir treffen uns mal, wie viele Leute momentan da Singles sind, weil sie sich getrennt haben von ihrem Partner, und ich stand auch kurz davor als ich diesen Stress hatte, dann, also dann frage ich mich, was läuft da alles schief und wir müssen da irgendwie durch, durch die ganze, durch die Suppe müssen wir durch und freuen uns alle, dass es irgendwann zu Ende ist, dass wir irgendwann unsere eigene Klasse haben und dass wir uns dann vielleicht so richtig mal entfalten können. [...] Mein Freund, der ist in der Wirtschaft, der arbeitet seine 40 Stunden und der hat gesagt: ‚Ich bin jetzt nicht mehr Bauingenieur, ich bin jetzt der Mann einer Referendarin.‘ Weil, der kopiert für mich, der scannt für mich ein, der schneidet vorm Fernseher aus. Ich glaub nicht, dass er sich das irgendwie gewünscht hätte, ja.“

An einem Studienseminar bemängelten mehrere Diskutantinnen einen hohen Konkurrenzdruck unter den Lehramtskandidatinnen im Vorbereitungsdienst.

5.2 Stärken und Schwächen der Ausbildung an den Studienseminaren

Bei der Diskussion der **Stärken** der Ausbildung an den Studienseminaren wurden die guten „klimatischen“ Bedingungen und die Beziehungsqualität an allen Standorten positiv hervorgehoben. Daneben erfuhren alle Studienseminare eine hohe Wertschätzung in ihrem Beitrag zur Weiterentwicklung unterrichtlicher Kompetenzen, insbesondere in der Vermittlung und Qualifizierung unterrichtsmethodischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Weiterhin wurden vorhandene gute Rahmenbedingungen vor Ort positiv erwähnt. Vereinzelt wurden zudem eine gute individuelle Beratung und Unterstützungsarbeit sowie fachliche Kompetenz von Seminarleiterinnen angesprochen (vgl. *Tabelle 23*).

Neben den positiven Hervorhebungen benannten die Teilnehmerinnen der Diskussionen sichtlich häufiger und auch differenzierter **Schwächen** der Ausbildung an den Studienseminaren. Dabei fiel auf, dass in einer der fünf Gruppendiskussionen beinahe keine kritischen Meinungsäußerungen erfolgten. Dies spräche für eine hohe Zufriedenheit mit dem Studienseminar an diesem Standort. Es kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass eine solche Zurückhaltung durch die Anwesenheit der Seminarleitung während der Diskussion verursacht wurde.

An vier der fünf Studienseminarstandorte wurden vor allem die folgenden Probleme angesprochen: Wiederholt wurden methodisch mangelhafte (Fach-)Seminare, in denen kein deutlicher Lernzuwachs erfolgt, kritisch genannt. Daneben fühlten sich die Lehramtskandidatinnen häufig unzureichend über den Ablauf des Vorbereitungsdienstes informiert. Un-

günstige materielle und organisatorische Rahmenbedingungen wurden in drei der fünf Diskussionsrunden kritisiert. Darüber hinaus wurde den Ausbilderinnen an den Studienseminaren vielfach Uneinheitlichkeit in den Leistungsanforderungen insgesamt vorgeworfen, was die Beratungs- und Beurteilungssituation erschwerte. Häufig thematisierten die Lehramtskandidatinnen auch übertrieben hohe Anforderungen an Unterrichtsentwürfe und Unterrichtsproben. Der Ausbildung selbst mangle es nach Einschätzung der Diskutantinnen insbesondere an Praxisrelevanz. An jeweils drei der fünf Studienseminarstandorte bemängelten Lehramtskandidatinnen zum einen die Praxis der Zuweisung an Ausbildungsschulen und zu Ausbildungslehrerinnen und zum anderen eine unzureichende Unterstützungs- und Betreuungsarbeit durch Seminarleiterinnen. Nicht zuletzt thematisierten sie eine schlechte Qualifikation und Betreuung von Fachseminarleiterinnen (vgl. *Tabelle 23*).

| Stärken | Schwächen |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Positive Atmosphäre • Gute methodische Ausbildung • Gute Rahmenbedingungen • Gute Beratung/ Beurteilung • Kompetente Ausbildung • Unterstützung der LAK bei Problemen | <ul style="list-style-type: none"> • Methodische Mängel von Seminaren • Keine Transparenz zum Ablauf des VD • Ungünstige materielle und organisatorische Rahmenbedingungen • Probleme bei der Beratung und Beurteilung • Zu hohe und unrealistische Anforderungen • Eingeschränkte Praxisrelevanz des StS • Probleme bei der Zuweisung zu Ausbildungsschulen bzw. Studienseminaren • Schlechte Betreuung und wenig Unterstützung durch Seminarleiterinnen • Mangelnde Kompetenz von Seminarleiterinnen • Abhängigkeit von Seminarleiterinnen und Lehrer-Schüler-Verhältnis • Sonstiges: schlechtes Image der Studienseminare; Unterschiede im Engagement zwischen den Seminarleiterinnen |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 23: Stärken und Schwächen der Studienseminare

Das **Klima** und die **Beziehungsqualität** an den Studienseminaren erhielten in den Diskussionen eine hohe Wertschätzung insbesondere dadurch, dass die Lehramtskandidatinnen hier einen starken sozialen Zusammen-

halt und ein intensives Gruppengefühl erfahren (Nennungen an drei Standorten). In der Einschätzung aller Gesprächsrunden waren die Studienseminare ein bedeutsamer Ort für einen intensiven Gedanken- und Erfahrungsaustausch untereinander. Als sehr positiv wurden an allen Standorten auch die guten Mitwirkungsmöglichkeiten, vor allem bei der Planung der Seminare, hervorgehoben.

„...dieser ganze Studienort hier mit samt seinen Mitarbeitern eh, einfach eine sehr angenehme Atmosphäre schafft, das muss man schon sagen...“

Als eine besondere Stärke der Studienseminare hoben die Lehramtskandidatinnen außerdem den großen **Fundus an methodisch-didaktischen Anregungen und Ideen** hervor. Mehrfach wurden hilfreiche Methodentrainings in den Seminaren sowie die gute Vermittlung vielfältiger Methoden und Ideen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts erwähnt.

„...wir haben die Methoden praktisch durchgeführt. Und genau daran lag das auch, dass wir alle Gruppen [...] und Stationenlernen usw. gut fanden, weil wir gemerkt haben, dass wir selber in der Durchführung der Methoden da ehm, ehm, einen Zugewinn hatten und nur dann funktioniert das auch. Also, wenn wir das theoretisch gelernt hätten, dann hätte jeder gesagt ‚Naja, ob das was bringt oder nicht.‘ Also man hätte sich sicher anders damit auseinandergesetzt und das ist, finde ich, hier gerade in XX ein ganz positives Beispiel dafür, dass die eh, zumindest auch gerade im Hauptseminar, aber auch in meinen Fachseminaren zu, eh, zumindest, dass eh, dieses Learning-by-Doing-Prinzip, also diese ganzen Sachen, die wir auch als Lehrer durchführen sollen und auch wollen. Dass das hier im Seminar schon verwirklicht wird und das dadurch auch dieser große Lernzuwachs nur zustande kommt.“

In drei Diskussionsrunden verwiesen die Diskutantinnen explizit auf den Gewinn, den sie für sich aus reflektierten Gruppenhospitationen bei Fachseminarleiterinnen ziehen konnten. Vereinzelt wurden zudem eine fachliche Kompetenz und eine **gute individuelle Beratung und Unterstützungsarbeit** angesprochen.

„Also, 'n gutes Wort können wir wirklich über unser XXseminar sagen, [...] weil das ist wirklich fundiert, das ist vorbereitet, das ist durchstrukturiert, das gibt Anregungen. Unsere Fachseminarleiterin ist eine äußerst objektive Person, die für für neue Dinge auch offen ist, die auch 'n offenes Ohr für unsere Belange hat, die unsereins angeht. Und, also da kann ich wirklich nur sagen, das ist das, wo es sich auch lohnt, hier alle zwei Wochen mal herzufahren, ja?“

Neben solchen positiven Hervorhebungen wurden vielfach auch Probleme und Kritiken zu Rahmung und Ausbildungsprozess an den Studienseminaren vorgebracht.

Kritik an Seminaren zeichnete sich in fast allen Diskussionen ab. Vor allem wurden **methodische Mängel** genannt. Fachseminare wurden zum Teil als wenig effektiv gekennzeichnet. An einzelnen Standorten hätten einige Fachseminare weder Plan noch Struktur, wären langweilig und

würden die Lehramtskandidatinnen wegen Überschneidungen mit Ausbildungsthemen an der Universität, aber auch innerhalb der Studienseminare, unterfordern.

„Ja, vor allen Dingen ist alles total oberflächlich immer. Also, so thematisch auch. (Zustimmung durch andere) Da wird nie in die Tiefe gegangen. Das ist immer das Gleiche, was man vielfach in der Uni einfach auch schon gehört hat. Also, wo ich dann oft hier sitze und denke, toll, warum bist eigentlich heute hergekommen? Nur wegen der Unterschrift auf der Liste?“

In einer deutlichen Mehrheit der Diskussionsrunden artikulierten Lehramtskandidatinnen auch ein **Informationsdefizit über Organisation und Ablauf des Vorbereitungsdienstes** insgesamt. An jeweils zwei der Studienseminarstandorte wurde zum einen ein logischer, systematischer Aufbau der Ausbildung an den Studienseminaren vermisst und zum anderen die Nichteinhaltung von Ausbildungsvorschriften bemängelt.

„Wesentliche Informationen muss man sich teilweise selber holen. Da muss man wissen, wonach man fragen muss. Dann kriegt man die zu spät oder man hört von ander'n das Gegenteil. Also, ich kann mich da nur anschließen. Es is' einfach nur chaotisch.“

Schließlich bildeten an drei der Studienseminare **problematische materielle und organisatorische Rahmenbedingungen** einen weiteren Kritikpunkt in den Gruppengesprächen.

„Und wenn ich mir unsere Bibliothek angucke. Die besteht [...] vielleicht aus hundert Büchern.“ – „Im Sekretariat die Bücherregale.“ – „Genau, das ist halt unsere Bibliothek und wo ich sage, ja wir müssen halt, wir sind gezwungen dann halt immer irgendwo, in irgend'ne andere öffentliche oder Uni-Bibliothek zu fahren, ne? Wo die anderen das halt in XX vielleicht vor Ort haben. Oder auch Kopierer, die die da benutzen können. Wir hab'n hier ein'n Kopierer, den dürfen wir aber nicht benutzen.“

Ein weiteres wichtiges Thema in den Diskussionsrunden waren **Probleme bei der Beratung und Beurteilung**, wobei von den Lehramtskandidatinnen besonders die Uneinheitlichkeit in den Leistungsanforderungen kritisiert wurde.

„Einheitlichkeit, wie du sagst, fehlt einfach. Was [...] schon bei [...] Unterrichtsentwürfen auch anfängt. Also, wir hab'n ja, [...] Hauptseminare und zwei Fachseminare. Und, ja, jeder Fachseminarleiter und Hauptseminarleiter hat irgendwie noch andere Vorstellungen, wie so'n Unterrichtsentwurf auszusehen hat. Der sagt dann, da könnte dann der Begriff verwendet werden, der andere will aber da lieber 'nen andern Begriff. [...] Frau XX wollte gern den Begriff ‚Lernbüfett‘, Frau YY will den Begriff, es ist ‚Lernen an Stationen‘, weil Lernbüfett ist eine Form von Stationenlernen. Also, die wollen alle so, und da muss ich mir aufschreiben im Prinzip, wer's wie will. Damit ich's dann jedem irgendwo recht machen kann.“

Darüber hinaus wurde eine mangelnde Transparenz bei den Leistungsanforderungen konstatiert, die sich negativ auf die Lehramtskandidatinnen auswirke.

„Was ich aber sagen wollte, die Fachseminarleiter beurteilen ja nicht nur, also eigentlich beurteilen sie gar nicht so sehr den Unterricht, sondern, wie wir sind. [...] Das ist nämlich nicht festgelegt. [...] Ich habe da nämlich genau deswegen nachgefragt, wie das, wie das eigentlich [eingeteilt] ist, weil ja so eine Bewertung, das wissen wir alle, immer irgendwie subjektiv ist. Da habe ich gesagt, ‚Da muss es doch gerade hier, wo solche Sachen wie Lehrerpersönlichkeit analysiert werden [...] Was, was ist denn Lehrerpersönlichkeit? Gibt’s da A, B, C, was ich abhaken kann?‘ ‚Nee, gibt’s nicht.‘ Also, wo sind denn die Kriterien? Ich habe richtig mich schon angelegt und habe gesagt ‚Wo sind die Kriterien?‘ (Zustimmung) ‚Die gibt es nicht.‘ Und ‚Das entscheide ich nach dem Gesamtbild.‘ wurde mir dann gesagt.“

Folgende Aspekte wurden zum Thema **Beurteilung** noch angerissen: Bei der Mehrheit der Standorte artikulierten die Diskutantinnen trotz hoher Wertschätzung von Rückmeldungen zu den Unterrichtsversuchen Überlagerungen von beratender und beurteilender Funktion in den Feedbackrunden mit den Ausbilderinnen. An zwei Standorten wurde zudem auf eine fehlende Offenheit in Beurteilungen sowie auf Negativwirkungen durch die Notengebung hingewiesen, die Entwicklungsperspektiven eher verstellen würden.

In den Gruppendiskussionen äußerten sich die Lehramtskandidatinnen sehr ausführlich über **zu hohe und unrealistische Anforderungen** an den Studienseminaren. Hervorgehoben wurden vor allem überzogene Anforderungen an Unterrichtsentwürfe und Lehrproben der Lehramtskandidatinnen. Bei letzterem war beispielsweise die Rede von „Showstunden“ und „Materialschlachten“.

„Na, ich würd' ganz gerne die Bedeutung der Unterrichtsproben ansprechen. Es heißt ja immer, also mittlerweile ist das Niveau hier in diesem Studienjahr - seminar so hoch, dass man wirklich Feuerwerksstunden absolvieren muss, die überhaupt nicht an den realen Bedingungen der Schule, Schulwirklichkeit angepasst sind. Das heißt, man unterrichtet seinen Unterricht, kommt jemand vom Studienseminar, muss es eine Stunde werden, die wirklich glänzt. Und das mein' ich, also das ist sowohl vom Entwurf als auch in der Durchführung so. Das ist aber wirklich im normalen Schulalltag überhaupt nicht so zu bewältigen, weil diese Unterrichtsstunden, diese, diese Unterrichtsproben ein, ein Maß an Vorbereitung und an Durchdachtheit verlangen, was dir eigentlich, wenn du, weiß ich, 28 Stunden in der Woche tätig bist als Lehrer, überhaupt nicht für dich machbar ist und realisierbar ist. Ja, das sind richtige Showstunden. Wir sind eigentlich Schauspieler.“

Auch die Hausarbeit wurde in drei Gesprächsrunden als zu aufwendig und damit als zu hohe Belastung empfunden, zumal sie für den eigenen Kompetenzzuwachs als unnötig bewertet wurde.

Der Ausbildung selbst mangle es, stärker noch als in der Einschätzung der schriftlichen Befragung (vgl. *Kapitel 4*), nach Ansicht der Diskutantinnen häufig an **Praxisrelevanz**. An vier der fünf Standorte kritisierten einige LAK wiederholt, dass die Ausbildung an den Studienseminaren nicht praxisrelevant sei und nur Theorie (an zwei Standorten) vermittelt würde. Die fehlende Bedeutsamkeit der Ausbildung für die Praxis wurde dabei an einem der Studienseminare überproportional häufig hervorgehoben.

„Also ich dachte in meiner naiven Art und Weise: ‚Okay, meine Theorie hab' ich jetzt hinter mir. (leise Zustimmung) Wusch, diesen ganzen Schreibkram. Jetzt kann ich endlich loslegen und in die Praxis.‘ Und was ist? Es ist hier nix anders am Mittwoch. Man kommt hierher, man schreibt, man muss Entwürfe verfassen, man muss Referate, man muss Vorträge aufbereiten. Es ist nichts anders eigentlich. Und anstatt wir lieber mal so 'ne, weiß ich, 'ne so 'ne Diskussionsrunde jeden Mittwoch eröffnen, wo alle sich austauschen können, wo man gegebene Probleme miteinander besprechen kann, wo man die lösen kann, ja? Wo's so'n, so'n offenes Forum gibt für alle Lehramtsanwärter. Das wär mal 'ne effektive Möglichkeit den Mittwoch zu gestalten und nicht mir zum zehnten Mal anzuhören, was ist Partnerarbeit.“

An drei Standorten wurde darüber hinaus auch die **Praxis der Zuweisungen zu den Ausbildungsschulen und Studienseminaren** als Willkür und Zwang beschrieben. Diese Zuweisung führe häufig zu einer problematischen Ausbildungssituation für die Lehramtskandidatinnen, da persönliche Wünsche und Vorstellungen sowie die Beziehungsqualität zur Ausbildungslehrerin unberücksichtigt blieben. Dieses Zuweisungsverfahren hat außerdem den Nachteil, dass als zusätzliche Belastung sehr weite Entfernungen zu den Ausbildungsschulen und Studienseminaren entstünden. Zuspitzungen wurden dabei besonders an einem Studienseminar deutlich.

In den Diskussionen zeichneten sich auch **Betreuungsmängel** ab. Die Lehramtskandidatinnen fühlten sich z.T. mit ihren Problemen nicht angenommen und zu wenig unterstützt. Auch Demotivation und Unzufriedenheit mit den Studienseminaren wurden hier genannt.

„Und wenn ich dann mal Probleme hab' und hierher komme, dann ist dafür kein offenes Ohr da.“

Ferner wurde **mangelnde Kompetenz der Fachseminarleiterinnen** verschiedentlich kritisiert. Entsprechende Aussagen wurden an vier Standorten getroffen. Ebenfalls kritisch beleuchtet wurde das strukturell bedingte **Lehrer-Schüler-Verhältnis** und die **Abhängigkeit der Lehramtskandidatinnen von ihren Ausbilderinnen**.

„Und ich finde das einfach ehm, die Fachseminarleiter, die uns ja bewerten und das, man kann ja sagen, was man will: es ist ein Schüler-Lehrer-Verhältnis. Eh,

und ich finde [...], wir haben erstes Staatsexamen, wir sind sozusagen erwachsene Menschen eh, und ich finde, es muss einfach die Möglichkeit der eh, der Reflexion geben. Aber jeder hat natürlich Schiss, eh, einen Fachseminarleiter zu kritisieren.“

5.3 Stärken und Schwächen der Ausbildung an den Ausbildungsschulen

Zu den **Stärken** der Ausbildung an den Ausbildungsschulen zählt laut Aussagen von Diskutantinnen in allen Diskussionsrunden die gute Betreuung durch die Ausbildungslehrerinnen. Darüber hinaus wurden der Kompetenzzuwachs durch die Ausbildung an der Schule sowie ein Interesse der Schulen an der Ausbildung von Lehramtskandidatinnen mehrheitlich positiv hervorgehoben. Zudem lobten Teilnehmerinnen einzelner Gruppendiskussionen das u. a. durch eine gute Kollegialität geförderte angenehme Klima an den Schulen sowie die wichtige Funktion der Ausbildungslehrerinnen bei der Einschätzung der Lehramtskandidatinnen.

Bezüglich der Ausbildung an den Ausbildungsschulen überwogen in den Diskussionsrunden klar die Aussagen, die **Schwächen** in diesem Ausbildungsteil markieren. Stark kritisiert wurde eine fehlende generelle und auch methodische Offenheit bei der Ausbildung der Lehramtskandidatinnen. Bezeichnend ist die Auffassung einiger Lehramtskandidatinnen, dass die Ausbildungslehrerinnen bzw. -schulen sie als Last empfänden. Diskutantinnen an allen Studienseminaren beschrieben Ausbildungslehrerinnen als schlecht auf ihre Funktion vorbereitet, kaum informiert sowie mangelhaft qualifiziert und fühlten sich von diesen wenig unterstützt und schlecht betreut. In diesem Zusammenhang kann auch gesehen werden, dass in mehreren Diskussionsrunden die unklare Rolle der Ausbildungsschulen bzw. -lehrerinnen in der Ausbildung sowie das Abhängigkeitsverhältnis der Lehramtskandidatinnen von den Ausbildungslehrerinnen thematisiert wurde. Verschiedentlich kritisierten Diskutantinnen ungünstige materielle und organisatorische Rahmenbedingungen an der Ausbildungsschule. Verhältnismäßig selten berichteten Lehramtskandidatinnen von Problemen mit Schülern und Unterrichtsstörungen. Vereinzelt kritisierten sie das Fehlen von Evaluationen der Tätigkeit der Ausbildungslehrerinnen. Eine Übersicht zu den Kategorien von Stärken und Schwächen der Ausbildungsschulen gibt *Tabelle 24*.

Als **Stärke** der Ausbildung an den Ausbildungsschulen hoben Lehramtskandidatinnen – analog zu den Stärken von Ausbildungsschulen in der schriftlichen Befragung – in allen Diskussionsrunden eine **gute Betreuung durch die Ausbildungslehrerinnen** hervor. In Übereinstimmung zu den Ergebnissen der schriftlichen Befragung wurde ebenfalls der **Kompetenzzuwachs durch die Ausbildung an der Schule** positiv bewertet.

| Stärken | Schwächen |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gute Betreuung durch Ausbildungslehrerinnen • Großer Lernzuwachs an der Ausbildungsschule • Aufgeschlossenheit der Schulen gegenüber LAK-Ausbildung • Sonstiges: gute Kollegialität; gute Einschätzung der Entwicklung der LAK durch Ausbildungslehrerinnen; Wohlfühlen an der Schule | <ul style="list-style-type: none"> • Keine Offenheit bei der LAK-Ausbildung • Keine Unterstützung und schlechte Betreuung der LAK • Keine Vorbereitung der Ausbildungslehrerinnen • Schlechter Informationsstand zur Lehrerausbildung • Mangelnde Kompetenz bei Ausbildungslehrerinnen • Diffuse Rolle der Ausbildungsschulen und -lehrerinnen im Ausbildungsprozess • Abhängigkeitsverhältnis • Ungünstige materielle und organisatorische Rahmenbedingungen • Sonstiges: Probleme mit Schülern und Unterrichtsstörungen; fehlende Evaluation |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Table 24: Stärken und Schwächen der Ausbildungsschulen

„Man lernt halt richtig erst an der Schule. Auch in dem, dass man hinten drin sitzt am Anfang und sich das abguckt, wie man's machen könnte und zu verschiedenen Lehrern geht. Ich hab' auch 'ne sehr offene Schule, wo ich halt zu vielen andern Lehrern noch hospitieren gehen konnte am Anfang. Das man halt auch so verschiedene Möglichkeiten hat und dann alles mal so'n bisschen ausprobiert. Und dann sein'n eigenen Weg findet.“

In der Mehrheit der Gruppendiskussionen wurde den Ausbildungsschulen eine **Aufgeschlossenheit gegenüber der Ausbildung von Lehramtskandidatinnen** attestiert. Teilnehmerinnen berichteten davon, dass einige Schulleiterinnen an der Ausbildung von Lehramtskandidatinnen interessiert sind. Ebenfalls wird positiv bewertet, dass Schulen und Ausbildungslehrerinnen über die Ausbildung informiert werden wollen und sich zum Teil über die Vorteile der Mentorenfunktion bewusst sind.

„Weil die Ausbildungslehrer fragen ja auch danach. Meine hat richtig gesagt: ‚Ich möchte mal gerne von deinem Seminarleiter wissen, was du machen musst, wie du's machen musst, was er erwartet, wie's aussehen soll, in welcher Art und Weise er davon ausgeht, dass wo ich dir helfen kann, wo ich mehr Freiraum lassen soll.‘“

Anders als bei der schriftlichen Befragung, bei der die Ausbildung an den Ausbildungsschulen eine vor allem positive Bewertung erfahren hat, wurden in den Gruppendiskussionen eindeutig mehr kritische Sichtwei-

sen eingebracht. Lehramtskandidatinnen kritisierten in allen Gruppendiskussionen die **an vielen Ausbildungsschulen fehlende Offenheit bei der Lehramtskandidatinnen-Ausbildung**. So beklagten sie, dass Schulen und Ausbildungslehrerinnen die Lehramtskandidatinnen als Last empfänden, die Ausbildungslehrerinnen zwangsverpflichtet würden und dass die Ausbildungsschulen bzw. -lehrerinnen keine Vorteile aus dieser Funktion hätten.

„Man fühlt sich oftmals einfach nur aufgedrückt. (Zustimmung von anderen) Also, das merk' ich speziell bei meiner Lehrerin. Die fühlt sich total unwohl in diesem Ausbildungsverhältnis. Die hat gar keine Lust und hat sich das auch, hat das auch verbal bekräftigt mit diversen Sprüchen mir gegenüber. Dass sie kein [...] zusätzliches Geld bekommen würde für diese Ausbildung. Dass sie keine Abminderungsstunden bekommt.“

Teilnehmerinnen berichteten auch, dass Schulen und Ausbildungslehrerinnen nicht aufgeschlossen gegenüber methodisch vielfältigem Unterricht sind. Die (zeitliche) Überforderung der Ausbildungslehrerinnen durch die Ausbildung von Lehramtskandidatinnen, der fehlende Austausch unter den Kolleginnen sowie das Misstrauen der Ausbildungslehrerinnen ihnen gegenüber stellte für einige Lehramtskandidatinnen ebenfalls ein Problem dar.

In allen bzw. der Mehrheit der Gruppendiskussionen wurden eine **fehlende Unterstützung und schlechte Betreuung** der Lehramtskandidatinnen, die **fehlende Vorbereitung der Ausbildungslehrerinnen auf ihre Funktion** und der **schlechte Informationsstand zur Lehrerausbildung** an vielen Ausbildungsschulen bemängelt. Lehramtskandidatinnen stellten diesbezüglich (persönliche) Differenzen zwischen sich und ihren Ausbildungslehrerinnen sowie einen fehlenden Rückhalt durch ihre Ausbildungslehrerinnen als Problem dar. Außerdem kritisierten sie, dass ihre Problemlagen von Ausbildungslehrerinnen häufig nicht anerkannt würden. Vereinzelt berichteten Teilnehmerinnen von schlechten Beurteilungen und wenig konstruktiven, negativen Rückmeldungen von Ausbildungslehrerinnen. Außerdem wurde erwähnt, dass einzelne Ausbildungslehrerinnen ihren Unterricht von Lehramtskandidatinnen durchführen lassen, ohne Rückmeldung und Hilfestellung zu geben. Diskutantinnen kritisierten häufig eine fehlende Einheitlichkeit im Vorgehen und in den an sie gestellten Anforderungen, sowie eine unzureichende Schulung der Ausbildungslehrerinnen hinsichtlich der Ausbildung von Lehramtskandidatinnen. Häufig wurde auch bemängelt, dass keine Kriterien für guten Unterricht existierten. Vereinzelt wurde die Missachtung von Regelungen der OVP (z.B. bzgl. Vertretungsstunden) thematisiert. Zudem seien Ausbildungsschulen über den Ablauf und die Anforderungen des Vorbereitungsdienstes sowie auch über die universitäre Lehramtsausbildung nur unzureichend informiert.

„[...] weil dann sehen wir hier, dass es eine Riesen-Spannweite ist an, an Art und Weisen wie Ausbildungslehrer mit ihren Referendaren umgegangen sind. Ob man da etwas gelernt hat, ich mein, persönliche Differenzen wird man nie ausschließen können, aber zumindest erst mal dass bestimmte Dinge klar sind [...] das ist, weil es auch so einen immensen Teil der ganzen Ausbildung ausmacht [...], da kann man so ein Glück haben und so ein Pech haben mit Ausbildungslehrern. Es kann so entscheidend für die gesamte berufliche Zukunft eigentlich sein, dass das ein Verbrechen ist, dass das so locker gehandhabt wird, dass die Ausbildungslehrer im Prinzip machen können, was sie wollen, weil sie auch gar nicht wissen, was sie machen sollen, weil es wenig Verbindliches gibt.“

In mehreren Gruppendiskussionen kritisierten Lehramtskandidatinnen die **diffuse Rolle der Ausbildungsschulen und -lehrerinnen im Ausbildungsprozess**.

„Also ich find', es muss auch was gemacht werden, dass sich die Ausbildungslehrer an sich so'n bisschen sicherer fühlen. Also ich find' immer, meiner [...] Lehrerin geht es immer so, jetzt kommen die vom Studienseminar und die kontrollieren uns hier. Oder die wollen uns irgendwas erklären, wie's richtig gemacht werden muss. [...] Also, ich denke, da muss auch irgendwie ja mehr [...] Kooperation, denk' ich, sein. Und dass ihre Rolle irgendwo auch gestärkt wird, dass gesagt wird: ‚Ja, Sie sind der Ausbildungslehrer und das wie Sie's machen, ist Ihre Entscheidung.‘“

In diesem Zusammenhang stellten Teilnehmerinnen an einzelnen Studienseminaren die unklare Rolle der Ausbildungslehrerinnen bei der Ausbildung bzw. Beurteilung, die geringe Gewichtung ihrer Beurteilung bei der Gesamteinschätzung sowie die unklare Funktion der Schulleiterinnen bei der Endbewertung als problematisch heraus.

Übereinstimmend mit dem Ergebnis der schriftlichen Befragung, dass ein Teil der Ausbildungslehrerinnen für Kritik nicht offen ist, kritisierten Diskutantinnen an mehreren Standorten ein **Abhängigkeitsverhältnis** zwischen Ausbildungslehrerinnen und Lehramtskandidatinnen. Hierzu thematisierten sie neben der direkten Benennung der Abhängigkeit auch die Befangenheit der Ausbildungslehrerinnen durch die ihre Doppelrolle (Beraten/ Beurteilen; vgl. Abhängigkeit von Seminarleiterinnen).

Als **ungünstige materielle und organisatorische Rahmenbedingungen** an den Ausbildungsschulen wurden vereinzelt die schlechte materielle Ausstattung (z.B. Medien), aber auch die Schwierigkeiten der Unterrichtsorganisation an zwei Ausbildungsschulen sowie die fehlende persönliche Passung zwischen Lehramtskandidatinnen und Ausbildungslehrerinnen beschrieben (vgl. Zuweisung zu Ausbildungsschulen und Studienseminaren).

5.4 Stärken und Schwächen der universitären Ausbildung

Als **Stärke** der ersten Ausbildungsphase benannten die Diskutantinnen an allen Standorten die zum Teil gute fachdidaktische Ausbildung. Es fällt auf, dass in der Mehrheit der Diskussionsrunden Lehramtskandidatinnen die Lehrerausbildung an der Universität Potsdam lobten, was grundsätzlich für das Potsdamer Modell der Lehrerbildung spricht. An fast allen Standorten wurde ebenfalls die gute fachwissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten hervorgehoben (vgl. *Tabelle 24*).

Die **Schwächen** der universitären Ausbildung wurden allerdings intensiver als die Stärken diskutiert, wobei der Fokus der Diskussionen an allen Studienseminaren auf dem ungünstigen Verhältnis von Theorie und Praxis und dem zu geringen Stellenwert der Fachdidaktik lag. Überdies bemängelten die Lehramtskandidatinnen eine fehlende bzw. eingeschränkte Praxiserfahrung von Dozenten (vgl. *Tabelle 24*).

| Stärken | Schwächen |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Gute fachdidaktische Ausbildung• Gute Lehrerausbildung an der Uni Potsdam• Gute fachwissenschaftliche Ausbildung | <ul style="list-style-type: none">• Geringer Stellenwert der Fachdidaktik• Ungünstiges Theorie-Praxisverhältnis |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 24: Stärken und Schwächen der universitären Ausbildung

Obwohl die universitäre Ausbildung in der vorliegenden Untersuchung lediglich eine untergeordnete Rolle einnahm, bewerteten die Lehramtskandidatinnen in den Gruppendiskussionen die beiden ersten Ausbildungsphasen erwartungsgemäß als nicht voneinander trennbar. Daher sollen an dieser Stelle die Sichtweisen der Diskutantinnen auch auf die erste Phase der Lehrerbildung differenziert dargestellt werden.

An allen Studienseminaren wurde eine **gute fachdidaktische Ausbildung** an der Universität hervorgehoben. In mehreren Gruppendiskussionen wurde dies in Form von Aussagen zur guten Methodenausbildung und zu einer ansprechenden Gestaltung der Fachdidaktikseminare ausgedrückt. Die gute Ausbildung in der Grundschulpädagogik sowie die Praxiserfahrungen bei Praktika benannten die Lehramtskandidatinnen in einzelnen Gruppendiskussionen als Stärken. Positiv wurde die **gute Lehrerausbildung an der Universität Potsdam** hervorgehoben. Genannt wurden in diesem Zusammenhang die gute erziehungswissenschaftliche Ausbildung und die günstige Dozenten-Studenten-Relation.

„Also, das ist, ehm, sind halt Sachen, wo ich dann schon auch das Gefühl hatte, so in den Vorbereitungen im Mai als wir angefangen haben und die ersten drei

Wochen hier waren, wo ich dann dachte ‚Du meine Güte, die aus Potsdam wissen aber viel.‘“

Überdies wurde von Lehramtskandidatinnen an fast allen Studienseminaren eine **gute fachwissenschaftliche Ausbildung** an der Universität als Stärke herausgestellt.

„Ich finde auch, dass der fachliche Anteil schon in Ordnung war, auch bei mir in den Fächern. Das ist schon ok. Das was mir auffällt, ist dass das zum Teil weit darüber hinausgeht, was wir jetzt jemals an der Schule unterrichten können, aber diese Nase voraus zu haben und halt da mehr zu wissen als die Schüler, muss man ja auch, [...] muss man in der Lage sein, Leistungskurs zu unterrichten am Ende und trotzdem, eh, über das Niveau des Leistungskurses selbst zu stehen bleiben, damit man das auch souverän machen kann.“

Diesen Aussagen steht die Kritik einer Vielzahl von Teilnehmerinnen aus allen Diskussionsgruppen am **geringen Stellenwert sowohl der fachwissenschaftlichen als auch der fachdidaktischen Ausbildung** an der Universität gegenüber. An allen Studienseminaren äußerten mehrere Lehramtskandidatinnen, dass keine auf das Lehramt ausgerichteten Inhalte und Methoden vermittelt wurden und sprachen von einer Vernachlässigung der fachdidaktischen Ausbildung an der Universität.

„[...]das ist ja der Kritikpunkt, den wir alle immer geäußert haben, auch schon während des Studiums, dass wir, eh, praktisch gesehen uns überhaupt nicht vorbereitet fühlen auf die Schule, sondern nur wissenschaftlich eigentlich, weil wir ja auch mit den ganzen Magisterleuten zusammensitzen, denen, die sich ja überhaupt nicht dafür interessieren, dass sie das jemandem irgendwie vermitteln müssen, sondern ganz schnell in irgendwelche speziellen Fachaspekte reingehen, die für uns völlig uninteressant sind. Und wir kriegen ja nur Fachwissen da an der Universität vermittelt, überhaupt gar keinen allgemeinen Überblick. Das wird ja eigentlich so gut wie nicht gemacht.“

Vereinzelt bemängelten die Teilnehmerinnen die schlechte Gestaltung der von ihnen erlebten Methodik- und Didaktikseminare. In diesem Zusammenhang kann auch die vereinzelte Kritik an der fehlenden bzw. eingeschränkten Praxiserfahrung von Dozenten gesehen werden.

„Denn teilweise hat man an der Uni das Gefühl gehabt: ‚Ja, Ihr könnt Euer Didaktikbuch nehmen, aber vor Kindern wart Ihr noch nie!‘“

An allen Studienseminaren thematisierten Lehramtskandidatinnen ein **ungünstiges Theorie-Praxis-Verhältnis** während des Studiums. Sie kritisierten dabei häufig, dass die Inhalte nicht praxisrelevant seien, dass der Theorieanteil zu groß und das Studium zu lange praxisfern und zu wissenschaftlich sei sowie nur wenige Möglichkeiten beständen, ihre Eignung für den Lehrerberuf zu überprüfen. In der Mehrheit der Diskussionsrunden äußerten sich Lehramtskandidatinnen darüber kritisch, dass das Studium kein reales Berufsbild vermitteln würde. In einzelnen Grup-

pendiskussionen wurden der zu geringe Praxisanteil und die Ineffektivität des Studiums als Schwächen herausgestellt. Vereinzelt bemängelten die Diskussionsteilnehmerinnen außerdem eine eingeschränkte Breite der Wissensvermittlung während des Studiums sowie eine fehlende Realitätsnähe der Schulpraktika.

5.5 Stärken und Schwächen bezüglich der Abstimmung zwischen Ausbildungsbestandteilen und -phasen

Als **Stärke** der Abstimmung zwischen den Ausbildungsbestandteilen bzw. -phasen wurde von den Lehramtskandidatinnen in erster Linie ein Aspekt herausgestellt. Die Lehramtskandidatinnen betonten in zwei Diskussionsrunden, dass es Informationsangebote der Studienseminare für Ausbildungslehrerinnen gibt (vgl. *Tabelle 25*).

Die Zahl der berichteten **Schwächen** zur Abstimmung ist dagegen deutlich größer. In der Mehrheit der Diskussionsrunden kritisierten Lehramtskandidatinnen sowohl die mangelnde Abstimmung zwischen den Ausbildungsbestandteilen innerhalb des Vorbereitungsdienstes als auch die fehlende Kooperation zwischen der Universität und den Ausbildungseinrichtungen der zweiten Phase. In mehreren Gruppengesprächen bemängelten Diskutantinnen, dass keine qualitätsbezogene Auswahl der Ausbildungsschulen und -lehrerinnen vorgenommen wird. Vereinzelt thematisierten Lehramtskandidatinnen einen erlebten Praxisschock beim Übergang von der Universität in den Vorbereitungsdienst (vgl. *Tabelle 25*).

| Stärken | Schwächen |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Informationsveranstaltungen für Ausbildungslehrerinnen an StS | <ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Kooperation zwischen StS und Schulen • Fehlende Kooperation zwischen VD und Uni • Keine qualitätsbezogene Auswahl der Ausbildungsschulen und -lehrerinnen • Sonstiges: Praxisschock beim Übergang vom Studium zum VD |

Potsdamer LAK-Studie 2004/05

Tabelle 25: Stärken und Schwächen bezüglich der Abstimmung zwischen Ausbildungsbestandteilen und -phasen

Übereinstimmend mit den Ergebnissen der quantitativen Befragung (vgl. *Kapitel 4*) bemängelten in der Mehrheit der Gruppendiskussionen Teil-

nehmerinnen die **fehlende Kooperation zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen.**

„Die Schule [...] hat mir gesagt: ‚Naja, die melden sich vom Studienseminar ja nur, wenn sie 'nen neuen Referendar schicken wollen. Aber sonst nicht.‘ Also, die sind, glaub' ich, auch unzufrieden, was die Zusammenarbeit oder überhaupt irgendwelche Arbeit zwischen Studienseminar und Schule betrifft. Das scheint irgendwie, ja beinahe zu Null zu sein. (leise Zustimmung von anderen).“

Lehramtskandidatinnen kritisierten dabei vor allem die Uneinheitlichkeit und Unvereinbarkeit der Anforderungen an Studienseminaren und Ausbildungsschulen.

„Aber mir geht es halt so, dass wenn man an der Schule ist, an der zum Beispiel viel Frontalunterricht gemacht wird, wird man vom Studienseminar, also man kriegt dann aufgedrückt, man muss aber offenen Unterricht machen. Und jetzt frag' ich mich, wenn man in der vierten, fünften oder sechsten Klasse ist, die nur Frontalunterricht kennt, wie ich da auf einmal hauruck-mäßig offenen Unterricht machen soll. [...] Ich versteh' nicht, warum die das nicht akzeptieren können, wenn da nur Frontalunterricht ist, kann ich nicht eine Hauruck-Aktion machen und diese Klasse und dieses System da umkrepeln.“

Außerdem berichteten sie vereinzelt von Schwierigkeiten bei der Abstimmung zwischen der Ausbildung an Studienseminaren und den Stundenplänen an den Ausbildungsschulen. Beklagt wurde ebenfalls, dass die Fortbildungen für Ausbildungslehrerinnen freiwillig seien. An einem Studienseminar wurde zum Ausdruck gebracht, dass Ausbildungslehrerinnen sich von den Studienseminaren kontrolliert und überprüft fühlten. In mehreren Gruppendiskussionen kritisierten Lehramtskandidatinnen, dass **Ausbildungsschulen und -lehrerinnen von den Studienseminaren nicht auf ihre Eignung** für die Ausbildung von Lehramtskandidatinnen **überprüft** würden.

Bezüglich der **fehlenden Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase** wurden neben der konkreten Formulierung dieses problematischen Aspekts, die Wiederholung von Themen der Universität an den Studienseminaren, die fehlende Abstimmung bei der Ausbildungsplanung sowie die Unvereinbarkeit der Ideale der universitären Ausbildung mit denen der Ausbildung im Vorbereitungsdienst als Probleme benannt.

„Und verrückt finde ich auch, dass man dann solche Idealvorstellungen noch aus der Uni mitbringt, die man ja auch gerne verwirklichen möchte und so und die man dann auch noch mal im Seminar wieder aufleben lässt, indem man dann von offenem Unterricht und diesen ganzen Sachen spricht, aber eben da ja auch noch theoretisch und auch von der Uni her ist ja sowieso alles theoretisch hauptsächlich. Und dann in der Schule, Ordnungsmaßnahmen und so, also da geht's dann einfach nur mit Strafen usw. und man ist dann völlig zerrissen. Also man möchte eigentlich das umsetzen und das scheitert dann alles an dem

Schulleben, wie es eigentlich aussieht [...]. Das ärgert mich auch, dass man so seine ganzen Idealvorstellungen so nicht [verwirklicht]. [...] Es kollidiert alles.“

5.6 Stärken und Schwächen der Lehrerausbildung (allgemein)

Zur Lehrerausbildung insgesamt ließen sich lediglich Schwächen aus den Gruppendiskussionen herauskristallisieren. An mehreren Standorten wurden Probleme durch ungünstige organisatorische und finanzielle Bedingungen angesprochen, wobei vor allem die Uneinheitlichkeit in der Lehrerausbildung diskutiert wurde (vgl. *Tabelle 26*).

| Stärken | Schwächen |
|---------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ungünstige organisatorische Bedingungen • Probleme durch schlechte Finanzlage des Landes |

Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05

Tabelle 26: Stärken und Schwächen der Lehrerausbildung (allgemein)

Bei den **ungünstigen organisatorischen Bedingungen** stand die Uneinheitlichkeit der Lehrerausbildung in den Bundesländern im Mittelpunkt. Vereinzelt kritisierten Lehramtskandidatinnen auch die unterschiedlichen ministeriellen Zuständigkeiten für die Ausbildungsphasen (MWFK, MBS), die Unbestimmtheit der OVP in Bezug auf die Rolle und Aufgaben der Ausbildungsschulen, Schulleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen (vgl. *Kapitel 3*) sowie das Fehlen von einheitlichen und sinnvollen Konzepten für einen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst.

In Bezug auf die **Probleme durch die schlechte Finanzlage** des Landes bemängelten Diskutantinnen an einzelnen Studienseminaren die Abhängigkeit der Veränderungen von haushaltspolitischen Entscheidungen und Einschränkungen in der Ausbildung durch das Haushaltsdefizit des Landes.

„Und die meisten Schulen sind auch, also [...] das Land Brandenburg ist arm, die meisten Schulen haben überhaupt nicht die materiellen Gegebenheiten oder die Räumlichkeiten, man muss auch als Anwärter selbst, weiß ich, auch in die Tasche greifen, ja? Und selbst vieles und ja besorgen, um da ein bisschen einigermaßen was Ordentliches zu zaubern, könnte man sagen. Man muss wirklich zaubern hier.“

5.7 Veränderungsvorschläge

Bei den Diskussionen an den Studienseminaren wurden ausgehend von den kritischen Aspekten auch vielfältige Ideen zur Verbesserung der Leh-

rer Ausbildung durch die Teilnehmerinnen entwickelt. Diese sollen nun zusammengefasst in Kategorien von Vorschlägen zu den einzelnen Ausbildungsbestandteilen bzw. -phasen dargestellt werden. Zur Illustration der Kategorien wurden charakteristische bzw. innovative Ideen sowie Originalpassagen aus den Gruppendiskussionen ausgewählt.

Zur Verbesserung des Vorbereitungsdienstes insgesamt hatten die Lehramtskandidatinnen eine Reihe von Ideen entwickelt, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Veränderte Organisation des Vorbereitungsdienstes
- Veränderte Entlohnung
- Veränderungen bzgl. der zweiten Staatsexamensarbeit
- Realitätsbezogenere Ausbildung
- Intensivere Unterstützung und Betreuung durch Ausbilderinnen
- Rolle der Lehramtskandidatinnen als kompetenten Partner stärken
- Evaluation und Auswahl der Ausbilderinnen
- Sonstiges: Stärkung der Rolle der Ausbildungslehrerinnen

Ganz konkrete Vorschläge waren dabei z.B. die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, die Abschaffung der zweiten Staatsexamensarbeit, die Vermittlung eines Grundrepertoires an Methoden vor dem ersten eigenen Unterricht, ein einheitlich strukturierter zweijähriger Ablauf (Semester-Stundenplan), ein größeres Zeitkontingent für die Beratung der Lehramtskandidatinnen sowie die Festlegung von Auswahlkriterien für Fachseminarleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen.

„Und ansonsten ja, Verkürzungen oder Veränderungen innerhalb des Referendariats, also man kann beides machen. Man kann es inhaltlich qualifizieren und ausdifferenzieren, dann sind die zwei Jahre ok. [...] Dass man eben die Schwerpunkte anders setzt nach dem ersten Jahr, dass es so eine gewisse Zäsur gibt, eine größere Selbständigkeit einzieht, also man nicht mehr unbedingt Betreuungslehrer mit hat, ein größeres Stundenvolumen auch schon hat, um rangeführt zu werden an die tatsächlichen Anforderungen, dann auch vom Umfang her und das etwas stärker von der Feiertagsdidaktik, die man im ersten Jahr dann kennen gelernt und selber praktiziert hat, stärker hinkommt schon zu dem, was wirklich dann im Berufsalltag erforderlich ist. [...] Das kann man unter Umständen auch untersetzen mit einer angemesseneren Bezahlung oder so was.“

Die Vorschläge zur Verbesserung der *Ausbildung an den Studienseminaren* waren ebenfalls zahlreich und vielfältig. Zusammenfassen lassen sich diese in folgenden Kategorien:

- Bedarfsgerechte Organisation der Seminare
- Verbindliche Richtlinien für die Ausbildung
- Verbesserung der Ausbildungsmethoden
- Auswahl der Seminarleiterinnen
- Bessere Betreuung

- Stärkere Praxisbezogenheit der Ausbildung
- Evaluation der Seminare
- Inhaltliche Vertiefung von Themen
- Sonstiges: Überblick zum Ablauf des Vorbereitungsdienstes

Als konkrete Ideen brachten Teilnehmerinnen dabei in die Diskussion ein: spontane statt geplanter Unterrichtsbesuche der Seminarleiterinnen, Erarbeitung eines verbindlichen Rahmenplans für Fachseminare, Modelllernen in Gruppenhospitationen bei den Fachseminarleiterinnen, Auswahl der Fachseminarleiterinnen nach Qualifikationen und Praxiserfahrungen, Erhöhung des Zeitkontingents für Beratung durch die Seminarleiterinnen, Vermittlung von „Handwerkszeug“ zur effektiven Unterrichtsvorbereitung, um alltäglichen Unterricht zu meistern und Festlegung von Feedbackkriterien für Rückmeldungen der Lehramtskandidatinnen an die Seminarleiterinnen.

„Um dem vorzubeugen, müsste es ein'n ganz strukturierten Ablauf für jeden einzelnen Jahrgang geben, der für alle gleich ist, auch wenn's die gleichen Vorträge ist, aber, Vorträge sind, aber jeder Jahrgang hat für sich sein'n strukturierter Ablauf innerhalb dieser zwei Jahre, damit da nichts immer wiederholt wird und damit auch wirklich da effektive Dinge mal zu Wort kommen. [...] Es müsste 'n Hauptseminarleiter für jede einzelne Gruppe geben, der wirklich nur für seine Gruppe da ist und auch für die Gruppe 'n offenes Ohr hat und sich um die Problematik, die, die gegebenen Problematiken auch kümmern kann.“

Zur *Ausbildung an den Ausbildungsschulen* brachten die Lehramtskandidatinnen Vorschläge zu den Bereichen:

- Schulung und Auswahl der Ausbildungslehrerinnen
- Motivierung der Ausbildungslehrerinnen
- Förderung der Selbständigkeit der Lehramtskandidatinnen
- Evaluation der Schulen und Ausbildungslehrerinnen
- Unterstützung bei Problemen
- Stärkung der Rolle der Lehramtskandidatinnen als Kollegen
- Sonstiges: Verbesserung der Ausstattung der Schulen

Vor allem in den ersten beiden Bereichen gab es eine große Zahl an Ideen von den Lehramtskandidatinnen. Ganz konkret forderten sie: Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für Ausbildungslehrerinnen zum Vorbereitungsdienst, Ausbildung nur durch interessierte Ausbildungslehrerinnen (Freiwilligkeit) und die attraktivere Gestaltung der Funktion der Ausbildungslehrerinnen (z.B. Stundenreduzierung). Weitere Vorschläge waren z.B. die Auswahl der Ausbildungslehrerinnen durch Lehramtskandidatinnen (z.B. nach 2 Wochen Hospitation), die Evaluation der Ausbildungslehrerinnen durch Lehramtskandidatinnen (Evaluationsbögen) und die Berücksichtigung der persönlichen Passung zwischen Ausbildungslehrerinnen und Lehramtskandidatinnen.

„...aber rein theoretisch muss es natürlich sein, dass jemand, der, eh, Referendare als Ausbildungslehrer nimmt, dass der irgendwie einer Qualitätskontrolle unterzogen wird. Und wenn es in der, wie bei einer Beamtenstelle in einer Unterrichtsstunde ist oder irgendwie.“

Im Zusammenhang mit der *universitären Ausbildung* hatten Lehramtskandidatinnen zahlreiche Ideen, die folgenden Kategorien zuzuordnen sind:

- Vergrößerung der Praxisbezogenheit
- Institutionelle Veränderungen
- Verbesserung der fachdidaktischen Ausbildung
- Veränderung der fachwissenschaftlichen Ausbildung
- Erhöhung der erziehungswissenschaftlichen Anteile

Konkrete Vorschläge waren dabei: die Einrichtung eines wöchentlichen Praxistages während des Studiums, Umsetzung der Lehrerbildung an einer Pädagogischen Hochschule, Vereinbarungen der Bundesländer zu einer einheitlichen Grundausbildung im Lehramt, die Vermittlung eines Grundrepertoires an Methoden in Vorbereitung auf die zweite Phase der Lehrerausbildung und die Konzentration auf die Theorievermittlung während des Studiums.

„Wenn man sagt, das erste Semester beispielsweise ist, eh, rein praxisbezogen. Die Studenten machen erst mal Einführungsveranstaltungen in der Didaktik, besuchen eine Schule, versuchen sich (vielleicht auch wirklich?) schon mal selber. Wobei ich das Problem, was du gesagt hast, mit, mit dem, eh, Versuchskaninchen-Schülern auch sehe, aber da würde es bestimmt Lösungen dafür geben. Und dass dann ein Block kommt, der rein fachlich ist. Dass man das voneinander trennt. Dass man sagt: ‚Ok, ein Semester ist Einführung Didaktik. Die Leute, die vielleicht merken, [...] Schule ist nicht eher so ihr Ding, die scheiden dann aus. Dann kommt ein fachlicher Block, wo von mir aus auch eben die intensive fachliche Ausbildung stattfindet, die wir jetzt auch genossen haben. Und dann kommt der Block, der wieder, ehm, didaktisch ist, der dann (innerhalb?) des Studiums verzahnt werden könnte mit, mit dem Referendariat.‘ Und das wäre sinnvoller so. Ehm, da hätten natürlich auch Leute noch in ihrer fachlichen Zeit die Chance: ‚Ok, ich werd doch nicht Lehrer. Ich bleib jetzt hier im fachlichen Bereich und setz das fort als Diplomstudiengang.‘“

Hinsichtlich der *Abstimmung zwischen den Ausbildungsbestandteilen bzw. -phasen* lassen sich die Vorschläge der Lehramtskandidatinnen in folgende Kategorien ordnen:

- Kooperation zwischen Ausbildungsschulen und Studienseminaren
- Personeller Austausch zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen
- Abstimmung und Austausch zwischen Universität und Vorbereitungsdienst

- Trennung von Theorie und Praxis entsprechend der beiden ersten Phasen der Lehrerausbildung
- Sonstiges: Studium und Vorbereitungsdienst an einer Pädagogischen Hochschule bzw. Fachhochschule

Charakteristische Beispiele für diese Kategorien sind: schriftliche Vereinbarungen zwischen Studienseminaren und Ausbildungslehrerinnen zur Ausbildung von Lehramtskandidatinnen (Anforderungen und Ziele), Einbezug von Ausbildungslehrerinnen als Experten in die Planung der Seminare, Einbindung von Lehrerinnen in die Seminare an der Universität und Einbindung von Universitätsdozentinnen in den Vorbereitungsdienst sowie Vermittlung von Fachwissen an der Universität und Vermittlung von Methodik und Fachdidaktik an den Studienseminaren.

„Eine weitere Idee der Verzahnung wäre, eh, dadurch, dass die Uni, dass an, es an der Universität immer dieses, dieser Geist „Referendariat“ umgeht und man da ,Uh, dann später kommt das Referendariat. Und da gibt’s die bösen Menschen, die nennen sich Hauptseminar- und Fachseminarleiter und kein Mensch kennt die vorher. Und keiner weiß: ‚Was, was, was wollen die von mir. Was ist da eigentlich Sache?‘ Und ich denke, es wäre sehr wichtig, dass Fachseminar- und auch Hauptseminarleiter eventuell schon vorher an der Uni sind, dort schon mit den Studenten zusammen diese Veranstaltungen, eh, gestalten.... Und, ehm, das denke ich, da ist es viel wichtiger, dass dort auch die gleichen Menschen sind. Dass die, dass man als Student schon weiß: ‚Ach, so sieht ein Fachseminarleiter aus. Und das will der von mir. Und das macht er.‘“

Zur *Lehrerausbildung insgesamt* können die Vorschläge der Lehramtskandidatinnen folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Veränderungen bei der Organisation der Lehrerausbildung
- Bessere Vorbereitung auf die Praxis

Ganz konkret schlugen die Lehramtskandidatinnen z.B. vor, die Lehrerausbildung in den Bundesländern aufeinander abzustimmen und Ideen für Reformen aus der Ausbildung der Seiteneinsteiger zu entnehmen (pädagogische Ergänzungskurse, LISUM).

Zusammenfassung

Der Vorbereitungsdienst wurde von den Lehramtskandidatinnen in den Gruppendiskussionen als Phase des Ausprobierens und starken Kompetenzzuwachses beschrieben. Dieser Umstand ist zum einen auf ein positives Klima und eine praktische Vermittlung von Unterrichtskompetenzen an den Studienseminaren zurückzuführen. Zum anderen tragen vor allem die Ausbildungsschule als zentraler Lernort und die Ausbildungslehrerinnen als unterstützende Kollegen positiv dazu bei. Zurückgreifen können dabei Lehramtskandidatinnen, vor allem jene, die in Potsdam studiert

haben, teilweise auf gute methodische und fachwissenschaftliche Kenntnisse, die sie während des Studiums erworben haben.

Teilweise im großen Widerspruch dazu stand die große Zahl an negativen Aspekten, die im Zusammenhang mit der Ausbildung im Vorbereitungsdienst diskutiert wurden. Zentrale Kritikpunkte waren dabei: die fehlende Einheitlichkeit in der Vermittlung von Wissen, den Anforderungen und der Betreuung der Lehramtskandidatinnen sowohl bezüglich der Studienseminare als auch bezüglich der Ausbildungsschulen, was nicht zuletzt im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Qualifikation der Ausbilderinnen gesehen werden kann. Als wenig förderlich wurden ebenfalls bestimmte Rahmenbedingungen angesehen, so die Zuweisungspraxis zu Studienseminaren, Ausbildungsschulen und -lehrerinnen sowie die kaum definierte Rolle und Aufgabe der Ausbildungsschulen und -lehrerinnen. Als eine Ursache für diese Mängel kann die ebenfalls kritisierte eingeschränkte Zusammenarbeit der an der Lehrerausbildung beteiligten Ausbildungsbestandteile bzw. -phasen vermutet werden. Die Diskutantinnen hielten grundsätzlich eine isolierte Betrachtung der Ausbildungsbestandteile und -phasen für wenig sinnvoll und argumentierten, dass Ursachen für Probleme des Vorbereitungsdienstes schon in der universitären Ausbildung liegen, so z.B. in einem Missverhältnis von Theorie und Praxis und der Vernachlässigung der Methodik-Didaktik während des Studiums. Für die Lehramtskandidatinnen scheinen auch ungünstige organisatorische, finanzielle und bundespolitische Bedingungen für die negativen Aspekte der Lehrerausbildung ausschlaggebend zu sein.

Viel versprechend und ermutigend war die intensive Auseinandersetzung der Lehramtskandidatinnen mit der Optimierung der Lehrerausbildung, die zu einer großen Zahl von Vorschlägen geführt hat, die über die schriftliche Befragung hinausgehen. Sie reichten von eher allgemeinen Forderungen bis zu sehr konkreten und innovativen Ideen. Zentrale Themen waren die bessere Qualifizierung, Auswahl und Evaluation sowohl der (Fach-) Seminarleiterinnen als auch der Ausbildungslehrerinnen, die Erhöhung der Praxisbezogenheit der Lehrerausbildung, die intensivere Betreuung und Beratung der Lehramtskandidatinnen an den Ausbildungsschulen und Studienseminaren sowie die bessere Abstimmung der Ausbildungsbestandteile und -phasen der Lehrerausbildung.

6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die Hauptergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung zur zweiten Phase der Lehrerausbildung zusammengefasst. In einem ersten Schritt sollen dazu zunächst wichtige konzeptionelle Grundlagen der Studie dargestellt werden. Es folgt in einem zweiten Schritt eine Erläuterung wichtiger Untersuchungsergebnisse zur zwei-

ten Phase der Lehrerausbildung. Abschließend sollen in einem dritten Schritt unter Bezug auf die Untersuchungsergebnisse erste Schlussfolgerungen gezogen werden.

6.1 Ziele und Vorgehen der Studie

Die dem vorliegenden Abschlussbericht zugrunde liegende Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/05 (Potsdamer LAK-Studie) wurde vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg in Auftrag gegeben. Das Ziel der Studie bestand darin, aus der Perspektive von Lehramtskandidatinnen a) eine Analyse der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorzunehmen, b) Ansatzpunkte zur Verbesserung der zweiten Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen zu ermitteln und c) Schlussfolgerungen besonders für eine engere Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung abzuleiten.

Die Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/05 wurde im Zeitraum von August 2004 bis März 2005 durchgeführt. Ausgehend von Literatur- und Internetrecherchen sowie zahlreichen Diskussionen wurden folgende Forschungsvorhaben realisiert:

- die Umsetzung einer Dokumentenrecherche und -auswertung,
- die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Fragebogenerhebung unter allen Lehramtskandidatinnen an allen Studienseminarstandorten des Landes Brandenburg (Bernau, Brandenburg, Cottbus, Neuruppin und Potsdam) und
- die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von fünf qualitativen Erhebungen mittels Gruppendiskussionen an allen fünf Studienseminarstandorten.

Die Dokumentenrecherche und -auswertung konzentrierte sich auf Unterlagen zur zweiten Phase im Land Brandenburg. Im Mittelpunkt standen die zentralen Vorgaben/ Planungsunterlagen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes, Ausbildungskonzeption für die Hauptseminare, Rahmenpläne für die Fachseminare) sowie zur Verfügung stehende Haupt- und Fachseminarpläne der Studienseminare im Land Brandenburg. In die quantitative Auswertung konnten 300 Fragebögen einbezogen werden, und zwar 261 von Lehramtskandidatinnen und 39 von Lehrerinnen, die den Vorbereitungsdienst berufs begleitend absolvieren. An den fünf Gruppendiskussionen nahmen 61 Lehramtskandidatinnen teil und berichteten ausführlich über ihre Erfahrungen mit dem Vorbereitungsdienst. Darüber hinaus wurden die ersten Ergebnisse der Studie mit Vertreterinnen der Studienseminare und mit den Lehramtskandidatinnen diskutiert. Die Potsdamer LAK-Studie ist damit bundesweit eine der ersten Studien,

die Sichtweisen der Lehramtskandidatinnen zur gesamten zweiten Phase in einem Bundesland umfassend erhoben hat.

Der Untersuchungsansatz der vorliegenden Studie orientiert sich an dem Evaluationsmodell von Stufflebeam [vgl. STUFFLEBEAM 1984, 2001], das vier große Evaluationsbereiche unterscheidet: den Kontext-, den Input-, den Prozess- und den Ergebnisbereich. Dementsprechend haben wir ein komplexes Untersuchungsdesign entwickelt, das sowohl die Ausbildungsvorgaben und -pläne, die persönlichen Voraussetzungen der Kandidatinnen, sowie den Ausbildungsprozess an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen als auch die wahrgenommene Ergebnisqualität erfasst. Zur Instrumentenentwicklung wurden Literatur- und Internetrecherchen durchgeführt, eine Analyse der Rahmenrichtlinien und Ausbildungspläne zur zweiten Phase der Lehrerausbildung im Land Brandenburg vorgenommen und im Rahmen der zeitlichen Ressourcen eine Kooperation mit anderen Forschungsprojekten und -institutionen (z.B. DIPF Frankfurt a.M.) angebahnt.

Der vorliegende Beitrag stellt wesentliche Untersuchungsergebnisse der ersten (stärker quantitativen) und zweiten (stärker qualitativen) Etappe der Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05 dar. Im Mittelpunkt stehen die Sichtweisen und Einschätzungen der Lehramtskandidatinnen. Wenngleich deren Aussagen allein kein vollständiges Bild zur Ausbildung in der zweiten Phase ermöglicht, so erscheinen sie für eine Reform der Lehrerausbildung sehr bedeutsam. So sind die Lehramtskandidatinnen die relevante Zielgruppe der Lehrerausbildung und können aufgrund ihrer Erfahrungen und unterschiedlichen Erfahrungsräume (Universität, Studienseminar, Ausbildungsschule) als fachkompetente Akteurinnen bzw. Expertinnen der Lehrerausbildung angesehen werden. Es entspricht zudem einem demokratischen und partizipatorischen Ansatz, die Sichtweise der Betroffenen in den Mittelpunkt der Analysen zu stellen (vgl. Ansatz der „Partizipativen Evaluation“ ULRICH U. WENZEL 2003). Die Ergebnisse der Befragung sollten dabei nicht als objektive Tatsachen, sondern als subjektive Einschätzungen – als eine Art „Konstruktion von Wirklichkeit“ durch eine sehr relevante Akteursgruppe – für die weitere Diskussion der Lehrerausbildung im Land Brandenburg und darüber hinaus genutzt werden.

6.2 Hauptergebnisse der Studie

Die Ergebnisse der vorliegenden Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie verweisen auf eine **überwiegend positive Bewertung der zweiten Phase** der Lehrerausbildung. Diese Einschätzung lässt sich sowohl für die Kontextqualität als auch für die Prozess- und Ergebnisqualität stützen. Bei der folgenden Darstellung – die zur Beantwortung der auf-

geworfenen Fragestellung der Untersuchung beitragen soll – sei nochmals darauf hingewiesen, dass die aufgezeigten Stärken und Schwächen in der Regel abhängig sind von den konkreten Rahmenbedingungen und Abläufen an den Studienseminarstandorten, den unterschiedlichen Lehrämtern (Schulstufen und -formen), den einzelnen Seminarleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen sowie nicht zuletzt von den Fächerkombinationen und subjektiven Voraussetzungen und Einstellungen der Lehramtskandidatinnen.

Im Folgenden soll auf die **Stärken** der Ausbildung in der zweiten Phase eingegangen werden. Die zentralen Vorgaben bilden einen verlässlichen Rahmen und eine gute Planungsgrundlage für die Seminarleiterinnen. Sie enthalten klare inhaltlich und didaktische Orientierungen und formulieren ausbildungsdidaktische Qualifikationen und Grundsätze. Stärken der Lehrerausbildung werden weiterhin durch die Fragebogenerhebung und die Gruppendiskussionen belegt. Wir beginnen mit den Stärken hinsichtlich der Rahmenbedingungen und schließen die Stärken hinsichtlich der Ausbildungsergebnisse an.

Zu den Stärken der zweiten Phase hinsichtlich der **Rahmenbedingungen** der Ausbildung und des Ausbildungsprozesses gehören aus vor allem folgende Punkte:

- die Praxisnähe und Praxisreflexion während der Ausbildung,
- die Gelegenheiten zur Kommunikation und zum Erfahrungsaustausch mit anderen Lehramtskandidatinnen,
- die Möglichkeiten zum Lernen am Modell (z.B. Hospitationsmöglichkeiten),
- die Erprobungsmöglichkeiten und Freiräume während der Ausbildung,
- die Rückmeldungen zu den Unterrichtsversuchen,
- das hohe fachliche Niveau der Seminarleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen,
- das hohe methodisch-didaktische Niveau der Hauptseminare,
- die Beziehungsqualität an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen,
- die gute Betreuung, insbesondere beim Einstieg in den Vorbereitungsdienst und
- die gegenwärtige Struktur der zweiten Phase.

Zu den Stärken der **Ergebnisqualität**, d.h. der Ausbildungsergebnisse und Kompetenzentwicklung in der zweiten Phase, können auf der Basis der Befragung der Lehramtskandidatinnen grundsätzlich folgende Aspekte gezählt werden:

- die erfolgreiche Bewährung der überwiegenden Mehrzahl der Lehramtskandidatinnen in der Schulpraxis und der offensichtlich gelingende Wechsel in die Lehrerrolle,
- der bedeutende Kompetenzzuwachs im Verlauf des zweijährigen Vorbereitungsdienstes,
- die hohe selbstwahrgenommene Unterrichtskompetenz,
- der Ausbau der außerunterrichtlichen Kompetenzen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes und
- die relativ gute Bewertung der universitären Ausbildung durch die Brandenburger Lehramtskandidatinnen.

Zugleich deuten die Befunde auch auf **Schwächen und Defizite** in der zweiten Phase der Lehrerausbildung hin. Verbesserungsmöglichkeiten lassen sich sowohl bei den konzeptionellen Vorgaben als auch bei den Rahmenbedingungen und dem Ausbildungsprozess sowie den vermittelten Kompetenzen erkennen. Betrachtet man die konzeptionellen Vorgaben auf der Landesebene zur zweiten Phase der Lehrerausbildung, so fällt bei einer kritischen Analyse zum Ersten der geringe Stellenwert der Ausbildungsschulen und zum Zweiten die unzureichende Berücksichtigung interkultureller, sonderpädagogischer und integrationspädagogischer Aspekte auf. Zu hinterfragen ist zum Dritten auch die starke Fokussierung auf die Studienseminare und auf den Bereich der Unterrichtsgestaltung. Darüber hinaus erscheinen zum Vierten die Ziele, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zwischen den einzelnen Ausbildungsinstitutionen präzisierungsbedürftig.

Zu den Schwächen der zweiten Phase der Lehrerausbildung auf der Ebene der **Rahmenbedingungen und des Ausbildungsprozesses** zählen aus Sicht der Lehramtskandidatinnen insbesondere folgende Punkte:

- das Zuweisungsverfahren zu Studienseminaren und Ausbildungsschulen,
- die materiell-technische Ausstattung der Ausbildungsschulen und zum Teil der Studienseminare,
- zum Teil der fehlende Praxisbezug und die fehlende Ausrichtung auf die schulische Realität in den Seminaren,
- zum Teil die methodisch-didaktische und inhaltliche Gestaltung der Fachseminare,
- keine (einheitlichen) Standards in der Vermittlung von Wissen, in den Anforderungen und in der Betreuung während der Ausbildung,
- die große Heterogenität in der Professionalität der Ausbildung,
- die unzureichende Information und Vorbereitung sowie die unklaren Verantwortlichkeiten der Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrerinnen,

- die fehlenden Anreize und partiell die unzureichende Betreuung der Lehramtskandidatinnen durch die Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrerinnen,
- zum Teil die geringe Innovationsbereitschaft und die eingeschränkte methodische Kompetenz und Vielfalt der Ausbildungslehrerinnen,
- die mangelnde Koordination und Kommunikation innerhalb der zweiten Phase,
- die fehlende bzw. mangelnde Koordination und Kommunikation zwischen der ersten und zweiten Phase,
- das Vorhandensein einer kritischen Minderheit von Lehramtskandidatinnen, die sich stark belastet fühlt, vor allem durch das starke Abhängigkeitsverhältnis und einen hohen Anpassungsdruck,
- die Gefahr der Überlastung der Lehramtskandidatinnen durch den Umfang und die Divergenz der Anforderungen.

Als Schwächen hinsichtlich der **Ausbildungsergebnisse und Kompetenzen** zeigen sich auf der Basis der quantitativen und qualitativen Lehramtskandidatinnen-Befragung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung:

- die Existenz einer „Risikogruppe“, die sich den Anforderungen nicht gewachsen sieht, unsicher über die Berufswahl ist und sich nicht akzeptiert fühlt,
- die zu starke Fokussierung auf den Kompetenzbereich „Unterrichten“ bei Vernachlässigung außerunterrichtlicher und außerschulischer Kompetenzbereiche,
- die unzureichende Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen, (z.B. interkulturelles Lernen, Integration behinderter Kinder, Intervention und Prävention, Partizipation, Beratung, Kooperation mit der Jugendhilfe),
- die zu geringe Beachtung von Lernkompetenzen, z.B. des selbstgesteuerten Lernens,
- die zum Teil wenig ausgeprägte Kompetenz und Sicherheit, den normalen Berufsalltag als Lehrerin inklusive des notwendigen Unterrichtsumfangs und der über den Unterricht hinausgehenden Aufgaben zu erfüllen (Klassenlehrertätigkeit, Beratungstätigkeit, Elternarbeit) und
- die gering ausgeprägte Kompetenz, Belastungen zu erkennen und sich vor Überlastung zu schützen.

Dessen ungeachtet kann grundsätzlich festgehalten werden, dass die Lehramtskandidatinnen in Brandenburg alles in allem der Lehrerausbildung in der zweiten Phase ein überwiegend gutes Zeugnis ausstellen. Bei einer Reihe von Aspekten treten dabei Differenzierungen zwischen den Lehr-

ämtern, den Studienseminarstandorten, den Ausbildungsbestandteilen und den Kompetenzbereichen auf. Dies spricht auch für Gestaltungsspielräume bei der Ausbildungsqualität und Kompetenzentwicklung.

Die der zweiten Phase voraus gehende **erste Phase der Lehrerausbildung an der Universität** und der in dieser Phase zu leistende Beitrag zur Lehrerausbildung standen nicht im Mittelpunkt der Untersuchung. Dazu bedarf es spezieller – an den Zielen der Universitätsausbildung orientierter – Forschungsprojekte. Gleichwohl liegen erste Ergebnisse sowohl aus der quantitativen als auch aus der qualitativen Untersuchung vor, die jedoch durch weitere Untersuchungen verifiziert und vertieft werden müssen. Die bisherigen Befunde ergeben folgendes Bild: Nicht ganz unerwartet wird in einer quantitativen Gesamteinschätzung die zweite Ausbildungsphase besser bewertet als die erste Phase. Etwas überraschend erfahren dabei die Ausbildungsschulen die beste Bewertung, gefolgt vom Hauptseminar und den Fachseminaren. Mit deutlichem Abstand folgen die Ausbildungsbestandteile an der Universität. Die kritischen Bewertungen der Lehramtskandidatinnen zur ersten, universitären Phase beziehen sich in der quantitativen und qualitativen Befragung auf folgende Punkte:

- ein wahrgenommenes Missverhältnis von Theorie und Praxis,
- der als viel zu gering empfundene Anteil von Praktika,
- die unzureichende Quantität und Qualität der Fachdidaktik, insbesondere deren Randständigkeit,
- die unzureichende Quantität und Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung,
- die Dominanz der Fachwissenschaften (bei gleichzeitiger Wertschätzung des hohen fachlichen Niveaus),
- die fehlende Verknüpfung mit den nachfolgenden Ausbildungsabschnitten und
- die möglicherweise nicht ausreichende Anbahnung von Kompetenzen durch die universitäre Ausbildung.

Offenbar wird der Nutzen der ersten Phase für die künftige Berufsausübung von den Lehramtskandidatinnen deutlich weniger gesehen. Mit anderen Worten: Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es den Hochschulen scheinbar nicht gelingt, den Studierenden die Relevanz des von ihnen vermittelten Wissens für die Ausübung des Lehrerberufs bewusst zu machen. Von Interesse dürfte sein, ob vertiefende Untersuchungen diesen Eindruck bestätigen. Trotz der insgesamt kritischen Gesamteinschätzung sollte nach Ansicht der Lehramtskandidatinnen die Lehrerausbildung, einschließlich der praktischen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile, an der Hochschule verbleiben. Positiv hervorzuheben ist, dass Lehramtskandidatinnen, die im Land Brandenburg ein Lehramt studiert haben, ihre universitäre Ausbildung positiver

bewerten als Lehramtskandidatinnen aus anderen Bundesländern. Effekte der Potsdamer Lehrerbildung sind offenbar spürbar [vgl. zur aktuellen Diskussion der Lehrerbildung und zum Theorie-Praxis-Verhältnis die Beiträge in BLÖMEKE U. A. 2004; RAHM U. SCHRATZ 2004 und TERHART 2000].

Aus den ermittelten Stärken und Schwächen ergibt sich für die Beurteilung des Vorbereitungsdienstes durch die Lehramtskandidatinnen folgende Gesamtbilanz:

1. Im Rahmen der Vorbereitung auf die berufspraktische Tätigkeit kommt aus der Perspektive der Lehramtskandidatinnen der **zweiten Phase eine entscheidende Bedeutung** zu. Im Vergleich dazu wird die Relevanz der ersten Phase, z.B. bei den abgefragten Handlungskompetenzen, offenbar deutlich geringer eingeschätzt.
2. Die Stärken der zweiten Phase bestehen vor allem in der **Berufsfeldorientierung, in der Praxisnähe und der Praxisreflexion**. Unterrichtserfahrung, -erprobung und -reflexion stehen im Zentrum der Ausbildung; entsprechende Kompetenzen sind am stärksten ausgeprägt. Ein Kompetenzzuwachs wird gerade in diesem Kompetenzbereich wahrgenommen. Die Studienseminare fungieren dabei auch als Orte des Erfahrungsaustausches und der sozialen Unterstützung (Peer learning).
3. Innerhalb der zweiten Phase erscheint die **Ausbildungsschule als der zentrale Lernort**, als das „tatsächliche Lern- und Arbeitsfeld“ für die Lehramtskandidatinnen. Dem hohen Stellenwert der Ausbildungsschule wird die derzeitige diffuse Rollenbeschreibung der Ausbildungsschule in den Ausbildungsvorgaben, der gegenwärtige Informationsstand und Professionalisierungsgrad der Ausbildungslehrerinnen und das bestehende Auswahl- und Unterstützungssystem nicht gerecht.
4. Die Schwächen der zweiten Phase weisen auf einen **Diskussions- und Handlungsbedarf** bei der Umsetzung eines modernen Lehrerleitbildes hin (z.B. Lehrer als „Experte für Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen“, Lehrer als „Mitglied eines Teams“, Evaluationskultur, Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Anforderungen). Zudem bestehen offensichtliche Reserven bei der Implementation einheitlicher Standards zu den Kompetenzen, bei der Leistungsbewertung, bei der Professionalisierung der Seminarleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen und bei der Kooperation der Ausbildungsbestandteile der zweiten Phase.
5. Der Vorbereitungsdienst stellt für die Lehramtskandidatinnen eine **harte Bewährungsprobe** in vielerlei Hinsicht dar. Es ist eine Zeit voller Anspannungen, Belastungen, Ambivalenzen und Konfliktpotenziale. Die Ergebnisse sprechen für die Intensivierung der

fachlichen und sozialen Betreuung und Beratung der Lehramtskandidatinnen innerhalb des Vorbereitungsdienstes.

Andere Studien zur zweiten Phase der Lehrerausbildung im Bundesgebiet weisen zum Teil ähnliche Ergebnisse wie die Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie auf. Solche gemeinsamen Befunde sind vor allem hinsichtlich der insgesamt positiven Bewertung des Vorbereitungsdienstes, der günstigen Beurteilung des Klimas und der Betreuung während der Ausbildung sowie der selbst eingeschätzten Erhöhung der Kompetenzen der Ausgebildeten, insbesondere in den Bereichen Unterrichten und Beurteilen, zu erkennen. Kritisch werden sowohl in der vorliegenden Studie als auch in den Berichten der bisherigen Untersuchungen zum Teil die Rahmenbedingungen, die hohe Arbeitsbelastung, die fehlende Kooperation zwischen den Einrichtungen des Vorbereitungsdienstes sowie die Vernachlässigung der Kompetenzentwicklung in den Bereichen Beraten, Innovieren und Mitwirken hervorgehoben. In der Tendenz deutet sich eine etwas bessere Bewertung der Ausbildungsqualität der zweiten Phase im Land Brandenburg an.

6.3 Schlussfolgerungen

Aufbauend auf der Interpretation der dargestellten Untersuchungsergebnisse der Potsdamer LAK-Studie (Befragung und Gruppendiskussionen) sollen im Folgenden mit Blick auf die Untersuchungsziele einige grundlegende Schlussfolgerungen zur Verbesserung der zweiten Phase, einschließlich der Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, abgeleitet werden. Diese Schlussfolgerungen zielen auf sieben Schwerpunkte ab:

1. Entwicklung eines modernen Lehrerleitbildes als normative Grundlage,
2. Berücksichtigung des hohen Stellenwertes der Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrerinnen,
3. Professionalisierung der Ausbilderinnen,
4. Koordination der Ausbildung an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen,
5. Förderung der fachlichen und vor allem sozialen Betreuung und Beratung der Lehramtskandidatinnen,
6. Institutionell abgesicherte, anlass- und themenbezogene Abstimmung zwischen erster, zweiter und dritter Phase der Lehrerausbildung und
7. gemeinsame Diskussion der Potsdamer LAK-Studie und des Forschungsbedarfs.

Auf diese sieben Schwerpunkte soll im Folgenden näher eingegangen werden.

6.3.1 Entwicklung eines modernen Lehrerleitbildes als normative Grundlage

Zusammenfassend betrachtet sprechen die Selbsteinschätzungen der Lehramtskandidatinnen in der Potsdamer LAK-Studie dafür, dass sich die angehenden Lehrerinnen vorwiegend für unterrichtsbezogene Aufgaben, jedoch nur eingeschränkt für außerunterrichtliche und außerschulische Aufgaben kompetent und zum Teil auch zuständig fühlen. Ein Manko stellen besonders Kooperationskompetenzen, Integrationskompetenzen, sonderpädagogische und schulentwicklungsbezogene Kompetenzen dar. Angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen und des Wandels in den Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen erscheint als Orientierungsgrundlage ein Lehrerleitbild erforderlich, das über die Gestaltung eines „guten Unterrichts“ hinausgeht. Ein solches Leitbild muss Lehrerinnen als Expertinnen für kognitive und soziale Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen verstehen und eine Öffnung der Schule nach innen und außen beinhalten. Die Entwicklung eines solchen Leitbildes auf der Ebene des Landes, der Ausbildungsinstitutionen und der einzelnen Studienseminare hätte zugleich den Vorteil einer konzeptionellen Verständigung.

6.3.2 Berücksichtigung des hohen Stellenwertes der Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrerinnen

Den Ausbildungsschulen und dort insbesondere den Ausbildungslehrerinnen kommt innerhalb der zweiten Phase der Lehrerausbildung quantitativ und qualitativ eine große Bedeutung zu. Die Lehramtskandidatinnen halten sich den überwiegenden Teil der Ausbildung an den Ausbildungsschulen auf und werden in dieser Phase maßgeblich durch die Ausbildungslehrerinnen bei ihrer professionellen Entwicklung begleitet und unterstützt. Die Untersuchungsergebnisse der Potsdamer LAK-Studie deuten darauf hin, dass der Stellenwert der Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrerinnen in der zweiten Phase im Land Brandenburg noch stärker konzeptionell und strukturell beachtet werden muss. Dafür spricht die geringe Berücksichtigung der Ausbildungsschulen in den rechtlichen Regelungen und konzeptionellen Vorgaben. Auch die aus der Sicht der Lehramtskandidatinnen mitunter geringe Abstimmung zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen sowie offensichtlich die zum Teil unzureichende Vorbereitung der Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrerinnen auf die Arbeit mit den Lehramtskandidatinnen lassen eine **Aufwertung der Ausbildungsschulen** notwendig erscheinen. In Anerkennung der gemeinsamen Verantwortung der Studienseminare und

der Ausbildungsschulen für die Ausbildung der Lehramtskandidatinnen sollten die Position und die Bedeutung der Ausbildungsschulen und der Ausbildungslehrerinnen in den Rechtsgrundlagen und den konzeptionellen Vorgaben gestärkt werden. Das betrifft sowohl die Formulierung von Aufgaben und Pflichten als auch von Anreiz- und Unterstützungsmechanismen für die Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrkräfte. Eine spürbare Aufwertung der Ausbildungsschulen und -lehrkräfte benötigt die Unterstützung durch die ministerielle Ebene und kann z.B. über eine fachlich begründete Auswahl der Ausbildungsschulen und -lehrerinnen, gezielte Vorbereitungs- und Fortbildungsangebote, eine finanzielle Anerkennung, eine Abmilderung der Unterrichtsverpflichtungen, eine Zertifizierung der Funktion einer Ausbildungslehrkraft und eine Berücksichtigung bei der Vergabe bestimmter Funktionen oder Stellen erfolgen. Bei der Auswahl der Schulen und Lehrerinnen sollte deren Qualität zukünftig stärker mit berücksichtigt werden.

6.3.3 Professionalisierung der Ausbilderinnen

Die Untersuchungsergebnisse, insbesondere aus den Gruppendiskussionen, verweisen aus Sicht der Lehramtskandidatinnen auf einen spürbaren Qualifizierungsbedarf bei einem Teil der Ausbilderinnen, d.h. sowohl bei Ausbildungslehrerinnen als auch bei (Fach-) Seminarleiterinnen. Der Professionalisierungsgrad scheint von Ausbilderin zu Ausbilderin sehr stark zu differieren. Die Lehramtskandidatinnen bemängeln bei einem Teil der Ausbilderinnen vor allem die methodisch-didaktische und auch die soziale Kompetenz. Großer Qualifizierungsbedarf besteht auch im Bereich Leistungsbewertung sowie Betreuung und Beratung. Ein großer Handlungsbedarf wird somit in der besseren Qualifizierung, Auswahl und Evaluation der Ausbilderinnen gesehen.

Exkurs: Empfehlungen zu den Fachseminaren Mathematik

An dieser Stelle sollen exemplarisch konkrete Empfehlungen zu einem ausgewählten Fachseminar, dem der Mathematik, eingefügt werden. Die folgenden Empfehlungen wurden im Rahmen eines weiteren Forschungsprojekts unter Leitung von Dr. Meyerhöfer [Lehrstuhl Mathematikdidaktik der Universität Potsdam, vgl. MEYERHÖFER U. RIENITS 2005] erarbeitet:

Auswahl der Fachseminarleiter

- Für die Auswahl der Fachseminarleiter sollte ein nachvollziehbares Auswahlverfahren geschaffen werden. Die Bewerber sollten dabei eine Konzeption für die Führung des Fachseminars vorlegen.
- Vom Ministerium sollte in Absprache mit den Studienseminaren eine Funktionsbeschreibung für Fachseminarleiter erstellt werden, auf die die Fachseminarleiter verpflichtet werden. Bei der Einstellung, in Konfliktfällen als auch

bei der Verlängerung der Bestellung als Fachseminarleiter erleichtert ggf. die Funktionsbeschreibung eine Entscheidung.

Professionalisierung der Fachseminarleiter

- Die Fachseminarpläne sollten in der Gruppe der Fachseminarleiter diskutiert werden. Darüber hinaus bedarf gerade die Umsetzung der Pläne in der konkreten Ausbildungspraxis des Erfahrungsaustausches und der kritischen Diskussion. Die Freiheit der Fachseminarplanung soll bestehen bleiben, aber Offenheit, gegenseitige Kenntnis und gegenseitige Kritik sollten dennoch möglich sein.
- Die Gruppe der Fachseminarleiter sollte sich darüber verständigen, wie man mit dem Problem der jahrgangsübergreifenden Seminargruppen umgeht.
- Zu empfehlen ist, dass zu jedem Einstellungstermin eine „Grundlegungsveranstaltung“ stattfindet. Diese kann entweder fachübergreifend oder studienseminarübergreifend sein. Themen könnten dabei z.B. sein: Wie bereitet man Unterricht vor? Welche sinnvollen Varianten für „Vorzeigestundenentwürfe“ ergeben sich daraus? Grundlagen der Leistungsbeurteilung, didaktische Prinzipien, Öffnung von Unterricht. Der Inhalt der Grundlegungsveranstaltung wird durch die Fachseminarleiter abgestimmt. Die Fachseminarpläne schließen an.

Gestaltung der Bewertung und der Prüfungssituationen

- Es scheint notwendig, dass die Ausbildungs- und die Prüfungsfunktionen deutlicher voneinander getrennt werden. Momentan verbinden sich Ausbildung, Bewertung des Ausbildungsfortschritts und Prüfung zu einem „Konglomerat der Abhängigkeit“. Dies führt z.B. dazu, dass der Referendar sich nicht traut, seine professionellen Defizite mit dem Ausbilder zu besprechen.
- Die Prüfung sollte auch nicht in Form einer einzelnen Prüfungsstunde stattfinden. Hier wird unter großem Druck für alle Beteiligten eine singuläre „Theatersituation“ erzeugt. Zu empfehlen wäre, statt dessen eine Examenseinheit durchzuführen. Alle Prüfer kommen irgendwann während dieser Reihe in den Unterricht und treffen sich später zu einer gemeinsamen Bewertung. Auf diese Weise kommt ein sachlicheres und realistischeres Bild von den Leistungen des Referendars zustande.

Gemeinsamer Einstieg in die Ausbildung

- Im Sinne eines gemeinsamen Einstiegs in die Ausbildung ist zu empfehlen, dass Fachseminarleiter und Referendare am Beginn der Ausbildung gemeinsam „Unterricht“ entwickeln. Dies ist auch in jahrgangsgemischten Gruppen möglich. Auf diese Weise erfährt einerseits der Referendar eine größere Breite an Unterrichtsvorbereitungs-, Durchführungs- und -auswertungsmethoden als nur bei seinem Mentor, andererseits ist damit die tiefgründige Reflexion des Unterrichtshandelns gerade am Beginn der Ausbildung gesichert.
- Das Problem der Differenz von Unterrichtsbesuchsdidaktik und normalem Unterricht belastet nahezu alle Beteiligten. Die gemeinsame Entwicklung von Unterricht am Beginn der Ausbildung soll dazu führen, dass eine für alle Beteiligten sinnvolle und individuelle Form der Lektionsentwürfe gefunden wird.
- Die Fachseminarpläne sollten in einer Weise geschrieben sein, dass die Referendare – dem Prinzip nach – anhand der Pläne entscheiden könnten, bei welchem Fachseminarleiter sie die Ausbildung absolvieren möchten. Anzustreben

wäre, dass der Referendar eine freie Wahl des Fachseminars hat, insbesondere aber die Möglichkeit hat, das Seminar während der Ausbildung zu wechseln.

6.3.4 Koordination der Ausbildung an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen

Die Koordination der Ausbildung im Vorbereitungsdienst stellt eine große Herausforderung in der zweiten Phase dar. Die quantitativen und qualitativen Untersuchungsergebnisse belegen, dass diesbezüglich Defizite bestehen. Unzureichender Informationsaustausch über Ziele, Inhalte und Methoden, mangelnde Absprachen, Dopplungen bei den Ausbildungsinhalten, unterschiedliche Leistungsanforderungen und Bewertungspraxen u. Ä. treten zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen auf. Um die wahrgenommenen Koordinations- und Kommunikationsdefizite innerhalb der zweiten Phase zu verringern, bedarf es dort verstärkter integrativer und kooperativer Bemühungen, z.B. in Form institutionalisierter und themenbezogener Abstimmungen. Ein möglicher Weg wären z.B. gemeinsame Fortbildungen oder der personelle Austausch zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen.

6.3.5 Förderung der fachlichen und vor allem sozialen Betreuung und Beratung der Lehramtskandidatinnen

Sowohl die quantitative Befragung als auch die Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass der Vorbereitungsdienst für die Lehramtskandidatinnen mit hohen Herausforderungen und Belastungen einhergeht. Die Lehramtskandidatinnen berichten unter anderem von erheblichen Arbeitsbelastungen, Leistungsproblemen, zeitlichen Belastungen, Abhängigkeitsproblemen, Beziehungsproblemen, Finanzproblemen und Selbstwertproblemen. Zweifelsohne erscheint eine anforderungsreiche Lehrerausbildung in der zweiten Phase fachlich sinnvoll und notwendig. Einigkeit dürfte auch darüber bestehen, dass strukturelle Grenzen und Ambivalenzen des bundesdeutschen Ausbildungsmodells der zweiten Phase innerhalb des Vorbereitungsdienstes weder institutionell noch individuell auflösbar sind (z.B. Problem der Beratung und gleichzeitigen Bewertung). Allerdings deuten die Untersuchungsergebnisse auf einige problematische Befunde innerhalb des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg hin, die durchaus verbesserungswürdig erscheinen. So sieht sich ein nicht unbeträchtlicher Teil der befragten Lehramtskandidatinnen durch die gestellten Anforderungen im Vorbereitungsdienst sehr stark belastet und zum Teil sogar überfordert bzw. in der Berufswahl verunsichert. Die Befunde sprechen dafür, dass neben strukturellen Problemen der zweiten Phase auch organisatorischen und ausbildungsbezogenen Problemen innerhalb der beteiligten Ausbildungsinstitutionen eine hohe Bedeutung zukommt. Ausbaufähig erscheinen zum Ersten die fachliche und vor al-

lem soziale Betreuung und Beratung der Lehramtskandidatinnen an den Ausbildungsschulen und den Studienseminaren. Ein hoher Stellenwert kommt diesbezüglich auf der einen Seite der Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen für die Ausbildungslehrerinnen und Seminarleiterinnen zu. Für die Betreuung und Beratung der Lehramtskandidatinnen sollten auf der anderen Seite innerhalb der Ausbildung regelmäßige Kommunikationsanlässe durch die Seminarleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen initiiert werden. Im Mittelpunkt der Gruppen- und Einzelgespräche sollen ausdrücklich auch über fachliche Fragen hinausgehende Herausforderungen und Probleme der Lehramtskandidatinnen stehen. Zum Zweiten empfiehlt es sich, einige organisatorische Rahmenbedingungen und Abläufe innerhalb des Vorbereitungsdienstes zu optimieren. Sichergestellt werden sollten insbesondere a) Grundinformationen und eine tatsächliche Ausbildungsbereitschaft der Ausbildungslehrerinnen, b) eine Transparenz und Einheitlichkeit der Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe innerhalb der Studienseminare und zwischen den Ausbildungsinstitutionen sowie c) realistische Unterrichtsentwürfe und Lehrproben der Lehramtskandidatinnen, die im Rahmen einer erprobungs- und fehlerfreundlichen Atmosphäre entwickelt und ausgewertet werden können und nicht mit Maximalforderungen unterlaufen werden. Geprüft werden sollten auch die Belastungen durch die Ausbildung an zwei Ausbildungsschulen. Zum Dritten weisen die Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass sich zahlreiche Lehramtskandidatinnen offenbar kaum in der Lage sehen, sich vor Belastungen zu schützen und die gestellten Leistungsanforderungen in einem vertretbaren Zeitaufwand zu realisieren. Ein möglicher Ansatzpunkt zur Verringerung der Belastungen der Lehramtskandidatinnen könnte darin bestehen, die Anforderungen im Vorbereitungsdienst zu thematisieren sowie Verfahren und Techniken des Zeitmanagements, der Prioritätensetzung sowie des Burn-Out-Schutzes am konkreten Beispiel zu diskutieren und auszuprobieren.

6.3.6 Institutionell abgesicherte, anlass- und themenbezogene Abstimmung zwischen erster, zweiter und dritter Phase der Lehrerausbildung

Die Befunde der Potsdamer LAK-Studie hinsichtlich der Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase sind aus Sicht der Lehramtskandidatinnen eindeutig: Die Verknüpfung zwischen beiden Phasen wird sowohl in der Fragebogenuntersuchung als auch in den Gruppendiskussionen als kritisch und verbesserungswürdig angesehen. Konkret kritisiert werden beispielsweise die (wahrgenommene) Realitätsferne der Ausbildung an der Universität, z.T. auch der Studienseminare sowie entsprechende Dopplungen von Ausbildungsinhalten. Die Lehrerausbildung wird offensichtlich als zersplittert und desintegrativ wahrgenommen, bei der zu wenig Transparenz über die unterschiedlichen Aufträge zwischen

den Universitäten, den Studienseminaren und Ausbildungsschulen besteht. Dementsprechend plädieren die Lehramtskandidatinnen z.B. für personelle Kurzeinsätze der Lehrkräfte in der jeweils anderen Ausbildungsphase, eine bessere Abstimmung der Ausbildungsinhalte und -ziele sowie für einen stärkeren Berufsfeldbezug in der Ausbildung. Unabhängig von einer Befürwortung dieser Vorschläge und vom jeweils präferierten Wissenschafts- und Ausbildungsmodell sprechen die Aussagen der Lehramtskandidatinnen für ein **integratives und kooperatives Modell der Lehrerausbildung**, das unter Beibehaltung der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen und -aufträge entwickelt werden sollte. Daraus lässt sich die Empfehlung einer durch entsprechende Gremien abgesicherten, anlass- und themenbezogenen Abstimmung zwischen erster und zweiter Phase ableiten. Einer Abstimmung bedarf es darüber hinaus auch mit der dritten Phase (Berufseinstieg und -leben), der – im Sinne des Lehrerwerdens als einer berufsbioграфischen Aufgabe – wachsende Bedeutung zukommt. Klärungsbedürftig erscheinen insbesondere die Ziele, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sowie die angestrebten Kompetenzen innerhalb der jeweiligen Ausbildungsphasen.

Da ein großer Teil der Lehramtskandidatinnen aus dem Land Brandenburg bzw. Berlin kommt, empfiehlt sich auch ein länderübergreifender Austausch. Einbezogen werden sollten idealerweise die Universitäten in Potsdam und Berlin, die Studienseminare und Ausbildungsschulen im Land Brandenburg sowie die Studierenden und Lehramtskandidatinnen. Die von den Lehramtskandidatinnen wahrgenommenen Zersplitterungs- und Abschottungstendenzen könnten bei entsprechenden Entscheidungskompetenzen und fachlichen Abstimmungsaktivitäten, z.B. unter dem Dach des Zentrums für Lehrerbildung als „Mitte der Lehrerbildung“, verringert werden.

6.3.7 Gemeinsame Diskussion der Potsdamer LAK-Studie und des Forschungsbedarfs

Die Potsdamer LAK-Studie stellt einen wichtigen Schritt zur Untersuchung der zweiten Phase der Lehrerausbildung im Land Brandenburg dar. Sie liefert differenzierte Befunde zu den Rahmenbedingungen, Ausbildungsprozessen und Ergebnissen der zweiten Phase aus Sicht der Lehramtskandidatinnen. Der Nutzen der vorliegenden Studie ergibt sich jedoch – wie Evaluationsstudien zeigen – nicht nur aus der Feststellung bestimmter Stärken und Schwächen, sondern aus der gemeinsamen Diskussion und der Verbesserung der Ergebnisse. Eine auf den ersten Blick selbstverständliche, aber nichtsdestotrotz wichtige Schlussfolgerung lautet daher, die vorliegenden Untersuchungsergebnisse mit und zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen und Akteursgruppen zu diskutieren. Präferiert wird also eine Diskussion der Potsdamer LAK-

Studie mit den Lehramtskandidatinnen, den Seminarleiterinnen, den Ausbildungslehrerinnen sowie den Vertreterinnen der ersten Phase (Fachwissenschaftlerinnen, Fachdidaktikerinnen, Pädagoginnen, Psychologinnen, Sozialwissenschaftlerinnen u. a.). Die Ergebnisse der Untersuchung sollten dabei – wie bereits erläutert – nicht als abschließende Befunde, sondern als eine Perspektive auf die zweite Phase und als Anregung und Grundlage für die Diskussion genutzt werden. Eine besondere Bedeutung haben dabei die Studienseminare: Die Lehramtskandidatinnen signalisierten ein hohes Interesse an einer Rückmeldung über die Ausbildung und den Untersuchungsergebnissen. Dies spricht dafür, die Bedürfnisse und die aktuellen Problemlagen in der Ausbildung der Lehramtskandidatinnen noch stärker als bisher in der Ausbildung zu thematisieren und entsprechende Evaluationen regelmäßig und offen durchzuführen. Die ersten Auswertungs- und Diskussionsrunden mit den beteiligten Akteurinnen -einschließlich den Lehramtskandidatinnen- sind in dieser Hinsicht sehr ermutigend und Erfolg versprechend.

Darüber hinaus sind weitere Analysen erforderlich, um das skizzierte Bild zur zweiten Phase zu präzisieren und mit anderen Sichtweisen zu vervollständigen. Über die Potsdamer LAK-Studie hinaus kristallisiert sich auf der Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse u. a. in folgenden drei Richtungen weiterer **Forschungsbedarf** heraus. Zum Ersten sollten weitere Akteurinnen der zweiten Phase wie Studienseminarleiterinnen, Fachseminarleiterinnen und vor allem Ausbildungslehrerinnen befragt werden, um die Sichtweisen der Lehramtskandidatinnen auf die Ausbildung zu ergänzen. Zum Zweiten empfiehlt es sich, die Übergänge zwischen der ersten und zweiten Phase sowie zwischen der zweiten und dritten Phase (Berufseinstieg und -leben) hinsichtlich der Kompetenzentwicklung, Begleitung und Professionsentwicklung längsschnittlich in den Blick zu nehmen. Zum Dritten sollten die Akteurinnen unterschiedlicher Ausbildungsphasen zu den hemmenden und fördernden Faktoren der Verzahnung von erster und zweiter (evtl. auch dritter) Phase befragt werden, um gegebenenfalls entsprechende Kooperationsstrategien entwickeln zu können.

Literatur

ALTRICHTER, H. (1998): *Handbuch zur Schulentwicklung*. (Bibliothek Schulentwicklung. Band 1) Innsbruck.

Ausbildungskonzeption für die Hauptseminare der Studienseminare des Landes Brandenburg, vom 01.11.1998, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam.

BECK, E., M. HORSTKEMPER, U. M. SCHRATZ (2001): Lehrerinnen und Lehrerbildung in Bewegung. Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*. 1. Jg., Heft 1, S. 10-28.

BILDUNGSKOMMISSION DER LÄNDER BERLIN UND BRANDENBURG (Hrsg.) (2003): *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg, Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin.

BLÖMEKE, S., P. REINHOLD, G. TULODZIECKI U. J. WILDT (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*.

BOHNSACK, R. (2003a): Gruppendiskussionsverfahren und Gesprächsanalyse, In: R. Bohnsack (Hrsg.): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 5. Aufl., Opladen, S. 105-128.

BOHNSACK, R. (2003b): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung, In: B. Friebertshäuser u. A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München, S. 492-502.

BOHNSACK, R. (2004): Gruppendiskussion, In: U. Flick, E. von Kardorff, E. u. I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 3. Aufl., Reinbek, S. 369-384.

BOHNSACK, R., I. NENTWIG-GESEMANN U. A.-M. NOHL (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen.

BÜHL, A. U. P. ZÖFEL (2000): *SPSS 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. 9. Aufl., Pearson Studium.

BUNDESARBEITSKREIS DER SEMINAR- UND FACHLEITER/ INNEN E.V. (BAK) (2003): *Zukunftsfähige Lehrerbildung. Stellungnahme des BAK zur aktuellen Lehrerbildungsdiskussion*, download über [http://www.bak-online.de/ pos1.pdf](http://www.bak-online.de/pos1.pdf), Stand: 18.11.2004.

DAMMER, I. U. F. SZYMKOWIAK (1998): *Die Gruppendiskussion in der Marktforschung. Grundlagen, Moderation, Auswertung. Ein Praxisleitfaden*. Opladen/ Wiesbaden, S. 32ff.

DASCHNER, P. U. U. DREWS (2002): *Kursbuch Referendariat*. Weinheim und Basel.

DÖBBER, K.-O. (2001): Selbstevaluation als Beitrag zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2. S. 64-74.

EDELSTEIN, W. (2002): Das „Potsdamer Modell“ der Lehrerbildung, In: U. Herrmann (Hrsg.): *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*, Weinheim und Basel, S. 58-78.

FLICK, U. (2004): Gruppenverfahren, In: U. Flick (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 2. Aufl., Reinbek, S. 168-187.

FREY, A. (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., Heft 6. S. 903-925.

GERHOLD, K. (2001): Das Marburger Modell der Seminarevaluation. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2. S. 94-97.

Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz – BbgLeBiG) vom 25. Juni 1999. (*Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg*, Nr. 13 (10. Jg.) (v. 29. Juni 1999). Ministerium für Bildung, Jugend und Sport). Potsdam.

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz) vom 02.08.2002: <http://www.mbjs.brandenburg.de/media/1238/bbschulg.pdf>

HARTIG, M. (2005): Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. *Die Deutsche Schule*, 97. Jg., Heft 1. S. 40-48.

HERRMANN, U. (Hrsg.) (2002): *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim und Basel.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION/SANDERS, J. R. (Hrsg.) (2000): *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“*, 2. Aufl., Opladen.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, Entwurf, Bonn und Berlin.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004a): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (1997): *Eine Welt/ Dritte Welt im Unterricht und Schule*, Beschluss vom 28.02.1997.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (1996): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*, Beschluss v. 25.10.1996.

LEISEN, J., H. MENTGES U. H. TOKARSKI (2003): Die Evaluation des Koblenzer Studienseminars Gymnasien. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 9. Jg., Heft 4. S. 13-23.

LENHARD, H. (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, u. J. Wildt (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*, S. 275-290.

MAYR, J. (2001): Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungsverfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1. Jg., Heft 1. S. 88-97.

MAYRING, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 8. Aufl., Weinheim und Basel, S. 59-75.

MEYER, L. (2001): Die zweite Ausbildungsphase. Oder: Der Sprung ins Kalte Wasser. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1. Jg., Heft 1. S. 49-57.

MEYERHÖFER, W. U. C. RIENITS (2005): *Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg – Die Fachseminare Mathematik*, unveröffentlichtes Manuskript. Universität Potsdam.

OELKERS, J. (2003a): Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung. Vortrag vor dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 19. November 2004 in der Phillips-Universität Marburg, download über http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/164_MarburgLAB.pdf, Stand 06.12.2004.

OELKERS, J. (2003b): Standards und Evaluation in der Lehrerbildung, Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium und Sonderschulen) Stuttgart II am 2. Dezember 2003 in Stuttgart, download über http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/121_Stuttgart.pdf, Stand 18.11.2004.

Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung für den Vorbereitungsdienst – OVP) vom 31. Juli 2001 (GVBl. II/ 01, S. 509). Potsdam.

OSER, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse, *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 15. Jg., Heft 2. S. 210-228.

OSER, F. U. J. OELKERS (Hrsg.) (2001): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller*

Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur – Zürich.

POHLENZ, P. U. K. TINSNER (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten, *Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation*, Bd. 1. Potsdam.

PRES, U. (2001): 1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase – genügt das? *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2. S. 75-83.

RAHM, S. U. M. SCHRATZ (Hrsg.) (2004): *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* Innsbruck.

SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.) (2004): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*, Weinheim.

SCHAARSCHMIDT, U. U. A. FISCHER (2003): *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) – Manual*. 2. überarb. und erw. Aufl., Frankfurt/Main.

SCHÄFFER, B. (2003): Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, W. Marotzki u. M. Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, Opladen, S. 75-80.

SCHREIER, J. (2001): Ergebnisse einer externen Evaluation in den Studienseminaren für das Lehramt für die Sekundarstufe II. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 3. S. 29-45.

SCHUBARTH, W. (2002): *Schulentwicklung und Prävention*. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung. Göttingen.

SCHUBARTH, W., F. HERRMANN U. S. LEHMANN (2001): *Verbesserung von Unterrichtsqualität durch gezielte Förderung innovativer Lernprozesse*. Forschungsbericht. Dresden.

SJUTS, J. (2001): Seminarbildung und Evaluation. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2. S. 49-63.

SPINDLER, D., F. SCHEINICHEN U. V. WOLLNITZA (1999): *Räderwerk und Eigensinn. Studien- und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Oldenburger VorDrucke 412.

Studienordnung für die Erziehungswissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrämter nach dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung vom 21. Dezember 2000. (*Rechts- und Verwaltungsvorschriften*, Nr. 7 (10. Jg.) (v.

28. September 2001). Ministerium für Bildung, Jugend und Sport). Potsdam.

STUFFLEBEAM, D. L. (1984): The CIPP-Model for Programm Evaluation, In: G.F. Madaus, M. Scriven & D.L. Stufflebeam (eds.): Evaluation Model. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, second printing, Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster, S. 117-141.

STUFFLEBEAM, D. L. (2001): *Evaluations Models, New Directions for Evaluation*. A Publication for Evaluation, Number 89, San Francisco.

TERHART, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim und Basel.

TERHART, E. (Hrsg.) (2002): *Nach PISA Bildungsqualität entwickeln*, Hamburg.

TERHART, E. (2003): Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Heft 3. S. 8-19.

THIEM, W. (2002): Das „Potsdamer Modell“ nach zehn Jahren. Ein persönlicher Erfahrungsbericht, In: U. Herrmann (Hrsg.): *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*, Weinheim und Basel, S. 79-97.

ULRICH, S. U. F.M. WENZEL (2003): *Partizipative Evaluation*, Gütersloh.

Abkürzungsverzeichnis

| Abkürzung | Auflösung |
|------------------|--|
| AL | Ausbildungslehrerin und Ausbildungslehrer |
| AS | Ausbildungsschule |
| FS | Fachseminar |
| FSL | Fachseminarleiterin und Fachseminarleiter |
| HS | Hauptseminar |
| HSL | Hauptseminarleiterin und Hauptseminarleiter |
| JH | Jugendhilfe |
| LAK | Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten |
| MBJS | Ministerium für Bildung, Jugend und Sport |
| MWFK | Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur |
| OVP | Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen vom 31. Juli 2001 (GVBl.II/ 01, S. 509), Potsdam. |
| STS | Studienseminar |
| VD | Vorbereitungsdienst |

Potsdamer LAK-Studie 2004