



Universität Potsdam

Wulfried Schubarth | Philipp Pohlenz (Hrsg.)

Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung

Die zweite Phase: Das Referendariat

Wulfried Schubarth | Philipp Pohlenz (Hrsg.)
Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung

Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation | 2

Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation | 2

**Qualitätsentwicklung und Evaluation
in der Lehrerbildung**

Die zweite Phase: Das Referendariat

herausgegeben von
Wilfried Schubarth
Philipp Pohlenz

Universitätsverlag Potsdam 2006

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

© Universität Potsdam, 2006

Herausgeber: Universität Potsdam
 Institut für Erziehungswissenschaften
 Servicestelle für Lehrevaluation

Vertrieb: Universitätsverlag Potsdam
 Postfach 60 15 53, 14415 Potsdam
 Fon +49 (0) 331 977 4517 / Fax 4625
 e-mail: ubpub@rz.uni-potsdam.de
 <http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

ISBN 3-937786-08-2
ISBN 978-937786-08-7
ISSN 1614-0273

Dieses Manuskript ist urheberrechtlich geschützt. Es darf ohne vorherige Genehmigung der Herausgeber nicht vervielfältigt werden.

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung <i>Wilfried Schubarth, Philipp Pohlenz</i>	7
Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05 <i>Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Ulrike Große, Andreas Seidel, Charlotte Gemsa</i>	13
Baustelle Studienseminar. Überlegungen zur Qualifizierung der Arbeit in der zweiten Phase der Lehrerausbildung am Staatlichen Studienseminar Potsdam <i>Mathias Iffert, Angelika Horeth</i>	177
„Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat <i>Andreas Wernet</i>	193
Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik <i>Wolfram Meyerhöfer, Clara Rienits</i>	209
Zwischen Vorurteil und Urteil. Eine Replik auf: Wolfram Meyerhöfer und Clara Rienits: „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“ <i>Mathias Iffert</i>	233
Erkennen und Vorurteil. Antwort auf die Replik von Iffert <i>Wolfram Meyerhöfer</i>	247
Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam <i>Eberhard Schröder, Ulf Kieschke</i>	261

Zur Validität von Evaluationsergebnissen. Qualitätsdimensionen der Lehrerausbildung im Lichte zentraler Testgütekriterien <i>Philipp Pohlenz, Elisabeth Grindel, Anne Köpke</i>	281
Quality Assurance in Sri Lankan Teacher Training Evaluation Procedures for the Assessment of the Internship Period <i>G. L. Senarath Nanayakkara, Klaus D. Neumann, Philipp Pohlenz</i>	301
Stand und Perspektive der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat) <i>Karsten Speck</i>	321
Autoren und Autorinnen.....	339

Zur Einführung

Wilfried Schubarth, Philipp Pohlenz

Fragen von Qualität und Evaluation in der Lehrerbildung sind zwar nicht neu, doch erst durch die massenmedialen Debatten infolge von PISA und den Nachfolgestudien hat ein grundlegender Bewusstseinswandel eingesetzt, der sich u.a. in einem gestiegenen Bedarf an empirisch messbarer Qualität der Bildungsaktivitäten ausdrückt. Diese „empirische“ Wende hat die Nachfrage nach empirisch fundierter Qualitäts- und Evaluationsforschung in allen Bildungsbereichen, so auch in der Lehrerbildung, spürbar erhöht und zugleich zahlreiche Forschungsaktivitäten ausgelöst.

Auch die zweite Phase der Lehrerbildung (sog. Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat) – lange Zeit als der „vergessene Teil der Lehrerbildung“ angesehen – ist dabei zunehmend ins Blickfeld geraten, nachdem sich der Fokus zunächst eher auf die erste, universitäre Phase bezog. Letzteres ist einer der Gründe, warum die empirische Erforschung der Qualität und Wirkungen des Vorbereitungsdienstes erst ganz am Anfang steht. Zwar sind in letzter Zeit verstärkte Bemühungen erkennbar, die Qualität der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu untersuchen, doch sind die Studien in Anlage, Erkenntnisinteresse, Umfang, Untersuchungspopulation, Methodik und Ergebnisform so unterschiedlich, dass weder ein Vergleich noch eine Verallgemeinerung der Befunde möglich ist. Dem Nachholbedarf an empirischer Forschung stehen zudem gegenwärtig laufende, z.T. hektische Bemühungen um eine Neuorganisation des Vorbereitungsdienstes in den Ländern gegenüber (z.B. Fragen der Strukturierung, Institutionalisierung oder Modularisierung), was die Nachfrage nach Qualitätskriterien und -befunden weiter erhöht.

Die zweite Phase der Lehrerbildung dient vor allem dem Ziel, den angehenden Lehrerinnen und Lehrern Gelegenheit zu geben, entsprechende Handlungsrouninen aufzubauen, die sie in die Lage versetzen, im Alltag des Lehrberufs situationsangemessen zu arbeiten und zu reagieren. Aus diesem Anspruch ergeben sich verschiedene Qualitätsansprüche, die an die Lehrerausbildung und hier insbesondere die zweite Phase zu stellen sind. Diese beziehen sich beispielsweise auf eben diese professionsbezogenen Handlungsrouninen und Reflexionsformen und deren Aufbau: Sind Gelegenheiten zum Erlernen und Einüben von sachangemessenem und kompetentem Handeln in ausreichendem Maße gegeben und werden die entsprechenden Bemühungen fachkundig angeleitet? Hilft das Feedback

der Lehrpersonen den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eigene Schwächen und Entwicklungsbedarfe zu erkennen und anzugehen? Nicht zuletzt sind in diesem Zusammenhang auch organisatorische Aspekte von Bedeutung, z.B. in dem Sinne, dass auch durch die objektiven Arbeitsbedingungen der Erfolg der Ausbildung mitbestimmt wird.

Der vorliegende Band versucht sich der Frage der Qualität der Lehrerausbildung aus zwei Perspektiven zu nähern: zum einen aus einer eher inhaltlich-analytischen und zum anderen aus einer eher methodologischen bzw. methodischen Perspektive. Bei der inhaltlich-analytischen Sichtweise geht es um die exemplarische Darstellung von Fragen der Qualität und Evaluation in der Lehrerbildung, insbesondere um Konzepte, Methoden, Themen und Dimensionen von Qualität, um unterschiedliche Zugänge bei der Erforschung von Qualität in der Lehrerbildung, um den Praxistransfer von Evaluationsergebnissen und – nicht zuletzt – um Untersuchungsbefunde zu verschiedenen Qualitätsbereichen, z.B. zu Stärken und Schwächen des Vorbereitungsdienstes, zu Kompetenzen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten oder zur Ausbildungsqualität.

Darüber hinaus stellt sich – aus einer eher methodologisch-methodischen Perspektive – die Frage nach der „probaten“ (Evaluations-)Methodologie, die für die Erfassung und Beurteilung der genannten Qualitätsparameter eingesetzt wird. Welche Qualitätsaspekte sind für die entsprechenden Einschätzungen relevant und welche Reichweite haben Aussagen, die über die Qualität des „Evaluandums zweite Ausbildungsphase“ gemacht werden bzw. welchen Limitationen unterliegen diese? Ebenfalls auf der Basis einschlägiger Studien werden evaluationsmethodologische Aspekte der Qualitätseinschätzung des Ausbildungsprogramms diskutiert.

Beide Perspektiven des Bandes – die inhaltliche wie die methodologische Perspektive – sollen dem übergeordneten Ziel dienen, die Diskussion und den Erfahrungsaustausch zu Fragen der Qualität und Evaluation in der Lehrerbildung anzuregen und den an Evaluation Interessierten – insbesondere aus der Praxis – grundlegende Orientierungen und Hinweise für die eigene Qualitäts- und Evaluationsdebatte zu geben, z.B. Seminarleiterinnen und Seminarleitern, Referendaren, Hochschulangehörigen, Lehrerinnen und Lehrern, Vertretern der Ministerien und Verwaltung, Evaluationsbeauftragten u.a.

Im Folgenden soll in die einzelnen Buchbeiträge kurz eingeführt werden. Den ersten und umfangreichsten Beitrag bildet die Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie (Potsdamer LAK-Studie 2004/05), die eine breite Bestandsaufnahme der Qualität der Ausbildung im Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg aus Sicht der Betroffenen vorgenommen hat. Mittels unterschiedlicher Methoden (u.a. repräsentative Fragebogenerhebung, Gruppendiskussionen, Dokumentenrecherchen) wurden zentrale

Aspekte der Kontext-, Input-, Prozess- und Outputqualität erfasst. Im Ergebnis entsteht ein differenziertes und facettenreiches Bild vom Vorbereitungsdienst mit seinen positiven, aber auch eher negativen Seiten, wobei – entgegen mancher Vermutung – die positiven Aspekte überwiegen. Allerdings tritt auf der Basis einer Stärken- und Schwächen-Analyse insbesondere in den qualitativen Befragungen auch eine Reihe von Kritikpunkten zutage. Von besonderem Interesse sind die Analysen zur Kompetenzentwicklung, die auf einige relevante Determinanten für einen erwünschten Kompetenzzuwachs bei den Lehramtskandidatinnen schließen lassen. Im Anschluss an die Analysen werden entsprechende Folgerungen für die weitere Diskussion um die Reform der Lehrerbildung, insbesondere mit Blick auf den Vorbereitungsdienst, gezogen.

Der zweite Beitrag von Matthias Iffert und Angelika Horeth mit dem Titel „Baustelle Studienseminar“ schließt unmittelbar an den ersten Beitrag an, indem er am Beispiel des Staatlichen Studienseminars Potsdam darstellt, wie mit den Evaluationsergebnissen der Potsdamer LAK-Studie an den Studienseminaren umgegangen wurde. Die Ausführungen zeigen anschaulich, dass (externe) Evaluation durchaus keinen Selbstzweck darstellt, sondern zu einer intensiven und konstruktiv-kritischen Qualitätsdebatte vor Ort beitragen kann. Ausgehend von solchen Grundpositionen, wie dem Vorrang der inhaltlichen vor der Strukturdebatte oder der Auffassung von Qualitätsentwicklung als einem selbstbestimmten, komplexen und längerfristigen Prozess, kristallisierten sich in Auswertungsveranstaltungen bestimmte Arbeitsfelder heraus, z.B. Gestaltung der Seminarpläne, didaktisch-methodische Qualität der Seminare, Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminaren, Entwicklung einer Evaluationskultur, zu denen gemeinsam konkrete Maßnahmen erarbeitet wurden. Zugleich wurden weiterführende Strategien für eine verbesserte Kommunikations- und Ausbildungskultur mit einer stärkeren Beteiligung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten entworfen.

Der Beitrag von Andreas Wernet nimmt sich ebenfalls der Frage der Ausbildungsqualität im Vorbereitungsdienst an. Er nähert sich aber diesem Thema auf methodisch andere Weise, indem er fallorientiert mit den Mitteln der objektiven Hermeneutik vorgeht. Dadurch gelingt es ihm, manch gängige Befunde „gegen den Strich“ zu lesen und zu neuen, mitunter überraschenden Erkenntnissen vorzustoßen. Der Beitrag macht exemplarisch vor allem zweierlei deutlich: zum einen, mit welchen komplizierten Problemen die Lehrerbildung behaftet (z.B. das Vorhandensein eines latenten Unbehagens bei Lehramtskandidaten) und zum anderen, wie wichtig neben der standardisierten Befragung auch qualitative Studien im Rahmen der Lehrerbildungs- bzw. Evaluationsforschung sind.

Ebenfalls mittels qualitativer Verfahren untersuchen Wolfram Meyerhöfer und Clara Rienits die Qualität der Fachseminare in Mathematik im

Land Brandenburg und verweisen dabei auf etliche Veränderungsnotwendigkeiten und Defizite. Ihre sehr kritischen und durchaus streitbaren Analysen münden in eine Reihe von Empfehlungen: Demokratisierung der Ausbildung, Auswahl der Fachseminarleiter, Professionalisierung der Fachseminarleiter, Gestaltung der Bewertung und der Prüfungssituation sowie Entlastung der Referendare und Inhalte der Ausbildung.

Diese Empfehlungen werden von Mathias Iffert in einer Replik aufgegriffen und aus der Sicht eines der Kritik ausgesetzten Praktikers diskutiert. Iffert eröffnet mit seiner Replik den Dialog für die gemeinsame Weiterentwicklung der zweiten Phase der Lehrerbildung sowie der für ihre Beurteilung herangezogenen Verfahren. Meyerhöfer nutzt in einer Gegenreplik die Gelegenheit, den Band zu einem entsprechenden Forum für Perspektiven von Fachleuten verschiedener Provenienz und disziplinärer Ausrichtung zu machen.

Um Bewältigungsmuster von Studierenden im Lehramtsstudium unter einer vergleichenden Perspektive (Universitäten Potsdam und Münster) geht es in dem Beitrag von Eberhard Schröder und Ulf Kieschke. Auf der Basis einer Fragebogenerhebung von Lehramtsstudierenden in Potsdam und Münster wurden Einschätzungen zu Studium und Beruf, zu Motiven der Studienwahl sowie zu Belastungen erhoben. Dabei lassen sich deutliche Effekte personen-, struktur- und studienstandortbezogener Einflussfaktoren auf Studienmotive, Belastungen und Qualität des Lehrerstudiums nachweisen. Von besonderem Interesse im Qualitätskontext ist der Befund, dass offenbar Motive, Belastungen und Qualitätsbewertungen auch von strukturellen Bedingungen, z.B. dem Anteil der psychologischen Ausbildung an der Lehrerausbildung insgesamt, abhängen, und zwar dergestalt, dass geringe persönliche Belastbarkeit, niedriges Widerstandsvermögen und ungünstige Studienbedingungen in der Lehrerbildung sich gegenseitig verstärken und in ihrer Wirksamkeit kumulieren.

Aufbauend auf den quantitativen Befragungsdaten der Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie widmen sich Philipp Pohlenz, Elisabeth Grindel und Anne Köpke in einem methodologisch orientierten Beitrag der Frage nach der Validität von Evaluationsergebnissen. Ausgangspunkt ist dabei die potenzielle Gefahr subjektiver Verzerrungen, bspw. durch individuell unterschiedliche Beurteilungshintergründe der befragten Personen. Entsprechende Validitätsbedrohungen beeinträchtigen die Reichweite der auf die Evaluationsergebnisse gestützten Aussagen zur Qualität der Ausbildung. Ein weiterer untersuchter Validitätsaspekt besteht in dem Ausmaß, in dem die theoretisch hergeleiteten Qualitätsdimensionen der Studie durch die Qualitätseinschätzungen der Befragten als urteilsrelevant bestätigt werden. Aufbauend auf den Untersuchungsergebnissen wird die Bedeutung der Validierung von Evaluationsergebnissen allgemein diskutiert.

In einem Gastbeitrag beschreiben Senarath Nanayakkara, Klaus Neumann und Philipp Pohlenz eine Studie zur Evaluation der Praxisphase in der Lehrerausbildung Sri Lankas. Unter Anwendung hauptsächlich qualitativer Befragungsmethoden haben die Autoren an verschiedenen für die Lehrerausbildung zuständigen Colleges des Landes eine Bestandsaufnahme erstellt, zur Frage der lokalen Umsetzung von Richtlinien für die Durchführung der „Internship Period“ (Praxisphase der Lehrerbildung), die in deutsch - sri lankischer Zusammenarbeit formuliert wurden. Der Beitrag macht insbesondere deutlich, dass die Qualitätskriterien, die zur Beurteilung der Lehrerausbildung und des Lehrerberufs zu Grunde gelegt werden im internationalen Kontext in ganz vergleichbarer Weise diskutiert werden, bei aller Unterschiedlichkeit der Ausgangssituationen verschiedener Bildungssysteme.

Abschließend fasst Karsten Speck den Stand der Diskussion zur Frage der Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung und ihrer Praxisphase, dem Referendariat zusammen. Dabei diskutiert er zentrale Kritikpunkte der Debatte als auch bestehende Aktivitäten und Ansätze der Studienseminare zur Evaluation und Qualitätsentwicklung. Gleichzeitig zeigt er zukünftige Entwicklungsperspektiven für umfassende und nachhaltige Qualitätsentwicklungsstrategien auf.

An der Verwirklichung dieses Bandes waren neben den vielen Autoren und Autorinnen der einzelnen beschriebenen Studien zahlreiche weitere Personen beteiligt. Bei allen möchten wir uns herzlich für die Unterstützung bedanken. Dank gebührt insbesondere Daniela Schultz, Sina Abraham und Nicole Vogel, die sich engagiert und kompetent an der Datenverarbeitung und –auswertung im Rahmen der Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie beteiligt haben. Danken möchten wir auch Frau Sandra Rademacher für ihre Mithilfe bei der Layoutgestaltung. Wir hoffen, dass die Beiträge des Bandes die Diskussion um die Qualität und insbesondere die zukünftige Qualitätssorge und –entwicklung bereichern und dass der Band Resonanz im Kreise der mit der Lehrerausbildung befassten Praktiker und Studierenden, aber auch über dieses Fachpublikum hinaus findet.

Potsdam, im Januar 2006

Wilfried Schubarth und Philipp Pohlenz

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 Gesamteinschätzungen (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 „Selbstidealisierung“ (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 Lehrbedarfs).

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 Bildungsadministration, 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.

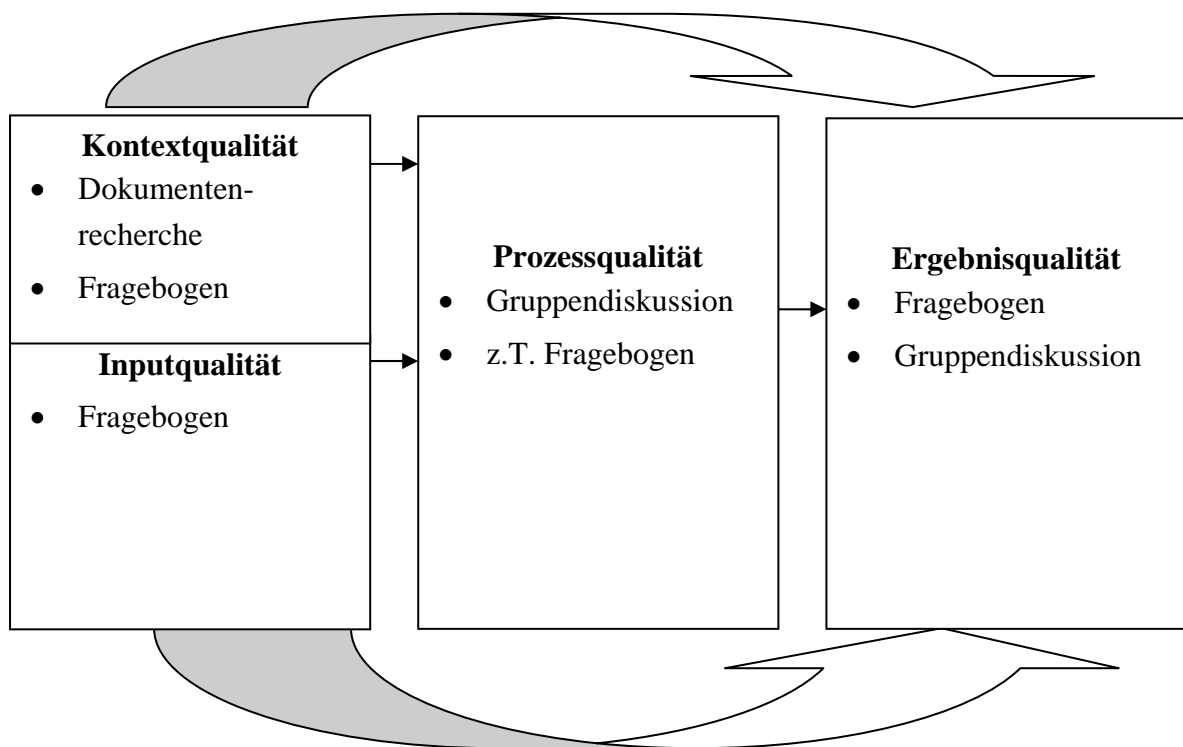


Abbildung 1: Darstellung des Untersuchungsmodells der Potsdamer LAK-Studie 2004/05: Untersuchungsmethoden

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.

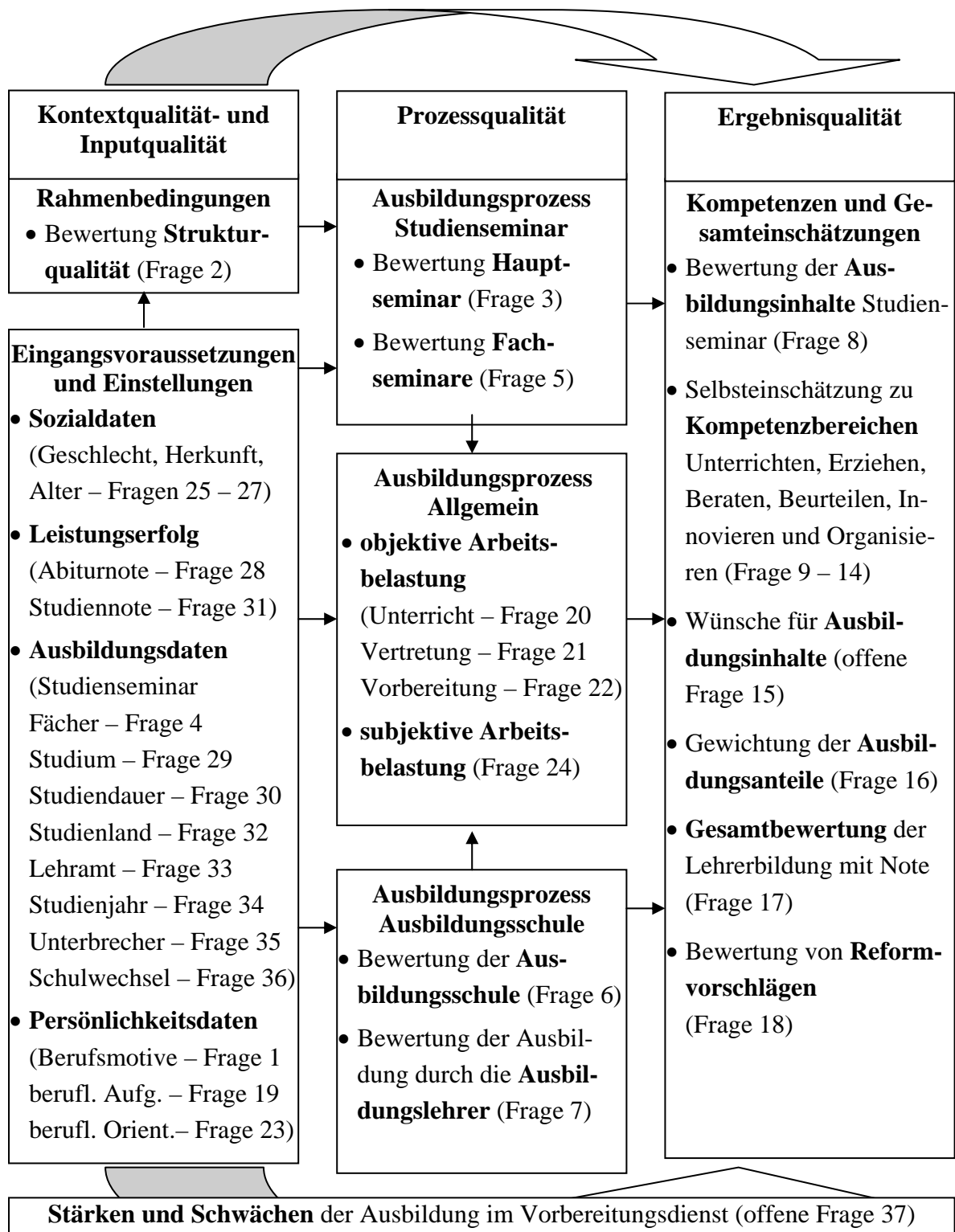


Abbildung 2: Untersuchungsmodell der Potsdamer LAK-Studie 2004/ 05 bei der quantitativen Befragung der Lehramtskandidaten

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 sozial-räumliche 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

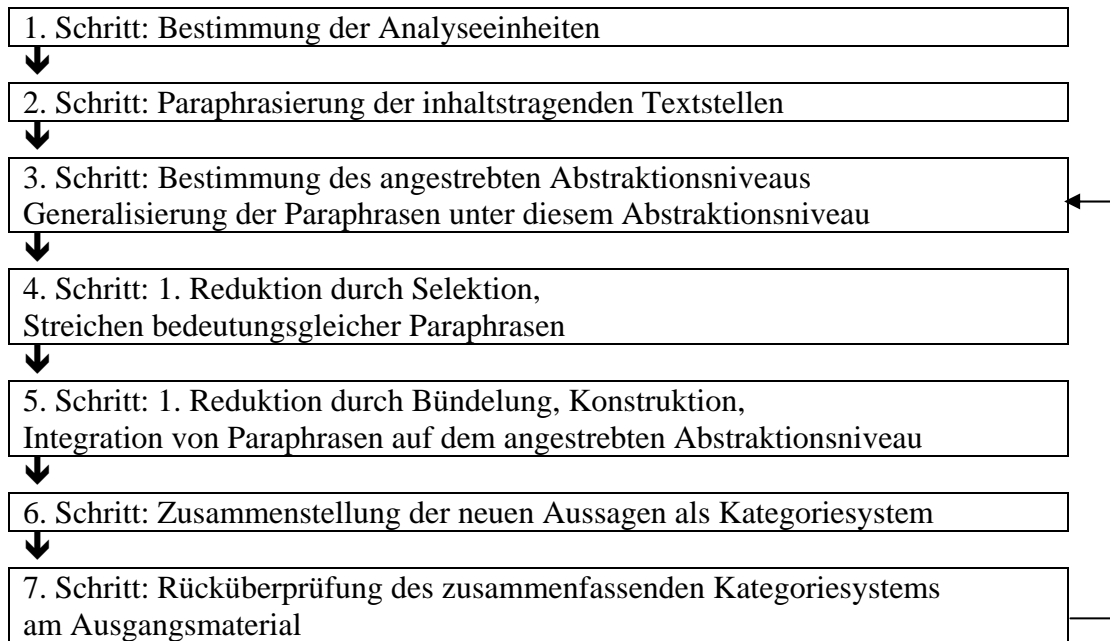
Lehramtskandidatinnen selbst relevanten Themen, Probleme und Positionen erheben zu können. Zum Zweiten ging es darum, die Lehramtskandidatinnen in ihren natürlichen Zusammenhängen – also der Gruppe – zu befragen, um dadurch gemeinsam geteilte, kollektive Erfahrungen, Orientierungen, Meinungen und Einstellungen, 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

Table 3: Übersicht der inhaltlichen Aspekte des Diskussionsleitfadens

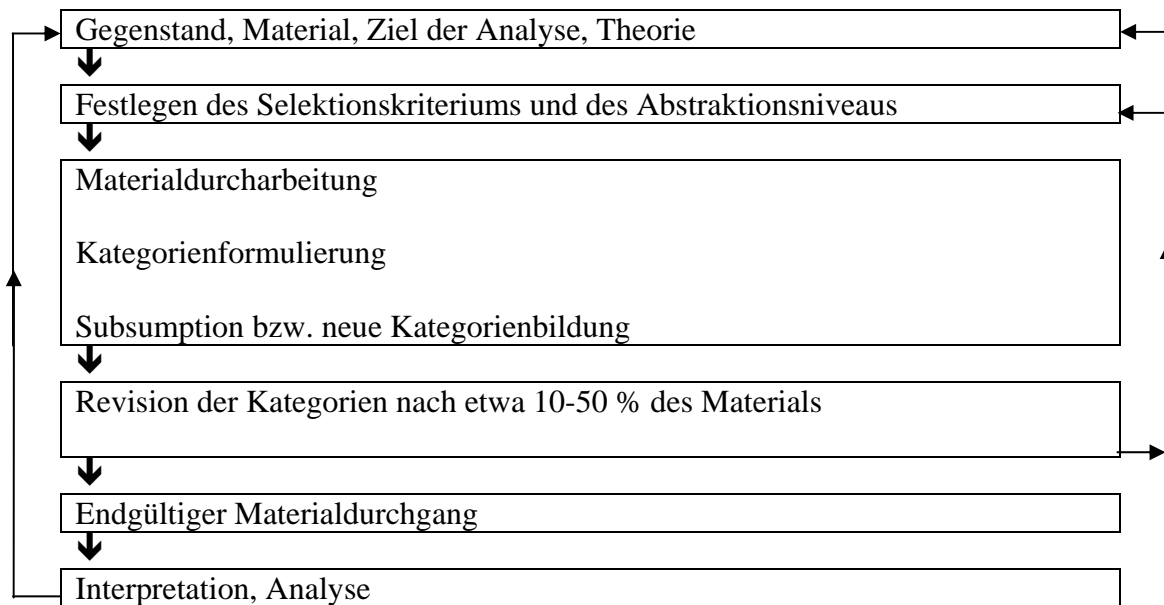
Für die Auswertung der Gruppendiskussionen wurde in der vorliegenden Potsdamer LAK-Studie 2004/ 2005 nicht auf die möglicherweise naheliegende dokumentarische Methode zurückgegriffen [vgl. hierzu ausführlicher BOHNSACK 2003a, S. 31ff. und 121ff. und BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN U. NOHL 2001]. Hintergrund 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. *Table 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*).

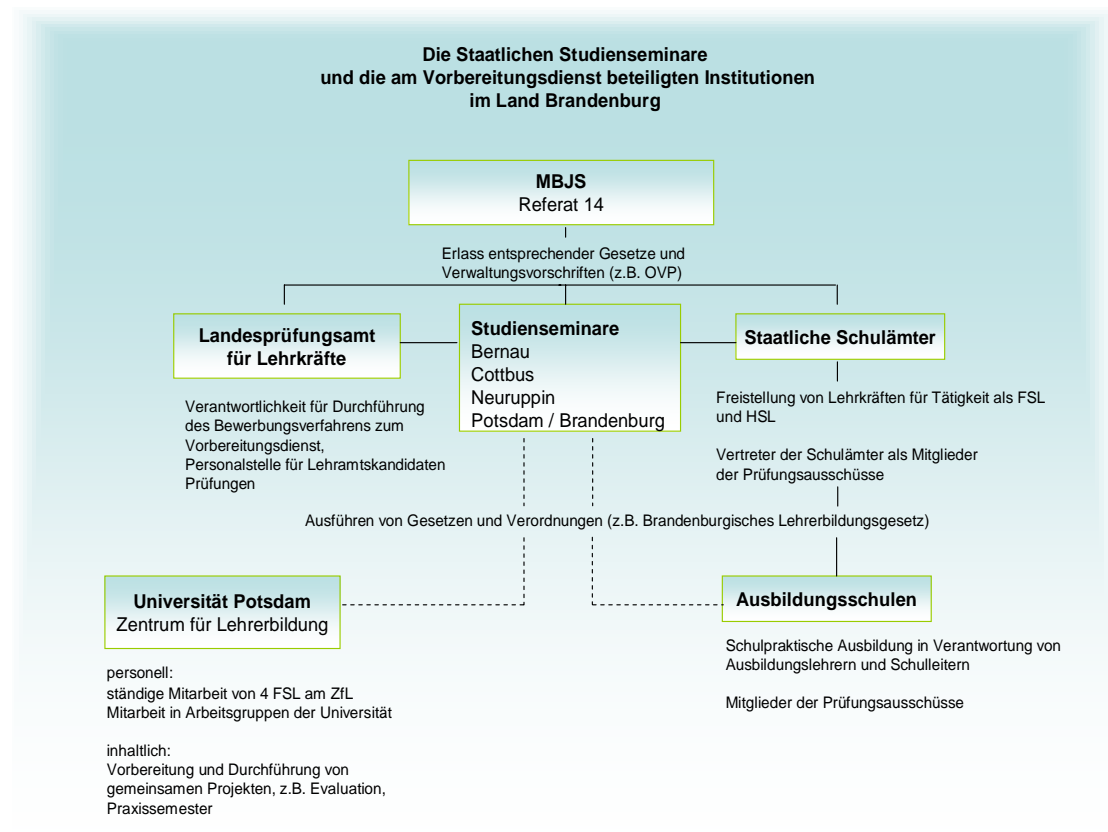


Abbildung 4: Institutionen der zweiten Phase der Lehrerbildung im Land Brandenburg

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?

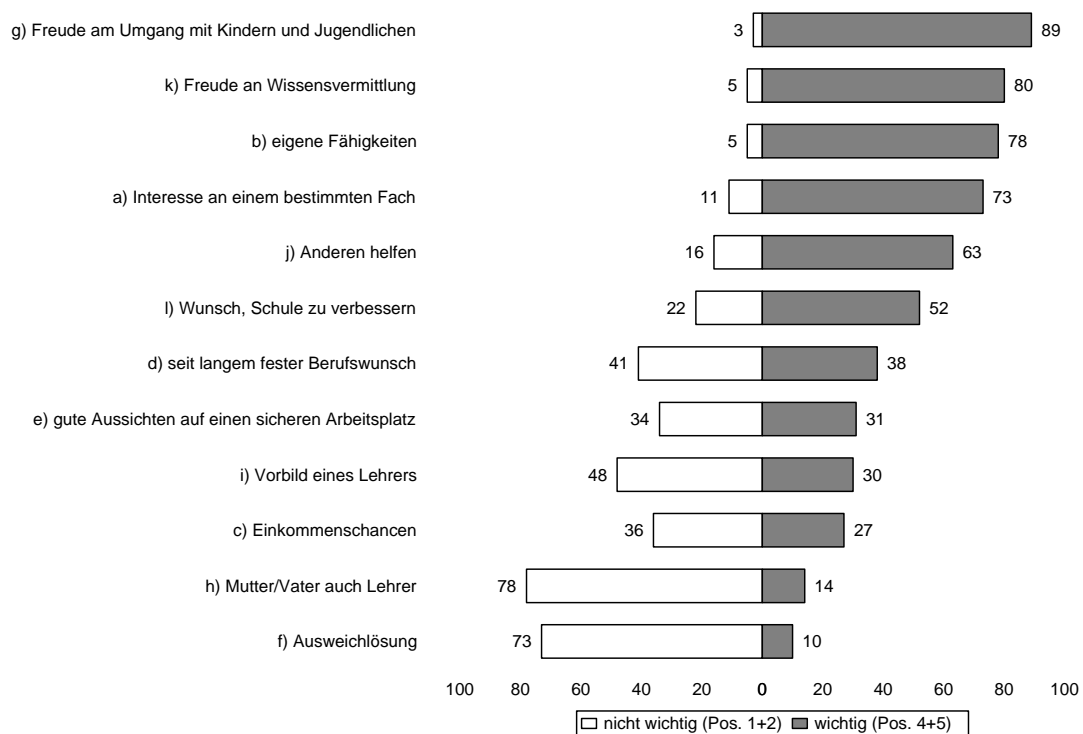


Abbildung 5: Berufsmotivation (in Prozent)

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?

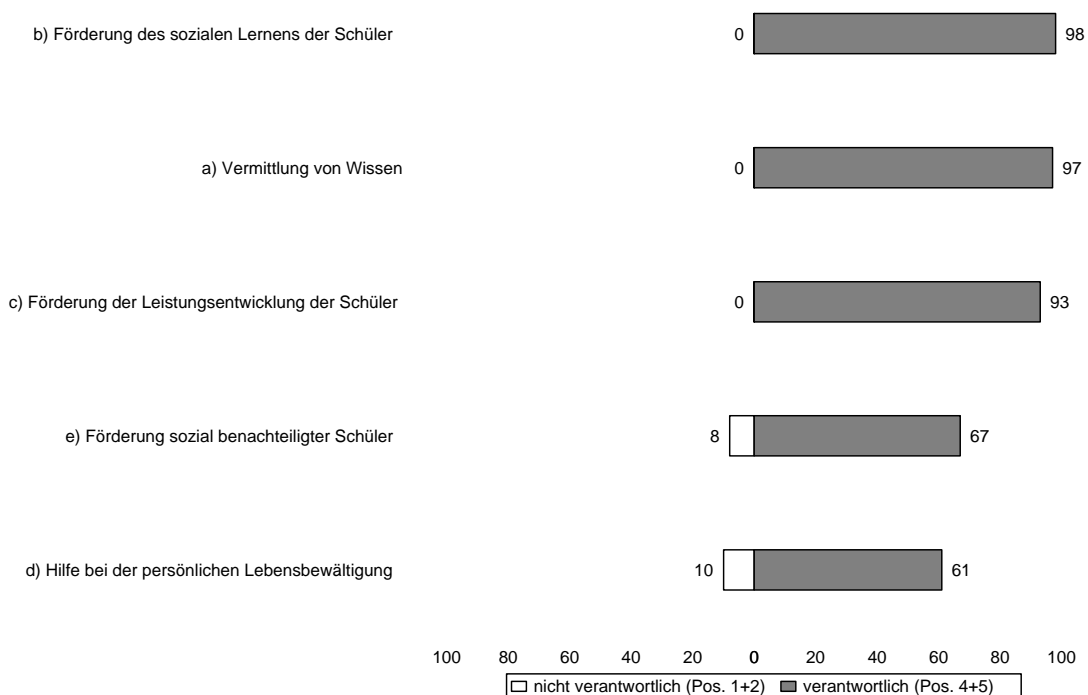


Abbildung 6: Aufgabenbereiche eines Lehrers (in Prozent)

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!

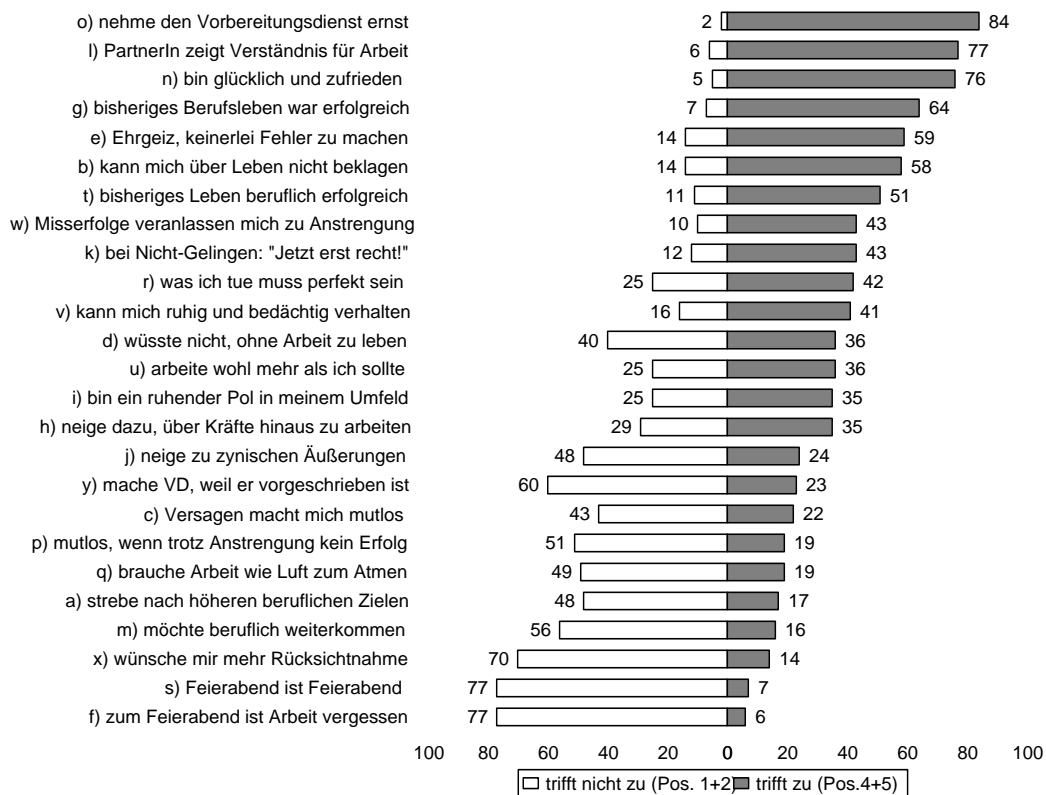


Abbildung 7: Berufliche Orientierung und Zufriedenheit (in Prozent)

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?

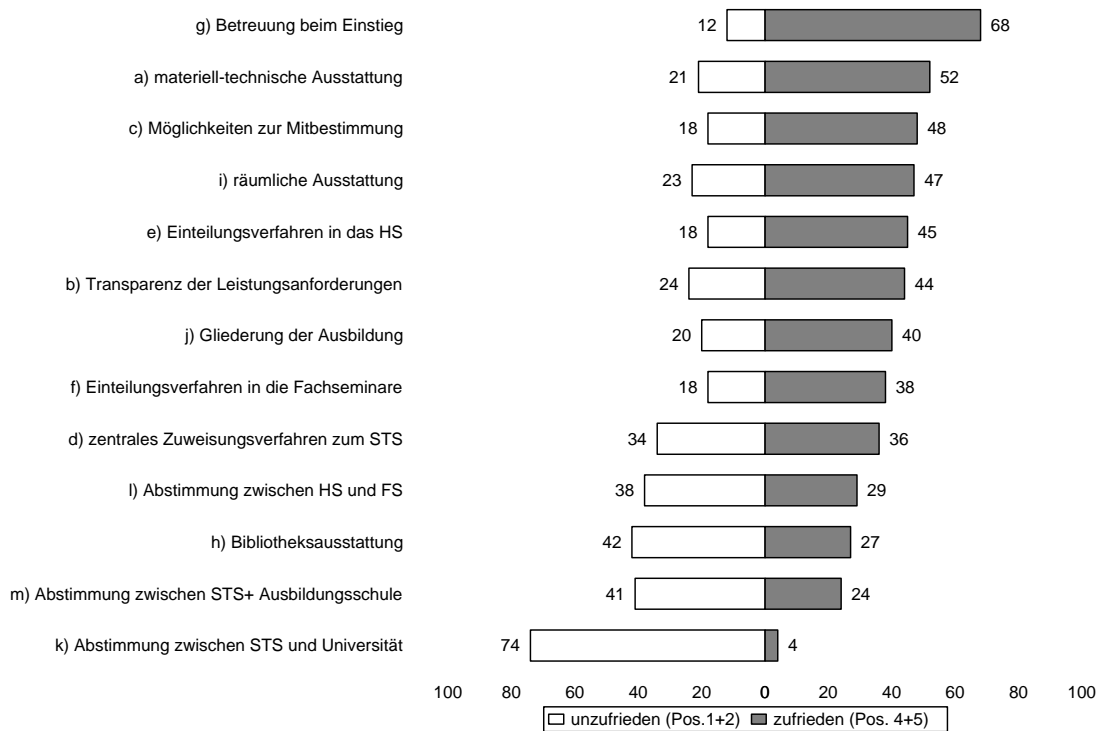


Abbildung 7: Rahmenbedingungen im Studienseminar (in Prozent)

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?

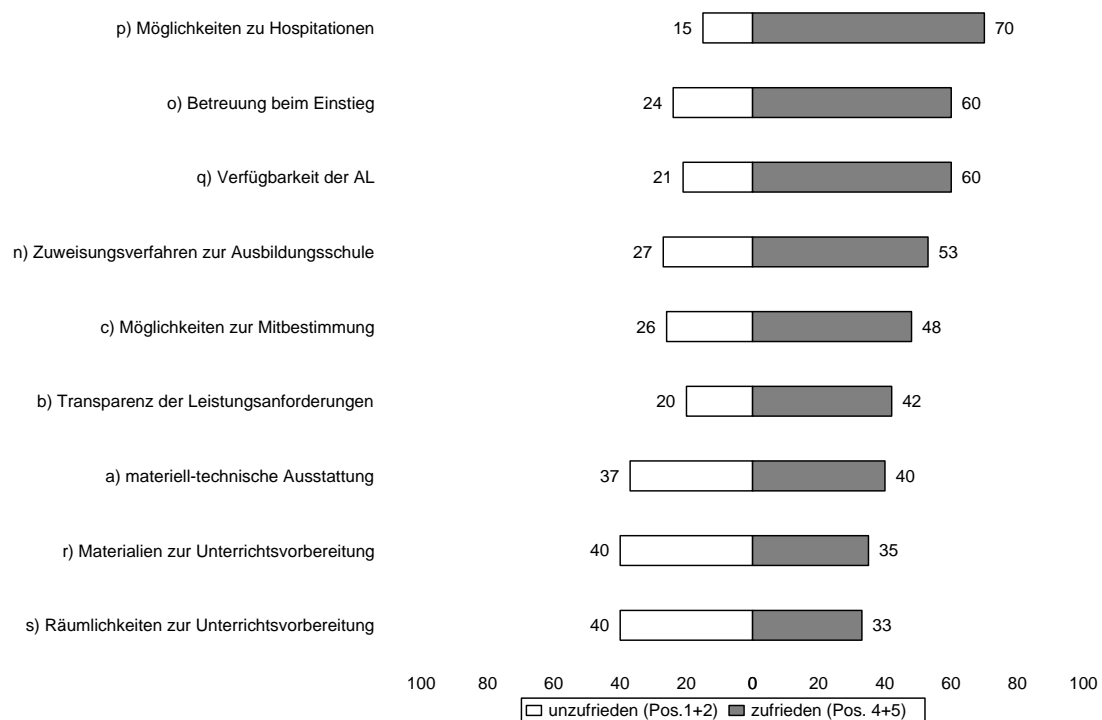


Abbildung 8: Rahmenbedingungen in der Ausbildungsschule (in Prozent)

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?

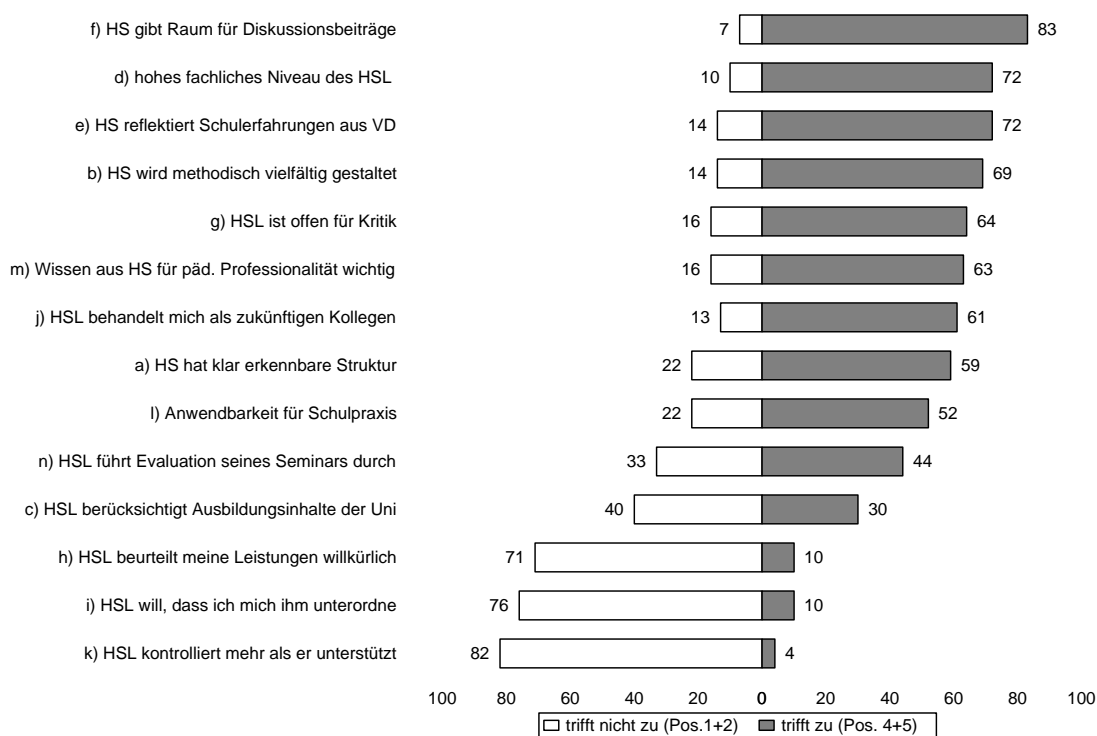


Abbildung 9: Hauptseminar (in Prozent)

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?

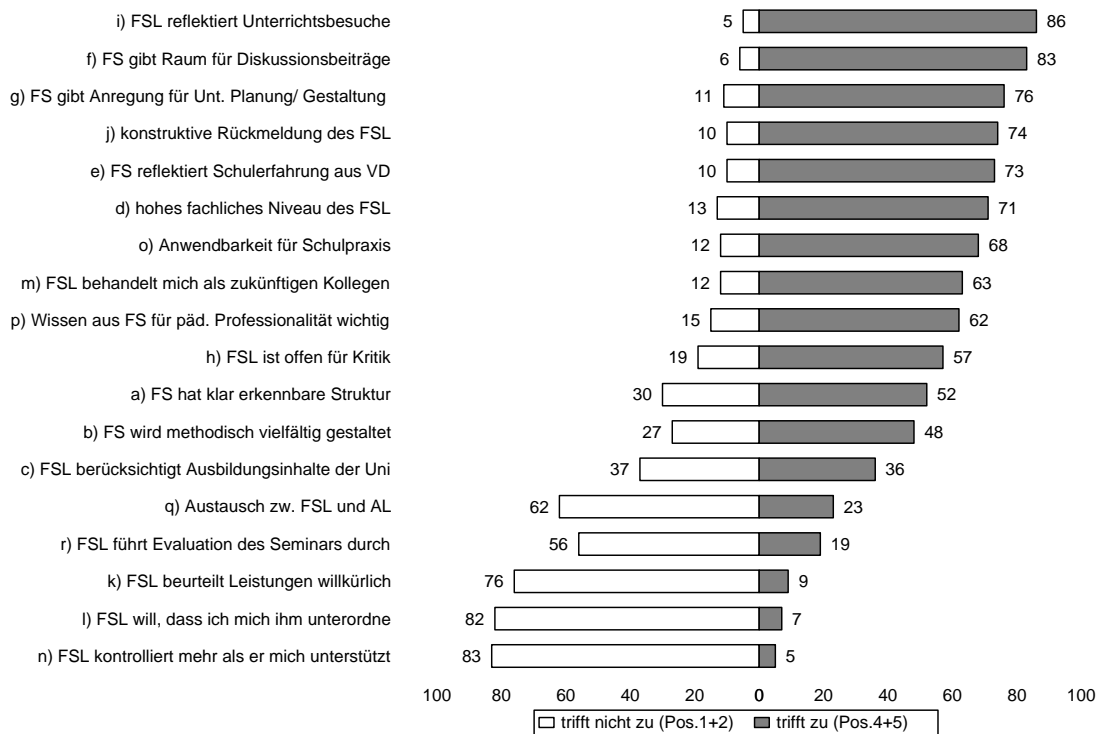


Abbildung 10: 1. und 2. Fachseminar (in Prozent)

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?

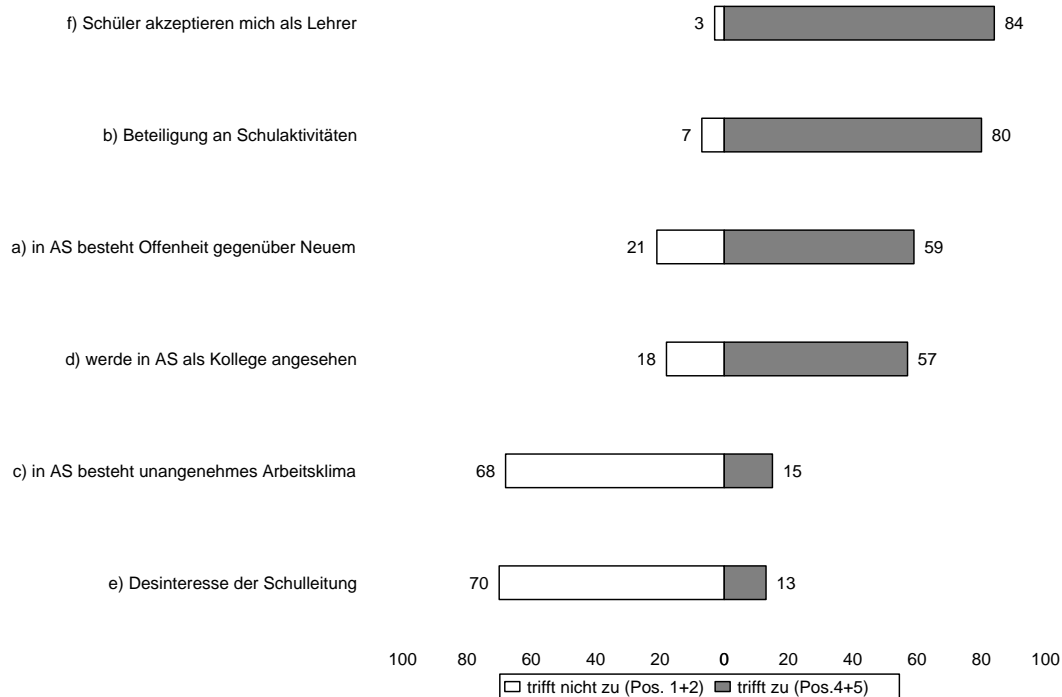


Abbildung 11: Ausbildungsschule (in Prozent)

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?

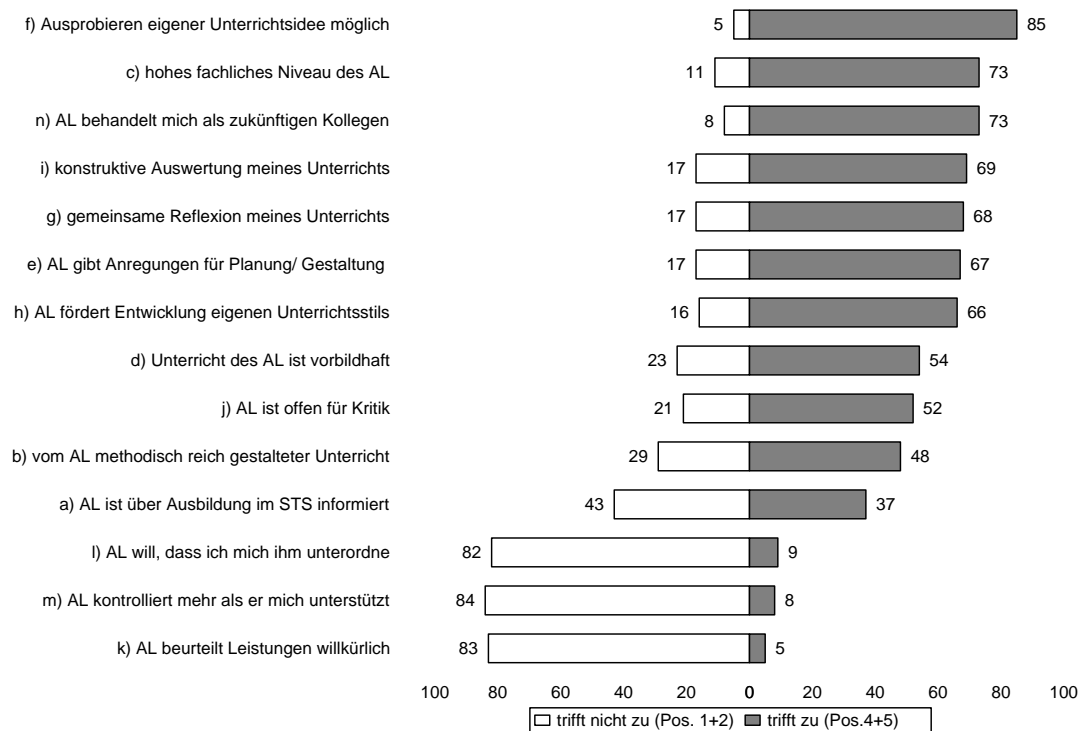


Abbildung 12: Ausbildungslehrerinnen im 1. und 2. Ausbildungsfach (in Prozent)

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 ...?

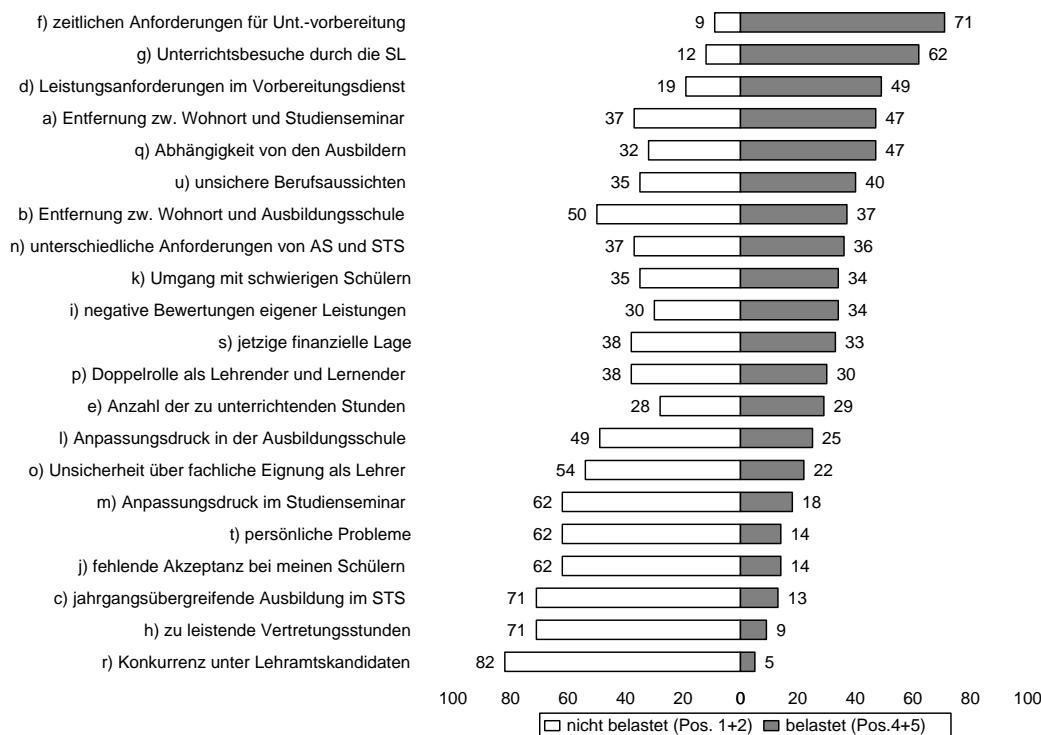


Abbildung 13: Persönliche Belastungssituation (in Prozent)

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 Gesamteinschätzungen

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?

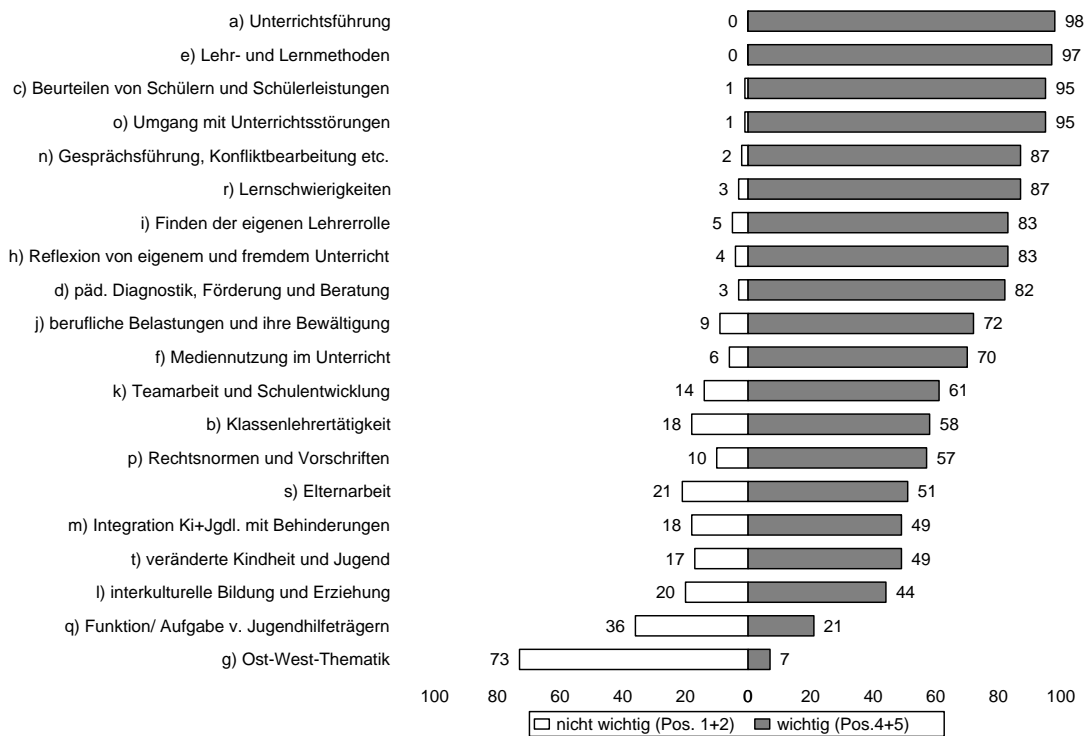


Abbildung 14: Wichtigkeit von Ausbildungsinhalten am Studienseminar (in Prozent)

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“)

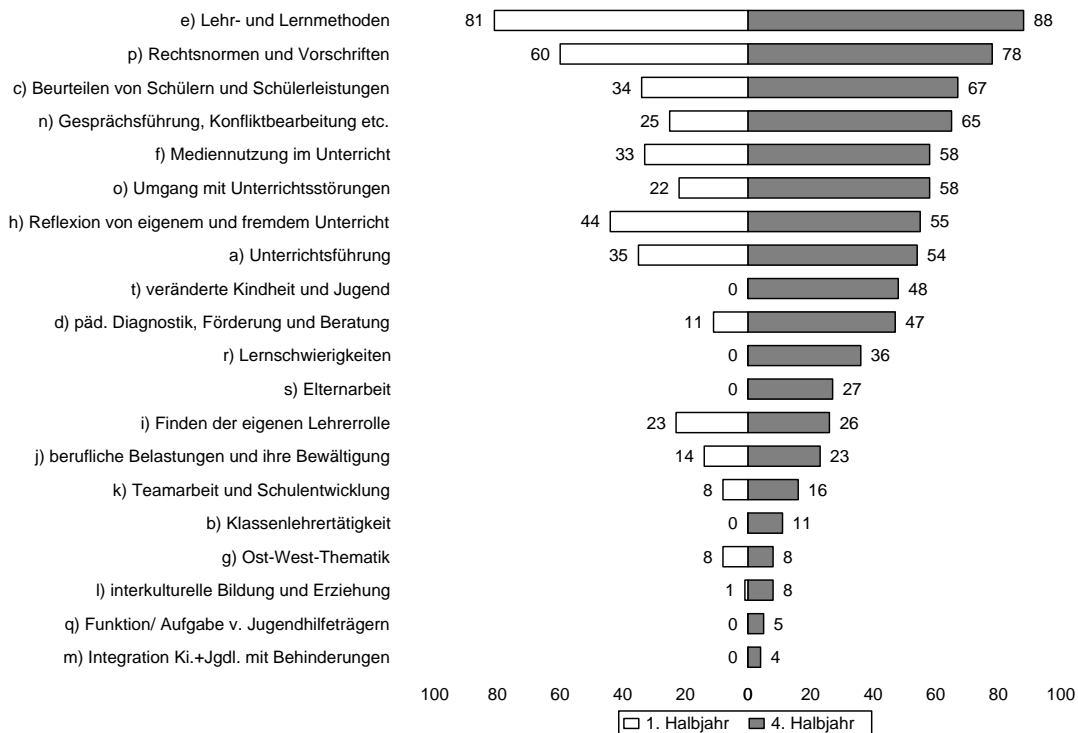


Abbildung 15: Behandlung von Ausbildungsinhalten am Studienseminar (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

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“)

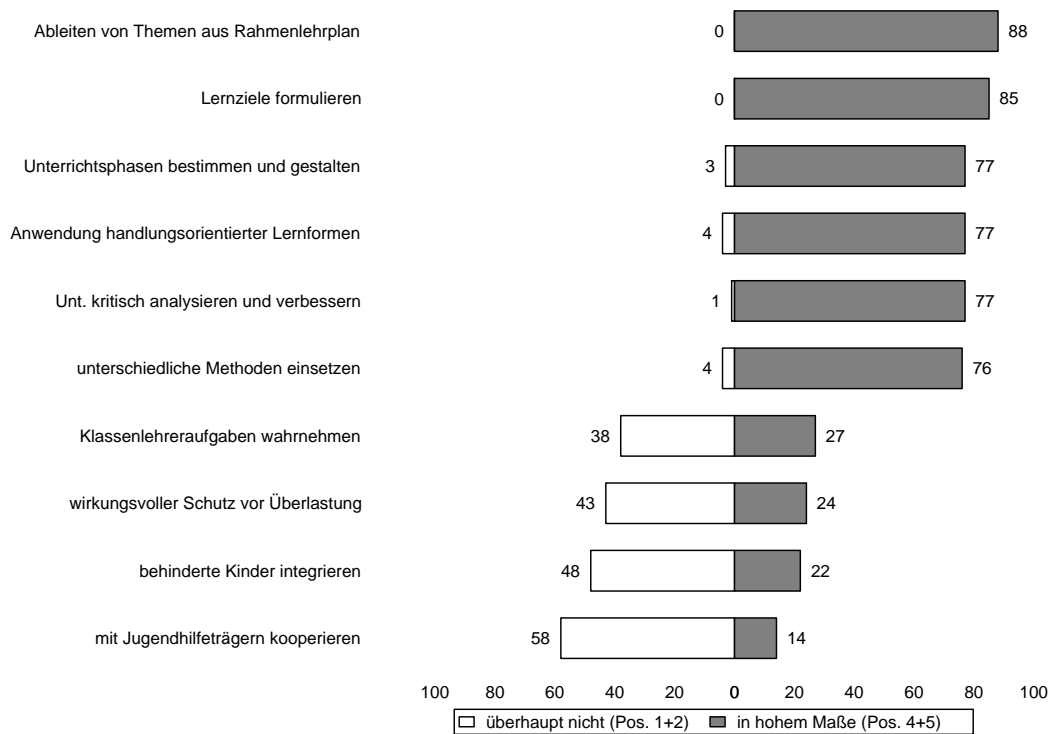


Abbildung 16: Überblick über die Selbsteinschätzungen zu ausgewählten Kompetenzen (in Prozent) – nur 4. Ausbildungsjahr

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“)

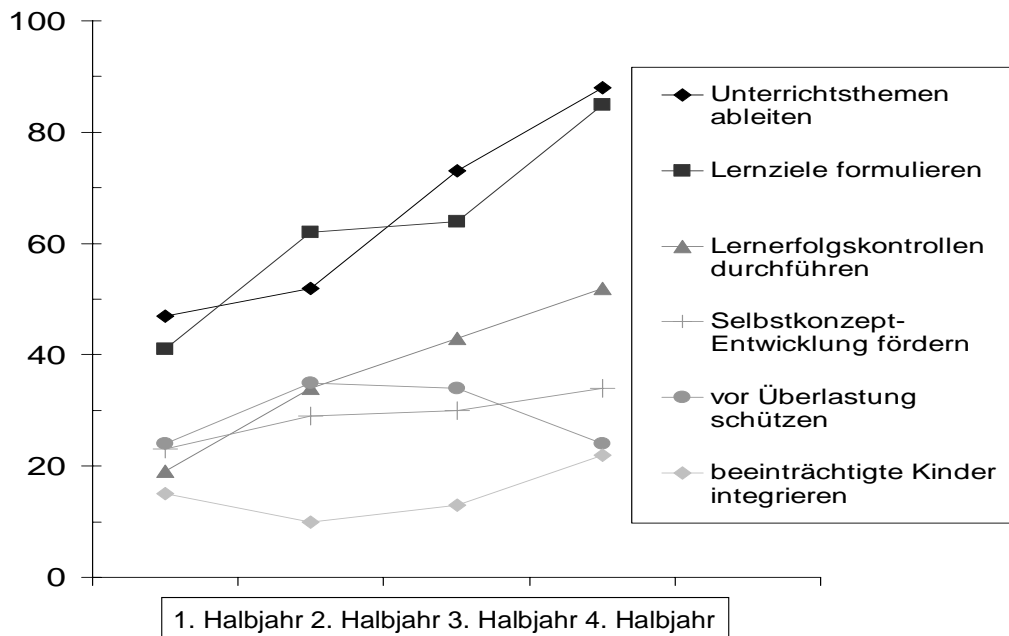


Abbildung 17: Überblick über die „Entwicklung“ der Selbsteinschätzungen zu ausgewählten Kompetenzen (in Prozent)

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“)

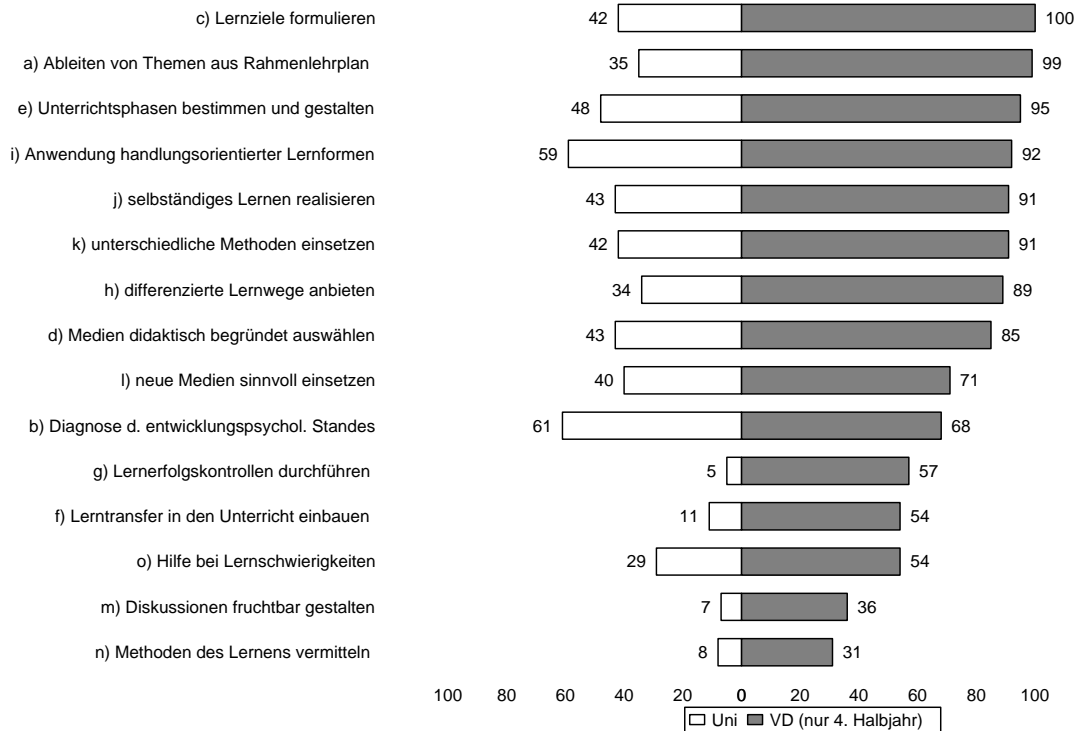


Abbildung 18: Vermittlung im Kompetenzbereich „Unterrichten“ (in Prozent)

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“)

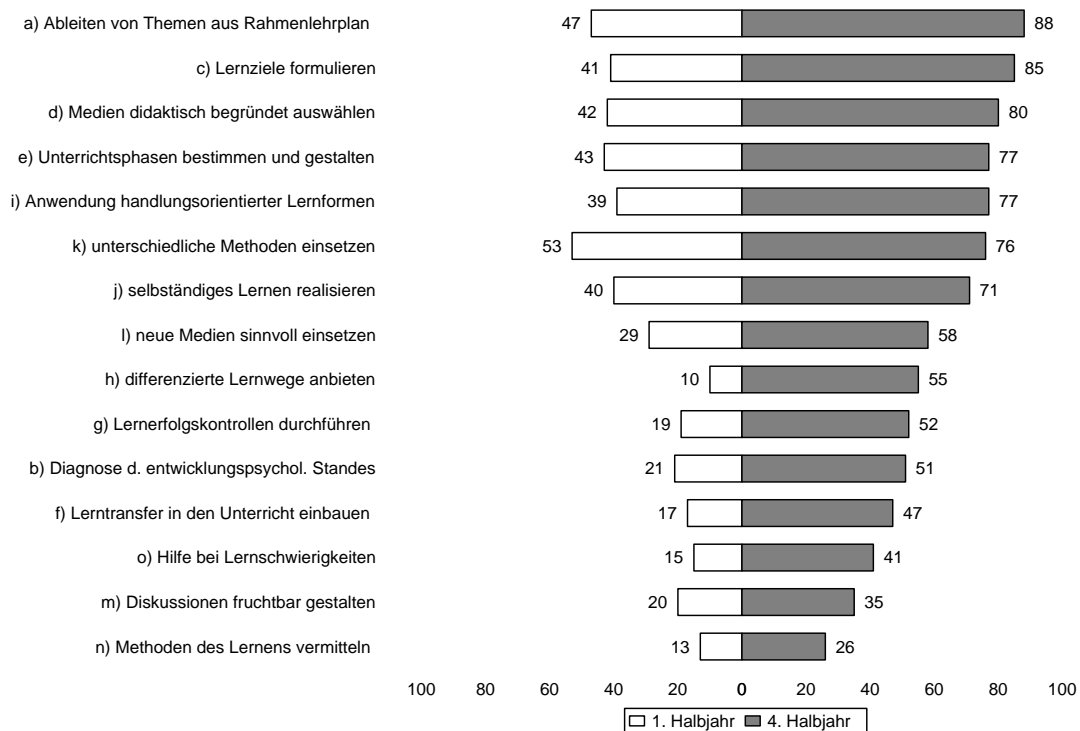


Abbildung 19: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Unterrichten“ (in Prozent) – differenziert nach 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

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“)

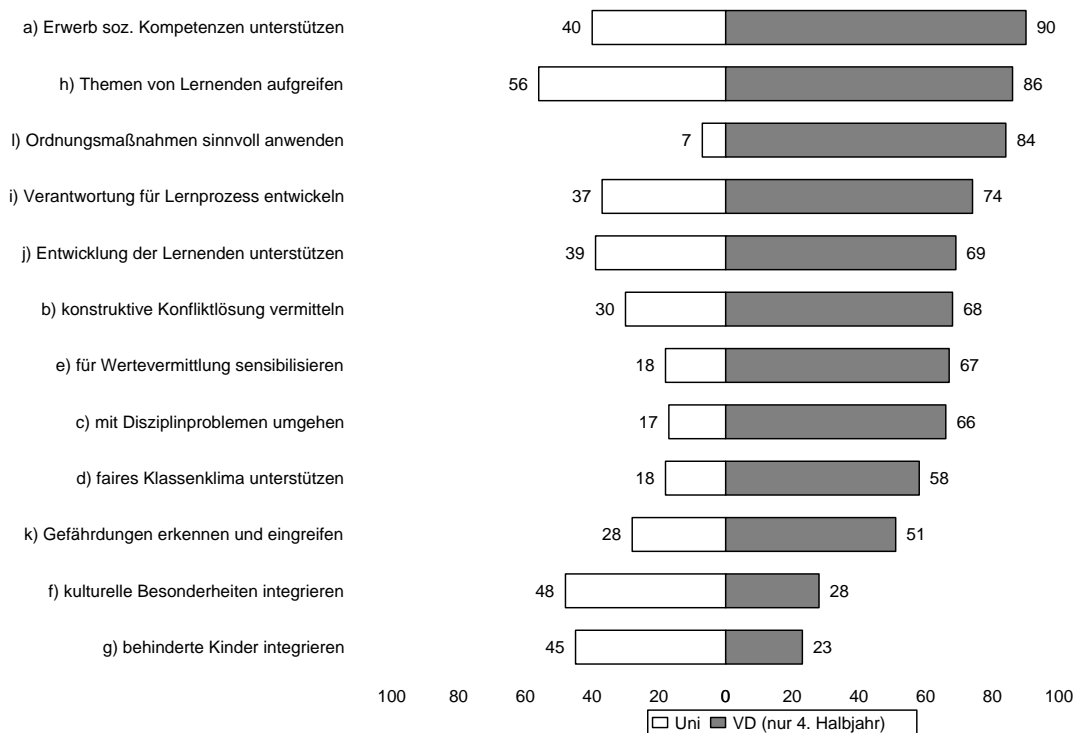


Abbildung 20: Vermittlung im Kompetenzbereich „Erziehen“ (in Prozent)

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“)

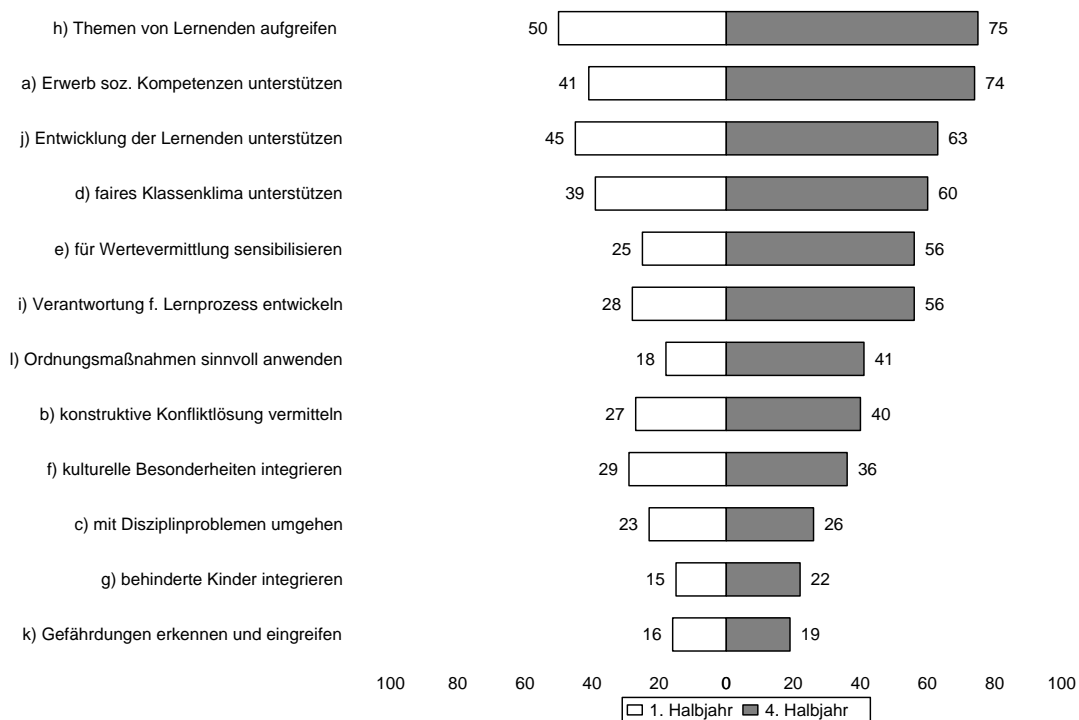


Abbildung 21: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Erziehen“ (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr –

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“)

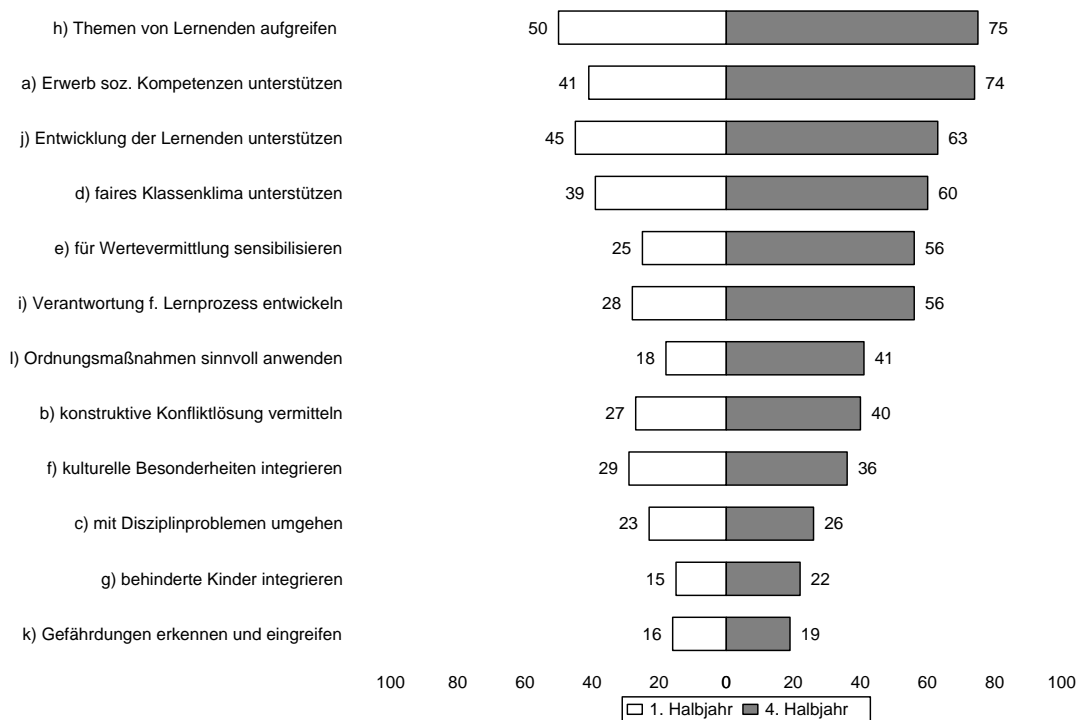


Abbildung 22: Vermittlung im Kompetenzbereich „Beraten“

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“)

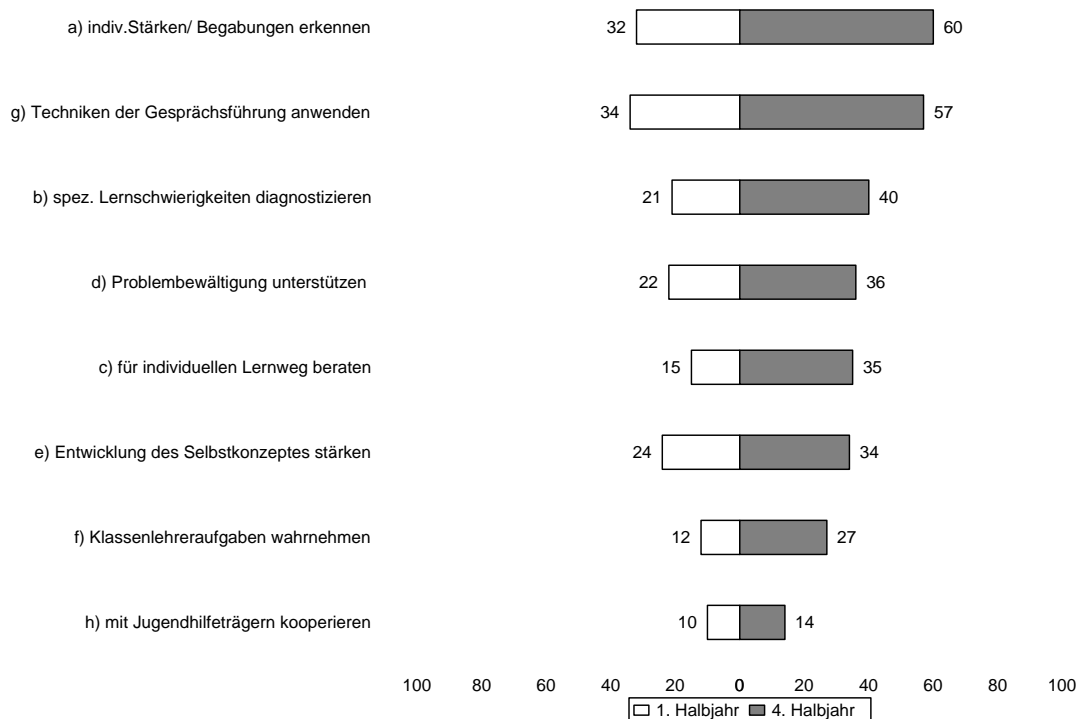


Abbildung 23: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Beraten“ (in Prozent) - differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr -

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“)

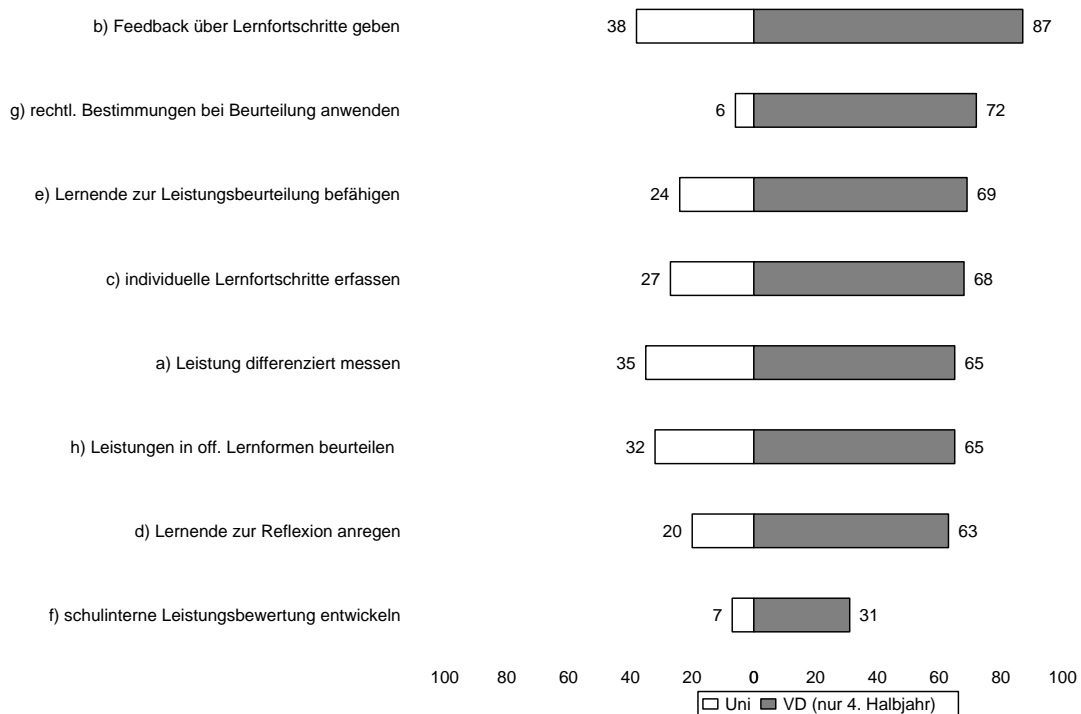


Abbildung 24: Vermittlung im Kompetenzbereich „Beurteilen“ (in Prozent)

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“)

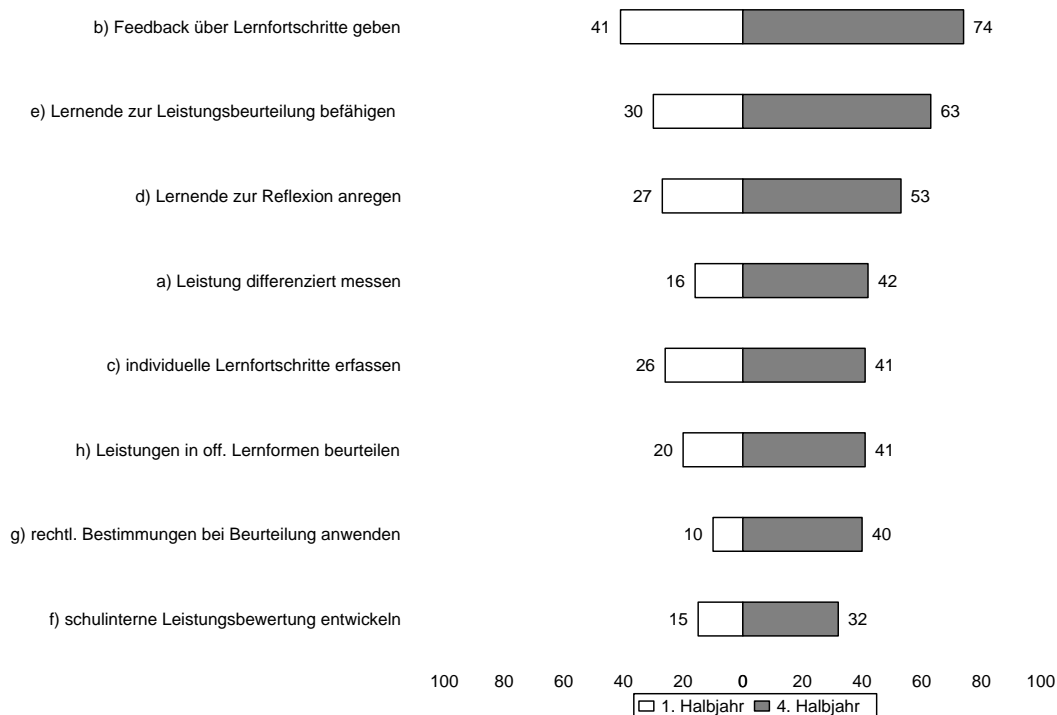


Abbildung 25: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Beurteilen“ (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

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“)

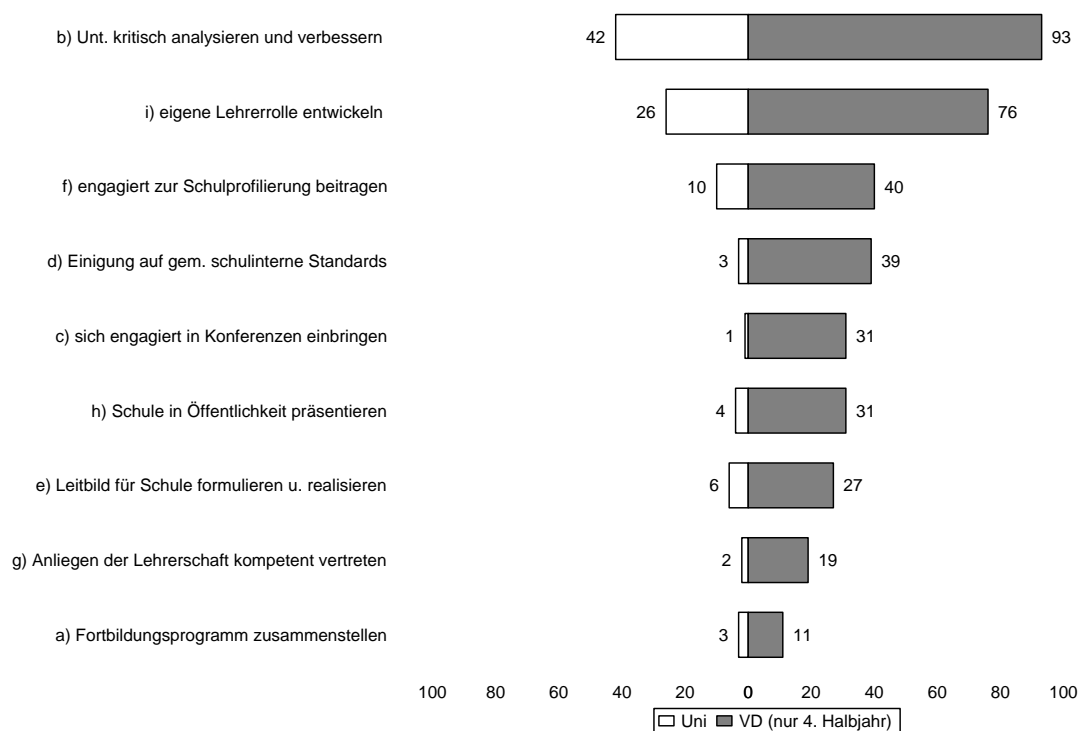


Abbildung 26: Vermittlung im Kompetenzbereich „Innovieren“

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“)

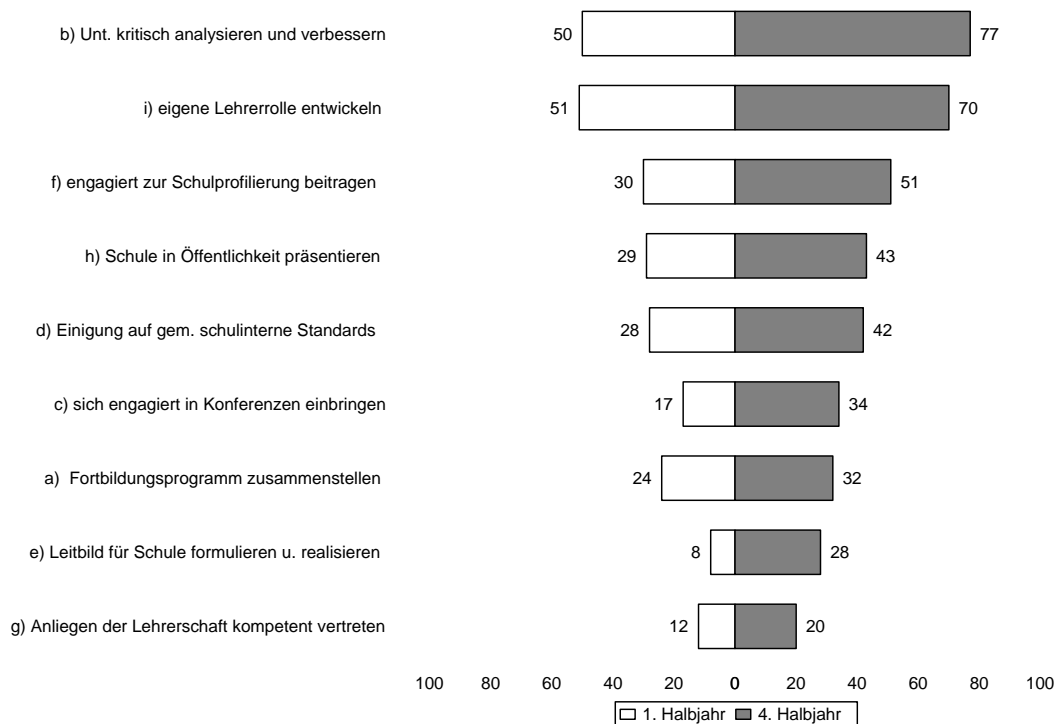


Abbildung 27: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Innovieren“ (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

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“)

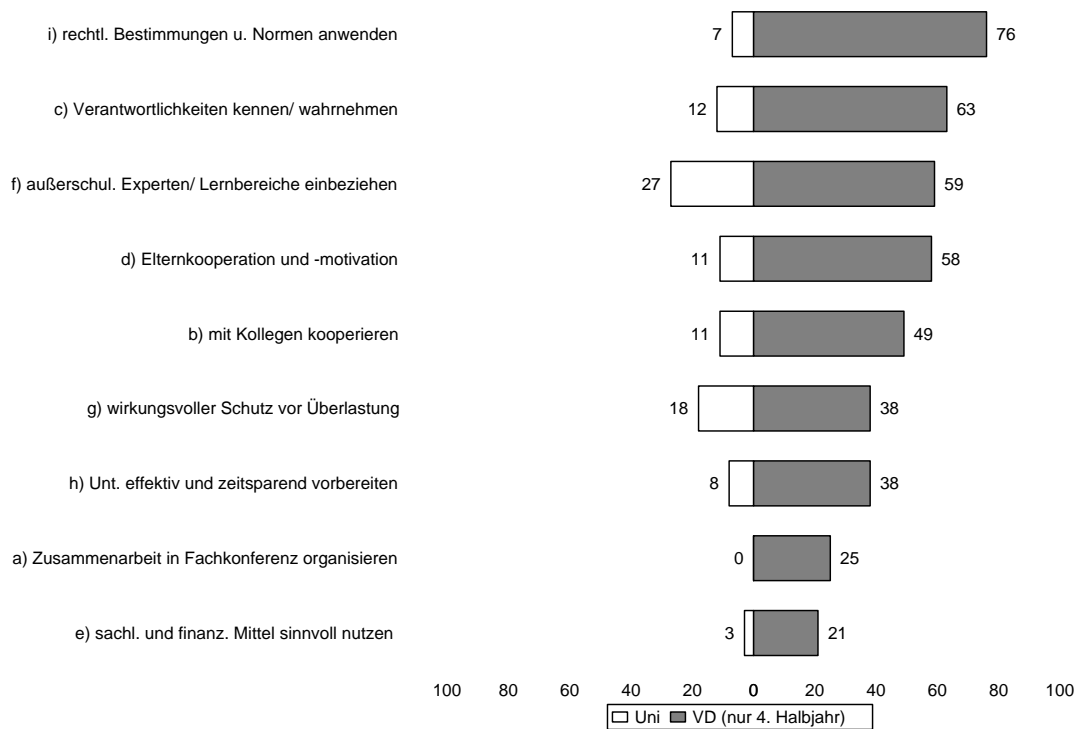


Abbildung 28: Vermittlung im Kompetenzbereich „Organisieren“ (in Prozent)

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“)

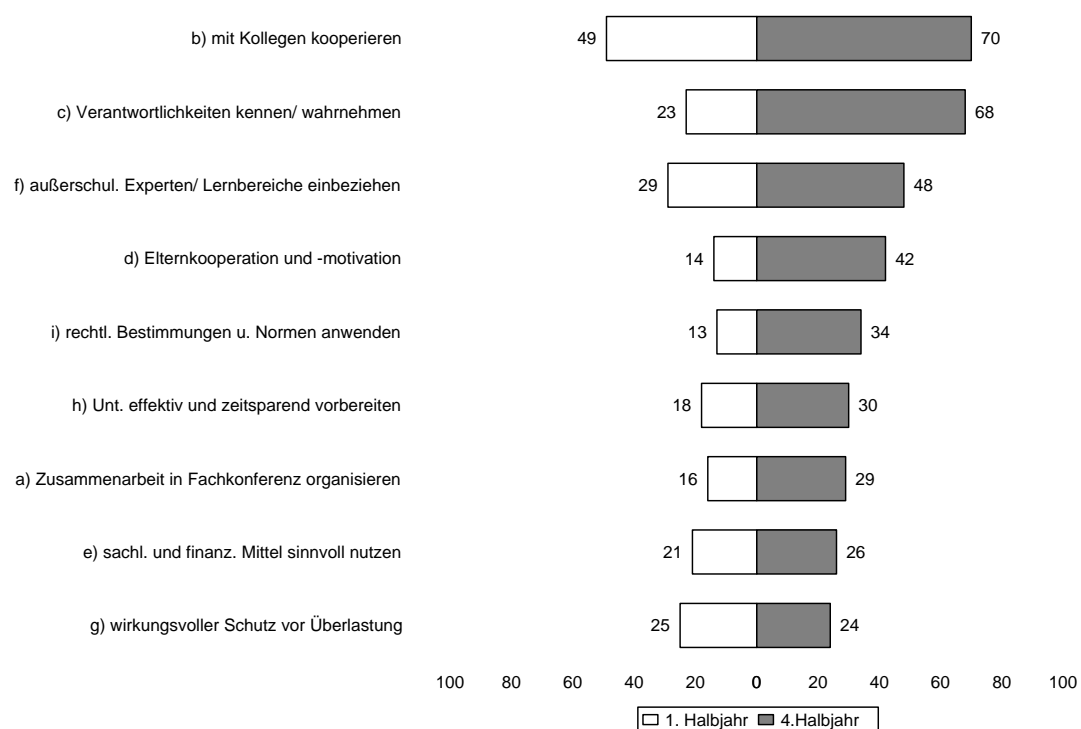


Abbildung 29: Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Organisieren“ (in Prozent) – differenziert nach dem 1. und 4. Ausbildungshalbjahr

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!

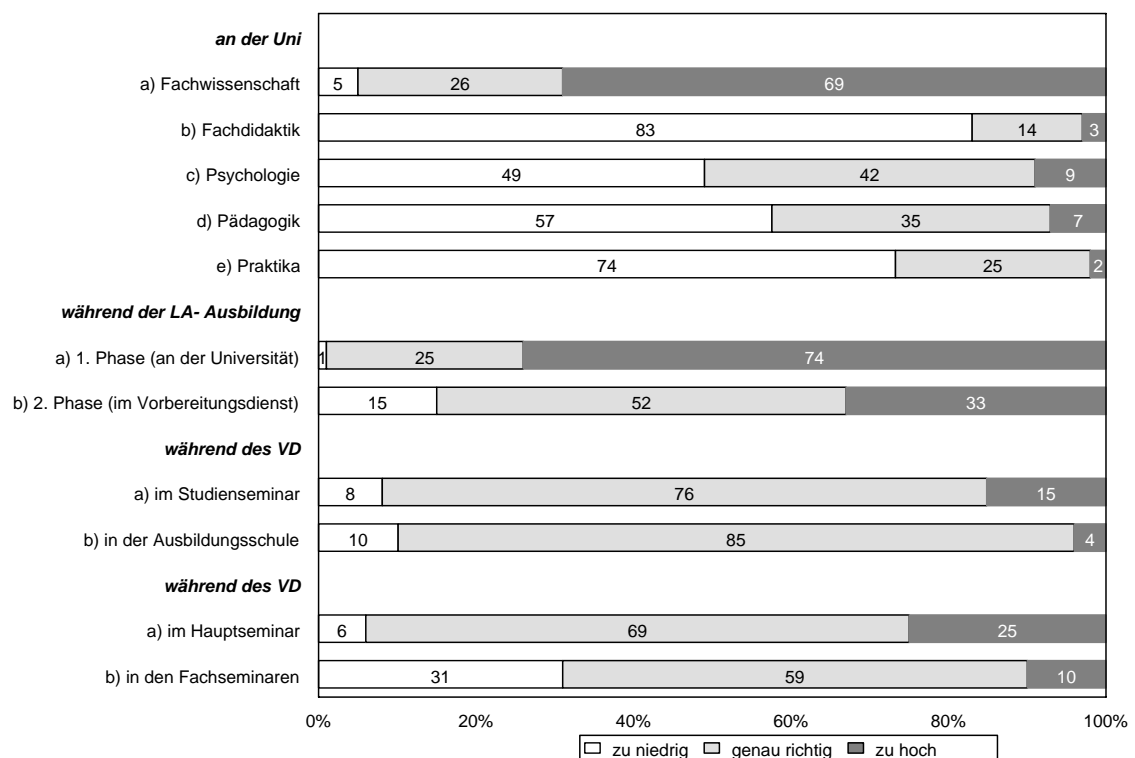


Abbildung 30: Gewichtung der Ausbildungsbestandteile (in Prozent)

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 ...

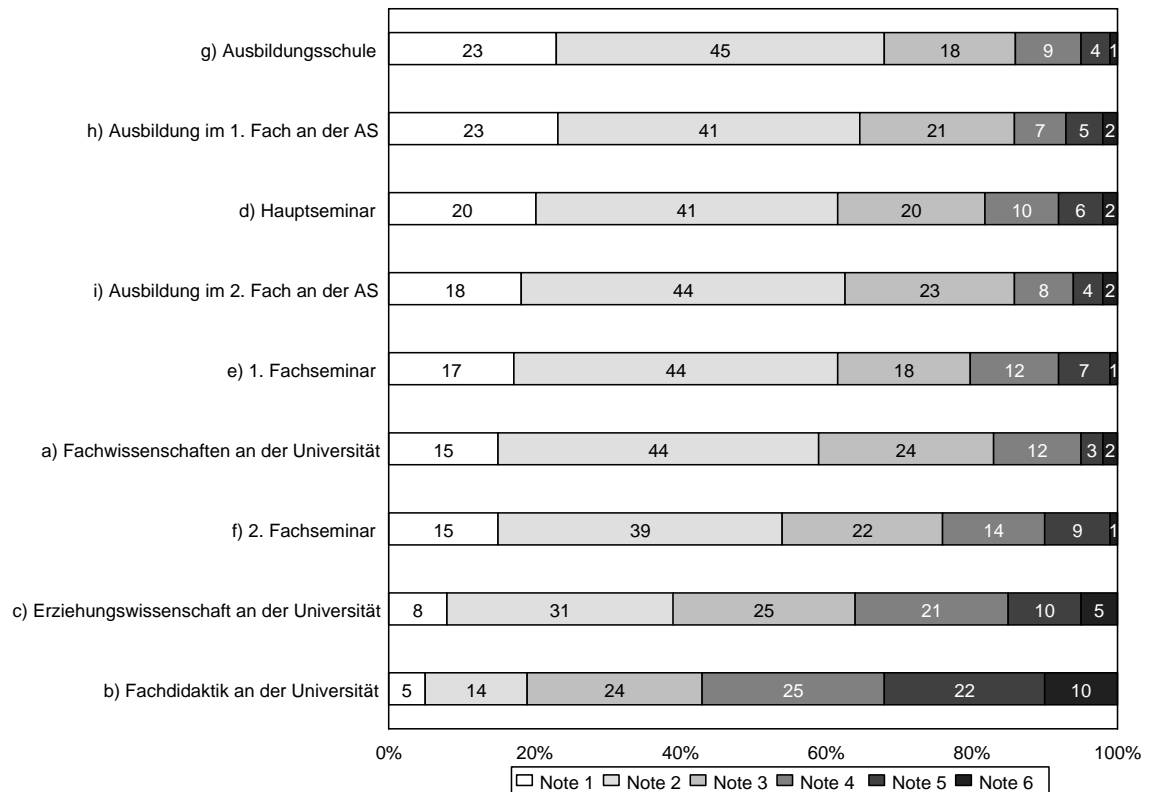


Abbildung 31: Gesamtbewertung der Lehrerausbildung mit Schulnoten (in Prozent)

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).

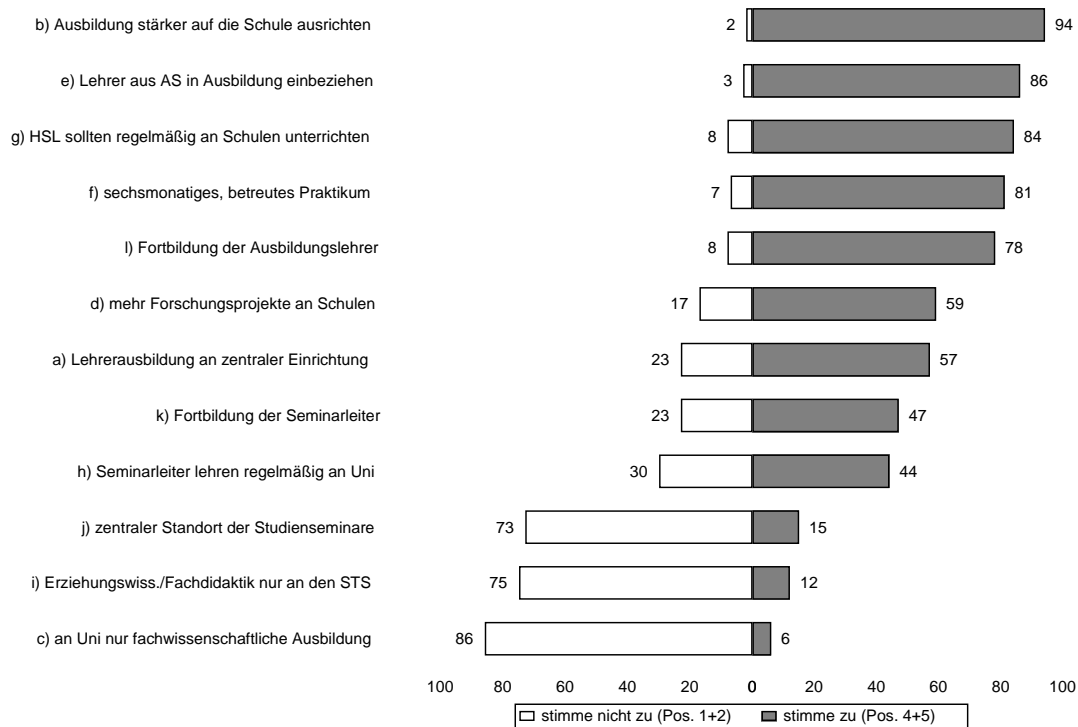


Abbildung 32: Bewertung von Veränderungsvorschlägen

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 Lehrerbildung 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

Baustelle Studienseminar

Überlegungen zur Qualifizierung der Arbeit in der 2. Phase der Lehrerbildung am Staatlichen Studienseminar Potsdam

Mathias Iffert, Angelika Horeth

Abstract: Zur Qualitätsentwicklung der 2. Phase der Lehrerbildung ist in Auswertung der „Lehramtskandidatinnen-Studie“ [nachfolgend zit. als LAK-Studie; vgl. SCHUBARTH U.A. 2005] am Studienseminar Potsdam ein Diskussionsprozess bei Haupt- und Fachseminarleiterinnen und –leitern in Gang gesetzt worden, der sich auf Bereiche bezieht, die von den befragten Lehramtskandidatinnen und –kandidaten in der Studie überwiegend kritisch eingeschätzt wurden. Im Ergebnis der Diskussion sind für das Studienseminar Potsdam erste Festlegungen getroffen worden, die sich auf die Gestaltung der Seminarpläne, die Orientierung der Ausbildung an den KMK-Standards und die Lehrerqualifikationen, die Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminaren, die didaktisch-methodische Gestaltung der Seminararbeit sowie auf deren Evaluation beziehen. Weiterführende Überlegungen zur Qualifizierung der Ausbildungskultur am Studienseminar Potsdam beziehen sich auf Aspekte der seminarinternen Kommunikation, der seminararbeitspezifischen Fortbildung sowie einer kontinuierlichen und institutionalisierten Mitwirkung der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Ausbildungsprozess.

1. Baustellen allüberall – Zum Kontext der Evaluation des Vorbereitungsdienstes im Land Brandenburg

Die vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Potsdam durchgeführte Evaluation fällt in eine Zeit, in der die zweite Phase der Lehrerbildung nahezu bundesweit auf dem Prüfstand steht und zum Teil erhebliche Veränderungen erfährt. Äußerlich zeigt sich letzteres deutlich insbesondere in der länderspezifisch sehr unterschiedlichen Beantwortung von Strukturfragen sowie in der Modularisierung des Vorbereitungsdienstes. Die schulexterne Ausbildung im Referendariat kann demnach sehr verschiedene „Gesichter“ haben, so z.B. in Schleswig-Holstein das einer voll modularisierten Ausbildung in Gestalt jeweils ein-

tägiger Angebote des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH) und ohne Studienseminare, in Hessen das einer ebenfalls voll modularisierten Ausbildung, aber mit Studienseminaren, deren Arbeit von einem Amt für Lehrerbildung koordiniert und beaufsichtigt wird, in anderen Bundesländern – zu denen momentan auch noch Brandenburg gehört – das einer teil- oder nicht modularisierten Ausbildung unter direkter Fach- und Dienstaufsicht des für die Lehrerbildung zuständigen Ministeriums. Neben und in Zusammenhang mit den Fragen der institutionellen Strukturierung und Modularisierung sind weitere tiefgreifende Veränderungen an der Tagesordnung, so z.B. die Konzeption und Implementierung eines Praxissemesters in der ersten Phase der Lehrerbildung mit Auswirkungen auf Inhalte und Struktur der zweiten Phase, Verzahnungs- bzw. Abstimmungsbemühungen zwischen erster, zweiter und dritter Phase, die Einführung der Portfolioarbeit in den Ausbildungsprozess und die Ausgestaltung der Zweiten Staatsprüfung.

So unterschiedlich diese bundesweit vorfindlichen „Gesichter“ des Referendariats auch sein mögen – für die eigentlichen Adressaten der Ausbildung, nämlich die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, dürfte es bundesweit ein wesentliches Kontinuum geben: Der zentrale Ausbildungsort ist die Ausbildungsschule.¹ Angesichts beispielsweise der radikalen Beseitigung von Kontinuität des Ausbildungsprozesses über den schulischen Rahmen hinaus – wie jüngst in Schleswig Holstein geschehen – sowie vor dem Hintergrund von in verschiedenen Evaluationen deutlich werdenden Schwächen und Mängel hinsichtlich der Qualität in der 2. Phase mag dies für nicht wenige zunächst entweder beruhigend sein oder sie sogar in den auch in Brandenburg zu vernehmenden Ruf nach einer mehr oder weniger zeitnahen Auflösung der Studienseminare einstimmen lassen. Es ist im laufenden Diskussions- und Entscheidungsprozess nicht immer einfach, inhaltliche Argumente zu platzieren, die für die zweite Phase der Lehrerbildung die Zweckmäßigkeit einer Ausbildungsinstanz über die Schule hinaus begründen. Dabei spricht insbesondere die Tatsache eines sehr heterogenen Ausbildungsverständnisses und nicht minder heterogener Ausbildungsqualität an den Ausbildungsschulen – wie es uns in unserer täglichen Arbeit sowohl bei Schulleitungen als auch Ausbildungslehrkräften begegnet – dafür, mit einer schnellen und ungeteilten Zustimmung zum Ruf nach dem „Ausbildungsplatz Schule“², der – wie zurzeit in Schleswig-Holstein – von inhaltlich unzu-

¹ In der LAK-Studie heißt es für das Land Brandenburg: „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...“ [SCHUBARTH U.A. 2005, S. 70].

² So titelte die 4. Ausgabe von „SCHULMANAGEMENT. DIE ZEITSCHRIFT FÜR SCHULLEITUNG UND SCHULPRAXIS“ [2005].

sammenhängenden Einzelveranstaltungen in Modulgestalt ergänzt wird, mehr als zurückhaltend zu sein.

Es ist – auch in Brandenburg – der Normalfall, dass als eine wesentliche Begründung für angedachte und durchgeführte Strukturveränderungen die der Qualitätssicherung und –entwicklung angeführt wird. Wenn es jedoch richtig ist, dass sich Qualität auch in der Lehrerbildung vor allem über Kompetenz vermittelt und dass die Struktur gegenüber den Inhalten in einer dienenden Funktion stehen sollte, dann ist bei einer Kurzschließung von Struktur- und Inhaltsebene die Gefahr gegeben, dass die notwendige Diskussion über die Reform der Lehrerbildung zu einer Strukturdebatte geschrumpft wird, in der sehr schnell Begriffe wie „Organigramm“, „Kosten“ und „Posten“ fallen und inhaltliche Probleme an den Rand gedrängt werden. Indes hatten und haben die Studienseminare des Landes Brandenburg in der hiesigen Diskussion um die Reform der Lehrerbildung durchaus die Gelegenheit, ihre eigenen Positionen darzulegen. Sie haben sowohl Abgeordnete im Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam als auch waren ihre Leitungen in der vom Referat 14 im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport moderierten „Projektgruppe Vorbereitungsdienst“ vertreten. Inwieweit die vorgetragenen Positionen und Argumente relevant für Entscheidungen zu Inhalten und Struktur der 2. Phase der Lehrerbildung im Land Brandenburg sein werden, liegt in der Hand der dafür Verantwortlichen. Indes sprechen insbesondere positive und produktiv-kritische Rückmeldungen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, Ausbildungslehrkräften und Schulleitungen zur Arbeit in den hiesigen Studienseminaren unseres Erachtens dafür, dass die Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leiter sich auch und gerade angesichts der vielen „Baustellen“ und offener Optionen auf die Zukunft auf ihr eigentliches Geschäft konzentrieren sollten, d.h. professionell zur Profession der Lehrerin und des Lehrers ausbilden. Das schließt auch eine intensive Beteiligung an der Diskussion um die Qualitätsentwicklung in der 2. Phase ein. Die große Mehrheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Studienseminaren des Landes versteht sich dabei als gleichermaßen ausbildende und selbst lernende Akteure an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse und schöpft aus dieser Grundauffassung sowohl Rechtfertigung als auch Anspruch für die eigene Arbeit. Wie sich die Umsetzung dieses Anspruchs in Bezug auf die Auswertung der LAK-Studie konkret gestaltet, soll auf den folgenden Seiten ausschnittsweise gezeigt werden.

2. Von der Auswertung zur Progression – Entwicklungslinien und erste Entscheidungen am Studienseminar Potsdam

Im Folgenden wird dargestellt, welche unmittelbaren Schlussfolgerungen am Staatlichen Studienseminar Potsdam aus den Ergebnissen der vom Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam durchgeführten Evaluation der 2. Phase im Land Brandenburg gezogen worden sind. Dabei ist uns der vorläufige Charakter dieser Darstellung bewusst; Prozesse der Qualitätsentwicklung brauchen Kraft, Dauer und Nachhaltigkeit aller Beteiligten. Nichtsdestotrotz sind diese Evaluation und das Nachdenken darüber, wie mit ihren Ergebnissen zweckmäßig umzugehen sei, ein denkbar günstiger Anlass, entstandene Ausbildungsroutinen zu hinterfragen und die Qualitätsdiskussion mit neuer Nahrung zu versehen. Die LAK-Studie wurde in allen Studienseminaren des Landes Brandenburg ausgewertet; dass wir uns hier auf das Studienseminar Potsdam konzentrieren, hat zunächst seine Ursache darin, dass die Autoren als kommissarische Leitung dieses Studienseminars mit den laufenden Prozessen vertraut sind und diese wesentlich mitgestalten und – verantworten. Darüber hinaus gibt es bei grundsätzlicher inhaltlicher und struktureller Vergleichbarkeit der Bedingungen an den Studienseminaren des Landes Brandenburg auch einige Unterschiede. So sind die Schlussfolgerungen, die im Staatlichen Studienseminar Potsdam aus der LAK-Studie gezogen worden, nicht immer und nicht direkt auf andere Standorte übertragbar.

Als kommissarische Leitung des Studienseminars Potsdam sind wir in der mit den Fachseminarleiterinnen und –leitern sowie den Lehramtskandidatinnen und –kandidaten zu führenden Diskussion von folgenden Grundpositionen ausgegangen:

Erstens: Die inhaltliche Diskussion hat Vorrang vor der Strukturdebatte. Der Rechtfertigungsdruck, der zurzeit auch auf den Studienseminaren des Landes Brandenburg liegt, ist angesichts der vielfältigen Herausforderungen, denen sich die zweite Phase der Lehrerbildung zu stellen hat, sinnvoll und nützlich – sofern er tatsächlich und zuerst auf eine Verbesserung der Ausbildungsqualität zielt.

Zweitens: Qualitätsentwicklung lässt sich nicht anordnen. Die Leitung des Studienseminars versteht sich sowohl als Teil des Prozesses als auch ist es ihr Anliegen, ihn gleichermaßen konsequent, kommunikativ und kollegial zu gestalten.

Drittens: Die Einbeziehung der Evaluationsergebnisse in die Qualifizierung der Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerausbildung ist kein isolierter Prozess. Die Vielzahl der oben angesprochenen „Baustellen“ macht eine sinnvolle Verbindung verschiedener Aspekte nötig; gleichwohl sind für unterschiedliche Teilprozesse unterschiedliche Akzentsetzungen mit

jeweils konkreten Zielstellungen nötig, um bei der Komplexität des Reformanliegens klare Orientierungsgrößen zu haben.

Viertens: Es ist zu berücksichtigen, dass diese erste Evaluation zunächst die „Sicht der Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten“ erfasst. Damit sind einerseits die eigentlichen Adressaten der Ausbildung – und damit der wichtigste Personenkreis – angesprochen; andererseits sind diese Aussagen durch die der Ausbildungslehrkräfte und Schulleitungen der Ausbildungsschulen sowie der Seminarleiterinnen und –leiter zu ergänzen, um ein umfassendes Meinungsspektrum in Bezug auf die in der zweiten Phase handelnden Akteure zu erhalten.

Fünftens: In der LAK-Studie wurden alle im Vorbereitungsdienst des Landes Brandenburg beschäftigten Lehramtskandidatinnen und –kandidaten zu einem bestimmten Zeitpunkt befragt – unabhängig davon, in welchem Ausbildungsabschnitt sie sich befanden. Aufgrund der linearen Ausbildungsstruktur müssen die Aussagen der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten insbesondere zu im Vorbereitungsdienst thematisierten und angeeigneten Inhalten zwangsläufig sehr unterschiedlich sein. So sind z.B. auch von im ersten Jahr des Vorbereitungsdienstes arbeitenden Lehramtskandidatinnen und –kandidaten eine Vielzahl von Items erfragt worden, die erst im zweiten Ausbildungsjahr Gegenstand der Ausbildung sind.

Sechstens: Die vorliegende Studie macht bewusst kaum standortbezogene und keine seminarscharfen Aussagen, sondern erstellt ein Gesamtbild der 2. Phase im Land Brandenburg aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten. Ein unmittelbarer Bezug zu bestimmten Haupt- und Fachseminaren ist damit nicht, zu bestimmten Ausbildungsstandorten nur ansatzweise möglich.

Siebtens: Hinsichtlich zu ziehender Schlussfolgerungen ist der vornehmlich quantitative Charakter des Forschungsansatzes der Evaluation zu berücksichtigen. Die vorrangig zum Einsatz gekommene Fragebogenerhebung liefert zwar eine Vielzahl von Wertungen zur 2. Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, die jeweiligen Motivationslinien für diese Wertungen können damit jedoch nicht erfasst werden. So wird deutlich, dass sich beispielsweise Kritik der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten zur Ausbildung in der 2. Phase in der Analyse der durchgeführten Gruppengespräche differenzierter und konkreter abzeichnet als in der Auswertung der Fragebogenerhebung.

Die hier genannten Grundpositionen bestimmen auch unseren Blick auf den vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Potsdam vorgelegten Evaluationsbericht. Die in der Studie befragten 300 Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten bescheinigten der 2. Phase im Land Brandenburg ein insgesamt gutes Niveau; gleichwohl wurden

sowohl im quantitativen als auch verstärkt im qualitativen Teil der Untersuchung auch Schwächen hinsichtlich der Ausbildungsqualität deutlich. In der in allen Studienseminaren durchgeführten Auswertung der Evaluation spielten daher die folgenden, überwiegend kritisch eingeschätzten Bereiche eine besondere Rolle: 1) die Gestaltung von Seminarplänen; 2) die Orientierung der Seminararbeit an KMK-Standards und den sechs Lehrerqualifikationen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Organisieren und Verwalten sowie die Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminarplänen; 3) die didaktisch-methodische Gestaltung der Seminararbeit und 4) die Evaluation der Seminararbeit.

Kurz nach Veröffentlichung des Evaluationsberichts, im April 2005, wurden in einer Fortbildungsveranstaltung am Staatlichen Studienseminar Potsdam durch den Leiter der Forschungsgruppe, Prof. Schubarth, wesentliche Ergebnisse der LAK-Studie im Plenum der Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leiter vorgestellt. Anschließend erarbeiteten diese in mehreren Arbeitsgruppen Vorschläge für die Qualifizierung der Ausbildung hinsichtlich der vier genannten Schwerpunkte. Die verschiedenen Themen waren den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bereits zwei Wochen vor der Fortbildungsveranstaltung durch die Leiterin des Studienseminars bekannt gemacht worden. Jede(r) Fachseminarleiter(in) hatte daraufhin die Möglichkeit, sich für ein Thema zu entscheiden, für dessen Bearbeitung besonderes Interesse bestand. So konnte die Leitung des Studienseminars bereits im Vorfeld der Veranstaltung die Zusammensetzung der verschiedenen Arbeitsgruppen planen. Die Gruppen erhielten relevante Auszüge aus der Potsdamer LAK-Studie sowie einen auf ihren Bearbeitungsschwerpunkt zugeschnittenen Arbeitsauftrag. Aufgrund des für die Fortbildung zur Verfügung stehenden Zeitrahmens konnte es dabei zunächst nicht um die Herstellung verbindlicher Vereinbarungen, sondern um erste Ideen und Impulse für die weitere Qualifizierung der Arbeit im Studienseminar gehen.

In einem nächsten Schritt wurden die Ergebnisse der Fortbildungsveranstaltung zusammenfassend und weiterführend durch die Seminarleitung verschriftlicht und den Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leitern im Mai 2005 mit der Aufforderung zur kritischen Sichtung und Stellungnahme übergeben. Der Diskussionsvorschlag, der den Fachseminarleiterinnen und -leitern zugeht, sollte geeignet sein, den seminarinternen Diskussionsprozess fortzuführen und inhaltlich eine ganztägige Fortbildungsveranstaltung im November 2005 vorzubereiten. Ziel dieser Tagung war es dann, Vorschläge für verbindliche Festlegungen zu den genannten Schwerpunkten zu diskutieren. Die Fachseminarleiterinnen und -leiter der Standorte Potsdam und Brandenburg erhielten einen Diskussionsvorschlag für verbindliche Festlegungen zur künftigen Arbeit entsprechend der vier genannten Schwerpunkte sowie einen Anhang mit schrift-

lichen Rückmeldungen von Fachseminarleiterinnen und –leitern zum ersten Diskussionsvorschlag vom Mai. Nachdem diese Texte in kooperativen Arbeitsformen besprochen wurden, stellten die Arbeitsgruppen im Plenum ihre Stellungnahme einschließlich begründeter Änderungsvorschläge zur Diskussion. Im Ergebnis dieser Tagung sind für das Studienseminar Potsdam folgende Festlegungen getroffen worden:

2.1 Gestaltung der Seminarpläne

1. Die Haupt- und Fachseminarpläne werden teilmodularisiert. Die Spezifik der Lehrämter wird dabei berücksichtigt. Zur Herstellung ihrer formalen und inhaltlichen Vergleichbarkeit sind die Haupt- und Fachseminarpläne durch folgende gemeinsame äußere Struktur gekennzeichnet:

für alle Pläne:

1. Grundsätze und Ziele der Ausbildung im jeweiligen Seminar
2. Prinzipien der Seminardidaktik und –methodik

für nicht modularisierte Planungsteile:

3. Themenschwerpunkte bzw. Inhalte des Seminars,
4. Seminardidaktik und -methodik
5. Bezug zu verbindlichen Standards (KMK)
einschließlich interner Verknüpfungen zwischen diesen Bestandteilen

für modularisierte Planungsteile:

3. Name des Moduls
4. Standards (in Beziehung zu KMK-Vorgaben)
5. Kompetenzen
6. Themen / Inhalte
7. Seminardidaktik
8. Arbeitsaufwand (Anzahl der Sitzungen, veranschlagte Vor- und Nachbereitungszeit)
9. Leistungserwartungen
10. Evaluation
11. Modulverantwortung
12. (Voraussetzungen zur Teilnahme)

2. Fach- und Hauptseminarpläne werden miteinander abgestimmt. Dazu sind (Modul-)Inhalte der Fachseminare, die (Modul-)Inhalte der Hauptseminare aufgreifen, konkretisieren, modifizieren, weiterführen o.ä., als solche zu kennzeichnen und nach Möglichkeit zeitnah zu den entsprechenden Hauptseminarveranstaltungen anzubieten.

3. Die Seminarpläne ermöglichen die Balance zwischen Verbindlichkeit und notwendigen Freiräumen bereits im planerischen Feld. Aus diesem Grund werden die (Modul-)Inhalte so geplant, dass sie zeitliche Reserven

für aktuelle Themen und Anliegen der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten beinhalten.

4. Zeiträume flexibler Seminargestaltung genügen selbstverständlich ebenso den inhaltlichen und didaktisch-methodischen Ausbildungsansprüchen wie die Seminare mit verbindlichen (Modul-)Inhalten. Inhaltlich werden sie insbesondere für die Umsetzung von Ausbildungsinteressen und -bedürfnissen der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten bzw. für eine vertiefende Behandlung als sinnvoll erachteter und aktueller Ausbildungsinhalte genutzt. Daher spiegelt sich hier die Mitverantwortung der Seminarteilnehmer(innen) für die inhaltliche und methodische Gestaltung der Seminararbeit in besonderer Weise wider.

5. Zeiträume für eine flexible Seminargestaltung werden i.d.R. in den Seminarplänen als solche ausgewiesen. Sie können sowohl als kürzere Einheiten innerhalb eines Seminars, als eigenständige Seminare innerhalb von (Modul-)Inhalten oder als Mischform aus diesen beiden Möglichkeiten geplant werden. Zur Sicherung allgemeiner Verbindlichkeit der Ausbildungsinhalte werden im Planungsbereich nur in Ausnahmefällen unmittelbar hintereinander geschaltete Seminare für eine flexible Gestaltung vorgesehen.

6. Eine verbindliche Datierung einzelner Teile innerhalb der Themengebiete bzw. Module wird nicht angestrebt, damit Schwerpunktsetzungen sowie die relative Offenheit und Flexibilität der Ausbildung gesichert werden können. Entsprechend des Anspruchs eines Gleichgewichts zwischen Verbindlichkeit und Flexibilität werden jedoch den (Modul-)Inhalten weitestgehend verbindliche Zeiträume zugeordnet (z.B. angestrebte Seminarzahl für den jeweiligen (Modul-)Inhalt; Zuordnung von (Modul-)Inhalten zu Ausbildungsmonaten). Größere Abweichungen von dieser Zuordnung sind mit den Lehramtskandidatinnen und –kandidaten abzustimmen.

7. Darüber hinaus werden die Seminarpläne im Zusammenwirken mit den Lehramtskandidatinnen und –kandidaten im laufenden Ausbildungsprozess kontinuierlich konkretisiert, so dass für alle Beteiligten Verbindlichkeit, Planungssicherheit und Transparenz während des gesamten Ausbildungszeitraums gegeben sind.

8. Die Seminarpläne sowie deren laufende Konkretisierungen sind Arbeitsgrundlage nicht nur für die Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leitern, sondern auch für die Lehramtskandidatinnen und –kandidaten. Sie werden allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgehändigt und darüber hinaus zukünftig auf der Homepage des Studienseminars veröffentlicht.

9. Die Haupt- und Fachseminarpläne werden bis April 2006 entsprechend der in den Punkten 1-8 getroffenen Festlegungen überarbeitet. Auf frei-

williger Basis kann dabei bereits eine teilmodularisierte Struktur gewählt werden. Für die folgende Überarbeitung wird diese Struktur verbindlich.

2.2 Orientierung der Haupt- und Fachseminararbeit an den KMK-Standards sowie an den sechs Lehrerqualifikationen und (bessere) Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminarplänen

1. Die Arbeit in den Haupt- und Fachseminaren orientiert sich an den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK-Beschluss vom 16.12.04) sowie an den sechs Lehrerqualifikationen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Organisieren und Verwalten. Diese Orientierung spiegelt sich in der Gestaltung der Haupt- und Fachseminarpläne wider, indem eine Zuordnung der (Modul-)Inhalte zu jeweils angesteuerten Standards bzw. Lehrerqualifikationen erfolgt

2. In jedem Haupt- und Fachseminar werden - gemessen an den jeweiligen Ausbildungsgrundsätzen, Ausbildungszielen, (Modul-)Inhalten sowie den didaktisch-methodischen Gestaltungsprinzipien - die Möglichkeiten ausgelotet und umgesetzt, die für eine konkrete Orientierung der Ausbildung an den KMK-Standards sowie an den sechs Lehrerqualifikationen bestehen. Die Lehramtskandidatinnen und –kandidaten werden an diesem Prozess beteiligt.

3. In Zusammenarbeit mit den Lehramtskandidatinnen und –kandidaten wird festgelegt, welche (Modul-)Inhalte in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen besser als ausschließlich in den Seminarveranstaltungen verankert werden. Zur Absicherung der Ausbildung in diesen Bereichen wird eine engere Kooperation zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule angestrebt.

4. Die Ausbildungslehrkräfte und Schulleitungen der Ausbildungsschulen erhalten konkrete Hinweise und Informationen zur Ausbildung am Studienseminar. Daher werden auch die Seminarpläne sowie deren laufende Konkretisierungen diesem Personenkreis zur Verfügung gestellt.

5. Eine Möglichkeit der besseren Vernetzung unterschiedlicher Ausbildungsinstanzen besteht in Entwicklungs- und Leistungsportfolios, die von dafür qualifizierten Personen betreut werden und in denen die Lehramtskandidatinnen und –kandidaten Themen bearbeiten, die allein am Seminarstandort nicht mit der nötigen Praxisnähe angeeignet werden können (z.B. Tätigkeiten von Klassenleiter(inne)n und Tutor(inn)en). Vor Abschluss der Qualifizierung von Ausbildungslehrkräften für die Portfolioarbeit werden in Abstimmung mit den Lehramtskandidatinnen und -kandidaten Festlegungen darüber getroffen, welche Inhalte sich in besonderer Weise für die Portfolioarbeit eignen. Darüber hinaus werden sowohl am Studienseminar als auch an den Ausbildungsschulen Ausbilderinnen und Ausbilder für die Betreuung der Portfolioarbeit qualifiziert,

um eine engere Verzahnung der Ausbildung innerhalb der 2. Phase zu erreichen.

6. In den Fällen, in denen mehrere Fachseminare pro Fach bestehen, ist eine enge Kooperation der jeweiligen Fachseminarleiterinnen und –leiter anzustreben.

7. Mit Ausnahme des Bereiches „Portfolio“ finden die hier genannten Punkte 1-6 Eingang in die Überarbeitung der Fachseminarpläne bis April 2006. Die Implementierung der Portfolioarbeit in die Ausbildung wird bis zum Abschluss der Qualifizierung von Fachseminarleiterinnen und –leitern sowie Ausbildungslehrkräften zunächst in den Hauptseminaren geleistet.

2.3 Didaktisch-methodische Gestaltung der Seminararbeit

1. Die Fähigkeit zur zeitgemäßen didaktisch-methodischen Gestaltung der Haupt- und Fachseminararbeit stellt einen wesentlichen Indikator für die Professionalität der Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leiter dar. Das komplexe Kompetenzprofil als Lehrerin bzw. Lehrer bringen die Ausbilderinnen bzw. Ausbilder als Sachkompetenz in die zweite Phase der Lehrerausbildung ein.

2. Der didaktisch-methodischen Gestaltung der Arbeit in den Haupt- und Fachseminaren unterliegt ein zeitgemäßer Lernbegriff, der die Lehramtskandidatinnen und –kandidaten als Subjekte des Ausbildungsprozesses versteht und insbesondere deren Eigenverantwortung fördert und fordert.

3. Die von der KMK vorgeschlagenen didaktisch-methodischen Ansätze u.a. der Situations-, Fall-, Kontext- und Phänomenorientierung, der individuellen und gemeinsamen Entwicklung von Problemlösestrategien, der Projektorganisation von Ausbildung sowie der biographisch-reflexiven Arbeit spiegeln sich in der Planung und Durchführung der Seminararbeit wider. Darüber hinaus orientiert sich Arbeit in den Haupt- und Fachseminaren an den didaktischen Ansprüchen der Adressaten-, Handlungs- und Problemorientierung, der Differenzierung, Ganzheitlichkeit, Offenheit und Wissenschaftspropädeutik in Lehr-Lern-Prozessen. In diesem Zusammenhang werden zeitgemäße übergreifende didaktische Planungsinstrumente wie z.B. das „Modell der vollständigen Handlung“ oder die „Didaktische Route“ umgesetzt.

4. Die didaktisch-methodische Gestaltung der Haupt- und Fachseminararbeit zeichnet sich durch interne Vielfalt aus. Sie genügt den Ansprüchen zeitgemäßer Erwachsenenbildung und folgt dem Leitprinzip einer stimmigen Ziel-Inhalt-Methoden-Relation. Die seminarpädagogischen und -methodischen Arbeitsformen sind gleichermaßen Medium und Gegenstand der Ausbildung. Insofern Zusammenhänge und Transfermöglichkeiten

ten zwischen Seminar- und Unterrichtsgestaltung hergestellt werden können, hat die didaktisch-methodische Gestaltung der Seminarveranstaltungen auch Modellcharakter für die Unterrichtstätigkeit der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten.

5. Damit in Zusammenhang wird in der Seminararbeit eine hohe Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten initiiert, die bis hin zur begründeten Entscheidung für geeignete Arbeitsformen sowie deren seminarinterner Evaluation reicht.

6. Die didaktisch-methodische Gestaltung stellt einen Schwerpunkt bei den Evaluationen der Seminararbeit mit den jeweiligen Lehramtskandidatinnen und –kandidaten dar, um auf der Basis der Rückmeldungen die Haupt- und Fachseminararbeit weiter zu qualifizieren und eine ertragreiche Arbeitsatmosphäre zu sichern.

7. Zur Erhöhung der Qualität der Seminardidaktik und -methodik findet ein Austausch mit der Universität und den Ausbildungsschulen statt, um den Ausbildungsstand der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten im didaktisch-methodischen Feld genauer berücksichtigen zu können und intensiver auf deren Ausbildungsansprüche einzugehen.

8. Die in den Punkten 1-7 getroffenen Festlegungen werden in die Überarbeitung der Seminarpläne bis April 2006 einbezogen.

2.4 Evaluation der Seminararbeit

1. Die regelmäßige Evaluation der Arbeit in den Haupt- und Fachseminaren mit den Lehramtskandidatinnen und –kandidaten ist verbindlich. Dem entsprechend wird sie als obligatorischer Bestandteil in die Haupt- und Fachseminarpläne integriert.

2. Es werden folgende drei Formen der Evaluation in den Haupt- und Fachseminaren durchgeführt:

- a) Evaluation von Einzelveranstaltungen, insbesondere von solchen besonderen Charakters (z.B. Gruppenhospitationen, Exkursionen)
- b) gegenstandsbezogene Evaluationen (z.B. nach beendeten Themenblöcken, die sich über mehrere Seminarveranstaltungen erstrecken)
- c) übergreifende Evaluationen zum Ende des ersten Ausbildungsjahres und zum Ende der Ausbildung.

3. Evaluationen werden mit der evaluierenden Gruppe im Hinblick auf Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit im jeweiligen Haupt- oder Fachseminar ausgewertet.

4. Für die übergreifende Evaluation zum Ende des ersten Ausbildungsjahres und zum Ende der Ausbildung wird ein für alle Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leiter verbindlicher Katalog von Items beschlossen. Dieser Katalog wird durch eine Arbeitsgruppe entwickelt, im Gre-

mium der Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leiter abschließend diskutiert und beschlossen.

5. Die Evaluation dient zuerst der Verständigung zwischen Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leitern und den Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zur Qualität der Arbeit im jeweiligen Seminar und zu Möglichkeiten der seminarinternen Professionalisierung.

6. Es werden Möglichkeiten der Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen im Gremium der Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leiter geschaffen, wobei der Aspekt der Freiwilligkeit berücksichtigt wird. Ziele einer solchen Veröffentlichung sind der produktive Austausch und die gemeinsame Beratung zur Qualifizierung der Arbeit in den Haupt- und Fachseminaren.

7. Die Materialien zur Evaluation sind an folgende Kriterien gebunden:

- a) Die entwickelten Items decken eine breite Palette des Tätigkeitsfeldes im jeweiligen Seminar ab.
- b) Die Items sind eindeutig (Orientierung an den Haupt- und Fachseminarplänen).
- c) Die Evaluation kann in Durchführung und Auswertung zeitökonomisch gestaltet werden.

8. Bis zum Beginn des 2. Schulhalbjahres 2005/6 wird eine Arbeitsgruppe aus Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leitern sowie Lehramtskandidatinnen und -kandidaten einen Vorschlag zur übergreifenden Evaluation zum Ende des ersten Ausbildungsjahres und zum Ende der Ausbildung entwickeln. Anschließend wird dieser Vorschlag im Gremium der Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leiter diskutiert sowie eine verbindliche Entscheidung für eine gemeinsame Evaluationsform getroffen. Darüber hinaus sammelt die Gruppe geeignete Evaluationsbeispiele zur Implementierung vielfältiger Evaluationsformen in die Seminararbeit.

3. Weiterführende Überlegungen zur kurz- und mittelfristigen Entwicklungsperspektive am Studienseminar Potsdam

Es sollte deutlich geworden sein, dass im Verlauf des umrissenen Diskussions- und Entscheidungsprozesses die Beteiligung der Haupt- und Fachseminarleiterinnen und -leiter kontinuierlich angeregt und eingefordert wurde. Gleichwohl wurde über die thematisierten inhaltlichen Fragen hinaus deutlich, dass im Studienseminar Potsdam unter dem Anspruch der Qualifizierung der Ausbildung Handlungsbedarf hinsichtlich einer Verbesserung der Informations- und Kommunikationskultur besteht. So war beispielsweise die Teilnahme an für die Seminararbeit angebotenen Fort- und Weiterbildungen bislang nur zum Teil verbindlich; die Haupt- und Fachseminararbeit lief in hohem Maße autonom. Eigene

Gestaltungsspielräume für die Seminararbeit werden auf Seiten der Haupt- und Fachseminarleiterinnen und –leiter auch für die Zukunft eingefordert und es wäre hinsichtlich der Qualifizierung der Seminararbeit fatal, diese abzuschaffen. Andererseits wurde in der Auswertung der LAK-Studie einmal mehr deutlich, dass bei Haupt- und Fachseminarleiterinnen und –leitern die Notwendigkeit und das Bedürfnis nach intensivem und regelmäßigem inhaltsbezogenen Erfahrungsaustausch sowie nach auf die Qualifizierung der Seminararbeit bezogenen Fortbildungsangeboten bestehen. Ein erster Schritt zur Weiterentwicklung auf diesem Gebiet ist im November 2005 beschlossen worden; vier Mal jährlich sollen Seminarkonferenzen zu Fragen der Qualifizierung der Ausbildung stattfinden, an denen alle Haupt- und Fachseminarleiterinnen und –leiter des Studienseminars teilnehmen. Darüber hinaus sind erste Vereinbarungen zur fach- und studienseminarübergreifenden Zusammenarbeit bei der Überarbeitung der Ausbildungspläne bzw. der Erarbeitung entsprechender Module getroffen worden. Die Institutionalisierung der seminarinternen und –übergreifenden Zusammenarbeit soll gleichzeitig Foren zur Öffnung des Studienseminars bieten, z.B. in Richtung des Zentrums für Lehrerbildung bzw. zu Instituten an der Universität Potsdam und zu anderen Ausbildungseinrichtungen. Mittelfristig wird für das Studienseminar Potsdam an der Entwicklung einer Hospitationskultur gearbeitet, die den Prinzipien der kollegialen Beratung und der professionellen Entwicklung folgt und auf diese Weise die Qualifizierung der Seminararbeit fördert.

Einen weiteren Problemkreis stellt eine institutionalisierte Einbeziehung der Adressaten der Ausbildung in die Qualitätsdiskussion im Studienseminar dar. Dass die Beziehungsqualität in der Seminararbeit sowohl von den Lehramtskandidatinnen und –kandidaten als auch von den Seminarleiterinnen und –leitern in der LAK- und Seminarleiterinnenstudie insgesamt positiv eingeschätzt wird, ist ebenso erfreulich wie die Tatsache, dass die gemeinsame Seminarplanung und –durchführung mit den Lehramtskandidatinnen und –kandidaten für die meisten Fachseminarleiterinnen und –leitern selbstverständlich ist. Auch im konzeptionellen Bereich ist eine Beteiligung der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten gegeben; so sind die ersten Zwischenergebnisse einer modularisierten Hauptseminarplanung den Seminargruppen mit der Aufforderung zur kritischen Sichtung und Reflexion vorgestellt worden. Eine Evaluation der Seminararbeit findet in allen Haupt- und vielen Fachseminargruppen regelmäßig und in hoher Qualität statt; die in diesem Bereich bestehenden Schwächen sollen mit den oben aufgeführten Festlegungen abgebaut werden.

Darüber hinaus sehen wir eine wesentliche und aus unserer Sicht dringliche Aufgabe im Aufbau einer kontinuierlichen und institutionalisierten

Beteiligung der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten auch zu Fragen zur Ausbildungsqualität im Studienseminar bzw. zur Vertretung ihrer fachlichen und dienstlichen Interessen gegenüber den anderen an der Ausbildung beteiligten Personengruppen. Seit zwei Jahren existiert trotz mehrfacher Anregungen von Seiten der Hauptseminarleiterinnen und –leiter am Standort Potsdam keine Personalvertretung der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten. Eine Neukonstituierung erachten wir im Sinne einer kontinuierlichen und nachhaltigen Mitwirkung der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten im Ausbildungsprozess für dringend geboten.

Im Zusammenhang mit den Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikations- und Informationskultur für eine Qualifizierung der Ausbildungskultur im Studienseminar Potsdam möchten wir abschließend auf einen Problemkreis verweisen, der grundsätzlichen Charakter trägt und der sich vielleicht mit dem Begriff der „Fachseminarleiteridentität“ überschreiben lässt. Man hat im Land Brandenburg bewusst die Entscheidung getroffen, die Aufgabe als Fachseminarleiterinnen und –leiter an Lehrkräfte zu übertragen, die direkt aus der Schulpraxis kommen und in ihr auch als Ausbilderinnen und Ausbilder verankert sind. Damit ist die Vorstellung eines erfahrungsgesättigten Praxisbezugs auf Seiten der Ausbilderinnen und Ausbilder verbunden, der für die Lehramtskandidatinnen und –kandidaten produktiv gemacht werden kann. Dieser Praxisbezug bezieht sich allerdings zuerst auf das Kompetenzprofil der Lehrerin bzw. des Lehrers. Dieses ist Bestandteil des Kompetenzprofils als Seminarleiterin bzw. Seminarleiter, erschöpft sich allerdings keineswegs darin. Mit der Tätigkeit als Seminarleiterin bzw. Seminarleiter sind gegenüber der Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer Ansprüche auf einer Metaebene hinsichtlich der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz verbunden, die sich auf die Ausbildung von Lehramtskandidatinnen und –kandidaten beziehen. Für die Ausprägung des Kompetenzprofils als Seminarleiterinnen sind inhaltliche, personelle und strukturelle Ressourcen notwendig, die in der Wahrnehmung vieler Seminarleiterinnen und –leiter momentan noch nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Verschärfend wirkt in diesem Zusammenhang der Umstand, dass Seminarleiterinnen und –leiter bei Beginn ihrer Tätigkeit aus der Schulpraxis heraus häufig noch keinen professionellen Bezug über dieses berufliche Handlungsfeld hinaus aufweisen können. Sowohl die LAK-³ als auch die Seminarleiterinnen-Studie 2005⁴ verweisen darauf, dass viele Seminarleiterinnen glei-

³ So vergeben 61% der befragten Lehramtskandidatinnen gute und sehr gute Noten an das erste Fachseminar und 54% an das zweite Fachseminar [SCHUBARTH U.A. 2005, S.118].

⁴ In der Potsdamer Seminarleiterinnen-Studie heißt es: „Es zeigt sich, dass die guten Bewertungen der Seminarleiterinnen zur Arbeit in den Studienseminaren im Einklang mit den Einschätzungen der Lehramtskandidatinnen stehen“ [vgl. SCHUBARTH U.A. 2005a, S.123].

chermaßen professionell unterrichten und ausbilden, dass sie also sehr wohl in der Lage sind, die unterrichtlichen und die Ausbildungsanforderungen in hoher Qualität zu erfüllen. Nichtsdestotrotz besteht für die Reflexion und Steigerung der Ausbildungsqualität auch am Studienseminar Potsdam die Notwendigkeit einer Verstärkung kontinuierlicher seminarinterner und –externer Seminarleiterfortbildung; das vor zwei Jahren in Zusammenarbeit aller Studienseminare des Landes Brandenburg konzipierte Fortbildungsprogramm für Studien-, Haupt- und Fachseminarleiterinnen und –leiter, Gestalter der Berufseingangsphase, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Ausbildungslehrkräfte ist in diesem Zusammenhang neben den seminarinternen Fort- und Weiterbildungsangeboten ein zukunftssträchtiges Projekt, das in seiner Verbindlichkeit für alle an der Ausbildung Beteiligten zu stärken ist. Gleichzeitig ist zu betonen, dass die Qualifizierung der Seminarleitertätigkeit von einer realen Statusabsicherung hinsichtlich der wahrgenommenen Aufgaben begleitet und von einer Anerkennungskultur untersetzt sein muss, die eine Bewerbung als Fachseminarleiterin bzw. Fachseminarleiter attraktiver macht als bisher und die darüber hinaus tatsächlich den Aufbau einer „Seminarleiteridentität“ ermöglicht und unterstützt. Dies ist umso erforderlicher, wenn sich die Tätigkeitsbereiche von Seminarleiterinnen und –leitern künftig nicht mehr „nur“ auf Stammschule und Studienseminar, sondern darüber hinaus auch auf die erste und dritte Phase der Lehrerausbildung beziehen.

Abschließend möchten wir uns bei all denen bedanken, die bislang an der externen Evaluation der Zweiten Phase der Lehrerausbildung im Land Brandenburg mitgewirkt haben. Die Evaluationsergebnisse haben uns differenziert auf Stärken und Schwächen hinsichtlich der Qualität auf der „Baustelle Studienseminar“ hingewiesen. Wir arbeiten daran, zweckmäßige Schlussfolgerungen für die weitere Professionalisierung der Ausbildung in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung zu ziehen – und bauen dabei auch künftig auf den produktiven Gehalt externer Evaluationen.

Literatur

SCHUBARTH, W., K. SPECK, U. GROBE, A. SEIDEL, C. GEMSA (2005): Abschlussbericht. Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie 2004/05). Potsdam: Universitätsverlag.

SCHUBARTH, W., K. SPECK, U. GROBE, A. SEIDEL, C. GEMSA (2005a): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Semi-

narleiterinnen und Seminarleiter (Potsdamer Seminarleiterinnen-Studie 2005). Potsdam: Universitätsverlag

SCHULMANAGEMENT. DIE ZEITSCHRIFT FÜR SCHULLEITUNG UND SCHULPRAXIS (2005). Heft 4. München: Oldenbourg.

"Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis"

Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im
Referendariat

Andreas Wernet

Abstract: Dieser Beitrag nimmt sich dem Unbehagen der Referendare an ihrer Ausbildungssituation an. Obwohl sich die Befragten eher positiv zur zweiten Phase ihrer Ausbildung äußern und obwohl die Befragungsergebnisse der Potsdamer „Lehramtskandidatinnen-Studie“ [vgl. SCHUBARTH U.A. 2005 und in diesem Band] zunächst kaum einen Anhaltspunkt für das Vorliegen massiver, manifest artikulierter Unzufriedenheiten geben, verweisen die offen geführten Gruppendiskussionen auf ein latentes, diffuses Unbehagen, das den subjektiven Selbstdeutungen der Befragten nicht explizit zur Verfügung steht. Durch eine objektiv-hermeneutische Feinanalyse einer kurzen Sequenz aus einer Gruppendiskussion will der Artikel zur Aufklärung dieses Problems beitragen, dessen unterschwellige und unscheinbare Artikulation die Bedeutung des Phänomens nicht mindert. Ihm sollte forschungs- und ausbildungslogisch Aufmerksamkeit geschenkt werden. In diesem Sinne plädiert der Beitrag für eine forschungsmethodisch verstehende Exploration der Situation der LehramtskandidatInnen, von der auch die Ausbildungspraxis profitieren könnte.

1.

Ein interessanter und wichtiger Befund der vom Forscherteam um Wilfried Schubarth durchgeführten Untersuchung zum Referendariat in Brandenburg und zu den Befindlichkeiten der Referendare besteht in dem von einer großen Mehrheit geäußerten Wunsch, die Phasen und Anteile der Ausbildung zum Lehrerberuf mögen stärker miteinander verzahnt sein [vgl. SCHUBARTH U.A. 2005: 120 ff.]. Dieser Wunsch des Ineinandergreifens der Ausbildungsphasen hat dabei eine relativ eindeutige Richtung. Er ist getragen von einem "Plädoyer für eine stärkere Berufsfeldorientierung" [A.A.O.: 121]. So soll sich die universitäre Ausbildung

stärker auf die Schule ausrichten (94 % Zustimmung) und die Lehrer an den Ausbildungsschulen sollten in die universitäre Ausbildung einbezogen werden (86% Zustimmung). Man könnte diese Bedürfnislage etwa folgendermaßen zusammenfassen: Die Referendare nehmen ihre Ausbildung als zweiphasige wahr. Dabei gehen sie nicht nur von einer Differenz oder Verschiedenheit von erster und zweiter Phase aus, sondern sehen diese Differenz mit dem Makel der Beziehungslosigkeit behaftet. Das Differente steht unverbunden nebeneinander. Der Wunsch geht dahin, diesen Zustand zu ändern. Die Änderungsvorschläge, die sehr große Zustimmung finden, zielen dabei nicht auf das Moment der Vermittlung der differenten Pole, sondern auf die *Reduktion* von Differenz. Es geht nicht darum, eine Brücke zu bauen zwischen den als verschieden empfundenen Ausbildungsanteilen, sondern es geht darum, die Verschiedenheit selbst zu verkleinern. Die Ausrichtung dieser Reduktion hat dabei eine eindeutige Richtung: Die universitäre Ausbildung möge sich in stärkerem Umfang der schulischen Praxis annehmen und gleichzeitig sollen die Vertreter dieser schulischen Praxis in die universitäre Ausbildung einbezogen werden.

Das in diesem Plädoyer enthaltene Szenario könnte als "Verzahnung durch Verdrängung" umschrieben werden. Die Ausbildungsorientierung der zweiten Phase soll in die erste einwandern. Je mehr eine wissenschaftliche und theoretische, praxisentlastete und –enthaltssame Ausbildung durch eine berufspraktische Perspektive ersetzt wird, umso geringer erscheinen die Differenzenerfahrungen und Übergangsprobleme zwischen erster und zweiter Phase. Die Verzahnung der theoretischen und berufspraktischen Ausbildungsanteile folgt also einem Kolonialisierungsmodell, das das genuin universitäre Moment der Ausbildung im universitären Bereich selbst zurückgedrängt sehen will.

2.

Im Rahmen der Potsdamer LAK-Studie haben die Referendare den unterschiedlichen Ausbildungsfächern und -kontexten Schulnoten zugeordnet. Wenn wir die Ergebnisse dieser Befragung zunächst außen vor lassen und uns fragen, welche Benotung dem soeben dargestellten Praxiswunsch, den die Referendare an ihr Universitätsstudium herantragen, entsprechen würde, wäre wohl ein Ergebnis zu erwarten, das eine deutliche Zweiteilung aufweist. Wir müssten vermuten, dass die Ausbildungsanteile des Studiums insgesamt schlechter benotet werden als die Ausbildungsanteile der zweiten Phase. Wir müssten darüber hinaus erwarten, dass diejenigen universitären Ausbildungsbestandteile, die sich der Praxis des Lehrerberufs zuwenden, besser abschneiden als die diesbezüglich desinteressierten Studienanteile. Aus der Perspektive der Forderung nach

einer stärkeren berufspraktischen Orientierung könnte folgende Benotung nicht überraschen:

Ausbildungsschule	1-2
Seminar	2
Erziehungswissenschaft	2-2,5
Fachdidaktik	2-2,5
Fachwissenschaft	3-4

Die universitäre Ausbildung erhalte dann schlechtere Noten als die berufspraktische. Und innerhalb der universitären Ausbildung wären diejenigen Studienanteile, die keinen expliziten Praxisbezug herstellen (Fachwissenschaften) am schlechtesten benotet.

Das tatsächliche Befragungsergebnis sieht anders aus:

Ausbildungsschule	2,3
Seminar	2,4 (Haupt- und 1. Fachseminar)
Fachwissenschaft	2,5
2. Fachseminar	2,7
Erziehungswissenschaft	3,1
Fachdidaktik	3,7

Die vergebenen Notendurchschnitte rangieren zwischen 2,3 und 3,7. Die Bestnote von 2,3 erhält die Ausbildungsschule. Das würde der Erwartung einer Wertschätzung der praktischen Ausbildung entsprechen. Dem gegenüber schneidet die fachwissenschaftliche universitäre Ausbildung kaum schlechter ab. Sie wird im Durchschnitt mit 2,5 bewertet. Deutlich schlechter als das universitäre Fachstudium und die Ausbildung der zweiten Phase schneiden dagegen jene Studienanteile ab, die einen expliziten Bezug zur Schulpraxis herstellen. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung erhält die Durchschnittsnote 3,1, das fachdidaktische Studium gar die Durchschnittsnote 3,7. 32% der Befragten geben der universitären Fachdidaktik die Noten Mangelhaft und Ungenügend; bezüglich der Erziehungswissenschaft kommen 15% zu dieser Negativbeurteilung.

Diese Befragungsergebnisse sind nicht leicht zu interpretieren. Zunächst können wir festhalten, dass eine gleichsinnige, recht positive Beurteilung der fachwissenschaftlichen Ausbildung und der Referendariatsausbildung erfolgt: Die Noten von 1 bis 3 werden für die Ausbildungsschule von 86%, für das Hauptseminar von 81% und für die Fachwissenschaften von 83% der Befragten erteilt. Der Wunsch nach einer stärkeren Praxisorientierung des Studiums schlägt also auf die Beurteilung des Fachstudiums *nicht* durch. Von dem Bedürfnis nach einer stärkeren universitären Berücksichtigung der Berufspraxis bleibt das "praxisferne" Fachstudium unberührt. Das heißt zunächst nichts anderes, als dass die Lehramtskandidaten durchaus bereit sind, eine Differenzenerfahrung hinzunehmen. Auf der Ebene der Trennung zwischen fachwissenschaftlichem Studium ei-

nerseits, unterrichtlicher (didaktischer und pädagogischer) Berufspraxis andererseits scheint das Verzahnungsansinnen *nicht* angesiedelt zu sein.

Schwieriger wird die Interpretation der Befragungsergebnisse auf der Seite der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. Das sind genau diejenigen Studienanteile, bei denen der Anspruch eines berufspraktischen Bezugs in die universitäre Ausbildung hineinragt und dort aufgegriffen wird. Neben den verschiedenen universitär betreuten Praktika sind es diese beiden Studienanteile, die die Besonderheit des Lehramtsstudiums gegenüber einem Fachstudium ausmachen. Und genau mit diesen Studienanteilen sind die Befragten deutlich weniger zufrieden. Dem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil geben 64% der Befragten die Noten 1-3; dem Studium der Fachdidaktiken sogar nur 43%. Wie verträgt sich diese Beurteilung mit dem Wunsch, das Studium solle die berufspraktischen Belange in höherem Maße berücksichtigen?

Irritierend an diesen Befragungsdaten ist ja, dass die gewünschten Veränderungen auf eine Intensivierung derjenigen Studienanteile zielen, die im Vergleich zur fachwissenschaftlichen Ausbildung weniger gute Beurteilungen finden. Das legt die Vermutung nahe, die Lehramtskandidaten forderten mehr von dem, was ihnen nicht sonderlich zusagt. Eine Antwort auf dieses Problem einer selbstwidersprüchlichen Forderung könnte in der Überlegung gesehen werden, dass der Wunsch nach einem berufspraktisch orientierten Studium damit verbunden ist, dieses möge eine andere Gestalt haben als bisher. Der Ruf nach Praxis im Studium würde dann auch deshalb erhoben, weil das bestehende Angebot nach Dafürhalten der Studierenden nicht nur zu gering ausfällt, sondern auch und vor allem inhaltlich als veränderungswürdig angesehen würde. An die Stelle einer "falschen" soll demnach eine "richtige" Praxisorientierung treten.

Dieser Interpretation der Befragungsergebnisse kann eine ganz andere gegenüber gestellt werden: gerade *weil* die fachwissenschaftliche Ausbildung sich pädagogisch praktisch enthalten zeigt, gerade *weil* nicht immer schon die Sache, um die es dort geht, aus der Perspektive ihrer schulunterrichtlichen Behandlung erscheint, erhält dieser Ausbildungsteil bessere Noten. Eine solche Interpretation könnte eigentlich nur dann überraschen, wenn wir unterstellen würden, dass der zukünftige Deutsch-, Mathematik- oder Geschichtslehrer an seinem Fach kein Interesse findet, das über einen unterrichtlichen Anwendungsbezug hinausginge. Das hieße, dass alle fachlichen Wissensbezüge und gedanklichen Operationen nur dann von Interesse wären, wenn und insofern sie unmittelbar als Bestandteil des schulischen Unterrichts vorgestellt werden können. Diese Unterstellung scheint mir als Normalerwartung ungerechtfertigt. Selbst wenn bezüglich bestimmter fachwissenschaftlicher Wissenskomplexe mit Sicherheit davon ausgegangen werden könnte, dass diese für die unterrichtliche Praxis ohne Belang sein werden – eine in sich eigentümlich herme-

tische Vorstellung –, spräche nichts gegen die Annahme, dass die Studierenden sich damit gedanklich auseinandersetzen.

Würde diese Interpretation zutreffen, wäre das Verzahnungsanliegen der Befragten nicht gut zu verstehen. Denn die universitäre Ausbildung erhält ausgerechnet dort eine gute Beurteilung, wo sie auf Verzahnung verzichtet.

3. "man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis"

Der relativ positiven Beurteilung der zweiten Phase der Lehrerbildung, die sich in der LAK-Befragung ergeben hat, stehen Äußerungen entgegen, die im Rahmen der Gruppendiskussionen artikuliert wurden und die ein genaueres Verständnis der Situation der zweiten Phase der Lehrerbildung ermöglichen. Wir finden dort ein Motiv vor, das wir aus anderen Studien kennen und dessen Gewicht nur schwer durch quantifizierende Forschung anzugeben ist. Häufig fühlen sich Referendare "auf die Schulbank" zurückversetzt; sie fühlen sich wie "Schüler"¹. Diese Aussage ist sehr facettenreich. Sie unterstellt, dass "Schülersein" etwas Negatives sei. Das ist hinsichtlich der getroffenen Berufswahl irritierend, geradezu provozierend. Denn die berufliche Zukunft ist ja durch nichts mehr bestimmt als den Umstand, dass man es mit Schülern zu tun hat. Gleichzeitig beruft sich diese Klage auf ein Regressionsmotiv. Es wird moniert, dass ein überwunden geglaubter Zustand nun wieder in Geltung gesetzt ist. Das heißt implizit, dass diejenigen, die sich so äußern, nicht nur davon ausgehen, dass sie nicht mehr Schüler sein wollen, sondern dass sie es auch schon nicht mehr waren. Es wird also ein *Rückfall* beklagt. Und dieser Rückfall betrifft unmittelbar die zukünftige berufliche Praxis.

Wir wollen uns diesem Problem etwas eingehender zuwenden, indem wir eine Sequenz aus einer Gruppendiskussion einer objektiv-hermeneutischen Feinanalyse unterziehen. Bezüglich der Fachseminarleiter äußert ein Referendar Folgendes:

"...man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-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" (vgl. SCHUBARTH U.A. 2005, 144).

¹ Der Systematik dieses Motivs geht Jörg Kurze nach: "Man hat sich gefühlt wie der Schüler auf der Schulbank", Potsdam 2001 (Magisterarbeit Erziehungswissenschaft).

Bezüglich der Aussageintention des Sprechers ist damit die Beschwerde zum Ausdruck gebracht, man würde im Referendariat von den Fachseminarleitern nicht als "erwachsener Mensch" behandelt. Das äußert sich darin, dass die eigenen Auffassungen nicht zur Sprache kommen, weil die Referendare Angst hätten, eine von der Sichtweise des Fachseminarleiters abweichende Meinung zu äußern. Schauen wir uns die Äußerung genauer an:

"man kann ja sagen, was man will": Mit dieser Formulierung wird eine Gegenerwartung entkräftet. Das Urteil, das nun folgt, wird durch diese Einleitung als unwahrscheinliche, überraschende, kontraintuitive Sichtweise eingeleitet. Dabei wird dasjenige, *"was man sagen kann"* durchaus als zutreffend akzeptiert. Trotzdem kann es eine gegenläufige Einschätzung nicht widerlegen. Wenn beispielsweise in einem Gespräch über eine abwesende Person deren Verfehlungen aufgezählt würden, könnte der Einwurf erfolgen: *"Man kann sagen, was man will: wenn wir ihn gebraucht haben, war Peter immer für uns da."* Damit würde der Behauptung, Peter habe sich manches zu Schulden kommen lassen, nicht widersprochen. Allerdings will sich der Sprecher dem negativen Gesamturteil nicht anschließen.

In unserem Fall unterstellt der Sprecher also, dass viele sich über das Referendariat anders äußern als er selbst, dass das auch nicht falsch sei, aber nichts daran ändere, dass es sich um ein *Lehrer-Schüler-Verhältnis* handle. Gegenüber der reinen Tatsachenbehauptung ist also eine Ambivalenz markiert. Auf den ersten Blick mögen die Dinge anders liegen und es lässt sich auch einiges sagen, was in eine andere Richtung zielt; am Ende aber und unter Abzug der "Schönfärberei" bleibt es bei einem *Lehrer-Schüler-Verhältnis*.

Inhaltlich ist damit behauptet, dass das Referendariat der schulischen Situation ähnlich sei. Ausbilder und Referendare stünden in demselben Verhältnis, in dem Lehrer und Schüler zueinander stehen. Dabei verzichtet die Äußerung in auffälliger Weise auf ein Modell der einseitigen Schuldzuweisung. Die Zustände werden weder auf ein zu kritisierendes Verhalten der Ausbilder noch der Referendare zurückgeführt. Unabhängig von den Beteiligten und ihrem besonderen Zutun verhalten sich die Dinge nun einmal so. Und alle Bemühungen, die Verhältnisse zu ändern, müssen scheitern.

In gewisser Weise transzendiert der Sprecher damit die Typik der Schülerrolle. Er verzichtet darauf, sich selbst (bzw. die Referendare) als Objekt der Unterwerfung zu stilisieren. Es ist nicht die Lehrerattitüde des Ausbilders, die zu beklagen ist, sondern die Reziprozität der Perspektiven der Handlungsbeteiligten. Implizit kritisiert der Sprecher damit auch sich selbst. Auch er kann nicht anders, als sich in das Lehrer-Schüler-Verhältnis begeben. Wie alle anderen ist auch er in den strukturellen Ge-

samtzusammenhang eingebunden. Allerdings ist er nicht dazu bereit, die Realität dieses Verhältnisses zu verschweigen. Die Äußerung unterstellt ja, dass *Gegenteiliges* über das Referendariat und sein Ausbildungsverhältnis gesagt werden kann. Aus der Perspektive des Sprechers ist die gegenteilige, anderslautende Meinung zum Ausbildungsverhältnis aber nur vordergründig. Bei genauer Betrachtung, so die Unterstellung, handelt es sich dabei um eine *Ideologie*, nämlich um die nichtzutreffende Behauptung des Vorliegens eines *kollegial-kooperativen Ausbildungsverhältnisses*.

Eh, und ich finde [...], wir haben erstes Staatsexamen, wir sind sozusagen erwachsene Menschen eh...

Im Folgenden deutet der Sprecher das Fragment eines kollegial-kooperativen Modells an: Interessant dabei ist, dass er sich auf das *erste Staatsexamen* beruft. Das beklagte, als inadäquat behauptete Lehrer-Schüler-Verhältnis, das das Referendariat charakterisiere, ist zu einem Statusübergang in Relation gesetzt: *nach* dem ersten Staatsexamen ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht mehr angebracht. Die Grundfigur der Argumentation nimmt dabei eine der Logik des Statuswechsels innewohnende Transformationserwartung in Anspruch. Diese immanent konsistente Position – nach der Gesellenprüfung will ich nicht mehr als Lehrling behandelt werden – muss sich auf eine material irritierende Unterstellung berufen: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird für die Zeit *vor* dem ersten Staatsexamen als nicht-kritisiertes Normalmodell unterstellt. Damit werden die schulische und die universitäre Ausbildung unter der Perspektive des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gleichgestellt. Erst wenn das erste Staatsexamen erworben ist, besteht ein Anspruch, nicht mehr als Schüler behandelt zu werden. Der Statusübergang Schule-Universität wird dabei implizit getilgt. Eine studentische Rolle, die ihrerseits eine Überwindung der Schülerrolle darstellte, ist nicht vorgesehen.

Wir können daraus schlussfolgern, dass der Sprecher die Chancen einer Statustransformation, die die Universität gegenüber der Schule bietet, subjektiv nicht realisiert. Das Studium wird nicht als Potential eines Autonomiezugewinns interpretiert, sondern als verlängerte Schulzeit, die keine Veränderung der Selbstverortung darstellt.

Dieses Motiv wird durch die erläuternde Formulierung, *wir sind sozusagen erwachsene Menschen*, unterstützt. Das Studium gehört damit der Phase des Nichterwachsenseins an. Dass darin eine Inadäquanz enthalten ist, wird durch das die Aussage relativierende *sozusagen* angedeutet. *Wir sind erwachsene Menschen*; diesen Einwurf will der Sprecher nicht ohne weiteres vorbringen. Er ahnt vielleicht, dass dies die Beschwerde derjenigen Jugendlichen ist, die zwar schon über die formalen Eigenschaften der Erwachsenenrolle verfügen, die aber im öffentlichen Austausch noch

mit einem Statusdefizit versehen sind. Es ist die Beschwerde von Achtzehnjährigen, denen so begegnet wird, als seien sie fünfzehn.

Deshalb erscheint dieser Einwurf der Situation des Referendariats eigentlich nicht angemessen. Auch wenn die Beschwerde sachlich triftig wäre, könnte sich die Beschwerdeführung kaum auf das Motiv des Erwachsenseins berufen. Sie müsste sich, wollte sie immanent glaubwürdig sein, auf Dimensionen der *Kollegialität* berufen. Denn wenn die auszubildenden Referendare das Gefühl haben, in unangemessener Weise als Schüler behandelt zu werden, so besteht die einzige Alternative darin, als zukünftige Kollegen ernst genommen zu werden und im Modus einer kollegialen Unterstützung und eines kollegialen Austauschs als "Novize" adressiert zu werden.

Die Äußerung, die wir hier vorfinden, ist deshalb interessant, weil ihr diese Orientierung nicht recht gelingt. Dass eine umstandslose Berufung auf das Motiv des Erwachsenseins nicht (mehr) möglich ist, deutet das relativierende *sozusagen* an. Gleichwohl kann der Sprecher das Motiv nicht aufgeben. Es ist noch vorhanden. In diesem Motiv aber lebt eine "regressive" Tendenz fort. Auf das Problem eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses übertragen gehört dieses Motiv eindeutig der Schülerrolle an. Der Referendar ist selbst noch in der Reproduktion derjenigen Schülerrolle verhaftet, die er selbst als inadäquat kritisiert. Das ist vielleicht auch der materiale Grund dafür, warum er auf eine "Ausbilderschelte" verzichtet. Wir haben gesehen, dass in der Formulierung, es handele sich im Referendariat um ein *Lehrer-Schüler-Verhältnis*, nicht eine einseitige Situationsdefinition, sondern eine *wechselseitige* Handlungsdynamik behauptet wird. Es sind nicht die Ausbilder, die die Referendare zu Schülern machen; es ist die wechselseitige Bezugnahme, die aus dem Bildungsverhältnis ein Lehrer-Schüler-Verhältnis macht. Spricht aus der Sachlichkeit dieser Kritik einer mangelnden kollegialen Reziprozität schon eine Tendenz der Überwindung dieses Zustands, so weist das (wenn auch nur relativierend mobilisierte) Modell des Erwachsenseins eher in die Richtung der Reproduktion der Schülerrolle. Dem Sprecher, so könnten wir schlussfolgern, gelingt es seinerseits nicht hinreichend, diese Orientierung zu verlassen, obwohl er deutlich macht, dass sie ihm als inadäquat erscheint.

...und ich finde, es muss einfach die Möglichkeit der eh, der Reflexion geben.

Dem *Lehrer-Schüler-Verhältnis* und dem *Nichterwachsensein* wird nun ein Positivmodell gegenüber gestellt: *die Möglichkeit der Reflexion*. Diese gibt es im Referendariat *nicht*, so die Unterstellung des Sprechers. Insgesamt kritisiert der Sprecher den Möglichkeitsraum des Referendariats. Er klagt Möglichkeiten ein, die nicht gegeben sind. Es ist, wenn man so will, zuwenig möglich, und das, was nötig wäre (*Reflexion*), ist unmög-

lich. Damit entsteht das Bild eines beengten und eingeschränkten Handlungsraums.

Der materiale Fokus der Rede ist einleuchtend: Mit dem Konzept der *Reflexion* bringt der Sprecher (nach kurzem Zögern: *der eh, der Reflexion*) einen eingeführten Topos des pädagogischen Diskurses ins Spiel. Dass *Reflexion* nicht nur möglich sein muss, sondern zur pädagogischen Kernkompetenz gehört, wird vehement proklamiert. Insofern befindet der Sprecher sich "in guter Gesellschaft" (Konsens). Es ist nicht zu sehen, wie man dem widersprechen könnte. Irritierend ist die Unterstellung, *die Möglichkeit der Reflexion gebe es nicht*. Eine Handlungspraxis, auf die diese Unterstellung zutreffen würde, müsste eine extrem restriktive sein. Es müsste sich um eine höchst autoritäre, "außengeleitete" Praxis handeln, die ausschließlich auf dem Modell von Befehl und Gehorsam basiert.

Diese Implikation ist umso irritierender, als hier im Besonderen über die Ausbildungspraxis des Fachseminars gesprochen wird. Gegenüber der unterrichtlichen Praxis steht die seminaristische Begleitung in Haupt- und Fachseminaren ja per se im Modus der praxisentlasteten Reflexion. Hier hätte man eine Kritik erwarten können, die sich mit dem obwaltenden Stil der Reflexion nicht einverstanden erklärt oder die die fachseminaristischen Diskussionen oberflächlich oder gar "engstirnig" findet (usw.). Demgegenüber zeugt das Bestreiten einer Möglichkeit der Reflexion überhaupt von einer gewissen Hilflosigkeit der Kritik. Der Sprecher siedelt das seiner Meinung nach vorliegende Problem in der Sphäre der Reflexion an, kann dort aber das Problem nicht lokalisieren.

Diese Unsicherheit und Hilflosigkeit kommt noch in einem weiteren Aspekt zum Vorschein. Unter der eingeführten Perspektive des Lehrer-Schüler-Verhältnisses weckt der Sprecher die Vorstellung, die Ausbilder (= Lehrer) verhinderten die Möglichkeit von Reflexion. Dieses Bild müsste dann in Anspruch nehmen, dass die reflektierenden Interessen der Referendare (= Schüler) in der Ausbildung (hier: Fachseminar) keine Berücksichtigung finden. Das wiederum würde voraussetzen, dass ein Reflexionspotential "von oben" verschüttet und unterdrückt wird. Dieses Bild klingt zwar an; es wird aber nicht ausgeführt. Die Absolutheit der Behauptung der Abwesenheit von Reflexion trifft Ausbilder und Referendare gleichermaßen. Die Hilflosigkeit einer genaueren Verortung des mutmaßlichen Problems betrifft auch die Frage der Verantwortlichkeit. Wenn tatsächlich keinerlei Reflexion stattfindet, so kann deren gänzliche Abwesenheit nicht den Ausbildern alleine angelastet werden. Sie hat auch unter den Referendaren keinen Ort.

Diese Interpretation scheint durch die folgende Äußerung widerlegt zu werden:

Aber jeder hat natürlich Schiss, eh, einen Fachseminarleiter zu kritisieren.

Auf den ersten Blick ist die Botschaft nun eindeutig: Eine Möglichkeit zur Reflexion ist deshalb nicht gegeben, weil der Fachseminarleiter keine Kritik duldet. Andere Fachseminarleiter, solche, die Kritik vielleicht nicht nur dulden sondern unterstützen, würden die Situation ändern. Aber auch hier ist interessant, dass diese Botschaft der Aussage nur anklingt und mitschwingt, nicht aber ausdrücklich formuliert ist. In erster Linie nämlich ist eine *innere Haltung* der Referendare thematisch. Sie haben *Schiss*. Schon diese Ausdrucksweise verschiebt den Fokus der Aussage. Die Ängstlichkeit, die der Sprecher den Referendaren (und natürlich auch sich selbst) unterstellt, wird latent mit einem verächtlichen Bedauern kommentiert. Wer *Schiss hat*, kann sich nur bedingt auf die äußeren Umstände berufen. Situationen, die tatsächlich eine gravierende Bedrohung beinhalten, rechtfertigen diesen Sprachgebrauch nicht. Die dazu komplementäre Aufforderung, man solle sich nicht "in die Hose machen", unterstellt eine Handlungssituation, in der die inneren Ängste gegenüber der äußeren Bedrohung überbordend sind. Es ist hier also von einer *unangemessenen Ängstlichkeit* die Rede.

Das ist deshalb interessant und bemerkenswert, weil die äußere Situation ja in der Tat das Strukturproblem der Bewertung und Beurteilung enthält. Das legt die Vermutung nahe, dass ein konformes Verhalten zu einer positiven Beurteilung führe, während ein nonkonformes Verhalten negative Folgen zeitige. Der *Schiss* der Referendare bestünde demnach also darin, den Ausbildungsleiter deshalb nicht zu kritisieren, weil das zu einer schlechten Beurteilung führt. Wer den Mund aufmacht, setzt eine positive Beurteilung aufs Spiel. Genau dieses Kalkül thematisiert der Sprecher und belegt es mit einem verächtlichen Kommentar. Wer *Schiss hat*, einen Fachseminarleiter zu kritisieren, dem ist tatsächlich die *Möglichkeit der Reflexion* im Fachseminar genommen.

Damit stellt der Sprecher den Referendaren ein ausgesprochen schlechtes Zeugnis aus. Und auch hier schwingt eine gewisse Hilflosigkeit mit. Einerseits werden die Ausbilder durch die gewählte Formulierung mit einer erheblichen Statusdifferenz ausgestattet: *Einen Fachseminarleiter zu kritisieren*; diese Formulierung macht aus den Ausbildern herrische, unduldsame Tyrannen, die kein Ohr haben für die Belange der Referendare und die mit entsprechender Sanktionsgewalt ausgestattet sind. Andererseits bleibt das Anliegen der Referendare, das hier in Anspruch genommen wird, diffus. Die eingeforderte *Reflexion* kann ja kaum darin bestehen, die Ausbilder *zu kritisieren*. Es ginge ja vielmehr darum, im Rahmen der Ausbildung in den Seminaren eine Plattform der reflektierenden Ver-

ständigung und des diskursiven Austauschs zu finden. Die vom Sprecher vermisste Möglichkeit der Reflexion würde ja dann gegeben sein, wenn pädagogisch-didaktische Standpunkte formuliert und präzisiert werden könnten, wenn sie mit Argumenten begründet würden und wenn die Reichweite der Argumente und die Rolle der pädagogisch-didaktischen Überzeugung dabei geklärt und verortet werden könnten. Gegenüber einem solchen Modell von Reflexion positioniert sich die Vorstellung, es müsse möglich sein, den *Fachseminarleiter zu kritisieren*, in eigentümlicher Weise *außerhalb* eines diskursiven Handlungsraums. Sie zielt nicht auf intellektuelle Kooperation, sondern auf einen Akt der Auflehnung und rebellischen Selbstbehauptung, der gerade nicht als die Einnahme einer diskursiven Rolle im Sinne der eingeforderten Reflexionsmöglichkeiten gelten kann.

Schließlich ist auffällig, dass in dem vom Sprecher gewählten Modell eine diskursive Verständigung *zwischen den Referendaren* gar nicht vorgesehen ist. Darin reproduziert sich strukturlogisch ein Element genau jenes Lehrer-Schüler-Verhältnisses, das als tatsächlich vorliegendes behauptet wird. Wie bei einem (so typisierten) Schüler richtet sich die Aufmerksamkeit des Sprechers ausschließlich auf eine in sich passive und rezeptive Kritik der Lehrerrolle. Was gegenüber dem Lehrer nicht möglich ist, von ihm nicht geleistet wird, durch ihn nicht hervorgebracht wird; darum braucht man sich auch sonst nicht zu kümmern. Der als schlecht empfundene Unterricht wird gescholten; ihm wird aber nicht eine seine Mängel überwindende, autonome intellektuelle Praxis entgegen gesetzt.

Das alles verweist auf die schon oben diagnostizierte Hilflosigkeit. Grob gesprochen besteht diese Hilflosigkeit darin, dass ein Unbehagen artikuliert wird, dessen Aufhebung nicht an äußeren, sondern an inneren Gegebenheiten scheitert. Die Schülerrolle wird als inadäquat empfunden; sie ist aber nicht – jedenfalls nicht ausschließlich – das Produkt der Einnahme der Lehrerrolle durch die Ausbilder, sondern sie wird selbst von den Betroffenen übernommen. Sie scheinen *habituell* einer Haltung verpflichtet zu sein, die ihnen selbst als unangemessen erscheint.

4.

In der Interpretation dieser kurzen Äußerung eines Referendars scheinen Problemlagen auf, über die wir wenig wissen und die zugleich für die Zweite Phase der Lehrerbildung nicht unerheblich sind. Angesichts der Interpretation könnte man – hypothetisch – auf das Vorliegen eines *Kollegialitätsproblems* schließen. Explizit beruft der Sprecher sich auf das erste Staatsexamen und deutet damit an, dass er damit einen Kollegialitätsstatus erreicht hat, der weder von den Ausbildern, noch von den Refe-

rendaren, noch von ihm selbst material gefüllt wird. Er ist nun nicht mehr Studierender, sondern hat seine universitäre Ausbildung abgeschlossen. Mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst ist er zum Lehrernovizen geworden. Dieser Positions- und Statuswechsel ist deshalb interessant, weil er nicht nur mit einem Zugewinn, sondern auch mit einer Zurücksetzung einhergeht. Aus dem "alten Hasen" des Studiums wird nun ein Neuling der beruflichen Praxis. Nun steht er gleichsam auf der untersten Stufe desjenigen Positionsfeldes, in das er hineingewechselt ist. Es ist aber nicht nur die unterste Stufe, die er einnimmt. Nun ist er, aus der Perspektive der Profession gesprochen, zu einem potentiellen Mitglied geworden: er ist zum potentiellen Kollegen geworden.

Der Begriff der Kollegialität verweist auf professionalisierungstheoretische Kontexte. Hier bezeichnet Kollegialität den jeweiligen Modus der habitualisierten Binnenkontrolle beruflichen Handelns. Sie basiert auf wechselseitiger Anerkennung und auf einem Modell kooperativer Kontrolle entlang kollegial anerkannter Prinzipien der Berufsausübung und den sie leitenden professionsethischen Maximen.

Auf der Folie dieses Kollegialitätsmodells verweisen die Äußerungen des Referendars, die wir hier eingehender betrachtet haben, auf ein Problem einer kollegial-kooperativen Ausbildungspraxis. Wenn ein "Lehrer-Schüler-Verhältnis" unterstellt und die Möglichkeit von "Reflexion" eingeklagt wird, dann beruft sich der Sprecher implizit auf ein Modell von Kollegialität: hier wird eine kollegial-kooperative Berufs- und Reflexionskultur als Desiderat der Ausbildung formuliert und zugleich deren Fehlen beklagt. Die Hilflosigkeit, auf die wir bei dieser Kritik gestoßen sind, liegt darin begründet, dass eine solche Professionskultur, wie auch immer die Haltung der Ausbilder sein mag, unter den Referendaren als habituelle Disposition nicht vorausgesetzt werden kann. Ohne es zu wollen kritisiert der Sprecher die Referendariatskolleginnen und -kollegen als ängstlich-unterwürfige, eher an Konformismus als an Autonomie und Kooperation orientierte Novizen. Aus der Perspektive des hier analysierten Falls erscheint das Ausbildungsverhältnis von einem strukturellen Problem von Anerkennung, Kollegialität und Kooperation überschattet, das nicht einfach schon mit der ausbildungslogischen Heteronomien und Abhängigkeiten gegeben ist.

Die hier angetroffene Kollegialitätsproblematik reicht unausgesprochen ins Universitätsstudium zurück. Das ist insofern gerechtfertigt, als Studierende (noch) keine Berufskollegen sind. Studierende gehören noch keiner Berufsgruppe an. Symbolisch wird aber häufig ein Noviziat gleichsam vorgreifend schon in das Studium hineinverlegt. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Jurastudierende als "Juristen" bezeichnet werden, Chemiestudierende als "Chemiker" und Philosophiestudierende als "Philosophen". Bemerkenswert daran ist, dass solche Adressierungen dezi-

diert *gegen* die institutionell eindeutige Nichtzugehörigkeit getroffen werden. Eine solche Adressierung ist auch dann schon möglich, wenn noch keinerlei zertifizierte Studienleistung erbracht ist, d.h. außer der Einschreibung in das jeweilige Fach noch keinerlei institutionelle Gratifikation stattgefunden hat. Daran können wir ablesen, dass im Kontext der akademischen Berufe ein kollegiales Zugehörigkeitsmodell auf das Studium ausgedehnt wird. Es ist nicht, das scheint mir ausgesprochen wichtig zu sein, für die durch außeruniversitäre Ausbildung erworbene beruflich praktische Kompetenz reserviert.

In diesem Zusammenhang halte ich den Stellenwert, den die universitäre Ausbildung im hier interpretierten Fall einnimmt, für ausgesprochen bemerkenswert. Auffällig ist, dass die Klage über die mangelnde kollegiale Kultur im Referendariat das Studium nur scheinbar unberührt lässt. Im engeren Sinne geht es dem Sprecher um die Fachseminare und ihre Leiter. Über alles Weitere macht er hier keine explizite Aussage. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis, von dem er spricht, wird auch mit den Stadien des Bildungsweges abgeglichen. Hätte der Referendar davon gesprochen, dass im Referendariat *immer noch* ein Lehrer-Schüler-Verhältnis besteht, dann wäre ein solches ausdrücklich auch für die universitäre Ausbildung behauptet. Hätte er hingegen davon gesprochen, dass *wieder* ein Lehrer-Schüler-Verhältnis besteht, so wäre die universitäre Situation davon ausgenommen. Das Referendariat wäre dann sinnlogisch in Parallele zur Schulzeit gesetzt worden. Man kann das Fehlen einer derartigen Lokalisierung und Abgleichung des Lehrer-Schüler-Motivs als Unsicherheit und Unentschiedenheit in der inneren Haltung zum Studium bewerten. Anders ausgedrückt: Hätte der Referendar die Ausbildung im Fachseminar unter der Kollegialitätsperspektive als eindeutigen und markanten Rückschritt empfunden, hätte das einen sprachlichen Niederschlag in seiner Äußerung gefunden. Dann hätte er sich auf die Schulbank *zurückversetzt* gesehen. Stattdessen wählt er, wie gesehen, das Motiv des Erwachsenseins, das sich auf das Erreichen des ersten Staatsexamens beruft. Damit gibt er indirekt zu erkennen, dass die innere Aneignung eines autonom-kollegialen Selbstverständnisses, das bei aller für Ausbildungszusammenhänge charakteristischen hierarchischen Asymmetrie sich auf die wechselseitige Anerkennung im Akt der intellektuellen Erschließung einer Sache berufen kann, sich während des Studiums nicht stabil ausgebildet hat. Das ist insofern überraschend, ja geradezu kontraintuitiv, als doch, bei aller Reglementierung des Studiums und wie immer sich die Studienverhältnisse im Einzelnen gestalten mögen, diese Ausbildungsphase, wie kaum ein anderer sozialer Handlungsraum, der systematischen Eröffnung der "Möglichkeit der Reflexion" verpflichtet ist.

Es hat den Anschein, als würden im vorliegenden Fall die "Reflexionsmöglichkeiten" erst angesichts des vielleicht höheren, den Routinen der

unterrichtlichen Praxis geschuldeten Konformitätsdrucks dem Sprecher zum Problem; als würden die intellektuellen Freiheitsgrade erst dort eingefordert, wo sie unter dem Handlungsdruck der Ausbildung berufspraktischer Antworten notwendige Einengungen erfahren. Dann würde das hier vorgefundene negative Bild der zweiten Phase der Lehrerbildung die erste nicht unberührt lassen. Die Hilflosigkeit, die wir in diesem Fall angetroffen haben, könnte dann auch so umschrieben werden, dass der in der universitären Ausbildung nicht ausgebildete Habitus einer autonomen und reflexiven Kollegialität gerade dann schmerzlich vermisst wird, wenn die reflektierenden Potentiale immer auch eingebunden sind in die Notwendigkeit, Antworten auf Fragen der Praxis pädagogischen Handelns zu geben.

5. Schlussbemerkung

Diese sehr kursorische Fallstudie kann lediglich andeuten, mit welchen komplizierten Problemen uns die Lehrerbildung und insbesondere deren zweite Phase konfrontiert, wenn wir sie zum Gegenstand einer mikrologischen, fallrekonstruktiven Forschung machen. Zugleich will ich auf die Notwendigkeit aufmerksam machen, über diesen Gegenstand aus einer wirklichkeitswissenschaftlichen Perspektive Genaueres in Erfahrung zu bringen. So wichtig eine im wesentlichen auf standardisierten Befragungen der Beteiligten sich gründende Evaluationsforschung zweifelsohne ist; unverzichtbar scheinen mir daneben qualitative Studien zu sein, die ein genaueres Bild der konkreten Problemlagen, mit denen die Akteure des pädagogischen Handelns im Kontext der Ausbildung konfrontiert sind, zu geben vermögen. Der hier vorgestellte Fall lässt ahnen, dass wir Konstellationen einer eher diffusen und untergründigen Unzufriedenheit nicht ausschließen können. Diese erscheinen als verwobenes Geflecht eines unverorteten, latenten Unbehagens. Umso wichtiger scheint hier eine empirische Aufklärung dieser diffusen und latenten Befindlichkeiten zu sein. Nicht auszuschließen ist, dass solche Forschungsbeiträge einige unserer eingespielten und lieb gewordenen Deutungssicherheiten in Verlegenheit bringt. Der hier interpretierte Fall jedenfalls gibt Anlass dazu, in einer intellektuell anspruchsvollen, praxisentlasteten universitären Ausbildung auch und gerade dann eine wichtige und wertvolle Leistung zu sehen, wenn sie auf Seiten der Studierenden mit dem ungeduldigen und skeptischen Ruf nach berufspraktischer Relevanz begleitet wird.

Literatur

KUNZE, JÖRG (2001): „Man hat sich gefühlt wie der Schüler auf der Schulbank“. Unveröff. Magisterarbeit, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam. Potsdam.

SCHUBARTH, W., K. SPECK, U. GROßE, A. SEIDEL, C. GEMSA (2005): Abschlussbericht. Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie 2004/05). Potsdam: Universitätsverlag.

Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik

Wolfram Meyerhöfer, Clara Rienits

Abstract: Wir haben Mathematik-Fachseminare des Landes Brandenburg evaluiert und Empfehlungen formuliert. In der Untersuchung zeigten sich vielfältige strukturelle Veränderungsnotwendigkeiten und professionelle Defizite bei zwei von drei Fachseminarleitern. Dabei erweist sich der Begriff der Praxisorientierung lediglich als ideologischer und negativer: Er steht für Theorieablehnung, Reflexionsarmut und Nichtausbildung, gepaart mit Ignoranz gegenüber den Praxiserfahrungen und –bedürfnissen der Referendare. Auf Seiten der Referendare deuten sich drei Gruppentypen an: Es gibt sehr unzufriedene Referendare, die Ausbildung vermissen und einfordern. Es gibt Referendare, die unter dem Referendariat leiden und eine Ausbildung vermissen, dies aber nicht in Form von Kritik an der Ausbildung äußern (können). Es gibt aber auch Referendare, die gerade deshalb zufrieden sind, weil keine Ausbildung erfolgt. Der theoretisch denkbare vierte Typus, der Ausbildung erlebt und mit ihr zufrieden ist, ist nur ansatzweise vertreten.

1. Einleitung

Im Jahr 2004 erteilte das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam einen Projektauftrag für die Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg. Dieses mittlerweile abgeschlossene Projekt wurde Prof. Dr. Wilfried Schubarth vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam übertragen. [SCHUBARTH U.A., 2005, dargestellt in diesem Band]

Da das Projekt als Kooperationsprojekt angedacht war, sahen wir einen sinnvollen Beitrag unsererseits in einer speziellen Untersuchung zu den Mathematik-Fachseminaren. Auch für die Fachseminare schien es uns eine interessante Fragestellung zu sein, auf welche Weise und mit welchem Erfolg dort Lehrer ausgebildet werden, welche Probleme sich dabei zeigen und wie sie bearbeitet werden können. Dies blieb die einzige fach-

spezifische Untersuchung, so dass Vergleiche mit anderen Fächern leider nicht möglich sind.

Ein Ausgangspunkt unserer Untersuchung waren die weit verbreiteten Klagen von Referendaren über das Referendariat, mit denen wir in erheblichem Umfang konfrontiert werden. Die Untersuchung der Pädagogen gab uns dabei einen fruchtbaren Gegenpol vor: Schubarth u.a. [ebenda] stellten nämlich eine – für uns überraschende und erstaunliche – positive Gesamteinschätzung des Referendariats durch die Referendare fest.

Wir konnten unsere Resultate leider nicht direkt mit den Daten der Schubarth-Untersuchung kurzschließen, da den Referendaren dort zur Absicherung von Anonymität zugesichert worden war, dass keine fachspezifischen Auswertungen der Daten vorgenommen werden. Die Diskrepanz konnten wir aber auch mit unseren Daten erklären.

Das Anonymitätsproblem stand für uns noch schärfer als für die Pädagogen, da es nur recht wenige Mathematik-Referendare und Fachseminarleiter gibt. Wir haben deshalb eine strenge Anonymisierung vorgenommen, einschließlich Geschlecht und Zahlenangaben in den Texten. Auch die beteiligten Seminare sind anonymisiert.

Dieser Bericht wird etwas anders aufgebaut sein als ein herkömmlicher wissenschaftlicher Projektbericht. Zunächst wird eine „Geschichte“ erzählt: Wir haben bereits vor Beginn der Untersuchung empirisches Material gesammelt, ohne das zu wollen. Wir sind nämlich selbst in die Mühlen der Referendariats-Administration geraten, und aus dem dort gewonnenen Material lassen sich bereits Strukturprobleme aufzeigen. Im zweiten Teil vermerken wir unsere Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Referendariats. Danach arbeiten wir heraus, wie sich diese Empfehlungen aus unseren Untersuchungen ergeben.

Unsere Untersuchungen beruhen auf Befragungen von Referendaren und Fachseminarleitern. Die beiden Befragungsbögen und unsere Interpretationen können bei uns angefordert werden und sind Bestandteil des Projektberichts (Kurzversion 35 Seiten, vollständig 60 S.), der auf unserer Lehrstuhlwebsite heruntergeladen werden kann. Die Interpretationen erfolgten vorrangig nach der Methode der Objektiven Hermeneutik.

2. Die Untersuchung vor der Untersuchung: Kompetenz und Nichtkompetenz

Nachdem wir die Befragungsbögen entwickelt hatten, vereinbarten wir mit den Fachseminarleitern Befragungsprozeduren. Teilweise sollten Mitglieder unserer Forschungsgruppe vor Ort befragen, teilweise sollte die Befragung ohne uns erfolgen und die Texte uns dann zugesandt werden. Alle Materialien waren verschickt bzw. durch die Kollegen von der

Pädagogik vor Ort ausgegeben worden. Mit den Fachseminarleitern war abgesprochen, dass Fachseminar-Zeiten zur Verfügung stehen, dass die Referendare aber keine Anwesenheitspflicht für diese Zeiten haben, da sie die Fragen auch zuhause sollten beantworten können und da die Teilnahme für alle Beteiligten freiwillig war.

Kurz vor dem ersten Befragungstermin im Fachseminar X erreichte uns die Bitte um dringenden Rückruf beim Fachseminarleiter aus X. Folgendes hatte sich ereignet: Der Fachseminarleiter ließ gegenüber dem Leiter des Studienseminars X die Bemerkung fallen, dass ja nächste Woche die Leute von der Uni kämen. Der Leiter zeigte sich überrascht und wollte wissen, ob diese zweite Untersuchung überhaupt genehmigt sei. Ein Anruf bei dem im Bildungsministerium für das Referendariat Zuständigen ergab, dass unsere Untersuchung dort nicht bekannt war – obwohl der Zuständige bei den Kooperationsworkshops, in denen es um die Evaluation ging, anwesend war. Der Zuständige schickte ohne Rücksprache mit uns und ohne Mitteilung an uns eine Mail an alle Studienseminare, dass unsere Untersuchung nicht genehmigt sei und nicht stattfinden dürfe.

Bis hier lässt sich dem unfreiwilligen „Krisenexperiment“ folgendes entnehmen: Offenbar ist die inhaltliche Autonomie des Fachseminarleiters eingeschränkt. Er kann oder möchte keine eigene Entscheidung darüber treffen, ob eine Untersuchung in seinem Fachseminar stattfindet. Sein Ansatz ist verzahnt mit dem Verhalten des Leiter des Studienseminars: Dieser fragt nicht:

- „Möchtest du diese Untersuchung wirklich?“ (Autonomiestruktur) oder
- „Ist diese Untersuchung angewiesen?“ (Das wäre die Struktur: Wenn etwas von außen kommt, dann ist es nur auf ausdrückliche Anweisung zuzulassen. Man könnte das „manifeste Einkapselung mit hierarchischer Anweisungsstruktur“ nennen.)

Der Leiter des Studienseminars fragt stattdessen: „Ist diese Untersuchung genehmigt?“ Die Struktur ist also: Wenn etwas von außen kommt, dann ist es nur nach Absicherung zuzulassen. Es liegt also eine latente Einkapselung mit hierarchischer Anweisungsstruktur vor, gleichzeitig ist eine größere Diffusivität bzw. Verschleierung der Hierarchie angedeutet. Der Fachseminarleiter erscheint als unterstes Glied einer Entscheidungskette. Diese Deutung ist unabhängig davon, ob es dem Fachseminarleiter vielleicht sogar lieb war, dass die Untersuchung nicht stattfindet – was wir nicht einschätzen können. Der Kontrastfall ist nicht nur denkbar, sondern trat auch auf: Ein Fachseminarleiter fragte gar nicht nach einer Genehmigung. Nach Kenntnis der Nicht-Genehmigung betonte er, die Untersuchung hätte auch ohne Genehmigung stattfinden können.

Es trat ein weiteres Phänomen auf: Einer der beteiligten Fachseminarleiter war sowohl im Studienseminar als auch an der Universität beschäftigt.

Dieser Fachseminarleiter befand sich also in einem Rollenkonflikt: Als Angestellter des Studienseminars unterliegt er einer Verpflichtung gegenüber dem Bildungsministerium. Als Universitätsangehöriger unterliegt er der Verpflichtung gegenüber dem Forschungsprozess und einer Kollegialitätsverpflichtung. Dieser Fachseminarleiter befand sich also in einem Verpflichtungskonflikt und hat sich gegen die universitäre Verpflichtung entschieden. Bei einer stärkeren Verzahnung von universitärer Ausbildung und Studienseminar ist mit vielen solcher Konflikte zu rechnen. Es ist die Tendenz absehbar, dass sich in solchen Konflikten das repressivere System habituell und administrativ durchsetzt.

Die „Kommunikationsprobleme“ mit dem für das Referendariat verantwortlichen Ministerialen wurden unter einigem Aufwand beseitigt, die Inhalte unseres Projekts und die Art der Verzahnung mit dem Projekt der Pädagogen deutlicher als vordem herausgearbeitet. Aber auch hier fand die Entscheidungskette noch nicht ihr Ende – auch wenn uns bis hier sehr deutlich gemacht wurde, dass es in der Logik der vorliegenden Struktur unsere Verpflichtung ist, an jedes Glied der Entscheidungskette heranzutreten und um Erlaubnis zu fragen – um dann weiter gereicht zu werden. Wir wurden nun an die juristische Abteilung weitergereicht. Die Abteilung stellte dann fest, dass diese Untersuchung keiner Genehmigung bedarf – worauf wir unter Verweis auf die Volljährigkeit der Befragten und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme bereits rekuriert hatten.

In unserem unfreiwilligen Krisenexperiment zeigen sich folgende Strukturprobleme: Es gibt ein Autonomieproblem für die Fachseminarleiter. Diesem Problem kann man sich offenbar entziehen, indem man sich einfach autonom verhält, wie es ein Fachseminarleiter getan hat. Vom System her wird dieses autonome Tun aber torpediert: Systemisch gibt es eine Entscheidungskette, die dadurch geprägt ist, dass sie hierarchisch ist (der Fachseminarleiter ist das untere Ende, der Referendar entscheidet nichts mehr), dass jede Ebene darauf beharrt, in den Entscheidungsprozess einbezogen zu werden und dass jede Ebene die Entscheidung dann doch weiterreicht. Von den Dienstverhältnissen her wäre offenbar auf jeder Ebene eine Entscheidung möglich gewesen, aber jede Ebene hat ihren Einfluss lediglich destruktiv genutzt. Das Ende der Entscheidungskette ist keine inhaltlich orientierte Instanz, sondern eine Instanz, die lediglich noch formal-juristische Entscheidungen zu treffen hat. Wir haben es also mit einer Institution zu tun, die nicht routinisierte, inhaltliche Entscheidungen nicht aus einer inhaltlichen Argumentation bzw. Auseinandersetzung heraus treffen kann. Diese Unfähigkeit ist gepaart mit der auffälligen Tendenz der beiden mittleren Ebenen, das Inhaltliche zu torpedieren und zu formalisieren. Als oberste – und letztlich entscheidende - Ebene fungiert eine inhaltsferne, lediglich juristische Umstände prüfende Instanz.

GRUSCHKA [2002] extrahiert aus einer Debatte von Adorno und Heydorn eine Tendenz im Schulwesen, für die unser Krisenexperiment als exemplarisch gelten kann. Hier werde „aus dem Ideal des Professionellen, der mit seiner akademischen Bildung zur autonomen Ausübung seines Berufes zu befähigen wäre, die Realität eines kleinen Schreibtischtäters, der gleichzeitig von der Angst getrieben wird, ob er alle seine Vorschriften erfüllt hat, und der sich insgeheim daran berauscht, dass er als Exekutor solcher Vorschriften auf andere Macht ausüben kann.“ [GRUSCHKA, 2002: 49]

Die Analyse zeigt an dieser Stelle Veränderungshorizonte vorrangig habituelier Art. Administrativ verlangt dies,

- Verantwortlichkeitsbereiche deutlich zu benennen und die Autonomie der einzelnen Ebenen dann auch zu respektieren,
- die erhöhte Autonomie der einzelnen Ebenen durch Strukturen kollektiver Beratung, Kritik und Entwicklung fachlich abzusichern (mehr dazu unten),
- direkte, schnelle Zugriffe aller Ebenen auf juristischen Sachverstand sicherzustellen: Ein Anruf des Fachseminarleiters oder des Leiters des Studienseminars beim Justitiar des Ministeriums hätte das Problem wahrscheinlich sehr schnell aus dem Wege geräumt.

3. Empfehlungen zu den Fachseminaren Mathematik

In unserer Untersuchung zeigten sich mehrere Problemkreise, die Änderungen für die Fachseminare anmahnen:

Bei den Fachseminarleitern zeigte sich in zwei von drei Fällen ein deutlicher Mangel an Professionalität. Diese Kollegen arbeiten planlos und ohne eine Orientierung auf ein Ausbildungsziel. Man muss sogar konstatieren, dass sie „nicht ausbilden“. Wir erarbeiten aus unseren Erkenntnissen Vorschläge für Auswahl und Professionalisierung der Fachseminarleiter. Die ausführliche Herleitung unserer Erkenntnisse erfolgt in den Kapiteln 3 und 4, in denen wir unsere Interpretationen darstellen.

Auf Seiten der Referendare deuten sich drei Gruppentypen an: Es gibt sehr unzufriedene Referendare, die Ausbildung vermissen und einfordern. Es gibt Referendare, die unter dem Referendariat leiden und eine Ausbildung vermissen, dies aber nicht in Form von Kritik an der Ausbildung äußern (können). Insbesondere können diese Referendare sich nicht vorstellen, wie eine Ausbildung überhaupt aussehen könnte. Es gibt aber auch Referendare, die gerade deshalb zufrieden sind, weil keine Ausbildung erfolgt. Diese Referendare empfinden viele Elemente des Referendariats als Belastung und erleben es als entlastend, wenn Ausbildung ausbleibt. Der theoretisch denkbare vierte Typus, der Ausbildung erlebt

und mit ihr zufrieden ist, ist nur ansatzweise vertreten. Wir schlagen u.a. vor, die Elemente des Referendariats so umzugestalten, dass sie nicht eine zur Ausbildung zusätzliche Belastung darstellen, sondern in einem produktiven Sinne zur Ausbildung von Professionalität beitragen.

3.1 Demokratisierung

In unserer Untersuchung stellte sich immer wieder die Frage: „Warum reden die denn nicht einfach miteinander?“ Durch die Erkenntnis, dass undemokratische Strukturen dies verhindern, lasen sich dann auch die in anderen Bereichen erkannten Schwierigkeiten als Probleme nicht-gelebter Demokratie. Es ist schwierig, Defizite des Referendariats als einen Mangel an gelebter Demokratie zu erkennen, denn in einer demokratischen Gesellschaft und in der Ausbildung ihrer Lehrer versteht es sich eigentlich von selbst, dass in ihr und durch sie Demokratieerziehung immer und überall gelebt werden muss.

Wenn im Referendariat nicht ein Menschenbild des mündigen Menschen zugrunde liegt, schaffen bürokratische Vorgehensweisen entmündigende Strukturen und entmündigendes Verhalten, welches wiederum zu entmündigtem Verhalten beiträgt. Dabei befinden sich die Individuen zumeist abwechselnd auf der einen oder der anderen Seite.

Das hat zur Folge, dass Kritik nicht geäußert und bearbeitet wird, dass Differenzen nicht thematisiert werden, sondern dem Abhängigkeitsverhältnis zum Opfer fallen. Dies geschieht zumeist gar nicht mehr als Folge erlebter Bestrafung, sondern schon vorbeugend, als vernünftiger Verhaltensweise.

Dabei zeigen sich demokratische Strukturen und Verhaltensweisen erst explizit, wenn Störungen auftreten, bzw. daran, wie mit diesen umgegangen wird: Nicht das Zulassen von Mitsprache in einem eng abgesteckten Rahmen, nicht das Dulden von Kritik ist bereits demokratisch. Entscheidend ist, ob und welche Konsequenzen folgen.

Das Fehlen eines Demokratieverständnisses, das sich in der persönlichen Haltung und im alltäglichen Gestalten des Referendariats ausdrückt, zeigt sich dann u.a.

- am mangelhaften Umgang mit Kritik und Fehlern bis hin zum Fernbleiben von Kritik,
- am Fehlen einer Atmosphäre demokratischer Kultur,
- in einer Kultur, in der die Vernunft nicht zur Meinungsäußerung, sondern zum Schweigen rät,
- am Fehlen demokratischer Strukturen als reguläre Bestandteile des Ausbildungsprozesses,

- im Verhalten der Referendare untereinander, wenn Kritik auch in den eigenen Reihen keine Unterstützung, sondern sogar Unverständnis hervorruft.

Für einen demokratischen Ausbildungsprozess bedeutet dies:

- weitestgehende Partizipation der Referendare an der Gestaltung ihres Ausbildungsprozesses (Zielvereinbarungen, Vereinbarung eines individuellen Ausbildungsvertrages, Vereinbarungen über Struktur und Prozess der Seminare u.ä., ...),
- produktiver Umgang mit Kritik, Fehlern und Reflexion,
- ohne das Hinterfragen von Autoritäten ist auch kein Hinterfragen von Ausbildung und ihren Inhalten möglich,
- personelle Trennung von Ausbildungs- und Prüfungsfunktion, um das Abhängigkeitsverhältnis auch formal zu brechen,
- Verkürzung der „Wahlperiode“ der Haupt- und Fachseminarleiter, ein umfassendes Mitspracherecht der Referendare bei der Einstellung und die Forderung von demokratischer, neben fachlicher und methodischer Kompetenz als Einstellungsvoraussetzung.

3.2 Auswahl der Fachseminarleiter

Die jetzigen Fachseminarleiter wurden zum Teil zu einer Zeit berufen, als das Referendariat im Land Brandenburg noch unbekannt war, daher waren alle eher unerfahren. Mittlerweile kann man von Bewerbern für diese Position erwarten, dass sie umfassendere Erfahrungen in der Lehrerbildung und konkrete Vorstellungen für ihre Ausbildungspraxis mitbringen.

- Für die Auswahl der Fachseminarleiter sollte ein nachvollziehbares Auswahlverfahren geschaffen werden. Die Bewerber sollen dabei eine Konzeption für die Führung des Fachseminars vorlegen, sollen also darlegen,
 - auf welche Weise sie in den zwei Jahren des Referendariats im Fachseminar Lehrerqualifikationen entwickeln möchten,
 - wie sie sich eine fachbezogene Umsetzung der Ausbildungsanforderungen vorstellen.

Anstelle von oder zusätzlich zu Probeseminaren und Probepositionen sollte eine Berufung nach einem Probe(halb)jahr erfolgen, während dessen Seminare und Hospitationen betreut und beurteilt werden.

- 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 die Funktionsbeschreibung eine inhaltliche Entscheidung.

3.3 Professionalisierung der Fachseminarleiter

Die Fachseminarleiter bedürfen dringend einer Aus- und Weiterbildung. Es sollten bestimmte Ausbildungselemente als Einstellungsvoraussetzungen festgelegt werden. Für die vorhandenen Fachseminarleiter schlagen wir als Professionalisierungselemente vor:

- Es gibt bereits einen Rahmenplan für das Fachseminar Mathematik. Dieser Rahmenplan ist in einem Fall sinnvoll in einen Fachseminar-Plan geflossen, in einem weiteren Fall wurde kein Fachseminar-Plan vorgelegt. In einem dritten Fall sieht der Fachseminar-Plan äußerlich wie eine Ableitung aus dem Rahmenplan aus, ist aber eher ein Zeugnis von Planlosigkeit und Orientierungslosigkeit bezüglich eines Ausbildungsziels. Uns scheint dieses Problem nur über kollegiale Kritik und Verständigung bearbeitbar zu sein. Dabei sollte die Gruppe der Fachseminarleiter nicht nur ihre Fachseminarpläne diskutieren; gerade die Umsetzung der Pläne in konkrete Ausbildungspraxis bedarf des Erfahrungsaustausches und der kritischen Diskussion. Die Freiheit der Fachseminarplanung soll bestehen bleiben, aber Offenheit, gegenseitige Kenntnis und gegenseitige Kritik müssen stattfinden.

- Die Gruppe der Fachseminarleiter muss sich darüber verständigen, wie man mit dem Problem der jahrgangsübergreifenden Seminargruppen umgeht.

- Ein Kernelement des Selbstverständnisses von Fachseminarleitern ist „Praxisorientierung“. Vielleicht kann sich an diesem Begriff in einer kollegialen Verständigung eine Vorstellung von sinnvoller Ausbildung kristallisieren. Bisher begegnet uns der Begriff lediglich als ideologischer und negativer: Praxisorientierung bedeutet Theorieablehnung, Reflexionsarmut und Nichtausbildung. Die Ideologie der Praxisorientierung ist dabei mit einer erstaunlichen Ignoranz gegenüber den Praxiserfahrungen, -bedürfnissen und -problemen der Referendare verbunden. Das Referendariat dient dann lediglich der Erlangung von Unterrichtsroutine. Fachseminare sind in dieser Konstruktion tendenziell überflüssig.

- Sinnvoll scheint uns, dass zu jedem Einstellungstermin eine „Grundlegungsveranstaltung“ stattfindet. Sie kann entweder fachübergreifend oder studienseminarübergreifend sein, im letzteren Fall könnte sie z.B. von dem ins Zentrum für Lehrerbildung abgeordneten Fachseminarleiter durchgeführt werden – auch in Kooperation mit unserem Lehrstuhl. Themen dieser Grundlegungsveranstaltung sollten 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.

- Wir halten gemeinsame Hospitationen und Auswertungsgespräche von Fachseminarleitern bzw. von Fachseminarleitern und Universitätspersonal für sinnvoll und für hilfreich für alle Beteiligten. Für werdende Fachseminarleiter sollte diese Arbeitsform während der Einarbeitung verpflichtend sein.

3.4 Gestaltung der Bewertung und der Prüfungssituationen

- Es ist unbedingt notwendig, dass die Ausbildungs- und die Prüfungsfunktionen deutlicher voneinander getrennt werden. Momentan verbinden sich Ausbildung, Bewertung des Ausbildungsfortschritts und Prüfung zu einem ambivalenten Konglomerat von Anerkennung und Unterwerfung (vergleiche auch WERNET in diesem Band). Das wird erschwert durch die Tendenz einiger Fachseminarleiter, den (vermeintlichen) Menschen statt seiner Leistung bzw. seines Ausbildungsfortschritts zu beurteilen.

- Es lässt sich nicht vollständig vermeiden, dass der Ausbilder gleichzeitig der Bewertende ist. Es muss aber vermieden werden, dass der Referendar seine professionellen Defizite mit dem Ausbilder nicht besprechen kann, weil der Ausbilder diese Defizite hinterher zur Grundlage seiner Bewertung macht. Beurteilungsgrundlage dürfen nicht die ursprünglichen Defizite, sondern muss die Qualität ihrer Bearbeitung sein.

- Die ausbildenden Fachseminarleiter dürfen nicht Mitglieder der Prüfungskommission zur Bewertung der Prüfungsstunde(n) sein. Dies ist das Minimum an Trennung von Ausbildung und Prüfung, das zu leisten ist.

- Ebenso darf der Schulleiter kein Mitglied der Prüfungskommission sein, weil der Schulleiter den Fokus seiner Bewertung darauf legt, ob der Referendar als Mitglied des Kollegiums bzw. als Untergebener sich bewährt hat. Dies ist kein Bestandteil der Prüfungsleistung.

- Die Prüfung sollte nicht in Form einer einzelnen Prüfungsstunde stattfinden. Hier wird unter großem Druck für alle Beteiligten eine singuläre „Theatersituation“ inszeniert. Wir schlagen vor, statt dessen eine Exameneseinheit durchzuführen: Alle Prüfer kommen (einzeln oder zu mehreren) irgendwann während dieser Reihe in den Unterricht, sie treffen sich später zur gemeinsamen Bewertung. Auf diese Weise kommt ein sachlicheres und realistischeres Bild von den Leistungen des Referendars zustande.

3.5 Entlastung der Referendare und Inhalte der Ausbildung

- Im Sinne eines Hineinwachsens in den Beruf schlagen wir vor, dass Fachseminarleiter und Referendare am Beginn der Ausbildung gemeinsam Unterricht entwickeln. Dies ist auch in jahrgangsgemischten Grup-

pen 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. Zusätzlich nehmen die Fachseminare auf diese Weise ihre Vorbildfunktion wahr, indem sie kollektive Unterrichtsvorbereitung, -durchführung bzw. -auswertung erfahrbar machen.

- Das Problem der Differenz von Unterrichtsbesuchsdidaktik und normalem Unterricht belastet 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 bisherige Form der Entwürfe gibt keine Hilfestellung zur Entwicklung der Professionalität der Referendare, sondern stellt eine Belastung ohne ausbilderischen Effekt – wegen des Aufwandes sogar eine Behinderung von Ausbildung – dar. Ausgehend von der empirisch vorfindlichen Praxis von Unterrichtsvorbereitung müssen Formen von Lektionsentwürfen gefunden werden, die die Referendare in ihren alltäglichen Unterrichtsvorbereitungen – sowohl während des Referendariats als auch für den späteren Rückgriff – stützen.

- Die „Kultur der geschlossenen Klassenzimmertür“ wird im Referendariat reproduziert, obwohl sie hier aufgebrochen werden sollte. Es ist eher Ausnahme als Regel, dass Referendare ihre Fachseminarleiter und ihre Mitreferendare unterrichten sehen und dass dieser Unterricht dann auch kritisch reflektiert werden kann – dass also anhand praktischen Tuns ausgebildet wird. Selbst der vorausgehende Schritt der Verständigung über guten Unterricht ist keine Selbstverständlichkeit. Ein Referendar schreibt: „Mein Fachseminar versetzt mich überhaupt nicht in die Lage, guten Mathematikunterricht zu erteilen. Wir haben uns in den ganzen 1,5 Jahren nicht mal darüber unterhalten, was guter Mathematikunterricht ist.“ Wenige Referendare können das in dieser Weise explizieren, für viele Referendare ist es außerhalb des Denkbaren, dass man über Qualität spricht und dass man sich auch außerhalb eines Ausbilder-Ausgebildeten-Verhältnisses gegenseitig im Unterricht besucht und sich anhand nachvollziehbarer Kriterien kritisiert.

3.6 Entlastung der Referendare und Administration

- 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. Unabdingbar ist die Möglichkeit für den Referendar, das Seminar (auch das einzelne Fachseminar) während der Ausbildung zu wechseln.

Eigentlich wäre eine Wechselmöglichkeit nur für jene Seminarleiter nötig, die durch mangelnde Professionalität hervortreten. Da schlechte Leistungen von Ausbildern aber streng tabuisiert sind, sollte es eine generelle Wechselmöglichkeit ohne Begründungspflicht geben.

- Im Sinne langfristiger und nachhaltiger Personalentwicklung sollten die Referendare und die Schulen Einfluss auf die Zuteilung der Referendare zu den Schulen bekommen. Auf diese Weise könnten Schulen bereits während des Studiums, während der Examensarbeit und in der Zeit vor dem Referendariat nachhaltig mit ihrem künftigen Personal zusammenarbeiten.

- Es erscheint als wenig sinnvoll, die Schulwahl der Referendare einzuschränken mit dem Argument hoher Fahrtkosten für Unterrichtsbesuche, wenn gleichzeitig Fachseminare mit ein oder zwei Referendaren durchgeführt werden. Solange die Referendarszahlen gering sind, können einzelne Fachseminare in Absprache mit den Referendaren und den Fachseminarleitern vorübergehend ausgesetzt werden. Die damit eingesparten Gelder überkompensieren Unterrichtsbesuchskosten ebenso wie Fahrtkosten der Referendare – selbst bei Fahrten mit eigenem PKW. Die Referendare sollten wählen können, ob die schulpraktische Betreuung durch den „alten“ oder den „neuen“ Fachseminarleiter erfolgen soll.

- Eine Minimalforderung ist es, dass die Referendare ihre Betreuungslehrer an den Schulen selbst wählen können – natürlich in Absprache mit diesen: Die Betreuung durch diese Mentoren hat einen deutlich handwerklichen Charakter. Der handwerkliche Part der Ausbildung ist aber in starkem Maße von der persönlichen Beziehung zwischen Referendar und Mentor abhängig. Deshalb muss diese Beziehung eine beidseitig freiwillige sein – und darf im Übrigen nicht von Bewertung überfrachtet werden. Wir sind hier auf tragische Einzelfälle gestoßen, die auf dringenden Regelungsbedarf verweisen.

4. Interpretationen Fachseminarleiter

In diesem und dem folgenden Kapitel möchten wir die von uns vorgenommenen Interpretationen des empirischen Materials auszugsweise vorstellen und zusammenfassen. Wir möchten dabei einerseits die bereits dargestellten Erkenntnisse vertiefen. Andererseits möchten wir damit die von uns verwandte Methode der Objektiven Hermeneutik¹ vorstellen. Dies ist umso wichtiger, als einige unserer Resultate kontraintuitiv sind, die Deutungen recht weitreichend sind und für manchen Leser nur schwerlich akzeptabel erscheinen mögen. Das hängt damit zusammen,

¹ Zur Methodologie und Praxis der Objektiven Hermeneutik vgl. z.B. MEYERHÖFER (2005, Kapitel 3). Eine ausführliche interpretationspraktische Einführung gibt WERNET (2000).

dass mit der Objektiven Hermeneutik latente Sinnstrukturen freigelegt werden. „Latent“ meint dabei folgendes: Wenn man sich fragt, was ein Text bedeutet, dann gibt es eine „manifeste“, also offen sichtbare Textbedeutung. Es gibt aber auch eine Textebene, die sich nicht unmittelbar aus der offen liegenden Bedeutung der einzelnen Wörter ergibt. Wenn zum Beispiel eine Frau zu ihrem Mann sagt: „Wollen wir heute mal ins Kino gehen?“ und der Mann antwortet: „Du gehst ja nie mit mir ins Kino.“, so ist dieser Dialog auf der manifesten Ebene schlicht sinnlos. Trotzdem ahnen wir, welche Problemlage sich hier für die Ehe verbirgt, weil wir die latente Textebene eben auch verstehen. Die Objektive Hermeneutik ist eine Methode, mit der man diese latente Textebene systematisch und methodisch kontrolliert herausarbeiten kann. Methodisch kontrolliert heißt, dass Jeder, der die Methode ebenfalls anwendet, zu einem prinzipiell gleichen Resultat kommen muss – ansonsten liegt ein Interpretationsfehler vor. Wir stellen unsere Interpretationen deshalb auch der wissenschaftlichen Kritik, indem wir sie vollständig im Projektbericht zur Verfügung stellen. Der Bericht kann bei uns angefordert oder auf der Lehrstuhlwebsite heruntergeladen werden.

Es hat wenig Sinn, sich auf die manifest sichtbaren Aussagen der Beteiligten zu beschränken. Das zeigt sich bereits in den Antworten auf unsere erste Frage im Fachseminarleiter-Fragebogen:

Inwiefern haben die Referendare durch ihr Studium eine gute Grundlage für die Arbeit im Fachseminar und in der Schule?

Fachseminarleiter 1 schreibt: „Fachausbildung der einzelnen Universitäten sehr unterschiedlich“ und konstatiert, er müsse den Referendaren „leider auch Grundlagen der Schulmathematik“ beibringen.

Fachseminarleiter 2 konstatiert hingegen „fachlich sehr gute Voraussetzungen“ und „LAA haben keine Probleme mit schulischem Stoff“.

Fachseminarleiter 3: „Die meisten Absolventen der Universitäten verfügten nach meiner Beobachtung über solide mathematische Kenntnisse, die sie in die Lage versetzten, die fachliche Thematik einer Unterrichtsreihe richtig zu erfassen und einzuordnen.“

Hier scheint wenig erkenntnisträchtig, in der Auswertung lediglich unterschiedliche Positionen zu beschreiben und die Verschiedenheit der Referendare zu konstatieren. Wir haben vielmehr versucht, die Habitusmuster – vielleicht auch „Weltbilder“ – der Fachseminarleiter in ihrer Rolle als Lehrerausbilder zu analysieren. Dabei zeigen sich unterschiedliche Muster, die uns aber tiefgründiger verstehen lassen, in welche Ausbildungssituation die Referendare gesetzt sind und wo – offensichtlich notwendige – Veränderungen ansetzen müssen.

Man muss betonen, dass die Objektive Hermeneutik nicht die Frage stellt, was der Sprecher *gemeint* hat. Sie stellt die Frage, was er *gesagt*

hat. Nur dies ist im Rahmen von Sprachregeln eruierbar. Wir haben damit auch kein Protokoll dessen, was im Fachseminar passiert. Wir finden lediglich heraus, welches sprachliche Konstrukt vom Fachseminar der Fachseminarleiter produziert hat. Allerdings gehen wir begründet davon aus, dass dieses sprachliche Konstrukt wirklich etwas über die Ausbildungspraxis erzählt.

Wir hatten zu entscheiden, ob wir die Aussagen der Referendare unter direktem Bezug auf ihre jeweiligen Fachseminarleiter interpretieren – und haben uns dagegen entschieden: Es ist durchaus so, dass eine Prägung der Referendarsaussagen durch die jeweilige Fachseminarpraxis erkennbar ist. So hinterlässt die Verweigerung eines echten Ausbildungshandelns durch Fachseminarleiter 1 ihre Spuren in einer Hilflosigkeit von Referendaren gegenüber ihrer Ausbildung. Diesen Referendaren ist ein emanzipierter Zugang zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung offensichtlich verstellt. Der unreflektierte Laisser-faire-Ansatz von Fachseminarleiter 2 führt zu einer Polarisierung der Referendare: Scharfe Kritik von solchen Referendaren, die den Anspruch haben, im Referendariat eine Ausbildung zu erhalten, trifft auf große Zufriedenheit von Referendaren, die – und dies erschließt sich erst latent – für sich keine Ausbildungsnotwendigkeit sehen, weil sie eigene Probleme nicht erkennen, und die deshalb zufrieden sind, dass keine Forderungen und keine professionsorientierten Irritationen an sie herangetragen werden.

Wegen der geringen Fallzahlen und da die Aussagen der Referendare ihr evaluatives Potential gegenüber dem Referendariat im Land Brandenburg und nicht gegenüber ihren jeweiligen Fachseminarleitern entfalten sollen, haben wir uns dazu entschieden, die Referendare separat zu deuten.

Nun zur Zusammenfassung unserer Erkenntnisse zu den Fachseminarleitern. Unsere Interpretationen sind hier nur im Resultat dargestellt, sind aber im Bericht vollständig verzeichnet, im Kurzbericht in Zusammenfassungen.

4.1 Fachseminarleiter 1

Dieser Fachseminarleiter konzentriert sich in seinen Ausführungen auf die Wiedergabe von – sachlich meist inkorrekten - Vorurteilen. Der Fachseminarleiter gibt manifest wenig über sein Tun bzw. über die Situation an seinem Fachseminar preis, er konstatiert vorrangig Trivialitäten wie Unterschiede zwischen Referendaren.

Als ausgesprochen problematisch erweist sich, dass dieser Fachseminarleiter keine brauchbaren Hilfen für die professionelle Entwicklung der Referendare geben kann. Er konstruiert eine Realität, in der die Referendare über *zu* profunde mathematische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen (dem wird allerdings später widersprochen). Es geht ihm nun nicht

darum, von diesem hohen Niveau ausgehend schulmathematischen Stoff zu durchdringen und davon ausgehend Lernprozesse zu gestalten, sondern es geht um eine Rückkehr zum Niveau des Wissens und Könnens als Schüler – ein völlig undenkbares Modell von Professionalität.

In der Konstruktion des Fachseminarleiters gibt es keinen Hinweis auf handwerkliche und andere Fähigkeiten, deren Erlangung der Zweck des Referendariats ist, sondern es gibt „Unsicherheiten“ – und die entstehen durch einen zu hohen mathematischen Anspruch der Referendare. Ein positives Bild der Herausbildung von Professionalität ist nicht zu erkennen, es geht lediglich um die Entfernung des Mathematischen aus dem Tun der Referendare, das als Hürde auf dem Weg zum Schüler konstruiert wird. Die Gestaltung von Lernprozessen und die Wahrnehmung von Unterricht und Schülern spielen hingegen keine Rolle. Auch eine produktive Verbindung zwischen hochschulmathematischem und schulmathematischem Wissen und Können ist nicht sichtbar.

Leiden und Jammern sind vielfach vertretene Elemente der Darlegungen. Der Fachseminarleiter leidet z.B. in forciertes Weise daran, dass die Referendare mathematische, geschichtliche, philosophische und methodische Grundlagen für die Schulmathematik im Fachseminar (noch) lernen (müssen), dass sie also all das lernen, was man benötigt, um sich der Schulmathematik überhaupt (als Mathematiklehrer) annähern zu können. Sachlich ist dies überraschend, da Grundlagen der Schulmathematik in allen Phasen der Lehrerbildung erlernt bzw. vertieft werden sollen und müssen. Dieser Fachseminarleiter leidet also an einem selbstverständlichen Bestandteil seines Aufgabenfeldes. Er stellt dieses Leiden vor alle Mitteilung über das, was in seinem Fachseminar gelernt wird. Er leidet aber z.B. auch daran, dass der von ihm erstellte Fachseminarplan der Ausbildungssituation nicht angemessen ist.

Der Fachseminarleiter konstruiert sich als praktisch orientiert. Die Praxisorientierung erweist sich aber als reine Ideologie. Eine Orientierung an den Bedürfnissen der Referendare bezüglich ihrer Schulpraxis ist kaum zu erkennen. Es stellt sich lediglich eine Hilflosigkeit gegenüber und Herabwürdigung von Theorie und die Verweigerung jeglicher Reflexionsarbeit heraus. Der Fachseminarleiter konstruiert eine Realität, bei der im Fachseminar und bei den Unterrichtsbesuchen dasselbe passiert wie beim täglichen Unterrichten. Damit verlieren Fachseminar und Unterrichtsbesuche völlig ihren Sinn. Dieser Fachseminarleiter konstruiert hier zumindest sprachlich eine Ausbildungspraxis, die mit den Anforderungen an Fachseminare wenig zu tun hat.

Stattdessen zeichnet sich ab, dass der Fachseminarleiter auch in dieser Ausbildungssituation seiner Verantwortung nicht gerecht wird: Er legt das Hauptaugenmerk nicht auf die Entwicklung der Professionalität des Referendars, sondern auf die Ausbildungslehrer. Hier zeichnet sich ein

Bild, bei dem der Fachseminarleiter die Deutungen der Ausbildungslehrer ungebrochen übernimmt. Er erklärt sich damit nicht nur für überflüssig, er verweigert damit auch jede Differenzierung zwischen dem handwerklichen Ausbildungspart des Ausbildungslehrers und dem viel stärker reflektierenden Part des Fachseminarleiters. Unter der Verblendung einer „äußerst positiven Zusammenarbeit“ negiert er ebenso seine Pflicht zur Verbreiterung der Ausbildung: Der Ausbildungslehrer erbringt seinen Part sehr intensiv, aber meist aus der notwendigerweise eingeschränkten Perspektive seines eigenen handwerklichen Tuns. Der Fachseminarleiter muss die gesamte Breite vorfindlichen Lehrerhandelns einbringen, damit der Referendar seinen eigenen Weg, der nur sehr selten der Weg des Ausbildungslehrers sein kann, finden kann. Fachseminarleiter 1 verweigert diesen Beitrag, der in kollegialer und respektvoller Differenz zum Ausbildungslehrer zu erbringen ist und auch den Blick des Ausbildungslehrers weiten soll. Da die Professionalität von Referendar und Ausbildungslehrer verschiedene Wege gehen muss, sind gelegentliche Konflikte zwischen beiden unabdingbar. Die Aufgabe des Fachseminarleiters ist es, diese Konflikte herauszuarbeiten und produktiv zu machen. Das verweigert Fachseminarleiter 1 und entzieht sich damit insbesondere der Verantwortung gegenüber den Referendaren, die in diesen Konflikten in der Position der Abhängigkeit vom Ausbildungslehrer agieren. Die in der Antwort zu Frage 3 vermerkten „Probleme vor allem an den Ausbildungsschulen“ werden auf diese Weise zum Nachteil der Referendare bearbeitet.

Auch der Seminarplan zeigt sich ausgesprochen wenig praktisch inspiriert. Die geringe Praxisorientierung hat nicht nur mit der Verweigerung einer Reflexion der praktischen Probleme der Referendare zu tun: Statt von den praktischen Problemen *der Referendare* (Man gewinnt den Eindruck, Praxisorientierung heißt für den Fachseminarleiter, über sich selbst zu sprechen.) ausgehend das Fachseminar zu gestalten, scheint dieser Fachseminarleiter sich sogar sehr theoretisch zu orientieren – wenn auch stark kategorienorientiert, eklektizistisch und wenig konsistent strukturiert. Ein praktisch orientiertes Seminar würde kaum die angegebenen Themen als Seminarthemen – noch dazu in der vorliegenden Reihenfolge – wählen. Es würde sich an den in der Schulpraxis sich ergebenden Fragestellungen statt an kategorialen Theorieelementen orientieren. Die Erläuterungen im Fachseminarplan verschaffen (hoffentlich) keinen Eindruck von den Seminarinhalten und erscheinen „dazugewürfelt“.

Der Fachseminarleiter beklagt, dass der (unseres Erachtens auch bei homogenen Gruppen nicht sinnvoll umsetzbare) Plan derzeit wegen der inhomogenen Gruppe „kaum sinnvoll durchsetzbar“ sei. Er fasst sprachlich eine grundsätzlich brutale Seminarsituation: Normalerweise wird der Plan „durchgesetzt“. Die Referendare haben dabei nichts zu melden. Das

ist nicht nur eine erhebliche Abweichung von den Anforderungen an die Beteiligung der Referendare an der Planung und Durchführung des Seminars, sondern verweist wiederum auf mangelnde Praxisorientierung des Seminars: Hier wird ein Plan durchgesetzt statt Probleme der Praxis zu reflektieren.

4.2 Fachseminarleiter 2

Dieser Fachseminarleiter tritt uns in freundlicher Inhaltslosigkeit entgegen. Er reiht ein paar Schlagwörter und Worthülsen aneinander und reichert sie mit ein paar Trivialitäten an. Dabei ist er freundlich und durchaus konfliktscheu, was allerdings die Brutalität seiner inhaltlichen Ignoranz nicht vermindert (aber etwas verdeckt) – schließlich leiden die Referendare unter der nicht vorhandenen Ausbildung und unter der trotzdem notwendigen Bewertung. Das spiegelt sich auch in der Aussagen der Referendare.

Im Vergleich zu Fachseminarleiter 1 fällt auf, dass Fachseminarleiter 2 nicht versucht, sich bei den Evaluatoren anzubiedern. Man kann sich gut vorstellen, dass er jemandem sagt: Natürlich sind das alles Worthülsen, aber die wollen sie doch hören. Vielleicht gehört das verbal umflorte Nichts zum gängigen Repertoire von Dienstbesprechungen und Projektsitzungen in seinem Studienseminar. Vielleicht ist es die Offenheit des Ignorierens einer Ausbildungspflicht, die es den Referendaren dieses Fachseminars ermöglicht, ihren Frust und Protest expliziter zu äußern als es in anderen Fachseminaren der Fall ist.

Die Interpretation finden Sie im Forschungsbericht und zusammenfassend (3½ Seiten) im Kurzbericht.

4.3 Fachseminarleiter 3

Dieser Seminarleiter hat eine deutliche Vorstellung von Professionalitätsentwicklung und arbeitet an der Umsetzung dieser Vorstellung. Er begibt sich – anders als seine Kollegen 1 und 2 - in einen ernsthaften Disput mit den Evaluatoren, dabei bezieht er deutlich und ungebrochen Position und begegnet gleichwohl dem „Gegenüber“ mit einer gewissen Defensivität und Offenheit. Er erweist sich als praxiskundig und praktikabilitätsorientiert, keineswegs aber als praktizistisch. Der Text konstruiert sogar ein Gegenmodell zu den praktizistischen Ansätzen bei Fachseminarleiter 1 und 2: Hier wird eine solide mathematische Ausbildung konstatiert, deren deutlicherer schulmathematische Bezug gefordert wird. Gleichwohl wird dem Referendariat und der Berufseingangsphase ein eigener Platz in der Ausbildung zugeordnet: Es wird nämlich als Normalfall eingeführt – und nicht als defizitär dargestellt -, dass man erhebliche Teile der fachlichen Qualifikation erst beim Lehren erlangt bzw.

erlangen kann. Diese Feststellung ist an sich unspektakulär, erscheint aber vor dem Hintergrund der defizitären Darstellung bei Fachseminarleiter 1 und 2 in einem besonderen Licht: Sie führt hier zum Eindruck einer gewissen Gelassenheit im Umgang mit fachlichen und professionellen Dissonanzen der Referendare.

Der hier für das Ausbildungscurriculum vorliegende „Gelingensfall“ verweist uns auf etwas ausgesprochen Schlichtes: Zunächst geht es darum, sich Gedanken zu machen, was man mit dem Ausbildungsabschnitt, den man verantwortet, erreichen möchte: Mit welchen Voraussetzungen die Referendare also kommen und welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende stehen sollen. Zusätzlich geht es um Strukturierung: Themenfelder benennen, was dem Fachseminarleiter thematisch wichtig ist. Unterpunkte benennen, was dazu gehört. Im Vergleich dazu zeigen sich die Darstellungen der anderen Fachseminarleiter noch deutlicher als Sammelsurium von Schlagworten.

Die Stimmigkeit reproduziert sich u.a. in den Bemerkungen zum Problem der Jahrgangsmischung und den Inhalten der Seminare:

„Wegen der kleinen Gruppen und der halbjährigen Veränderung der Zusammensetzung der Fachseminare sind immer neue Wege zu finden, das Kernprogramm für alle zu realisieren. Dank der Initiative und Arbeitsfreude der Referendare ist das bisher immer einigermaßen gelungen, messbar am Ergebnis der zweiten Staatsprüfung. Ein Element jedes Fachseminars ist die Erörterung der Erlebnisse, Einsichten und Erkenntnisse der letzten Unterrichtsstunden. Das Diskutieren von didaktischen Alternativen, Schwierigkeiten bei der Realisierung einzelner Ziele, die gegenseitige Beratung, der Austausch von Erfahrungen sind geeignet, die Kompetenzen im Hinblick auf das Vorbereiten und Auswerten von Mathematikunterricht zu entwickeln. Letztlich trägt jedes Seminar dazu bei, Planungskompetenz zu entwickeln. Einzelne Unterrichtsreihen werden gemeinsam geplant, Stundenelemente bis in alle Einzelheiten besprochen und exemplarisch vorbereitet. Viele schuleigene Curricula, die in [anonymisiert] Schulen im ständigen Gebrauch sind, wurden durch Referendare im Fachseminar erstellt.“

Dieser Fachseminarleiter gibt uns als einziger eine wirkliche Andeutung der Ausbildungspraxis. Da werden nicht „aktuelle Probleme der Referendare“ als „weitere Themen“ angegeben oder „Vorbereitung anhand von Beispielen geübt“ oder „methodische und didaktische Grundlagen praktisch gelegt“ (1). Da werden nicht „Themen je nach Bedarf von den LAA ausgewählt“ und „tragfähige Unterrichtsentwürfe erstellt“ (2). Hier werden didaktischen Alternativen und Schwierigkeiten bei der Realisierung einzelner Ziele diskutiert. Die Referendare sollen sich nicht lediglich austauschen (wobei ernsthafte Hilfen und Lösungsansätze eher zufällig produziert werden), sondern sie sollen sich gegenseitig beraten. Der Aus-

tausch von Erfahrungen dient nicht nur der seelischen Entlastung und dem gemeinsamen Überstehen der Referendarssituation, sondern er folgt einem Ziel, nämlich die Kompetenzen im Hinblick auf das Vorbereiten und Auswerten von Mathematikunterricht zu entwickeln. Planungskompetenz wird in konkretem Handeln entwickelt: Einzelne Unterrichtsreihen werden gemeinsam geplant, Stundenelemente bis in alle Einzelheiten besprochen und exemplarisch vorbereitet. Das Vorbereiten wird also nicht „anhand von Beispielen geübt“, sondern das Seminar begleitet die und entlastet in der täglichen Unterrichtsarbeit. Wenn dann viele schuleigene Curricula der Region durch Referendare im Fachseminar erstellt wurden, dann ist das auch eine Kritik daran, dass die Fachkonferenzen jene Auseinandersetzungen gescheut haben, die im Fachseminar geleistet wurden. Es ist aber ebenso ein Zeichen dafür, dass der Fachseminarleiter seine Rolle auch als Innovationsmotor in seiner Region sieht.

5. Interpretationen Referendare

Wir beginnen die Darstellung der Erkenntnisse zu den Referendaren mit dem Adäquatum zu Fachseminarleiter 3: Es gibt Referendare, die eine in sich stimmige Position zu den Notwendigkeiten und den Realitäten ihrer Ausbildung haben. Wir teilen diese Positionen nicht in jedem Fall, sie sind aber im Kern in sich nicht widersprüchlich und nicht von Verwerfungen belastet. Deshalb stellen wir sie hier auch ohne weitere Interpretation vor.

5.1 Referendare 1 und 2

2. Denken Sie, dass das Referendariat Sie in die Lage versetzt, guten Mathematikunterricht abzuhalten? Wie beurteilen Sie Ihr Fachseminar diesbezüglich?

Referendar 1 schreibt dazu: „Mein Fachseminar versetzt mich überhaupt nicht in die Lage, guten Mathematikunterricht zu erteilen. Wir haben uns in den ganzen 1,5 Jahren nicht mal darüber unterhalten, was guter Mathematikunterricht ist.“

Die meisten Impulse für meinen Unterricht hole ich aus der Literatur und den Zeitschriften. Außerdem regt mich auch der Hauptseminar dazu an, über die Schule und den Unterricht allgemein nachzudenken.

Ich denke sehr vieles hängt vom Seminarleiter ab, seinem Engagement und Einsatz. Das Gleiche gilt auch für die Betreuungslehrer und so lange die meisten Betreuungslehrer methodisch zwanzig Jahre hinter dem aktuellen Stand sind und der Ausbildung eher hinderlich als förderlich sind,

wird das Referendariat uneffizient bleiben. Es ist eine Zumutung, dass man nicht selten von den Betreuungslehrern ausgebildet wird, die selber das Referendariat nicht bestehen würden. Hierin liegt in meinen Augen das größte Problem. Die Seminarleiter (zumindest, wenn sie kompetent sind und das sollten sie sein) sollten doch wenigstens vorher bei den jeweiligen Betreuungslehrern hospitieren, sich mit ihnen über die Schule und den Unterricht unterhalten, um festzustellen, ob sie überhaupt geeignet sind, neue Lehrer auszubilden. Ansonsten ist es nur eine Quälerei von den Referendaren, die teilweise schon schizophran ist. Es wird von ihnen etwas verlangt, was sie nur theoretisch aus den Büchern kennen, in der Realität nie sehen und sich zusätzlich bei ihren Betreuungslehrern dafür rechtfertigen müssen, dass sie anders unterrichten als sie. Im besten Falle nicken die Betreuungslehrer verständnislos, im schlimmsten verlangen die Lehrer so einen Unterricht, den sie machen, sprich frontal.“

Referendar 2 schreibt:

„Ich würde mal so formulieren: Während des Referendariats versetze ICH mich in die Lage guten Mathematikunterricht abzuhalten – jedenfalls ist das der Plan. Das Referendariat an sich bietet durch den reduzierten Stundenumfang dafür eine gute Möglichkeit. Allerdings denke ich nicht, dass die beteiligten Ausbilder dabei sonderlich hilfreich sind. Während ich aus den Hauptseminaren durchaus einen Nutzen ziehe, kann ich dies von meinen Fachseminaren nicht behaupten. Meist handelt es sich dabei um Erfahrungsaustausche, die unfruchtbar bleiben, weil nie über ein grundsätzliches Bild von Lernen oder über die Frage, was ist eigentlich guter (Mathematik)unterricht und welche Kriterien sollten bei der Bewertung von Unterricht zugrundegelegt werden, gesprochen wird. Erst auf einer solchen Grundlage können meiner Ansicht nach gewinnbringende Diskussionen über konkrete Inhalte und deren didaktische Ausgestaltung stattfinden. Meist jedoch erinnern Gespräche an den Austausch eigener oder übernommener Rezepte, die weder hinterfragt noch mit einer Theorie des Mathematikunterrichts in Verbindung gebracht werden. Echte Verbesserung auf dem Weg zu gutem Unterricht lässt sich aber eben nur durch theoriegeleitete Reflektion der Praxis erreichen – meiner Meinung nach, versteht sich.

Demzufolge wären theoretisch und praktisch hochkompetente Fachseminarleiter und Ausbildungslehrer von entscheidender Bedeutung. Beide sind zum jetzigen Zeitpunkt, meiner Ansicht nach, in meiner Ausbildung nicht vorhanden. Hier liegt meiner Ansicht nach das größte Versäumnis in der derzeitigen Lehrerausbildung während der 2. Phase.“

5. Fühlen Sie sich auf die „Lehrerqualifikationen“ (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Verwalten) durch Ihr Studium aus-

reichend vorbereitet? Wie werden diese Qualifikationen für Sie im Referendariat vertieft?

Hierzu schreibt Referendar 2: „Nein! Ganz und gar nicht. Dazu ist die Ausbildung in der Uni nicht zielorientiert genug, nicht verzahnt genug und zu sehr in streng getrennte „Schubladen“ gegliedert. Ich erziehe durch ein Fach und ich benutze meine didaktischen/psychologischen/soziologischen/ Kenntnisse zum Unterrichten eines Faches. Dieser offensichtlichen Verzahnung wird die Ausbildung an der Uni nicht gerecht. [...] Bisher kann ich sagen, dass einzelne Methoden des Unterrichts im Hauptseminar angesprochen werden, was ich als hilfreich empfinde und unter anderem dadurch den Eindruck gewinne, dass die Qualifikation Unterrichten systematisch entwickelt wird. Die anderen Lehrqualifikationen werden, wenn überhaupt, nur peripher angesprochen. Das Fachseminar leistet hierzu keinen Beitrag und an der Schule bleibt es bei Rezepten, die einzelne Lehrer aus ihren persönlichen Erfahrungen heraus entwickelt haben. [...]

Beratung von Schülern wurde bisher jedenfalls nicht thematisiert und v.a. beim Innovieren/Verwalten treten „Sozialisationsprobleme“ an der konkreten Schule in den Vordergrund, die durch den Referendar nur bedingt zu beeinflussen sind! Beispielsweise fehlt die regelmäßige (+ v.a. „fachlich“ hochwertige) Kommunikation zw. den einzelnen Lehrkräften, und der Referendar wird in diese ohnehin nur peripher integriert, bekommt also max. 10% von fast gar nichts mit. Innovation an Schulen kann aber (effektiv jedenfalls) nur im Team erfolgen.“

5.2 Referendare 3 und 4

Die Aussagen der ersten beiden Referendare haben ihr evaluatives Potential direkt und ohne die Notwendigkeit von Interpretation entfaltet: Offenbar laufen in ihnen – zumindest was die evaluative Fragestellung betrifft – manifeste und latente Textebene weitgehend zusammen. Für die im Weiteren interpretierten Referendarstexte gilt das nicht. Bei ihnen liegen Verwerfungen offen und dringen auf interpretatorische Erschließung. Teilweise sind sie ohne diese Interpretation gar nicht zu verstehen. Gleichzeitig zeigen sich hier erhebliche Ausbildungsdefizite, die zum großen Teil manifest nicht sichtbar sind. Es lässt sich nicht nur erkennen, woran die Ausbildung krankt, sondern auch, warum die Referendare die Ausbildung nicht kritisieren können.

Diese Referendare formulieren deutlich und auch manifest ein Leiden an mangelnden Fähigkeiten und ein Ausbildungsbedürfnis. Sie haben aber keine Vorstellung davon, wie so eine Ausbildung aussehen könnte. Sie reproduzieren das Deutungsmuster der nicht ausbildenden Fachseminar-

leiter, nach dem die Ausbildung durch das praktische Tun quasi von allein passieren müsste, begleitet von „Erfahrungsaustausch“ und „Anregungen“ aus dem Seminar. Wir haben bei diesen Fachseminarleitern aber gesehen, dass dies eher auf die sogenannte Kaffeekränzchenkultur hinausläuft, weil eine Reflexion, Verbreiterung und Vertiefung des praktischen Tuns kaum stattfindet. Die Referendare signalisieren latent, dass diese Seminarpraxis ihnen in ihrer Entwicklung nicht weiter hilft, können dies aber nicht explizieren. Sie befinden sich in einem Teufelskreis, weil die schlechte Ausbildung sie daran hindert, die schlechte Ausbildung zu kritisieren und somit zu verbessern. Sie dürften auch mit jedem Versuch einer Kritik scheitern. Wenn Referendar 3 zum Beispiel offen über einen „Zeitfaktor“ klagen sollte, so dürfte ihm entgegen gehalten werden, dass der Beruf nun mal eine zeitliche Belastung mit sich bringt. Das Problem, welches Referendar 3 nicht formulieren kann, ist aber, dass die zeitlichen Belastungen des Referendariats keinen Ausbildungsfortschritt mit sich bringen: Ein Seminar ohne Ausbildungsziel und –inhalt ist eine überflüssige zeitliche Belastung, ein Lektionsentwurf ist Zeitverschwendung, wenn es lediglich formale Ansprüche erfüllt, nicht aber eigenes Unterrichten bereichert.

5.3 Referendare 5 und 6

Man fragt sich nun natürlich, ob es nicht auch Referendare gibt, die ungebrochen positiv Ausbildung konstatieren. Es gibt positive Rückmeldungen. Aus forschungspragmatischen Gründen diskutieren wir hier keine Rückmeldungen von Referendaren von Fachseminarleiter 3. Wir stellen zwei positive Rückmeldungen aus Seminaren vor, deren Fachseminarleiter nach unseren Untersuchungen „nicht ausbilden“. Zunächst zu Referendar 5, wir beschränken uns auf die Fragen, in denen der Referendar etwas über das Referendariat schreibt:

Frage 2. Denken Sie, dass das Referendariat Sie in die Lage versetzt, guten Mathematikunterricht abzuhalten? Wie beurteilen Sie Ihr Fachseminar diesbezüglich?

„2. Nach bisher x Jahren Unterrichtserfahrung erscheint mir das von mir besuchte Fachseminar praxisbezogen und hilfreich. Ich habe aus diesem Seminar eine Reihe wertvoller Anregungen bezogen und schätze den Austausch mit anderen Referendaren.“

Frage 3. Haben Sie in Ihrem Studium und in der zweiten Phase die fachliche Souveränität erlangt, die Sie sich für die Ausübung Ihres Berufes wünschen?

Fühlen Sie sich dem mathematischen Schulstoff gegenüber souverän? Wie ist der Umgang mit dem Problem der fachlichen Souveränität an Ihrer Ausbildungsschule und in Ihrem Fachseminar?

„3. Fachliche Souveränität habe ich seit meinem Studium in mehrjähriger Berufspraxis außerhalb des schulischen Bereichs erworben. Souveränität im Umgehen mit Jugendlichen in etwa x Jahren ehrenamtlicher Jugendarbeit.“

Frage 5. Fühlen Sie sich auf die „Lehrerqualifikationen“ (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Verwalten) durch Ihr Studium ausreichend vorbereitet? Wie werden diese Qualifikationen für Sie im Referendariat vertieft?

„5. Die sechs Qualifikationen werden meiner Meinung nach überwiegend gut und aus der Praxis heraus behandelt. Beim Punkt Innovieren fällt auf, daß er sich fast ausschließlich auf das Unterrichten bezieht.“

Man erkennt, dass dieser Referendar ausgesprochen zufrieden mit dem Fachseminar ist. Das Auffällige ist, dass auch er nichts darstellt, was auf eine Ausbildung hinweist. Der Referendar stellt eher eine betreute Junglehrer-Austauschrunde (sogenannte Kaffeekränzchen) dar. Der praktizistische Ansatz des Seminarleiters findet in diesem Referendar ein dankbares Gegenstück.

Ratlos hinterlässt und Referendar 6. Er äußert sich zum Referendariat in seiner Antwort auf Frage 2:

“2. Obwohl gerade das vierwöchige Unterrichtspraktikum einen guten Einblick in die Ausgestaltung der zukünftigen Lehrerrolle gab (den ich nicht missen möchte), ist gerade das Referendariat als Praxisausbildung in der Lage, guten Mathematikunterricht zu entwickeln. Das Fachseminar ist für mich dabei Pool für neue Ideen und Ort zur Reflexion von vorbereiteten bzw. unterrichteten Stunden. Es begleitet sinnvoll den Entwicklungsprozess und bietet Rückhalt. Der stetige Austausch unter Gleichgesinnten (Referendaren) kombiniert mit den gemeinsamen Problemlösungen finde ich sehr hilfreich.

Insgesamt denke ich, dass das Referendariat als Praxisteil der betreuten Ausbildung notwendig und hilfreich ist.”

Wir stellen diese Position dar, obwohl und weil sie singular und die insgesamt positivste Darstellung ist. (In manchen Forschungsrichtungen würde eine solche Position als extrem bzw. Ausreißer marginalisiert werden.) Der Text irritiert, weil er einem Verlautbarungsduktus unterliegt: Man ist nicht sicher, ob hier eine eigene Position oder eine Solls-Bestimmung vorliegt, sie sind textlich ineinander geschoben. Ausbildung deutet sich auch hier nur an einer Stelle an: Das Fachseminar sei “Ort zur Reflexion von vorbereiteten bzw. unterrichteten Stunden”. Die Aussage überrascht, weil weder der Fachseminarleiter noch die anderen Referendare dieses Seminars auch nur andeuten, dass im Fachseminar vorbereitete bzw. unterrichtete Stunden reflektiert werden. Ein anderer Referendar konstatiert hier lediglich “Erfahrungsaustausch, der unfruchtbar bleibt”.

Wie auch immer die Wahrnehmung einer Reflexion von vorbereiteten bzw. unterrichteten Stunden zustande kommt, sie bleibt das einzige Element von *Ausbildung*, mit dem die positive Darstellung des Fachseminars unterfüttert wird. Insofern ist es sicherlich nicht übertrieben zu konstatieren, dass die positive Wahrnehmung der Fachseminare durch die Referendare 5 und 6 trotz bzw. wegen des Nichterfolgens von Ausbildung zustande kommt.

Literatur

GRUSCHKA, ANDREAS (2002): Von den „Tabus über dem Lehrberuf“ zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerbildung. (*Pädagogische Korrespondenz*. Heft 28, Winter 2001/02, S.46-57) Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag

MEYERHÖFER, WOLFRAM (2005): Tests im Test. Das Beispiel PISA. Verlag Barbara Budrich, Opladen

WERNET, ANDREAS (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Leske + Budrich, Opladen

Zwischen Vorurteil und Urteil

Eine Replik auf: Wolfram Meyerhöfer u. Clara Rienits: „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“

Mathias Iffert

Nach der Vorveröffentlichung des Artikels „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“ (veröffentlicht in diesem Band) von Wolfram Meyerhöfer und Clara Rienits und ersten Reaktionen aus den Studienseminaren haben die Herausgeber dieses Bandes eine „Doppelreplik“ vorgeschlagen. Nachdem ich Gelegenheit habe, eine Erwiderung auf den Artikel zu schreiben, wird sich Meyerhöfer seinerseits in einer zweiten Replik äußern. Damit verbinde ich die Hoffnung und Erwartung, den Dialog zur Qualifizierung der Lehrerausbildung im Land Brandenburg konstruktiv fortzusetzen.

Mir ist dabei von vornherein bewusst, dass Dialog ein Ziel wissenschaftlicher Arbeit sein kann, aber nicht muss, dass die Intention zu einem Dialog die für eine wissenschaftlich gestützte Evaluation unabdingbare systematische methodische Kontrolle sogar gefährden kann. Allerdings haben Meyerhöfer und Rienits ihre Untersuchungsergebnisse selbst in Empfehlungen „übersetzt“ und damit den Wirkungsanspruch ihres Textes über den „reinen“ Erkenntnisgewinn hinaus auf das Feld konkreter Handlungsvorschläge ausgeweitet, die sich an die Personen richten, die die zweite Phase der Lehrerausbildung gestalten und verantworten. Da ich dazu gehöre, fühle ich mich angesprochen.

Ich will an dieser Stelle nicht verhehlen, dass der Artikel von Meyerhöfer und Rienits bei mir zunächst vor allem Ratlosigkeit und Ärger hervorrief und dass diese emotionale Lage für mich wesentlicher Schreibanlass ist. Damit ist einerseits angezeigt, dass ich für diese Replik zunächst keinen wissenschaftlichen Anspruch erhebe, andererseits eröffnet es mir die Möglichkeit einer mit Sachargumenten gestützten persönlichen Wertung, die im wissenschaftlichen Diskurs so wohl nicht möglich wäre: Ich halte den Text von Meyerhöfer und Rienits für teilweise wertvoll, jedoch hinsichtlich sowohl seiner inhaltlichen Gesamtausrichtung als auch vieler Einzelaussagen für undifferenziert, polemisch, unsachlich und unfair. Es ist schade, dass der reale Erkenntnisgewinn der Untersuchung damit teilweise aufgehoben wird. Im Folgenden werde ich diese Wertung argumentativ untersetzen, wobei ich sowohl meine Sicht auf den Forschungs-

ansatz konkretisieren als auch etwas zur Forschungspraxis und zum Forschungsertrag sagen werde.

Zu Beginn ihres Artikels erzählen Meyerhöfer und Rienits nicht nur die Geschichte, die auch explizit als solche ausgewiesen ist und in der es um die Hürden geht, die die Forschungsgruppe beim Zugang zum Forschungsfeld überwinden musste, sondern es werden *zwei* Geschichten erzählt. Die erste Geschichte, um die es hier zunächst gehen soll, ist sehr kurz. Sie erzählt etwas über die Ausgangssituation und die Motivation der Forscher für ihre Untersuchung. Zunächst erfährt der Leser darin, dass die Forschungsgruppe „in einer speziellen Untersuchung zu den Mathematik-Seminaren ...einen sinnvollen Beitrag“ sah, um sich an der Evaluation der zweiten Phase der Lehrerausbildung im Land Brandenburg zu beteiligen [vgl. MEYERHÖFER U. RIENITS in diesem Band, S. 209]. Inhaltlich konkretisiert sich der Forschungsansatz in den folgenden beiden Sätzen der Kurzgeschichte. Der erste der beiden Sätze lautet: „Ein Ausgangspunkt unserer Untersuchung waren die weit verbreiteten Klagen von Referendaren über das Referendariat, mit denen wir in erheblichem Umfang konfrontiert werden“ [a.a.O.]. Dieser Satz ist für sich genommen schlüssig - Klagen über das Referendariat sind in unterschiedlichen Begründungszusammenhängen sicher allen bekannt, die damit zu tun haben. Durch die beiden eng nebeneinander stehenden Steigerungsformen „weit verbreitet“ und „in erheblichem Maße“ bekommt dieser Satz in Bezug auf die Intention der Forschungsgruppe eine besondere Note: Das meinen die Autoren also offenbar sehr ernst: Etwas, was für die Referendare in hohem Maße problembesetzt ist, ist für die Mitglieder der Forschungsgruppe erklärungsbedürftig - ansonsten würde sie sich ja damit nicht „konfrontiert“ sehen. Allerdings wird der Leser enttäuscht, wenn er in der Geschichte *Näheres* über Verbreitung und Umfang der Klagen „von Referendaren“ erfahren möchte, denen die Forschungsgruppe im Vorfeld der Untersuchung begegnet ist. Gleiches gilt auch für die Art und Weise der Konfrontation der Forschungsgruppe mit diesen Klagen. Angesichts der Wertigkeit eines „Ausgangspunktes unserer Untersuchung“ hätte ich mir indes gewünscht, genauer über diese Vorerfahrungen der Forschungsgruppe mit und ihrer Haltung gegenüber dem Forschungsfeld informiert zu werden und mich nicht mit einer *pauschalen Setzung gesteigerter Problemhaftigkeit* zufrieden geben zu müssen. Aber halten wir zunächst fest: Das Ausmaß der Klagen von Referendaren ist offenbar etwas, was für die Autoren so problemträchtig ist, dass sich die Gruppe um die forschende Erhellung von Hintergründen bemühen wird.

Die Kurzgeschichte setzt fort: „Die Untersuchung der Pädagogen gab uns dabei einen fruchtbaren Gegenpol vor: Schubarth u.a. ... stellten nämlich eine - für uns überraschende und erstaunliche - positive Gesamteinschätzung des Referendariats durch die Referendare fest“ [a.a.O.]. Das Ergeb-

nis der LAK-Studie wird dem Leser zunächst als ein „fruchtbarer Gegenpol“ in Bezug auf die „Klagen von Referendaren“ vorgestellt. Nun wäre es leicht nachzuvollziehen, dass die klagenden Referendare dieses Ergebnis auch als etwas Unerwartetes bezeichnen würden. In diesem Satz übernehmen dies jedoch explizit *die Autoren*: Sie sind es, für die eine positive Gesamteinschätzung des Referendariats ganz subjektiv „überraschend und erstaunlich“ ist. Um von einer positiven Einschätzung des Referendariats überrascht und erstaunt sein zu können, muss man jedoch eine *negative* Voreinstellung gegenüber dem Referendariat haben. In der sprachlichen Figur einer „doppelten“ Konfrontation der Forschungsgruppe einerseits mit „klagenden Referendaren“ und andererseits mit einer positiven Gesamtsicht der LAK auf das Referendariat in der LAK-Studie erweist sich meiner Auffassung nach eine zumindest *polemische Grundhaltung der Forschungsgruppe gegenüber dem Forschungsfeld bereits im Forschungsansatz*. *Der Sicht auf das Forschungsfeld unterliegt von vornherein eine Angriffshaltung*. Müsste ich mich im Übrigen entscheiden, in welchem der beiden eben betrachteten Sätze die Perspektive der Forschungsgruppe authentischer enthalten ist, so würde ich den zweiten wählen. Die eben aufgestellte Hypothese ließe sich dann über den polemischen Charakter der Forschungsausgangslage hinaus insofern zuspitzen, als sich *die Perspektive der gegenüber dem Referendariat negativ eingestellten und somit „klagenden Referendare“ auf der Ebene der latenten Sinnstrukturen des Textes auch als die eigentliche Perspektive der Forschungsgruppe auffassen lässt*. Ungeachtet dessen halte ich das Interesse an der Untersuchung der Fachseminare Mathematik an dieser Stelle nicht mehr nur für ein besonderes, darüber hinaus ist es meines Erachtens bereits hinsichtlich der Forschungsausgangslage ein negativ aufgeladenes - eine für eine wissenschaftliche Untersuchung keineswegs unmögliche, aber nicht unproblematische forschungspsychologische Ausgangslage - insbesondere dann, wenn man sich nicht zu ihr bekennen kann bzw. will.

Nun wäre es ebenso unsachlich wie unzweckmäßig, eine Vorurteilsstruktur gegenüber einem Forschungsgegenstand per se zu kritisieren, würde es doch den Forschungsprozess entmenschlichen. Insofern wissenschaftliches Arbeiten jedoch zwingend nach der Verobjektivierung vorhandener Vorurteile verlangt, erweist sich meines Erachtens gerade in der Differenz zwischen Vorurteil und dem aus methodisch kontrollierter Arbeit hervorgegangenem Urteil nur allzu häufig wissenschaftliche Qualität. Diese Erkenntnis ist weder neu noch ein Dogma, in *diesem* Fall ist sie jedoch von besonderer Relevanz, wie sich in Folgendem erweisen wird.

Die aufgestellte Hypothese einer polemisch geprägten Grundfigur hinsichtlich der Forschungsausgangslage wird durch die zweite erzählte Geschichte, in der es um das - wie Meyerhöfer und Rienits formulieren - „unfreiwillige Krisenexperiment“ in den „Mühlen der Referendariats-

Administration“ geht, nachhaltig gestützt. Das soll nun keineswegs heißen, dass es die von den Autoren dargestellten Strukturprobleme hinsichtlich des Verhältnisses von inhaltlicher Auseinandersetzung und formalisiertem Entscheidungsgang in Bezug auf die Gestaltung und Verantwortung des Referendariats nicht gibt. Es soll aber heißen, dass ich mich gegen die von den Autoren vorgetragene Argumentationslinie wende, in der die für die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Referendariats Verantwortung tragenden Personen *ungebrochen und ausschließlich* unter der Adorno'schen Figur des „kleinen Schreibtischtäters“ [a.a.O., S. 213] subsumiert werden, der nach oben buckelt und nach unten tritt. Aus dem von der Forschungsgruppe erlebten erschwerten Zugang zum Forschungsfeld die direkte Schlussfolgerung zu ziehen, dass man es beim Bildungsministerium einschließlich nachgeordneter Einrichtungen „mit einer Institution zu tun [habe], die nicht routinisierte, inhaltliche Entscheidungen nicht aus einer inhaltlichen Argumentation bzw. Auseinandersetzung heraus treffen kann“ [a.a.O.] - dazu gehört meines Erachtens ein schon recht ungeschminkter Absolutheitsanspruch. Gerade *weil* auch mir die Tendenz zur Formalisierung, zur Bürokratisierung und damit letztlich zur Entfernung des Inhaltlichen in der Praxis ministeriellen Handelns nicht unbekannt ist, gilt es meines Erachtens ganz besonders darauf zu achten, fallbezogen zwischen Verhaltenstypus und Strukturtyp zu differenzieren. Die von Meyerhöfer und Rienits vorgenommene Generalisierung trifft im Übrigen insbesondere diejenigen, die im Bildungsministerium und nachgeordneten Einrichtungen im laufenden Prozess der Reform der Lehrerbildung im Land Brandenburg mit inhaltlichen Argumenten und Fragen dafür arbeiten, dass die angestrebte Effektivierung und Qualitätsentwicklung eben nicht auf eine Macht-, Kosten- und Postendiskussion reduziert wird. Für diese Personen hätte das „unfreiwillige Krisenexperiment“ der Forschungsgruppe sogar eine geeignete Argumentationshilfe darstellen können - aber da sie ja mitgemeint sind, geht das nicht. Das meint u.a., was ich oben als „schade“ bezeichnet habe. Dass eine externe Forschungsgruppe so etwas im Blick hat, darf man im Sinne einer konsequenten wissenschaftlichen Fundierung von Ergebnissen nicht verlangen; indes ist auch in dieser Perspektive die von den Autoren vollzogene Generalisierung meines Erachtens mehr als fragwürdig.

Unterstrichen wird das von den Autoren gefällte Urteil über das Ministerium und die Studienseminare u.a. durch einen Vergleich mit der Universität. Am Beispiel eines Fachseminarleiters, der sowohl an einem Studienseminar als auch an der Universität tätig ist, wird darauf verwiesen, dass dieser hinsichtlich seiner Arbeit am Studienseminar „einer Verpflichtung gegenüber dem Bildungsministerium“, hinsichtlich seiner Arbeit an der Universität „der Verpflichtung gegenüber dem Forschungsprozess und einer Kollegialitätsverpflichtung“ unterliege. Die oben her-

ausgearbeitete Textfigur reproduziert sich in modifizierter Form: Dort, wo das Forschungsfeld ist, sind Bürokratisierung und Formalisierung; dort, wo die Forschungsgruppe ist, sind Freiheit und Inhalt. Ich will nicht verhehlen, dass ich mich an dieser Stelle sehr an eine naive Böse-Gut-Dichotomie erinnert fühle. Sachlich wichtiger scheint mir jedoch in diesem Zusammenhang, dass bei dieser Form der Gegenüberstellung keine Vermittlung möglich scheint, d.h. der beispielgebende Fachseminarleiter „funktioniert“ entweder in der Hierarchie des Bildungsministeriums oder aber er forscht und ist kollegial. Damit ist in diesem Satz jedoch das unterschlagen, was das *Eigentliche* der Arbeit dieses Fachseminarleiters bezeichnet: Sie ist sowohl am Studienseminar als auch an der Universität *zuerst der Lehrerausbildung* verpflichtet. Dass diese *inhaltliche* Klammer zwischen Universität und Studienseminar hinsichtlich des Verpflichtungsgedankens nicht benannt ist, entspricht der übergreifenden von Meyerhöfer und Rienits aufgebauten Argumentationsfigur: Das Forschungsfeld ist *bereits im Forschungsansatz* ausschließlich als ein von „Schreibtischtätern“ dominiertes repressives und undemokratisches Systems charakterisiert.

In der Auswertung des erlebten „unfreiwilligen Krisenexperiments“ machen die Autoren drei interessante Vorschläge. Der letzte besagt, dass ein Anruf eines Fachseminarleiters oder eines Leiters des Studienseminars beim Justitiar des Bildungsministeriums der Forschungsgruppe das „Krisenexperiment“ wahrscheinlich hätte ersparen können. Ich möchte zur Reihe der möglichen Anrufer den Namen Meyerhöfer hinzufügen. Es ist nach meiner Erfahrung im Wissenschaftsbetrieb durchaus nicht unüblich, dass sich ein Forschungsteam bei der Konzeption des Forschungsfeldes hinsichtlich der Zugangsformalitäten nicht zuerst auf die Aussagen von in diesem Forschungsfeld agierenden Personen verlässt, sondern sich dieser selbst versichert - insbesondere dann, wenn man eben nicht ein Teilprojekt in einer Kooperation, sondern ein eigenes Projekt vertritt, und spätestens dann, wenn erste unerwartete Widerstände auftreten.

All dies ändert indes nichts daran, dass die von Meyerhöfer und Rienits erzählte Geschichte von der Erschwerung des Zugangs zum Forschungsfeld meines Erachtens tatsächlich auf ernst zu nehmende Autonomie- und auch Strukturprobleme verweist, die innerhalb der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung der zweiten Phase der Lehrerausbildung existieren. Diese Probleme charakterisieren einen Verhaltenstypus in der Realität, machen sie jedoch nicht eigentlich aus.

Um meine Kritik des Forschungsansatzes, der der Untersuchung von Meyerhöfer und Rienits unterliegt, abzuschließen, möchte ich sinngemäß zwei Mitarbeiter der Universität zitieren, denen ich in letzter Zeit begegnet bin. Der eine sagte, nachdem er eine Fortbildungsveranstaltung am Studienseminar Potsdam zur Auswertung der LAK-Studie besuchte, dass

er sich eine solche Offenheit im Umgang mit der Studie, wie er sie im Seminar erlebt hat, auch an der Universität wünsche. Ein anderer, der momentan ein Forschungsprojekt konzipiert, das sich inhaltlich auf das Referendariat bezieht, sagte, dass er eine Förderung für ein solches Projekt für die zweite Phase der Lehrerbildung mit einiger Wahrscheinlichkeit, für die erste Phase jedoch sicher nicht bekommen würde. Ich möchte diese Äußerungen nicht weiter kommentieren, jedoch zumindest anmerken, dass es für einen in der zweiten Phase der Lehrerbildung Tätigen mitunter durchaus etwas Entlastendes haben kann zu erfahren, dass es Autonomie- und Strukturprobleme offenbar auch anderswo gibt.

Soweit zum Forschungsansatz. Im Zusammenhang mit der Forschungspraxis der Autoren stellt das Verhältnis zwischen Forschungsanspruch und Forschungsfeld für mich ein besonderes Problem dar. Der Anspruch der Untersuchung ist klar formuliert: „Auch für die Fachseminare (Mathematik?) schien es uns eine interessante Fragestellung zu sein, auf welche Weise und mit welchem Erfolg dort Lehrer ausgebildet werden, welche Probleme sich dabei zeigen und wie sie bearbeitet werden können“ [a.a.O., S. 209]. Um gleich in Gestalt von zwei Thesen „mit der Tür ins Haus zu fallen“: 1) Die Autoren überschreiten ebenso deutlich wie unter Verleugnung dieser Tatsache die Grenzen des gewählten Forschungsgegenstandes - die Fachseminare Mathematik – und weiten den Anspruch auf das Referendariat als ganzes aus. 2) Es gelingt Meyerhöfer und Rienits nur teilweise, ihrem eigenen Anspruch zu genügen. Die Evaluation der Fachseminare Mathematik geschieht undifferenziert in deutlicher Fokussierung auf Reserven und Defizite in der Ausbildungsqualität.

Im Zusammenhang mit These 1) möchte ich zunächst etwas zu der von Meyerhöfer und Rienits gewählten Überschrift sagen: „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“. Bereits hier steht der Evaluationsbegriff im wahrsten Sinne des Wortes näher am Wort „Referendariat“ als am eigentlichen Gegenstandsfeld, den Mathematik-Fachseminaren. Das Komma in der Überschrift verweist auf Beiordnung, wenn nicht gar auf Hierarchisierung, wobei in letzterem Fall „Referendariat“ der übergeordnete Begriff zu „Fachseminaren Mathematik“ wäre. Die durch den fachdidaktischen Bezug legitimierte Begrenzung des Forschungsgegenstands wird bereits in der Überschrift aufgelöst. Dies ist zunächst nicht mehr als ein Faktum und nicht unbedingt kritikwürdig, sofern man unterstellt, dass die Autoren die Ebenen, auf denen sich ihre Darstellung jeweils bewegt, sauber voneinander abgrenzen. Das geschieht jedoch keineswegs. Auf der Ebene der im Artikel prononciert positionierten „Empfehlungen“ kommt es zur intensiven Vermischung zwischen Erkenntnissen, die aus dem eingangs erzählten „unfreiwilligen Krisenexperiment“ abgeleitet werden, und Erkenntnissen aus der Untersuchung der Mathematik-Fachseminare. Diese Vermischung zeigt sich

auch auf der Ebene der manifesten Bedeutungsstrukturen: Lautet die betreffende Teilüberschrift im Artikel: „Empfehlungen zu den *Fachseminaren Mathematik*“ [a.a.O., S. 213], so heißt es zuvor im entsprechenden Sinnzusammenhang: „Im zweiten Teil vermerken wir unsere Empfehlungen für die *Weiterentwicklung des Referendariats*“ [a.a.O., S. 209]. Im Rahmen ihrer Empfehlungen mahnen die Autoren zunächst dringend eine Demokratisierung der Ausbildungsstrukturen und -prozesse an und konstatieren in diesem Zusammenhang, „dass das Referendariat bisher mehr mit bürokratischen denn mit demokratischen Nadeln gestrickt ist. Bürokratie bedeutet hier, die Beteiligten unmündig zu halten, Aufgabendifferenzierung führt zur Aufgabe von Verantwortung nach oben“ [a.a.O., S. 215]. Die aus dem „unfreiwilligen Krisenexperiment“ gewonnenen Erkenntnisse fließen hier meines Erachtens nicht nur deutlich in Empfehlungen für die Fachseminararbeit ein, sie dominieren sie. Die Vermeidung einer Trennschärfe zwischen den Daten- und Erkenntnisquellen ist für sich genommen bereits forschungslogisch problematisch, indes wäre sie im Zusammenhang mit der Ausdehnung des Forschungsanspruchs auf das gesamte Referendariat noch zu rechtfertigen, wenn man berücksichtigt, dass die Arbeit in den Fachseminaren nicht unabhängig von der Gesamtstruktur des Ausbildungsprozesses erfolgt. Allerdings ist diese Verbindung unter inhaltlichen Gesichtspunkten keine unmittelbare geschweige denn direktive - die inhaltliche Arbeit der Fachseminare erfolgt in hohem Maße autonom.

Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten unwiderruflich kritisch wird es meines Erachtens jedoch, wenn Aussagen in die formulierten Empfehlungen einfließen, die ihre Grundlage weder in der Geschichte um den erschwerten Zugang der Forschungsgruppe zum Forschungsfeld noch in der Untersuchung der Fachseminare Mathematik haben *können*. So ist beispielsweise weder in dem „unfreiwilligen Krisenexperiment“ noch in den einsehbaren Protokollen aus den Mathematik-Fachseminaren die Rolle von Schulleitern bei unterrichtspraktischen Lehramtsprüfungen thematisiert; in ihren Empfehlungen plädieren Meyerhöfer und Rienits jedoch dafür, dass ein Schulleiter nicht Mitglied einer Prüfungskommission sein dürfe, „weil der Schulleiter den Fokus seiner Bewertung darauf legt, ob der Referendar als Mitglied des Kollegiums bzw. als Untergebener sich bewährt hat. Dies ist kein Bestandteil der Prüfungsleistung“ [a.a.O., S. 217]. Es handelt sich hierbei keineswegs um eine Ausnahme; untersuchungsexterne Daten fließen gehäuft in die unterbreiteten Vorschläge ein. So formulieren die Autoren u.a. Empfehlungen zur „Zuteilung der Referendare zu den (Ausbildungs-)Schulen“, zur Besetzung der Prüfungskommission am Ende der Ausbildung, zur Prüfungsform und zur Gestaltung von Lektionsentwürfen während der Ausbildung. Der Anspruch der Forschungsgruppe erweist sich - gemessen an der Datenbasis - als alles andere als bescheiden. Unabhängig davon, dass ich einigen die-

ser Empfehlungen zustimmen würde und anderen nicht - letzteres gilt beispielsweise für die Beteiligung von Mitgliedern der Schulleitung bei unterrichtspraktischen Prüfungen - und ungeachtet der Tatsache, dass einige der Empfehlungen auf älteren Einschätzungen des jeweiligen Sachstandes zu beruhen scheinen - Gruppenhospitationen sind in den Fachseminaren des Landes Brandenburg seit Jahren die Regel und nicht die Ausnahme -, ist es meines Erachtens im gegebenen Sachzusammenhang insbesondere problematisch, dass das starke Argument wissenschaftlicher Fundierung zumindest implizit auch für Empfehlungen beansprucht wird, deren Herkunft sich nicht aus der Analyse des zugrunde liegenden Datenmaterials ableiten lässt, sondern die sich aus (einer) anderen Quelle(n) speisen müssen. Es ist meiner Auffassung nach offenkundig, dass einigen der formulierten Empfehlungen ein direkter oder vermittelter wissenschaftlicher und/oder außerwissenschaftlicher Erfahrungshintergrund mit dem Referendariat unterliegt, der jedoch als solcher nicht expliziert wird. Dieser Erfahrungshintergrund ist erneut negativ determiniert und somit reproduziert sich die oben Struktur einer polemisch orientierten Forschungsausgangslage in der Forschungsgruppe gegenüber dem Forschungsgegenstand auf einer weiteren Ebene. Der formulierte Anspruch einer Verbindung zwischen Untersuchungen und Empfehlungen kann demzufolge insgesamt nur teilweise eingelöst werden.

Dies korrespondiert - nunmehr im Zusammenhang mit meiner zweiten These - damit, dass es der Forschungsgruppe misslingt, ihre eigenen Forschungsergebnisse aus der Untersuchung der Fachseminare Mathematik mit der sachlich gebotenen Differenziertheit zu verallgemeinern. Um diese Auffassung argumentativ zu untersetzen, möchte ich den Blick zunächst auf den Abstract des von Meyerhöfer und Rienits verfassten Artikels richten. Es beinhaltet ein negatives Urteil über die Ausbildungsqualität in zwei der drei untersuchten Fachseminare. Das in der Untersuchung herausgearbeitete positive Urteil über die Ausbildungsqualität in einem der drei Fachseminare taucht dem gegenüber im Abstract nicht auf. Und weiter: Im Abstract wird der Begriff der Praxisorientierung in der Professionsauffassung bei zwei der drei Fachseminarleiter als „lediglich ... ideologischer und negativer“ beurteilt. Der Begriff der Praxisorientierung beim dritten der befragten Fachseminarleiter wird im abstract nicht thematisiert. Damit reproduziert sich eine Argumentationsstruktur, die die untersuchte Praxis nicht hinsichtlich der vorgefundenen Vielfalt forschend aufnimmt und beurteilt, sondern sie lediglich die in ihr aufgefundenen Defizite wahrnimmt und alternative Realität ausblendet.

Damit nicht genug: Im Ergebnis ihrer Untersuchung „deuten sich“ nach Meyerhöfer und Rienits „auf Seiten der Referendare ... drei Gruppentypen an: Es gibt sehr unzufriedene Referendare, die Ausbildung vermissen und einfordern. Es gibt Referendare, die unter dem Referendariat leiden

und eine Ausbildung vermissen, dies aber nicht in Form einer Kritik an Ausbildung äußern (können). Es gibt aber auch Referendare, die gerade deshalb zufrieden sind, weil keine Ausbildung erfolgt“ [a.a.O., S. 209]. Dieses Urteil ist bereits auf den ersten Blick geradezu vernichtend. Es heißt konsequent weitergedacht: Referendare, die sich zufrieden über die Qualität ihrer Ausbildung äußern, tun dies ausschließlich deshalb, weil sie zufrieden darüber sind, dass keine Ausbildung erfolgt. Hierzu gibt es meiner Auffassung nach einiges zu sagen. Zunächst: Folgt man den Zahlen der LAK-Studie, vertritt die übergroße Mehrheit der in Brandenburg ausgebildeten Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten diesen Typus. Nun wird jedoch im folgenden und das abstract beschließenden Satz ein vierter Typus thematisiert, „der Ausbildung erlebt und mit ihr zufrieden ist.“ Doch handelt es sich dabei nach Meyerhöfer und Rienits um einen „theoretisch denkbaren Typus, ... der nur ansatzweise vertreten ist“ [a.a.O.]. Dieser Satz wirft – u.a. in objektiv-hermeneutischer Perspektiven mehr Fragen auf als er Antworten gibt. Heißt „theoretisch denkbar“ hier auch: empirisch nicht nachzuweisen? Wenn ja, warum taucht er dann aber - wenn auch nur „im Ansatz“ - an dieser Stelle überhaupt auf? Und was bedeutet dieses „nur im Ansatz“? - meines Erachtens eine für einen Satz in einem zwölfzeiligen abstract einer wissenschaftlichen Untersuchung bemerkenswerte Häufung von Unklarheit. Da ich selbst zur Zeit als Ausbilder in der zweiten Phase der Lehrerausbildung tätig bin, wird man es mir zunächst nicht verübeln, dass ich mich auf die Suche nach diesem Typus in den im Forschungsbericht von Meyerhöfer und Rienits enthaltenen Fallinterpretationen gemacht habe - und ich bin in doppelter Hinsicht fündig geworden. Die von den Autoren so genannten „Referendare 5 und 6“ melden auf der Ebene der manifesten Bedeutungsstrukturen positiv zur Qualität der Ausbildung zurück. Dies stellen die Autoren zunächst als erklärungsbedürftig dar - gehören diese Referendare doch Fachseminaren an, deren Leiter nach den Untersuchungen „nicht ausbilden“. Und genau deshalb erwarte ich an dieser Stelle eine intensive wissenschaftliche, d.h. in diesem Fall objektiv-hermeneutische Deutungsarbeit, die jedoch ausbleibt. Stattdessen wird eine Äußerung wie die von „Referendar 6“: „Ich habe aus diesem Seminar eine Reihe wertvoller Anregungen bezogen und schätze den Austausch mit anderen Referendaren“ kurzerhand als Indiz für das Fachseminar als „eher eine betreute Junglehrer-Austauschrunde (sogenannte Kaffeekränzchen)“ [a.a.O., S. 229] interpretiert. Und bei der Aussage dieses Referendars, dass das Fachseminar ein „Ort zur Reflexion von vorbereiteten bzw. unterrichteten Stunden“ [a.a.O., S. 230] sei, also an einer Stelle, wo die Autoren nicht umhin können, ein Element von Ausbildung zu konstatieren, wird die Aussage des Referendars ebenso kurzerhand damit abgetan, dass andere Personen in diesem Fachseminar so etwas nicht sagen. Die in der Arbeitsweise der objektiven Hermeneutik obligatorische Verpflichtung,

sich in der Untersuchung auf den Text und seine Bedeutungsstrukturen zu konzentrieren und Kontextwissen nicht einzubeziehen, gilt für die Autoren in diesem Fall also nicht. Das ist umso fragwürdiger, als es sich bei der durchgeführten Untersuchung erstens mit sechs veröffentlichten Fällen ohnehin um eine relativ geringe Anzahl von Referendaren handelt und zweitens weil der Fall des „Referendar 6“ von den Forschern selbst als „singulär“ [a.a.O., S. 230] bezeichnet und damit forschungslogisch als besonders erklärungsbedürftig gekennzeichnet ist. Das müsste für einen objektiv hermeneutisch arbeitenden Forscher direkter Anreiz für intensive Analysebemühungen sein; die dem Leser von Meyerhöfer und Rienits hier jedoch vorenthalten werden.

Auf meiner Suche nach dem Typus eines zufriedenen, weil ausgebildeten Referendars habe ich in dem Artikel von Meyerhöfer und Rienits noch etwas gefunden, nämlich die beiden Sätze: „Es gibt positive Rückmeldungen. Aus forschungspragmatischen Gründen diskutieren wir hier keine Rückmeldungen von Referendaren von Fachseminarleiter 3“ [a.a.O., S. 229]. Nur zur Erinnerung: „Fachseminarleiter 3“ ist derjenige, dem die Autoren eine gute Ausbildungsqualität bescheinigen. Gemessen am Anspruch einer „Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik“ und vor dem Hintergrund des bereits Gesagten stellen sich die so genannten „forschungspragmatischen Gründe“ für mich nunmehr eindeutig *forschungspsychologisch* fundiert dar: *Die Realität der Fachseminare (und darüber hinaus des Referendariats) wird im Prozess der Untersuchung so behandelt, dass sie auf der allgemeinen Ebene keine Chance mehr hat, auch nur tendenziell oder teilweise eine „gute“ zu sein, d.h. Ausbildungsqualität auszuweisen - hier bestimmt das Vorurteil das Urteil.*

Meiner Auffassung nach hat das über das bereits Dargestellte hinaus auch Konsequenzen bereits innerhalb der objektiv-hermeneutischen Deutungsarbeit. Ohne das an dieser Stelle ausführlich darlegen zu können, möchte ich hier zumindest anzeigen, dass ich starke Zweifel hinsichtlich der vorgelegten Interpretation zu dem so genannten „Fachseminarleiter 1“ habe, dem die Autoren starke professionelle Defizite bescheinigen und der ihrer Auffassung nach letztlich „nicht ausbildet“ [a.a.O., S. 213]. Ich hoffe darauf, dass sich eine Gelegenheit ergeben wird, dies genauer als nur an zwei Beispielen zu untersetzen.

Zum ersten Beispiel: Ich möchte zu bedenken geben, dass Meyerhöfer und Rienits ausschließlich die auf ihre Fragen erhaltenen Antworten interpretieren, nicht aber die von ihnen selbst gestellten Fragen und nicht die den Fragen vorangestellte Einführung. Diese lautet: „Wir wissen, dass viele Studierende die Fachausbildung an der Universität als wenig zielführend für den Lehrerberuf ansehen. Sie beklagen die Verpflichtung auf Inhalte, die der Schulmathematik fern sind und eine zu geringe Ver-

tiefung von schulmathematischen Inhalten. Die Kritik hört man auch von Referendaren und von Fachseminarleitern (sic). Uns interessiert, inwiefern Sie diese Kritik teilen oder nicht.“ [a.a.O., S. 220 f.] Die sich anschließenden zwei Fragen und eine Interessenbekundung – *nicht* eine Frage (!) - lauten: „Inwiefern haben die Referendare durch ihr Studium eine gute Grundlage für die Arbeit im Fachseminar und in der Schule? Welche Mängel und welche Stärken sehen Sie bezüglich des Fachstudiums? Uns interessieren hier auch Ihre Vorschläge für Veränderungen“ [a.a.O., S. 220]. In formaler Hinsicht möchte ich in diesem Zusammenhang zunächst anmerken, dass die von den Autoren behauptete Offenheit der gestellten Fragen durch die diesen vorangestellte Einführung mehr als nur relativiert ist. Kurz zum Inhalt: Die Antwort des Fachseminarleiters auf diese umfassende Anforderung erfolgt lediglich in Stichpunkten und wird von den Autoren als letztlich „wenig durchdachte ... Vorurteilslogik“ [a.a.O., S. 222] identifiziert. Nur hat der Fachseminarleiter meiner Meinung nach im Wesentlichen nicht viel mehr getan, als sich inhaltlich der von Meyerhöfer und Rienits angebotenen Einführung anzuschließen. Das „Vorurteil“ steht *zuerst* in der Einführung zur Frage und *dann* in der Antwort des Fachseminarleiters. Der Text der Einführung ist ein exponiertes Antwortangebot, das vom Antwortenden genutzt wird. *Dass* er diesem von Meyerhöfer und Rienits unterbreiteten Angebot folgt, wird dann von den Autoren als unprofessionell abgewertet. Dabei unterliegt bei ihnen ein Professionsbegriff, der sowohl für das Universitätsstudium als auch für das Referendariat das Lernen von Grundlagen der Schulmathematik als obligatorischen Bestandteil auffasst. Ich halte diese Auffassung für ebenso diskutabel wie die von „Fachseminarleiter 1“.

Ein zweites Beispiel: Auf die inhaltlich meines Erachtens sehr ungünstig gewählte, weil auf sehr unterschiedliche Aspekte der Ausbildung zielende Fragekette - nicht Frage (!) – „Was lernen die Referendare im Fachseminar und bei den Unterrichtsbesuchen? Gibt es für die Ausbildung ein Curriculum? Wie lernen die Referendare das Vorbereiten und Auswerten von Unterricht?“ antwortet der „Fachseminarleiter 1“ zunächst: „- Leider auch Grundlagen der Schulmathematik“. In der Interpretation kommen die Autoren zu dem Schluss: „Dieser Fachseminarleiter leidet also an einem selbstverständlichen Bestandteil seines Aufgabenfeldes und stellt dieses Leiden vor alle Mitteilung über das, was in seinem Aufgabenbereich gelernt wird.“ Diese Deutung halte ich insofern für problematisch, als sie davon ausgeht, dass „Grundlagen der Schulmathematik“ selbstverständlicher Inhalt der Ausbildung in den Fachseminaren Mathematik sein müssen. Für die Autoren ist die Haltung des Fachseminarleiters „sachlich überraschend“ und letztlich wiederum unprofessionell und sie argumentieren, dass „Grundlagen der Schulmathematik in allen Phasen der Lehrerbildung erlernt bzw. vertieft werden sollen und müssen.“ Von „Vertiefung“ war allerdings in der Fragestellung nicht die Rede, und ich würde

nicht die Behauptung wagen, dass der Fachseminarleiter etwa auf die Frage „Welche Inhalte werden in den Fachseminaren und bei Unterrichtsbesuchen vertieft?“ seine Antwort auch mit einem „leider“ eingeleitet hätte. Den meines Erachtens an dieser Stelle der Interpretation durchaus möglichen und nicht unwahrscheinlichen Deutungshorizont, dass der Fachseminarleiter beklagt, dass in den Fachseminaren „auch“ eine Erstaneignung von Grundlagen der Schulmathematik stattfindet und nicht etwa eine „Vertiefung“ von bereits Gelerntem, eröffnen die Interpreten nicht. Die Haltung des Fachseminarleiters wäre meines Erachtens in diesem Fall als diskutabel, jedoch nicht als unprofessionell zu deuten. In der Struktur gleichzeitiger In-Beziehung-Setzung und Unterscheidung in der Bezeichnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung erscheint mir der Anspruch eines Ausbilders in der zweiten Phase der Anspruch, dass die Absolventen der ersten Phase „Grundlagen“ für die Arbeit in der zweiten Phase der Lehrerausbildung mitbringen, keineswegs illegitim. Genau diese Grundfigur wird jedoch hinsichtlich der Professionsauffassung des Fachseminarleiters gezeichnet.

Ich hoffe, dass diese beiden Beispiele meine Zweifel an der Schlüssigkeit der im Artikel von Meyerhöfer und Rienits angebotenen Interpretation zu „Fachseminarleiter 1“ zumindest illustrieren konnten. Sehr gern hätte ich die Replik ganz dieser interessanten Fragestellung gewidmet und mich vor allem intensiv mit den von den Autoren unterbreiteten Empfehlungen auseinandergesetzt. Einige von ihnen halte ich - unabhängig von ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Fundierung - für sehr geeignet, um den Diskussionsprozess um die Qualifizierung der Lehrerausbildung im Land Brandenburg inhaltsbezogen voranzubringen. Dies betrifft sowohl die Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder als auch die Umgestaltung der zweiten Staatsprüfung und die Entlastung der an der Ausbildung Beteiligten. Das analytisch und programmatisch produktive Potenzial des Artikels von Meyerhöfer und Rienits ist meines Erachtens zu wertvoll, um übergangen zu werden, zumal viele der angesprochenen Aspekte aktueller Diskussions- und Entscheidungsgegenstand im Hinblick auf die Reform der Lehrerausbildung im Land Brandenburg sind.

Für diese Replik erachte ich jedoch einen anderen Abschluss als notwendig. Er berührt inhaltlich die von Meyerhöfer und Rienits formulierte Empfehlung nach mehr Demokratisierung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Im Artikel dominiert meines Erachtens hinsichtlich dieses Aspekts eine äußerst problematische argumentative Grundfigur hinsichtlich der Stellung der Referendarinnen und Referendare im Ausbildungsprozess. Sie erscheinen durchgängig und total in struktureller und praktischer Abhängigkeit von ihren Ausbildern, d.h. nach Meyerhöfer und Rienits erfolgt Ausbildung ausschließlich unter der Voraussetzung, dass die Ausbilder professionellen Ansprüchen genügen, zu denen auch demokra-

tische Verhaltensweisen zählen. Und weil genau dies nach Meinung der Autoren nicht der Fall ist, befinden sich die Referendarinnen und Referendare hinsichtlich ihres Ausbildungsprozesses in einer Struktur manifester Unmündigkeit. *In dieser Argumentationsfigur werden die Referendarinnen und Referendare nicht als Subjekte im Ausbildungsprozess anerkannt, sondern Meyerhöfer und Rienits schreiben ihnen einen reinen Objektstatus zu.* Sie erscheinen manifest als diejenigen, *an denen* nicht ausgebildet wird und damit in ihrer Opferrolle als *obligatorischer und unveränderlicher Bestandteil eines repressiven Systems.* Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang noch einmal an den von den Autoren bemühten Typus des Adorno'schen Schreibtischtäters, der nach oben buckelt und nach unten tritt, so sagt der Text von Meyerhöfer und Rienits übergreifend nichts anderes, als dass nicht nur die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ministerium und in der zweiten Phase der Lehrerausbildung dieser Grundfigur entsprechen, sondern *auch die Referendarinnen und Referendare*, die gemäß ihrer Rolle im System als unmündige Machtlose „funktionieren“ und mehr oder weniger widerwillig „abducken“. Dass diese Autoren diese Grundfigur ungeprüft und gewissermaßen „unter der Hand“ entstehen lassen, ist - gemessen an allen anderen Dingen, die ich benannt habe -, mein Hauptvorwurf an den von Meyerhöfer und Rienits verfassten Text. Die Perspektive der Autoren ist übergreifend vergleichbar mit der eines erbosten Richters, in dessen Augen *alle* schuldig sind - die Ausbilderinnen und Ausbilder ganz offensichtlich, die Referendarinnen und Referendare latent. Die polemische Ausgangshaltung fordert ihren Preis – das Verfahren wird teilweise beeinflusst; der Richterstuhl ist teilweise vernunftbesetzt.

Erkennen und Vorurteil

Antwort auf die Replik von Iffert

Wolfram Meyerhöfer

Als ich die Replik von Mathias Iffert auf unseren Beitrag in diesem Band erstmals las, war ich zunächst etwas irritiert, weil der scharfe Ton mir diskrepant erschien zum Umstand, dass Clara Rienits¹ und meine Erkenntnisse bzw. Positionen in der Hauptsache nicht in Zweifel gezogen werden. Unser Text enthielt ja drei Hauptachsen:

1. Empfehlungen, die Iffert als interessanten und fruchtbaren Beitrag zur Diskussion um das Referendariat anzusehen scheint.
2. Die Erkenntnis, dass 2 Fachseminarleiter „nicht ausbilden“ und auch kaum eine Vorstellung davon haben, was eine Ausbildung in der 2. Phase sein könnte, dies gleichwohl mit dem Begriff der Praxisorientierung verblenden. Einen Gelingensfall konnten wir auch empirisch rekonstruieren. Iffert widerspricht dieser Erkenntnis nicht, obwohl sie nicht nur eine in der Forschung völlig neue, sondern auch eine unerhörte ist.
3. Die Erkenntnis, dass es Referendare gibt, die unter einem Ausbildungsdefizit auch subjektiv leiden, dies aber nicht formulieren oder Alternativen denken können und manifest das Referendariat loben, und dass es Referendare gibt, die ihr Fachseminar „gerade deshalb“ loben, weil keine Ausbildung stattfindet. Auch hier widerspricht Iffert nicht, obwohl auch diese Erkenntnis neu und in gewisser Weise unerhört ist – er meint lediglich, wir hätten dem empirischen Auffinden eines Gelingensfalles keine Chance gegeben .

Allerdings erwähnt Iffert die Erkenntnisse auch nicht, fast möchte ich davon sprechen, dass er sie mit einem Tabu belegt. Er ordnet seine Kritik auch nicht dahingehend ein, ob diese Erkenntnisse damit relativiert oder dementiert werden. Iffert verfolgt allerdings einen Hauptargumentationsstrang, der ein solches Dementi nahelegt: Iffert stellt die Hypothese auf, dass Rienits und ich bereits vor unserer Untersuchung eine kritische Haltung zum Referendariat hatten – er nennt sie „Angriffshaltung“ [vgl. IFFERT in diesem Band, S. 235]. Er versucht dann im weiteren nachzuweisen, dass unsere Voreingenommenheit zu Defiziten im

¹ Clara Rienits arbeitet mittlerweile nicht mehr bei uns, und die Zeit für die Formulierung meiner Erwiderung war zu kurz, als dass wir einen Text gemeinsam hätten erarbeiten können.

Forschungsprozess führt und zur teilweisen Unbrauchbarkeit der Ergebnisse. Obwohl er keine Argumentation gegen unsere Haupt-erkenntnisse führt, konstatiert er: „Ich halte den Text von Meyerhöfer und Rienits für teilweise wertvoll, jedoch hinsichtlich sowohl seiner inhaltlichen Gesamtausrichtung als auch vieler Einzelaussagen für undifferenziert, polemisch, unsachlich und unfair. Es ist schade, dass der reale Erkenntnisgewinn der Untersuchung damit teilweise aufgehoben wird.“ [a.a.O., S. 233] Iffert rahmt seinen Text zwar als nichtwissenschaftlich, aber zumindest der Vorwurf der Undifferenziertheit und Unsachlichkeit bewegt sich auf der Ebene wissenschaftlichen Fehlverhaltens bzw. Versagens, so dass eine Antwort diese Ebene zumindest bedienen muss.

Ein „realer Erkenntnisgewinn“ kann durch Undifferenziertheit und Unsachlichkeit aber lediglich *verhindert* werden. *Aufheben* kann man einen einmal erlangten Erkenntnisgewinn weder dadurch noch durch Polemik und Unfairness. *Aufheben* kann man lediglich die Bereitschaft des Lesers, sich auf das eigene Denken und Erkennen einzulassen. Mir scheint deshalb sinnvoll, dem „Gegenangriff“ Ifferts (um bei seiner Metapher zu bleiben) nicht mit einem weiteren Angriff zu beantworten. Vielmehr scheint es mir angezeigt, unsere Arbeitsweise expliziter zu rechtfertigen und Ifferts Kritik zum Anlass zu nehmen, einige Gedanken zu vertiefen, unsere Fehler fruchtbar zu diskutieren und einen gelasseneren Umgang mit unserer offenbar nur schwer verdaulichen Polemik zu erbitten.

Polemik

Iffert rahmt insbesondere seine ersten beiden Argumentationsstränge mit einer Kritik an unserem polemischen Schreibstil und meint, „dass der reale Erkenntnisgewinn der Untersuchung damit teilweise aufgehoben wird“ [vgl. IFFERT in diesem Band, S. 233].

Schon immer gibt es Wissenschaft, die polemisch arbeitet, und solche, die weniger oder gar nicht polemisch arbeitet. Fruchtbare Gedanken und Erkenntnisreichtum gibt es hier wie dort. Auch Langeweile und Erkenntnisarmut gibt es hier wie dort. Beide Argumentationsweisen sind auf ihre Weise angreifbar, und sicherlich ist Polemik etwas, was in unserem derzeitigen geistigen Klima besonders angreifbar macht. Ein das Polemische zulassendes Arbeiten ist aber mehr als bloßer Stil: Unser Anspruch ist einer der Erkenntnishaltigkeit und der Freude am Denken. Wir arbeiten für ein Gegenüber, das die Polemik zum Anlass eines fruchtbaren, erkenntnishaltigen Streits nimmt. Ich schreibe hier bewusst „Streit“ und nicht wie Iffert „Dialog“, denn die Streitpunkte scheinen mir besonders erkenntnishaltig zu sein – deshalb bin ich auch besonders

dankbar, dass die Herausgeber einer dialogischen Form in diesem Band Raum geben. Ich verweise wissenschaftstheoretisch auf Thomas Kuhn und Paul Feyerabend, die mich gelehrt haben, dass wissenschaftlich Fruchtbare im Streit in besonderer Weise entsteht. Der muss nicht polemisch sein, aber erst durch das Vorhandensein verschiedener Streitformen – darunter des Polemischen – entstehen reichhaltige Denksysteme.

Auch als Polemiker sind wir natürlich zerknirscht, wenn sich zeigt, dass die Polemik zu einer Unschärfe des Arguments geführt hat – allerdings nur, wenn wir das auch selbst hätten erkennen können. Wenn unsere Polemik aber dem Gegenüber ein Erkennen entreißt, das für uns und für das gegenüber Neues enthält, dann liegt Erkenntnisfortschritt vor.

Dass Polemik den nichtbetroffenen Teil der Rezipienten auf andere Weise (be)trifft als den betroffenen, überrascht nicht. Insofern hoffe ich, dass Ifferts Polemik gegen uns auch etwas für das Publikum Lösendes hat. Ich möchte damit aber nicht das Problem umschiffen, dass polemische Arbeiten Probleme schafft, wenn der Forscher seine Ergebnisse im analysierten Feld vorstellt. Ich kann es aber nicht auflösen, und vielleicht geht es auch nicht, ich sehe mich da persönlich in einer Entwicklung, die momentan das Polemische eher zu mindern sucht, denn es ist wenig fruchtbar, wenn Polemik den Text für viele Leser unrezipierbar macht. Auch der Begriff der „Begegnung“ scheint mir in eine Richtung des *gegenseitigen* Verstehens zu weisen.

Ich halte andererseits wenig von dem, was ich in der Mathematikdidaktik oft erlebe: Da wird dem Erkannten und Gedachten die Spitze genommen, wenn man für Lehrer schreibt. Ich halte davon wenig, weil ich damit den Lehrer als Gegenüber nicht ernst genommen sehe. Ich möchte ihm mit meinem Denken auf Augenhöhe begegnen und nicht mit einer weichgespülten Version. Unsere Erkenntnisse tun weh, aber falls sie richtig sind, dann tut ja in Wirklichkeit die erkannte Praxis weh. Mein Forschungsansatz ist ein kritischer, weil ich den Auftrag meiner Wissenschaft darin sehe, Erkenntnis über das Soziale zu erringen, und diese Erkenntnis ist eine kritische: Was soll eine Wissenschaft, die das Seiende nicht kritisch unter die Lupe nimmt? – Sie kann kaum etwas erkennen, was die Praxis nicht ohnehin weiß. Für Unkritisches gibt es andere gesellschaftliche Institutionen, und sie bedürfen nicht des besonderen Schutzes, den die Wissenschaft aufgrund ihrer kritischen Funktion in der Gesellschaft bedarf.

Vorurteil

Ifferts Hauptargumentationsstrang bezieht sich auf die Rolle unserer Vorurteile, aber auch unserer Vor-Urteile, also unserer Erkenntnisse

außerhalb des kontrollierbar empirisch Aufgezeigten, auf unsere Empfehlungen und Erkenntnisse. Ich bin Iffert dankbar dafür, dass er diese Dinge aufschreibt und damit diskutierbar macht, denn meist verbleiben solche Betrachtungen im Mündlichen. So begann ein Fachdidaktiker mir gegenüber eine Bemerkung zu unserem Text mit: „Ich weiß nicht, welche Probleme Sie da aufarbeiten, aber ...“

Mir ist nicht ganz klar, ob Ifferts Hauptargument genuin darauf zielt, dass ich selbst 1996-1998 ein Mathematik-Fachseminar im Land Brandenburg besucht habe und nun „etwas aufzuarbeiten“ habe. Aber an dieser Stelle wird die Betroffenheitsfrage fruchtbar, denn es ist ja eine ebenso bizzare wie verbreitete Vorstellung, eigene Betroffenheit würde wissenschaftliche Distanz verunmöglichen. Ich denke nun nicht wie Iffert, dass hier ein Problem der „Entmenschlichung des Forschungsprozesses“ (3) folgen würde, mir geht es um den Gang des Erkennens. Wir schreiben dazu: „Ein Ausgangspunkt unserer Untersuchung waren die weit verbreiteten Klagen von Referendaren über das Referendariat, mit denen wir in erheblichem Umfang konfrontiert werden.“

Nun kann man hinzuschreiben: „...und eigene Erfahrungen sowie der Wunsch, zu verstehen, was dabei eigentlich schief gelaufen ist (es war vieles) und offenbar immer noch schief läuft, wie es anders geht und warum einige Dinge fruchtbar waren.“ Ich hielte einen solchen Zusatz allerdings für triviale Augenauswischerei, schließlich ist jeder Forscher dem Problem subjektiver Vorerfahrungen ausgesetzt. Die Frage ist lediglich, wie er damit umgeht. Unser Ansatz war, mit der Objektiven Hermeneutik eine Methode zu verwenden, die eine Distanz zum Gegenstand herstellt und die die Deutung nachvollziehbar und kontrollierbar macht. Das kann man weiter unten konkret verfolgen, und Iffert deutet auch an keiner Stelle an, ich hätte in den Deutungen „etwas aufgearbeitet“.

Iffert fordert nun aber „angesichts der Wertigkeit eines ‚Ausgangspunktes unserer Untersuchung‘ ...genauer über diese Vorerfahrungen der Forschungsgruppe mit und ihrer Haltung gegenüber dem Forschungsfeld informiert zu werden“ [vgl. IFFERT in diesem Band, S. 234].

Wozu? – Natürlich hätten wir im Vorhinein Geschichten erzählen können, die an uns herangetragen wurden bzw. die wir selbst erlebt haben. So etwas ist ohne Analyse begrenzt interessant und eher voyeristisch, auch Iffert schreibt dazu: „Klagen über das Referendariat sind in unterschiedlichen Begründungszusammenhängen [Ich nehme an, diese Einschlebung verweist auf reduziertes Zutreffen eines Teils der Klagen. W.M.] sicher allen bekannt, die damit zu tun haben“ [a.a.O.].

Erkenntnismäßig ist bei den von Iffert geforderten „Informationen“ vorrangig Subjektives zu erfahren: Ich hätte beschreiben können, wie ich das Referendariat empfunden habe – es wäre eine im Rückblick verfärbte Variante von Referendar 1 und 2 gewesen, vermischt mit

Positiva von gelingender Ausbildung – und hätte beschreiben können, wie ich im Verlauf der Untersuchung besser verstanden habe, wo die Defizite der Ausbildung lagen, warum ich sie damals nicht durchschauen und nicht bearbeiten konnte und wie die Positioniertheit meiner Mitreferendare war. Ich würde mein Hauptseminar kritischer sehen als damals und würde darauf verweisen, dass die frappierend basale Frage, ob im Fachseminar überhaupt ausgebildet wird, auch nur eine basale Qualitätsdimension ist, auf die ich vor der Analyse aber nicht gekommen wäre. Und ich blicke mit einer leisen Trauer auf eine mir menschlich sehr wichtige Betreuungslehrerin, weil ich mittlerweile weiß, dass viele unserer Bemühungen um einen schülernahen Unterricht auf sehr einfache Weise produktiver hätten sein können.

Was sollte das aber nützen? Es ist offensichtlich, dass auch ich vor 8 Jahren auf spezifische Weise im beschriebenen System positioniert war und dass diese Positioniertheit meinen Blick beschränkt hat. Meine Aufgabe *jetzt* besteht aber darin, diesen Blick zu weiten.

Ich versuche mal, mein Argument zusammenzufassen: Die Geltung der in einem Erkenntnisprozess erlangten Aussage kann sich nur an der Sache selbst erweisen, dazu benutzen wir Ausdrucksgestalten der untersuchten Praxis. Der Forscher unterliegt der Verpflichtung, die Geltung seiner Aussage nachvollziehbar zu machen. Wissenschaftlicher Streit entzündet sich an der Schwierigkeit und Komplexität dieses Nachvollzugs. Subjektive Betroffenheit oder Voreingenommenheit erschwert (und erleichtert) den Nachvollzug, ist aber kein Kriterium für Geltung oder Nichtgeltung. Eine forschungslogische Forderung ist es, den Einfluss des Subjektiven immer wieder konkret am Argument zu reflektieren. Eine forschungsethische Forderung ist es, subjektive Betroffenheit nicht zur Voraussetzung zum Entfalten von Argumenten zu erklären und nicht zur Desavouierung von Argumenten zu nutzen.

Was bedeutet es nun, wenn Iffert unsere kritische Voreingenommenheit „entlarvt“? Die Unterstellung – ich benutze dieses starke Wort nur zur Ausschärfung des Gedankens, Iffert schreibt ja guten Sinnes – ist: Ihr wollt euch nicht angreifbar machen, und ihr wisst, dass Subjektives euch angreifbar macht. Ich würde dem entgegensetzen: Das Gegenteil war der Fall. Wir machen uns auf der ganzen Breite angreifbar, weil unsere Vorstellung eines Erkenntnisprozesses auf Streit baut, und der braucht Angriffspunkte, die fruchtbar sind. Wir möchten den Streit aber auf die Sachebene verbannen. Sollte sich dort ein Problem als eines der unzulässigen Vermischung von Subjektivem und Sache erweisen, so sieht man das ja.

Im empirischen Teil ermöglicht die methodische Kontrollierbarkeit der Objektiven Hermeneutik den Nachvollzug jedes Arguments – Iffert nutzt diese Möglichkeit nicht, er erwähnt nicht mal jene beiden

Haupterkenntnisse, die wirklich weh tun. Sinnvoll ist die ausführliche Reflexion von subjektiver Betroffenheit dort, wo einem das Forschungsinstrumentarium fehlt, um vom eigenen Betroffensein sich distanzieren zu können. Beispiele sind interpretative Forschungsrichtungen – nicht so sehr, weil sie fragen „Was meint der Sprecher?“ (wohingegen wir fragen: Was sagt der Sprecher?), sondern weil ihnen nur ein reduzierter Distanzierungsmechanismus zur Verfügung steht und weil sie manchmal ja diese Distanz auch gar nicht anstreben. Aber auch für die Ministeriumsgeschichte werden wir weiter unten mit bedenken müssen, ob Subjektives unsere Analyse in ihrer Geltung reduziert. Insgesamt möchte ich den Eindruck nicht verhehlen, dass die Forderung nach Offenlegung von subjektiver Betroffenheit sich oftmals nicht auf konkrete Defizite der Geltungserzeugung bezieht, wie Iffert sie ja im weiteren aufzuzeigen versucht. Oftmals tritt die Forderung erst dann auf, wenn dem Fordernden die *Resultate* nicht passen.

Bei den Empfehlungen – die offensichtlich den Status von Diskussionsangeboten haben – ist von vornherein klar, dass Veränderungen im Referendariat in einem komplexen Prozess sich Bahn brechen. Unsere Stimme ist eine von vielen, sie beansprucht auch nicht, das Problem im Ganzen abzudecken, dafür gibt es Meinungsbildungsprozesse. Diese Prozesse sind per se durch Vermengungen von subjektiven Wünschen und Sachargumenten gekennzeichnet und Bestandteil des Prozesses ist es ohnehin, die Sachargumente herauszuschälen. Eine Stimme aus dem Wissenschaftsbereich unterliegt hier einer forcierten Verpflichtung auf Argumentativität, setzt sich aber ebenso der Überprüfung auf Subjektivität aus wie alle anderen Stimmen.

Die Mühe, die Iffert sich macht, uns nachzuweisen, dass wir dem Referendariat bereits vor der Untersuchung kritisch gegenüber standen, macht uns mit unserer Sicht auf das Problem der Subjektivität natürlich ratlos: Wir bestreiten eine kritische Vor-Sicht ja nicht, sondern setzen sie voraus als selbstverständlich (Wozu sonst evaluieren?) und offensichtlich (Iffert „entlarvt“ ja nichts, was nicht jeder sieht). Gleichwohl verweist Iffert uns darauf, diese Problemsicht deutlicher zu benennen, wenn wir widerständige Resultate an das untersuchte Feld rückmelden. Hier rächen sich von mir hereingetragene Rudimente einer Einstellung, nichts hinzuschreiben, was sich der Leser selbst denken kann. Offenbar ist aber auch der streitbare, konfrontative, gelegentlich apodiktische Stil, in dem wir – uns in guter geisteswissenschaftlicher Tradition wägend – schreiben, ein ernsteres Rezeptionshindernis als wir wahrhaben wollten. Schauen wir aber im Sinne der weiteren Iffertschen Argumentation darauf, ob sich unser kritisches Vor-Urteil inadäquat in die Sachanalysen hineingefressen hat.

Institution und Person

Als erstes Beispiel für die Folgen unserer Voreingenommenheit wählt Iffert das unfreiwillige Krisenexperiment, bei dem jedes Glied der Entscheidungskette darauf beharrt, in den Entscheidungsprozess einbezogen zu werden – um dann doch nicht zu entscheiden. Seltsam ist, dass Iffert keine einzige Stelle in unserem Text benennt, an der *unsere Voreingenommenheit bzw. ihre Subjektivität* das von ihm Vorgeworfene erzeugt: Das hätte ja bereits im Geschichtenerzählen nahegelegen, denn ein Gedächtnisprotokoll ist ein besonders dafür anfälliges Protokoll einer sozialen Praxis. Iffert beklagt zwei andere Dinge, die uns mehr verstehen lassen:

1. Er wendet sich dagegen, dass die „Verantwortung tragenden Personen *ungebrochen und ausschließlich* unter der Adorno'schen Figur des „kleinen Schreibtischtäters“ subsumiert werden, der nach oben buckelt und nach unten tritt“ [vgl. IFFERT in diesem Band, S. 236]. Das tun wir aber nicht, hier kann man Ifferts Vorwurf nicht mal unserer polemischen Schreibweise zuschreiben. Wir schreiben: „Gruschka [2002] extrahiert aus einer Debatte von Adorno und Heydorn eine Tendenz im Schulwesen, für die unser Krisenexperiment als exemplarisch gelten kann“ [vgl. MEYERHÖFER U. RIENITS in diesem Band, S. 213]. Es folgt das Zitat von Gruschka, der nicht von Buckeln und treten, sondern von Angst und insgeheimer Machtberauschung spricht – was das Problem des Krisenexperiments treffender beschreibt. Wir behaupten an keiner Stelle irgendeine Ungebrochenheit oder Ausschließlichkeit. Wir sprechen ausschließlich vom exemplarischen Charakter *des Experiments* innerhalb einer Debatte von Gruschka mit anderen. In dieser Debatte wird die „Tendenz im Schulwesen“ breit diskutiert, wir fügen lediglich eine Geschichte hinzu. Iffert behauptet, wir würden aus einer einzigen Geschichte den ausschließlichen und ungebrochenen Charakter der Institution bzw. der in ihr arbeitenden Personen extrahieren zu können glauben. Dabei unterschlägt er die seinem Zitat unseres Textes vorangestellte Einschränkung auf das Krisenexperiment selbst [vgl. IFFERT in diesem Band, S. 236].

2. Iffert schreibt an dieser Stelle (wie auch an anderen) von Personen. Hier scheint mir ein Missverständnis zu liegen, wenn Wissenschaft und Feld aufeinander treffen: Uns geht es nicht um Personen, sondern um Rollenträger und um Strukturen. Das Voreingenommenheitsproblem betrifft somit nicht nur die Notwendigkeit, von der eigenen Person Abstand zu gewinnen, sondern auch die Absicherung, dass der Proband nicht als Person, sondern als Rollenträger gedeutet wird. Die Frage nach meiner eigenen Voreingenommenheit gegen das Referendariat zielt ja auch auf die Frage, ob ich meine eigenen ehemaligen Seminarleiter nicht

doch als Personen statt als Rollenträger deute. Umgekehrt verweist das Problem der Polemik darauf, dass die Rollenträger sich eben *auch* als Personen angegriffen fühlen, worauf Iffert auch verweist. Er zielt aber auf ein Problem von Unprofessionalität, also mangelnder Rollenhaftigkeit, wenn er schreibt: „Die ...Generalisierung trifft im übrigen insbesondere diejenigen, die [ich verkürze: in der Institution im Sinne einer Reform positiv wirken M.W.] ...Für diese Personen hätte das ‚unfreiwillige Krisenexperiment‘ ...sogar eine geeignete Argumentationshilfe darstellen können – da sie ja mitgemeint sind, geht das nicht“ [a.a.O., S. 236].

Hier würde ich fragen: Warum eigentlich nicht? Selbst wenn Iffert recht hätte und wir hätten das Administrationsproblem als ein generelles bezeichnet – was mancher Leser in Erinnerung an Erlebnisse und Geschichten für sich getan haben mag, auch wenn wir es nicht schreiben – dann wäre es doch möglich, das Problem an sich heran zu lassen. Was wir tun, geht nur zwei Schritte über das hinaus, was jeder von uns tut, wenn er kopfschüttelnd Geschichten aus der Administration erzählt oder hört: Wir deuten die Geschichte als Autonomieprobleme und wir ordnen sie in die Debatte von Gruschka ein. Nur weil man selbst betroffen ist von einer Kritik, muss man doch nicht unfähig werden, diese Kritik zum Anlass eigenen Reflektierens zu nehmen. Ich beharre hier wirklich auf einem Menschenbild eines autonomen Gegenübers, das der Qual und dem Genuss der Selbstreflexion sich aussetzt.

Vielleicht ist dies der geeignete Ort, um Ifferts Vergleiche mit der Universität zu diskutieren. Iffert kritisiert die Universität zu recht [a.a.O., S. 238 f.]. Er tut dabei aber so, als ob sie das gleiche Strukturproblem hätte wie das Referendariat, weil sie sich gegen eine Reform der Lehrerbildung sperrt und nicht mal Untersuchungen zulässt. Das Erkenntnishaltige ist aber, dass das Strukturproblem der Universität anders gelagert ist, nahezu andersherum: Die Universität ist relativ zur Referendariatsadministration weniger hierarchisch strukturiert. Das schafft ganz andere Probleme, die ich hier nicht analysieren kann. Die Richtung ist die: Die große Autonomie der Hochschullehrer bedeutet nicht nur große eigene Freiheit, sondern auch hohe eigene Verantwortlichkeit. Beides bezieht sich nicht nur auf sich selbst, sondern auch auf das Gesellschaftliche, hier das Studium der Lehrer. Die Universität scheint an dieser Stelle ein ernsthaftes Problem zu haben. Es ist aber nicht dadurch auflösbar, dass die Wissenschaftler sich gegenseitig zum Objekt ihrer Studien machen, zum Beispiel durch Evaluationen [vgl. Meyerhöfer 2005]. Sie müssen zu Formen *kollegialer Kritik* (zurück)finden, bei denen die Verständigung über Ziele, Wege, Qualitätsmaßstäbe und vorfindliche Qualität zusammenlaufen. Im Grunde hielte ich ein solches Vorgehen auch für das Referendariat für

sinnvoller als eine Evaluation von außen. Von außen täte hier vorrangig Moderation und Schulung solcher Formen not.

Wie schwierig es ist, die eigene Institution zu beforschen, ohne Selbststilisierungen zu erliegen, zeigt Iffert an der Stelle [vgl. IFFERT in diesem Band, S. 236], an der wir eine sehr hölzerne Dichotomie von Referendariatsadministration und Universität entfalten. Ich würde hier den Vorwurf der Undifferenziertheit gelten lassen, gleichwohl darauf verweisen, dass auch hier kein Fall vorliegt, in dem unsere Voreingenommenheit die Geltung unserer Aussage mindert: „Dieser Fachseminarleiter befand sich also in einem Verpflichtungskonflikt und hat sich gegen die universitäre Verpflichtung entschieden. Bei einer stärkeren Verzahnung von universitärer Ausbildung und Studienseminar ist mit vielen solcher Konflikte zu rechnen. Es ist die Tendenz absehbar, dass sich in solchen Konflikten das repressivere System habituell und administrativ durchsetzt“ [MEYERHÖFER U. RIENITS in diesem Band, S. 212].

Noch zwei Anmerkungen zur Administration:

- Einer der von uns untersuchten Fachseminarleiter ist vom Leiter seines Studienseminars ent-anonymisiert worden. Dies geschah unter einem von uns nicht vorhersehbaren technischen Aufwand und entgegen unserer mehrfachen Verweise auf die Wichtigkeit der Anonymität. Dieses Vorgehen ist professionsethisch verwerflich und kann nicht zu sachlichen Verbesserungen führen – mir fällt jedenfalls kein Weg dazu ein.

- Ein Angehöriger der Referendariatsadministration erzählte mir, dass das Ministerium von den Fachseminarleitern der Mathematik Stellungnahmen zu unserem Text eingefordert habe. Als ich einwandte, dass ein solches Vorgehen der Intention unseres Textes entgegen steht und sachlich völlig inadäquat ist, korrigierte er seine Aussage dahingehend, dass die Fachseminarleiter freiwillig Stellungnahmen einreichen können. Da wir Vergleichbares aufgrund unserer Erfahrungen und unserer Vorurteile antizipierten, haben wir den Fachseminarleitern und Referendaren die Sprachregelung vorgeschlagen, dass niemand teilgenommen hat.

Die Figur der „freiwilligen Stellungnahme“ leuchtet mir wenig ein: Wer soll wozu Stellung nehmen? Fachseminarleiter 1 zu den Deutungen bei Fachseminarleiter 2 und 3? Fachseminarleiter 2 zu sich selbst – unter Aufrechterhaltung der Illusion von Anonymität? Was passiert, wenn alle Fachseminarleiter den Begriff der Freiwilligkeit ernst nehmen und auf eine Stellungnahme verzichten? Mir schiene das sinnvoll, denn fruchtbar dürfte lediglich eine Debatte der Fachseminarleiter untereinander bzw. mit den Autoren sein. Vielleicht ist es sogar sinnvoll, mit dem Text zunächst nur ganz persönlich umzugehen, das Fruchtbare im eigenen Kopf arbeiten zu lassen und die Verletzungen sich legen zu lassen – um

sich später in Debatten zu begeben, die den Text nur im Hinterkopf haben oder punktuell explizit nutzen.

Auch diese beiden administrativen Handlungen – die mich persönlich empören – zeigen den Charakter der Institution nur eingeschränkt. Das mindert ihren repressiven Charakter nicht. Iffert mag auch hier auf einem Charakter als punktuelle persönliche Verfehlungen bestehen. Ich würde dem entgegen halten wollen, dass die Repressivität *der Institution* sich nicht nur in der Häufung solcher Handlungen zeigt, sondern sich vor allem darin bildet, dass nicht vorhersehbar ist, an welcher Stelle sich die Repressionen entfalten, dass die Institution kaum Schutzmechanismen hat und dass die Repressionen keinem Legitimationsproblem zu unterliegen scheinen. Ich möchte auch darauf verweisen, dass mein Blick auf Institutionen statt Personen die Person entlastet. Die Frage ist dann eben nicht: Warum *bin* ich so und so, wie muss ich mich im Sinne der Sache verändern? Die Frage ist dann: In welchen Strukturen bewege ich mich, wie müssen die Strukturen verändert werden, damit ich im Sinne der Sache besser bzw. weniger repressiv agieren kann?

Unsere Empfehlungen

Iffert stellt zu unseren Empfehlungen eine These auf: „Die Autoren überschreiten ebenso deutlich wie unter Verleugnung dieser Tatsache die Grenzen des gewählten Forschungsgegenstandes – die Fachseminare Mathematik – und weiten diesen Anspruch [der Evaluation] auf das Referendariat als ganzes aus“ [vgl. IFFERT in diesem Band, S. 238]. Nun scheint mir wenig verleugnenswert, dass man über die Grenzen der Fachseminare hinausblickt. Iffert weist unter dieser These aber auf ein Problem hin, das der im Abschnitt „Polemik“ genannten Zerknirschung wert ist. Wir schreiben nämlich – noch dazu mehrfach und explizit (Iffert verweist nur auf Implizites [a.a.O., S. 240]) – unsere Empfehlungen leiteten sich aus unseren empirischen Erhebungen her. Das ist natürlich Unsinn:

Im Laufe unserer Forschungen hat sich für Rienits, Jahnke und mich herauskristallisiert, dass wir nicht nur Analysen betreiben, sondern auch Schlussfolgerungen ziehen sollten. Wir geben ansonsten eher keine „Empfehlungen“ an die von uns analysierte Praxis, weil die Analyse einer eigenen Logik folgt, und die ist keine Logik der „guten Ratschläge“ oder der Auflösung aufgezeigter Probleme. Jede Art von Problembearbeitung erzeugt ja neue, andere Probleme, die man wiederum analysieren muss. Insofern bin ich nicht sicher, ob Wissenschaft überhaupt Evaluation betreiben sollte, denn Evaluation fordert ja Lösungen. Wir haben uns aber hier darauf eingelassen.

Wenn Wissenschaftler sich zu einem Wirklichkeitsfeld äußern, so tun sie dies zum einen, indem sie aus den konkreten Ergebnissen einzelner Untersuchungen Schlüsse ziehen – natürlich unter Rückgriff auf ihr allgemeines Wissen über das Feld. Sie tun es aber zum anderen auch unter direktem Zugriff auf dieses Wissen über das Feld. Dieses Wissen bezieht seine spezifische Qualität daraus, dass der Wissenschaftler reichhaltige Kenntnisse und analytisches Wissen über das Feld erwirbt, aber gleichzeitig den Blick *von außen* bewahrt. (Deshalb ist es wichtig, dass der Lehrer, der zum Didaktiker wird, diesen Außenblick sich aneignet: Wenn er die Deutungsmuster der Praxis lediglich reproduziert statt sie zu hinterfragen und zu analysieren, dann mag er sich als praxisnah konstruieren. Er wird der Praxis aber kaum Neues mitzuteilen haben.)

Selbst eine Untersuchung wie die von Schubarth u.a. [vgl. in diesem Band, S. 13, ff.], die stark versucht, sich im Technischen abzusichern, gelangt zu Deutungen nur, indem sie über dieses Technische hinausgeht. Die Kritik am Positivismus zielt nun nicht so sehr auf dieses Hinausgehen über das Technische, sondern u.a. auf den Geltungsanspruch und auf den Glauben, auch dieses über das Technische hinausgehende sei methodisch abgesichert. Das verweist darauf, dass unser Fehler, die Empfehlungen als Schlussfolgerungen zu bezeichnen, einem positivistischen Impuls unsererseits geschuldet ist: Wir hätten es so gern gehabt, dass restlos alles, was wir so denken, wissenschaftlich abgesichert ist – ein grotesker Impuls.

Es wäre nun aber unproduktiv, bei Empfehlungen – die mehr sind als Schlussfolgerungen – auf dieses Feld-Wissen zu verzichten, nur weil man den Aufwand nicht betreiben kann, dieses Wissen im einzelnen herzuleiten. Iffert fordert das nicht, aber er fordert, beides strikt voneinander zu trennen [vgl. IFFERT in diesem Band, S. 239]. Ich bin nicht sicher, ob so etwas funktioniert, würde es aber probieren wollen. Einerseits scheint mir der Versuch dieser Trennung die Kommunikation mit dem untersuchten Feld zu erleichtern. Andererseits ist es eine Frage der Redlichkeit, Gedachtes nicht als Erforschtes darzustellen. Diese Redlichkeit haben wir verletzt. Vielleicht sollte man prinzipiell der Versuchung widerstehen, Forschungstexte, die der Logik der Analyse folgen müssen, mit dem Eingriff in Diskurse zu vermischen, die der Logik von Meinungsbildung einer Praxis folgen. Es handelt sich um zwei verschiedene Diskurse. Dieses Argument stärkt allerdings Zweifel daran, dass Wissenschaft Evaluation sein kann.

Fachseminarleiter, Referendare

„Im Zusammenhang mit der Forschungspraxis der Autoren stellt das Verhältnis zwischen Forschungsanspruch und Forschungsfeld für mich ein besonderes Problem dar. Der Anspruch der Untersuchung ist klar formuliert: „Auch für die Fachseminare (Mathematik?) schien es uns eine interessante Fragestellung zu sein, auf welche Weise und mit welchem Erfolg dort Lehrer ausgebildet werden, welche Probleme sich dabei zeigen und wie sie bearbeitet werden können“ [vgl. IFFERT in diesem Band, S. 234] ... Es gelingt Meyerhöfer u. Rienits nur teilweise, ihrem eigenen Anspruch zu genügen. Die Evaluation der Fachseminare Mathematik geschieht undifferenziert in deutlicher Fokussierung auf Reserven und Defizite in der Ausbildungsqualität“ [a.a.O., S. 236].

Iffert vermisst – wie sich in seinen Ausführungen zu den Referendaren und den Fachseminarleitern zeigt, ein Würdigung des Positiven der Ausbildung in unserer Untersuchung. Mir scheint sich hier ein weiteres grundsätzliches Problem in der Frage zu erweisen, ob Wissenschaft Evaluation sein kann: Über unserer Untersuchung steht „Evaluation“. Wir stellen Fragen und erhalten Antworten. In der Interpretation dieser Antworten zeigt sich etwas bislang Unbekanntes/Unbenanntes und Unerhörtes: Fachseminarleiter 1 hat kaum eine Vorstellung davon, was Lehrerausbildung sein könnte, man kann geradezu sagen, er bildet nicht aus. Bei Fachseminarleiter 2 reproduziert sich die Struktur abgewandelt und eher schärfer. Bereits in den beiden Interpretationen deutet sich als Kontrast ein Gelingensmodell an, und bei Fachseminarleiter 3 findet es sich sogar empirisch. Toll! Erkenntnis!

Telefonat. Iffert sagt: Im Abstract gibt es nur das Negative. Ich sage: Aber im Text hat Fachseminarleiter 3 den größten Umfang. Das Abstract ist nur ein Appetizer, dort sieht man nur, ob es sich lohnt, weiter zu lesen. Iffert sagt: Im Abstract laufen die Erkenntnisse zusammen, und genau dort unterschlagt ihr das Gelingen. Ich sage: Der Erkenntnisfortschritt liegt in der Analyse des Misslingens. Iffert sagt: Ihr schreibt aber „Evaluation“ drüber. Das verpflichtet euch auf die ausgewogene Darstellung von Misslingen und Gelingen.

Vertrackt. Wir *verstehen* das Gelingen vor der Folie der Analyse des Misslingens, deshalb müssen wir das Gelingen auch nur spärlich analysieren. Uns geht es auch nur um dieses Verstehen. Iffert möchte eine ausgewogene Würdigung von Positivem und Negativem. Das leisten wir wirklich nicht. Vielleicht ist unsere Untersuchung deshalb keine Evaluation. Mir scheint sie aber auch in einem evaluativen Sinne wertvoll, denn wer unsere Analyse liest, kann sein Tun treffender und fruchtbarer reflektieren als vorher.

Ich würde es damit gern bewenden lassen. Zu den Referendarsinterpretationen deshalb nur so viel: Die wirklich neuen Erkenntnisse haben die Deutungen von Referendar 3, 4 und die An-Deutung von 5 erbracht. Der Text von Wernet in diesem Band weist noch darüber hinaus, hier liegt breites Verstehenspotential hinsichtlich der Entwicklung von Lehrerbildung. Ich würde auch gern Fälle interpretieren, in den Referendare ungebrochen positiv ihre Ausbildung reflektieren. Wir haben einen solchen Fall aber wirklich nicht gefunden, selbst die Fälle von Fachseminarleiter 3 bewegen sich deutlich innerhalb dessen, was Wernet analysiert. Iffert will einen solchen „positiven“ Fall nahezu herbeischreiben, übersieht aber, dass der dazu von ihm gewählte Referendar 6 offenbar gebrochen ist: Wir haben in den Interpretationen 3 und 4 genug gelernt, um das deutlich zu sehen. Die Untersuchung von Kontrastfällen ist aber nicht sinnvoll, wenn von vornherein klar ist, dass im vorhandenen Material keine vorhanden sind. Iffert kann im vorhandenen Material weitersuchen, ich hielte es aber für produktiver, sich Referendare anzusehen, die wirklich Ausbildung erfahren und sich habituell außerhalb des von Wernet Analysierten bewegen. Ansätze für einen solchen Zufriedenheitstypus gibt es bei den Referendaren von Seminarleiter 3 nur im genannten Sinne gebrochen, ansonsten an Stellen, an denen wirklich etwas gelingt, zum Beispiel in produktiven Referendars-Mentoren-Situationen.

Literatur

GRUSCHKA, ANDREAS (2002): Von den „Tabus über dem Lehrberuf“ zur aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerbildung. (*Pädagogische Korrespondenz*. Heft 28, Winter 2001/02, S.46-57) Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag

WOLFRAM MEYERHÖFER (2005): Tests im Test. Das Beispiel PISA. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium

Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam

Eberhard Schröder, Ulf Kieschke

Abstract: Studierende der Lehramter wurden zu Studienbedingungen in der Lehrerbildung an je einem Ausbildungsort in den alten und neuen Bundesländern befragt. Dabei wurden Einschätzungen zu Studium und Beruf sowie zu Gründen und Motiven der Studienwahl und zu Belastungen beim Studieren erhoben. Die persönlichen Ressourcen und das Belastungserleben der Studierenden wurden mit dem diagnostischen Inventar A-VEM [Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, vgl. SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 2003] bestimmt. Die empirischen Auswertungen folgten einer differentialpsychologischen Vorgehensweise, um den Einfluss person- und strukturbezogener Bedingungen genauer analysieren zu können.

Die Ergebnisse zeigen persönlichkeitsgebundene Unterschiede bei der Bewältigung der Anforderungen in Studium und Beruf, und das insbesondere in Abhängigkeit von Studienort und –abschnitt. Weiterhin ergibt sich eine Wechselwirkung person- und strukturbezogener Bedingungen auf Gründe und Motive sowie auf Einschätzungen zu Studium und Beruf. Implikationen für eine psychologisch angeleitete Gestaltung der Lehrerbildung werden diskutiert.

1. Einleitung

Die Lehrerbildung in Deutschland ist nicht erst seit der Durchführung regelmäßig wiederkehrender, repräsentativer Schulleistungsvergleichstudien wie TIMSS, PISA und IGLU Gegenstand der öffentlichen Diskussion [HERRMANN 2002; SIELAND U. RISSLAND 2000; TERHART 2003]. Über Qualitätsstandards schulischer Arbeit wird dabei keineswegs bloß von Bildungsforschern und Pädagogen¹ nachgedacht; die Debatte hat Ausstrahlungskraft weit über den akademischen Zirkel hinaus. Entsprechende Auseinandersetzungen führten und führen zu greifbaren Konsequenzen in

¹ Zur Vereinfachung der Formulierungen und zur Erleichterung der Lesbarkeit des Textes schließt im Weiteren die maskuline auch immer die feminine Wortform ein.

politischen Grundsatzserklärungen und schulpraktischen Reformansätzen [CORTINA ET AL. 2003]. In der vorliegenden Studie soll nicht der Versuch unternommen werden, die Wege und Abwege der Debatte um die Lehrerbildung in Deutschland nachzuvollziehen, geschweige denn sie zu bewerten, vielmehr werden die Studienbedingungen in der Lehrerbildung aus der Sicht der Studierenden im Lehramt an je einem Standort in den neuen und alten Bundesländern untersucht. Bei den empirischen Auswertungen wird eine differentialpsychologische Herangehensweise gewählt, um insbesondere interindividuelle Unterschiede in den Einschätzungen zu Studium und Beruf sowie in Gründen der Studienwahl und in Belastungen beim Studieren analysieren zu können.

Die Anforderungsstruktur des Lehrberufs ist überaus komplex. Von der Rahmenplanung des Unterrichts nach curricularen Vorgaben über die didaktische Aufbereitung des Stoffes bis hin zur Benotung der Schülerleistungen, von administrativen Zuständigkeiten bis zur beratend-unterstützenden Begleitung Heranwachsender und ihrer Eltern erstrecken sich Verpflichtungen und Ansprüche der Tätigkeit. Unstrittig gehört der Schuldienst damit zu jenen Berufen, die dem Ausübenden ein besonderes Maß an psychischer Belastung auferlegen [vgl. BROMME 1992; RUDOW 1994; SCHAARSCHMIDT 2005]. Wie sie bewältigt wird, hängt nun wesentlich von den personalen Ressourcen und Kompetenzen ab, über die jemand verfügt. Individuelle Ist-Kapazitäten des Handelnden bestimmen den Umgang mit dem Handlungs-Soll eben wesentlich mit. Anforderungen sind das eine, der persönliche Stil der Auseinandersetzung mit ihnen ist das entscheidende andere [vgl. VON HECK 1997; KIESCHKE 2003]. Um die persönlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Studierenden für die Anforderungen des Studiums und der späteren Lehrtätigkeit zu erfassen, wurde in der vorliegenden Studie auf das Fragebogeninventar A-VEM [arbeits- und studienbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster nach SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 1996] zurückgegriffen. Mit dem Instrument werden Selbstauskünfte zu drei großen Beschreibungsdomänen erhoben: Engagement, Bewältigungskapazität (individuelle Widerstandsfähigkeit) und Lebensgefühl. Der Bogen ermöglicht neben einer Auswertung auf Einzelskalenebene die Zuordnung der Probanden zu clusteranalytisch gewonnenen Typen. Letzteres trägt der Tatsache Rechnung, dass Personen sich nicht nur nach Stärkegraden einzelner Eigenschaften, also quantitativ, sondern auch nach der jeweils besonderen *Kombination* von Eigenschaftsausprägungen, also qualitativ, unterscheiden [ASENDORF ET AL. 2002; MEEHL 1992; WALLER U. MEEHL 1998]. Vier Muster werden gegeneinander abgegrenzt (siehe Abbildung 1): G (Gesundheit: Engagement, Belastbarkeit und Zufriedenheit jeweils hoch), S (Schonung: verringertes Engagement, gute Belastbarkeit und relativ hohe Zufriedenheitswerte), A (Selbstüberforderung: exzessive Verausgabung bei eingeschränkter Widerstandskraft und geringer Zufriedenheit) und B (Erschöp-

fungungszustand: stark gedrosseltes Engagement, hoch resignativ bei insgesamt schwacher Belastbarkeit und deutlich verminderter Zufriedenheit). Untersuchungen in verschiedenen Berufsgruppen (bei Lehrern, Pflegekräften und – weit weniger umfänglich – bei Existenzgründern) bestätigten die Gesundheitsrelevanz der Typendifferenzierung [SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 2001; KIESCHKE U. SCHAARSCHMIDT 2003]. Risikopotentiale häufen sich vor allem bei A- und B-Zugehörigen (freilich mit jeweils besonderen Akzenten). G- und S-Vertreter scheinen Berufsaufgaben auf gesundheitsförderlichere Weise zu bewältigen (auch da allerdings sind spezifische Abweichungen zu entdecken). Das unterstreicht noch einmal, dass sich hinter dem gleichen Grad globalen Belastungserlebens (wenig „Stress“ bzw. starker „Stress“) nicht zwangsläufig Identisches verbirgt [FRIEDMAN U. BOOTH-KEWLEY 2003]. Die AVEM-Muster haben sich in der psychologischen Bildungsforschung als diagnostisch treffsichere Indikatoren für die psychische Belastbarkeit und Resilienz angehender und tätiger Lehrer erwiesen [KIESCHKE 2003; SCHAARSCHMIDT 2005; SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 2001; SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE U. FISCHER 1999].

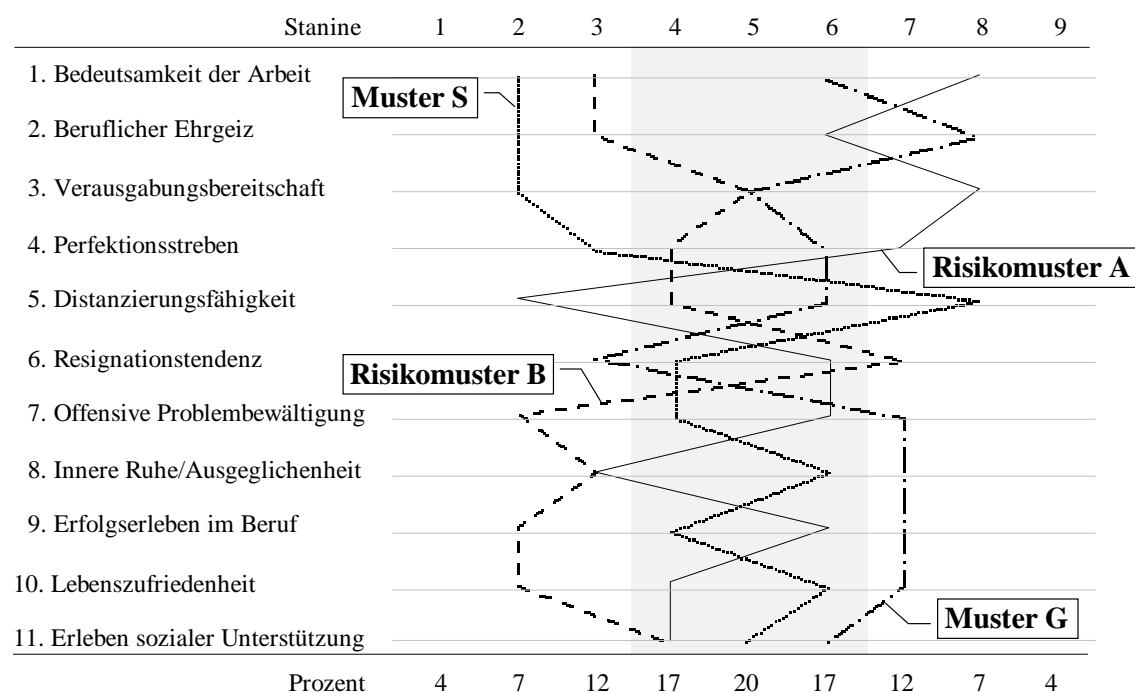


Abbildung 1: Unterscheidung nach 4 Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Diagnostisch genutzte Merkmalskomplexe: Berufsengagement (Skalen 1-5); Widerstandsfähigkeit (Skalen 6-8); Lebensgefühl (Skalen 9-11).

Sie zeigen zuverlässig die zu erwartende Verausgabungsbereitschaft, Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsverhalten sowie Erleben von Erfolg und sozialer Unterstützung in der beruflichen Tätigkeit an. Unterschiede zwischen den beiden hier untersuchten Studienstandorten der Lehrerbildung erscheinen auf den ersten Blick gering. Das ist auch wenig überraschend, da das Bundesland NRW dem Partnerland Brandenburg bei Anpassung des Schulsystems an die Rahmenbedingungen des gegliederten Schulsystems der ehemaligen BRD Pate stand. Dennoch lassen sich bedeutsame Unterschiede in den Rahmenstudienordnungen sowie in der curricularen Umsetzung in der konkreten Lehre ausmachen. Das ist zunächst die Anzahl der Pflichtveranstaltungen, die im Rahmen des Teilbereichs Psychologie im erziehungswissenschaftlichen Studium zu absolvieren ist. In Münster sind im Grund- und Hauptstudium insgesamt 7-8 SWS verpflichtend, während in Potsdam 11 SWS zu belegen sind. Aufgrund der hohen Wertschätzung praktischer und schulpraktischer Ausbildung im erziehungswissenschaftlichen Teil der Lehre in Potsdam [siehe HERRMANN U. EDELSTEIN 2002; THIEM 2002] gehören dort so genannte diagnostische Praktika im Umfang von 2 SWS mit max. 15 Teilnehmern zum Pflichtprogramm der Lehre. Entsprechende Veranstaltungen, die auch Selbsterfahrung in praktischen Kommunikations- und Unterrichtssituationen beinhalten, sind in Münster nicht obligatorisch. Ein weiterer, vielleicht wesentlicher Unterschied ist auf die Auswahl der Lehramtsstudierenden zurückzuführen. Während in Potsdam alle Lehramtsstudierenden im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums die obligatorischen Lehrangebote des Teilbereichs Psychologie wahrnehmen müssen, ist es in Münster nur ein Teil der Studentenschaft im Lehramt (etwa 45%), die alternativ zu den Fächern Soziologie, Politologie und Philosophie das Teilgebiet Psychologie gewählt haben. Der relativ geringe Anteil bei der Wahl des Fachs Psychologie in der Lehrerbildung in Münster gründet unter anderem auf dem hohen wissenschaftlich-methodischen Standard in der Lehre. Das schreckt vermutlich nicht wenige Studierende davon ab, das Teilgebiet Psychologie zu wählen. Außerdem erfährt das erziehungswissenschaftliche Studium im Teilgebiet Psychologie in Münster noch eine zusätzliche Spezialisierung dadurch, dass der Studierende eine Wahl zwischen insgesamt 5 Teilbereichen der Psychologie zu treffen hat (Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, Differentielle Psychologie, Pädagogische Psychologie und Sozialisationsforschung).

2. Untersuchungsleitende Fragestellungen

Das Augenmerk der Analysen richtet sich auf person- und strukturgebundene Studienbedingungen in der Lehrerbildung. Dabei sollen Unterschiede sowohl auf das Geschlecht der Studierenden und ihre Einstellungen gegenüber Arbeitsanforderungen als auch auf den Ausbildungsort (Münster und Potsdam) und Studienabschnitt (Grund- und Hauptstudium) zurückgeführt werden. Die empirischen Auswertungen sind durch drei Fragestellungen angeleitet:

1) Unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden in Münster und Potsdam bezüglich ihrer persönlichen arbeitsbezogenen Ressourcen, die Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsverhalten sowie Erleben von Erfolg und sozialer Unterstützung in der beruflichen Tätigkeit beeinflussen? Die Befunde der Untersuchungen von SCHAARSCHMIDT [2005] haben gezeigt, dass der Anteil an Lehramtsstudierenden im Hauptstudienabschnitt, die Risikomuster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens aufweisen, in Studiengängen mit geringen studienpraktischen Anteilen höher ist als in solchen, die einen hohen Wert auf eine erfahrungs- und praxisorientierte Ausbildung legen.

2) Weiterhin gilt die Aufmerksamkeit den Gründen und Motiven bei der Wahl des Studienfachs und der Wahrnehmung von Belastungen beim Studieren. Dabei soll neben dem Studienstandort und Studienabschnitt (Grund- und Hauptstudienabschnitt) noch das Muster arbeitsbezogenen Erlebens als Bedingungsfaktor herangezogen werden. Motivlagen bei der Wahl des Studiums sowie das Erleben von Belastungen im Studium unterscheiden sich vermutlich nur gering über die hier verglichenen Studierendenpopulationen, da die Wahl des Studienstandorts in der Regel unabhängig von der konkreten Ausgestaltung und Organisation des Studiums getroffen wird. Dennoch wird zu zeigen sein, ob die höhere Selektivität und Spezialisierung bei Wahl des Teilgebiets Psychologie in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung in Münster einen positiven Einfluss auf Motivlagen und Belastungserleben hat. Wiederum legen die Studien von SCHAARSCHMIDT [2005] nahe, dass die arbeitsbezogenen Verhaltensmuster einen bedeutsamen Einfluss auf die Motive bei der Wahl des Studienfachs und auf die Wahrnehmung von Belastungen beim Studieren haben.

3) Eine dritte Fragestellung zielt auf die Einschätzungen der Studierenden zu relevanten Merkmalen des Studiums und des Lehrberufs. Sie haben Urteile und Bewertungen der Studierenden zur Qualität des Studiums sowie zu Nutzen der Ausbildung für die spätere Lehrtätigkeit zum Gegenstand und beinhalten Aussagen zur so genannten Output-Qualität des Lehramtsstudiums. Im Allgemeinen ist zu erwarten, dass mit fortschreitendem Studium die Urteile über Qualität und Nutzen kritischer, aber

auch differenzierter werden. Ebenso sollten sich auch die Unterschiede in den studienpraktischen Anteilen der Ausbildung in den Urteilen der Studierenden widerspiegeln. Ferner werden Studierende, die Risikomuster aufweisen, den Nutzen des Studiums für ihre zukünftige Lehrtätigkeit in der Schule geringer einschätzen als diejenigen, die sich durch eine höhere Resilienz auszeichnen.

3. Methode

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobenplan

Die Fragebogenerhebungen in Münster wurden im Sommersemester 2004 und im darauf folgenden Wintersemester durchgeführt. Die Erhebungen in Potsdam fanden vom Sommersemester 2001 bis zum Studienjahr 2004 statt.

Die Münsteraner Stichprobe umfasst insgesamt 448 Studierende im Grund- (N=360) und Hauptstudienabschnitt (N=88). Die Teilnehmer der Studie wurden in Vorlesungen und Seminaren rekrutiert. Erhebung wie Rückmeldung über die Daten und erste Ergebnisse fanden während der Vorlesungs- und Seminarzeit statt.

Die Untersuchungsteilnehmer in Potsdam wurden konsekutive über den Erhebungszeitraum hinweg in Vorlesungen und Seminaren gewonnen. Insgesamt 326 Studierende beteiligten sich an der Befragung, wovon sich 222 im Grundstudium und 104 im Hauptstudium befanden. Der Anteil weiblicher Studierender, die an der Untersuchung teilgenommen haben, liegt in Münster bei über 81 % und ist damit ähnlich hoch wie in Potsdam (79 %).

3.2 AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, SCHAARSCHMIDT U. FISCHER, 1996/2003)

Wie geschildert, dient das Instrument AVEM der Beschreibung beruflicher Handlungsressourcen in 11 als relevant erachteten Merkmalsbereichen. Pro Skala sind 6 Itemantworten gefordert. Der Proband soll jeweils den Grad beurteilen, in dem Aussagen zu arbeitsbezogenen Einstellungen, Gewohnheiten und Verhaltenstendenzen die persönlichen Verhältnisse wiedergeben. Für die Einzelratings wird ein fünfstufiges Antwortraster genutzt (von „Aussage trifft völlig zu“ (5) bis „Aussage trifft überhaupt nicht zu“ (1)). Tabelle 1 dokumentiert die psychometrischen Eigenschaften des Verfahrens in der Studentenstichprobe. Sowohl Trennschärfen als auch Reliabilitäten genügen den Anforderungen an ein solides Diagnostikum. Eine Messgenauigkeit von Cronbach's $\alpha = .69$ wird von keiner der Skalen unterschritten.

Skala	<u>M*</u>	<u>SD</u>	Trennschärfen r_{it} (min / max)	Cron- bach's α
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	15.99	3.70	.24/.61	.72
Beruflicher Ehrgeiz	19.65	3.95	.48/.64	.78
Verausgabungsbereitschaft	17.30	4.34	.31/.60	.69
Perfektionsstreben	21.25	4.23	.44/.70	.81
Distanzierungsfähigkeit	18.18	4.13	.48/.63	.81
Resignationstendenz bei Misserfolg	17.51	4.47	.60/.73	.86
Offensive Problembewältigung	20.53	3.62	.29/.66	.79
Innere Ruhe & Ausgeglichenheit	18.85	4.45	.48/.61	.79
Erfolgserleben im Beruf	22.24	3.91	.39/.69	.82
Lebenszufriedenheit	22.43	3.93	.39/.69	.82
Erleben sozialer Unterstützung	24.62	3.91	.38/.55	.74

* Anmerkung: maximal erreichbarer Rohwert pro Skala: $RW_{max} = 30$

Tabelle 1: Psychometrische Kennwerte der AVEM-Skalen

Die *Gründe und Motive bei der Wahl des Studienfachs und die wahrgenommenen Belastungen beim Studieren* wurden durch zwei Antwortskalen repräsentiert. Die erste Skala umfasst insgesamt 11 Gründe, die die Entscheidung für den Lehramtsstudiengang motiviert haben könnten (siehe Tabelle 2). Unter anderem sollten die Bedeutung folgender Gründe für die Wahl des Studiums bewertet werden: „Umgang mit Kindern und Jugendlichen macht mir Freude.“, „Möglichkeit der Verbeamtung“, „konnte meinen ursprünglichen Studienwunsch nicht realisieren“.

<i>Gründe für Lehramtsstudium</i>	N	M	s
Freude im Umgang	769	4.60	0.662
Zeit für Freizeit und Familie	766	3.33	1.130
Unterrichte gerne	767	4.00	0.941
Interesse an Fächern	769	4.05	0.985
Ersatz	768	1.67	1.059
Kurze Ausbildung	768	1.68	0.942
Sicheres Einkommen	769	3.44	1.098
Verbeamtung	768	2.88	1.254
Entwickeln und helfen	770	4.05	1.186
selbständig arbeiten	769	3.88	0.989
andere berufliche Perspektiven	769	3.11	1.237

Tabelle 2: Statistische Kennwerte der Skala Gründe für das Lehramtsstudium

Die Fragenliste zu *Belastungen im Alltag* besteht aus 13 Items (siehe Tabelle 3). Dazu gehören Aussagen von „Unzufriedenheit mit der Wohnsituation“ oder „Schwierigkeiten, Studium und Privatleben miteinander zu verbinden“ bis hin zu „finanziellen Einschränkungen“.

Die einzelnen Fragen zu beiden Bereichen werden auf einer fünfstufigen Antwortskala beantwortet (von „Aussage trifft völlig zu“(5) bis „Aussage trifft überhaupt nicht zu“(1)).

<i>Belastungen im Alltag</i>	N	M	s
soziale Verpflichtung	766	1.90	0.984
familiäre Verpflichtungen	768	2.19	1.061
nicht ausgelastet sein	762	1.89	0.958
gesundheitliche Probleme	766	1.75	1.005
Schwierigkeiten Studium / Privates zu vereinen	769	2.52	1.153
Ehe- / Partnerschaftsprobleme	766	1.91	1.136
Probleme mit Kindern	746	1.28	0.632
finanzielle Einschränkungen	767	2.57	1.232
Unstimmigkeiten im Bekanntenkreis	768	1.90	0.992
Auseinandersetzungen mit anderen Personen	769	1.65	0.903
Unzufriedenheit mit Wohnsituation	767	1.89	1.162
Zeiteinteilung des Tagesablaufs	769	3.00	1.210
Sonstiges	662	2.26	1.162

Tabelle 3: Statistische Kennwerte der Skala Belastungen im Alltag

Was die *Einschätzungen zu relevanten Merkmalen der Studiums und des Lehrberufs* anlangt, so beurteilten die Studierenden die Qualität des Studiums sowie zu Nutzen der Ausbildung für die spätere Lehrtätigkeit. Insgesamt 14 Fragen wurden vorgelegt, die wiederum auf einer Skala von „sehr gut“(5) bis „gar nicht/sehr gering“(1) beantwortet werden sollten (siehe Tabelle 4). Exemplarisch seien folgende Aussagen im Wortlaut genannt: „Wie zufrieden sind Sie heute mit dem Studium?“, „Wie gut bereitet Ihres Erachtens das Studium auf die späteren Anforderungen im Lehramt vor?“ und „Wie gut werden Sie den Belastungen dieses Berufs gewachsen sein?“

<i>Einschätzungen zu Studium und Lehrberuf</i>	N	M	s
Studium angestrebt	767	3.99	1.019
Zufriedenheit mit Studium	768	3.51	0.892
Studienleistungen	760	3.63	0.640
Studienvorbereitung auf Anforderungen	765	2.56	0.836
Anforderungen zurechtkommen	767	3.74	0.621
Vorbereitung Methodik / Didaktik	763	2.71	0.879
Zurechtkommen mit Methodik / Didaktik	764	3.65	0.605
Vorbereitung soz. / päd. Anforderungen	762	2.65	0.919
Zurechtkommen soz. / päd. Anforderungen	763	3.65	0.652
Eignung für Lehrerberuf	762	4.03	0.644
Belastbarkeit im Beruf	764	3.71	0.644
Entschlossenheit für Anstellung	767	4.40	0.908
Chance auf Arbeitsplatz	767	3.59	0.880
Erreichen Pensionsalter	767	3.47	1.049

Tabelle 4: Statistische Kennwerte der Skala Einschätzungen zu Studium und Lehrberuf

4. Ergebnisse

4.1 Unterschiede in der Verteilung der persönlichen Ressourcen

Die erste Fragestellung nimmt die Profile arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens in Abhängigkeit von dem Standort der Hochschule und dem Studienabschnitt in der Ausbildung ins Visier. Das Geschlecht der Befragten wurde nicht in die differentialpsychologischen Auswertungen einbezogen, da aufgrund der schiefen Verteilung des Merkmals mehrere Zellen des Auswertungsplans (bei Ausdifferenzierung über die beiden anderen unabhängigen Variablen) nur geringe Stichprobenumfänge aufweisen. Die prozentualen Häufigkeiten der AVEM-Muster sind in Abbildung 2 getrennt für Hochschulort und Studienabschnitt dargestellt.

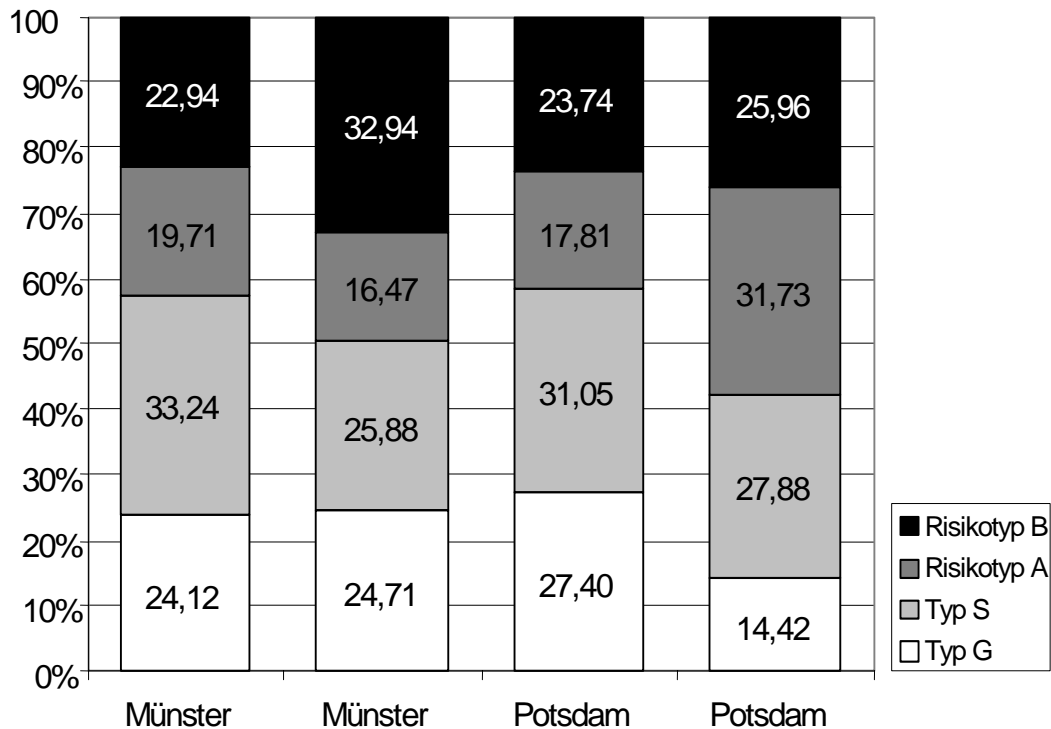


Abbildung 2: Prozentuale Häufigkeiten der AVEM-Muster getrennt für Hochschulort und Studienabschnitt

Vergleicht man zunächst die Studierenden im Grundstudium (s. Balken 1 und 3), so zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen Münster und Potsdam in der Verteilung der AVEM-Typen. Bei nahezu 60% der Grundstudenten, und das in beiden Stichproben gleichermaßen, sind unauffällige Profile (Typ G und Typ S) zu erkennen. Der Rest der Befragten weist Risikoprofile auf (Typ A und Typ B). Das Verhältnis zwischen den Profiltypen innerhalb der Risiko- und der resilienten Muster ist in Münster und Potsdam nahezu gleich.

Gänzlich anders zeigt sich die Verteilung der Typen im Hauptstudienabschnitt. Zudem gibt es hier markante Unterschiede zwischen den beiden Studienstandorten. Während sich in Münster bei den Hauptstudierenden resiliente Muster und Risikomuster die Waage halten, verschiebt sich die Verteilung der Profile in Potsdam deutlich zu Ungunsten der unauffälligen AVEM-Muster (nur noch 42% der Studierenden). Darüber hinaus differiert der Proporz zwischen den unauffälligen und zwischen den Risiko-Profilen über die beiden Studienstandorte hinweg. In Potsdam teilt sich die Studentenschaft mit resilienten AVEM-Mustern im Hauptstudium eher in Richtung Schon- und Schutzhaltung gegenüber Arbeitsanforderungen auf, in Münster sind beide Typen etwa gleich häufig anzutreffen. Schaut man auf das Verhältnis der beiden Risikotypen, so lässt sich

ebenso ein standortspezifischer Unterschied erkennen. Während bei den Münsteraner Studenten im Hauptstudium die Burnout-Risikolage doppelt so häufig vorkommt als die Workaholic-Symptomatik, zeigt sich bei den Potsdamern ein umgekehrtes Verhältnis. Dort finden sich deutlich mehr Studierende mit offenkundiger Tendenz zur Arbeitswut als solche mit einer sich anbahnenden Burnout-Problematik.

4.2 Gründe für die Wahl des Studiums und Belastungen beim Studieren

Die zweite Fragestellung zielt auf Gründe und Motive für die Wahl des Lehramtsstudiengangs sowie auf Belastungen, denen sich die Befragten während ihres Studiums ausgesetzt fühlen. Es soll untersucht werden, inwieweit Studienstandort, Studienabschnitt, Geschlecht und Typenzugehörigkeit Einfluss auf Studienmotive und wahrgenommene Belastungen haben. Beide Themenbereiche wurden jeweils anhand einer Liste von Fragen erhoben. Nach Prüfung der metrischen Qualitäten der Items wurden die Antwortlisten einer faktorenanalytischen Auswertung unterzogen. Dabei ließ sich vermutlich aufgrund der hohen Spezifität und geringen Trennschärfe der Items keine eindeutig interpretierbare Faktorenstruktur erkennen. Um das gesamte Spektrum der Inhaltsbereiche zu erhalten, wurden anschließend alle einzelnen Items in die vergleichende Auswertung mit den Faktoren Standort, Studienabschnitt und AVEM-Typ einbezogen. Der Faktor Geschlecht wurde wegen der bereits erwähnten extremen Verteilung des Merkmals nicht weiter berücksichtigt.

Gründe für die Wahl des Studiums: Gründe, die die Studierenden für ihre Wahl des Studiengangs für besonders bedeutsam halten, sind erwartungsgemäß „Freude im Umgang mit Kindern“, „Unterrichte gerne“, „Interesse an Fächern“, „Entwickeln und helfen“ sowie „Selbständig arbeiten“ (siehe Abbildung 3). Dass das Lehramtsstudium nur ersatzweise, als Interimslösung oder wegen der kurzen Ausbildungsdauer gewählt wurde, reklamierten nur wenige Studierende als ausschlaggebend. Die Gründe „Verbeamtung“, „sicheres Einkommen“, „Zeit für Freizeit und Familie“ sowie „andere berufliche Perspektiven“ rangierten im Mittelfeld der Bedeutsamkeit.

Große Unterschiede in der Wertung der Gründe zeigen sich nur mit Blick auf den Standort des Studiums. Münsteraner Lehramtsstudierenden schätzen die Gründe „Entwickeln und helfen“ sowie „Zeit für Freizeit und Familie“ besonders hoch ein, während die Potsdamer Studenten die Bedeutung dieser Gründe im mittleren Bereich der Wichtigkeit ansiedeln.

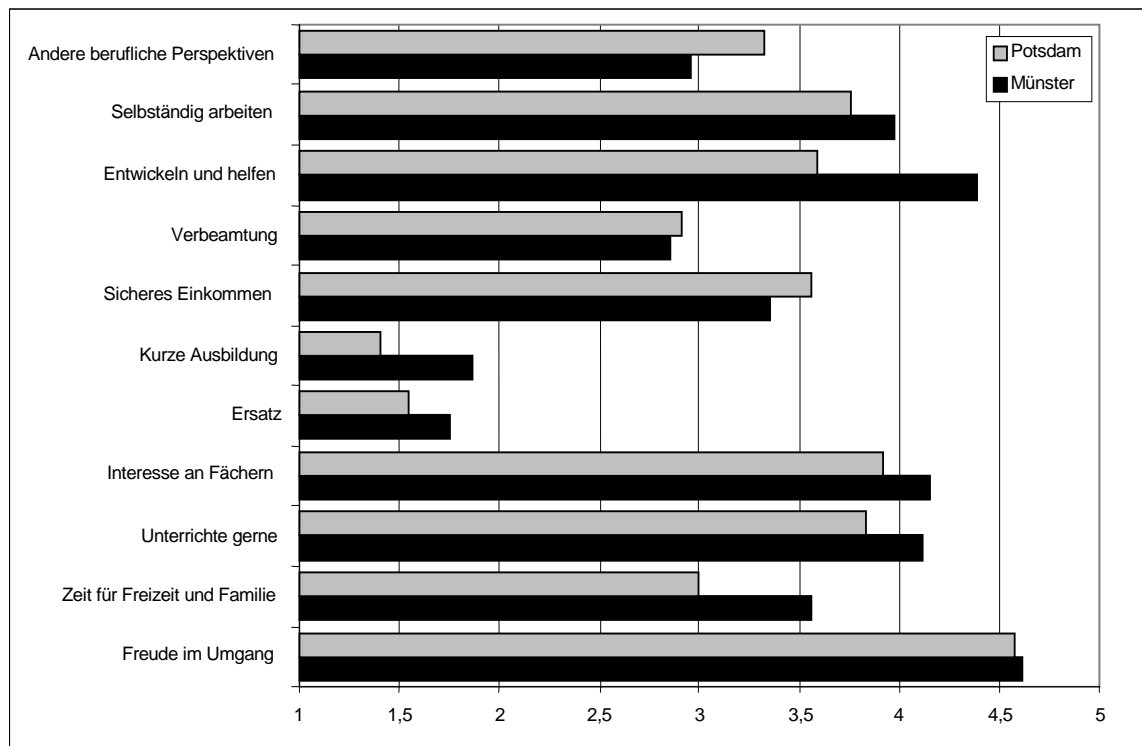


Abbildung 3: Gründe für die Wahl des Studiums, getrennt nach Studienort

Wahrgenommene Belastungen im Studium: Betrachtet man die Belastungen, denen sich die Lehramtsstudierenden ausgesetzt fühlen, so kann man den Eindruck gewinnen, dass das Studium der Lehrämter nur in geringem Maße von Schwierigkeiten überschattet ist, die nicht auf studienbezogene und universitäre Anforderungen zurückzuführen sind. Die höchsten Ausprägungen erfahren die Items „Zeiteinteilung im Tagesablauf“, „finanzielle Einschränkungen“ sowie „Schwierigkeiten Studium/Private zu vereinen“. Die übrigen Bereiche werden als eher gering belastend eingeschätzt.

Unterschiede zwischen den Studierenden aus Münster und Potsdam sind durchweg gering. Auch der Faktor Studienabschnitt zeitigt keine bedeutsamen Differenzen. Anders sieht es hingegen aus, wenn man Variationen berücksichtigt, die auf individuelle Persönlichkeitsressourcen und die Resilienz der Studierenden zurückzuführen sind. Abbildung 4 stellt die Unterschiede zwischen resilienten Typen (G und S) und Risikotypen (A und B) dar. Studenten, die einem Risikotyp (A oder B) zugeordnet wurden, berichten über weit stärkere Belastungen in den Bereichen „Studium/Private zu vereinen“, „Partnerschaft“, „Bekanntenkreis“ und bei der „Zeiteinteilung des Tagesablaufs“ als diejenigen, die resiliente Muster (G oder S) aufweisen.

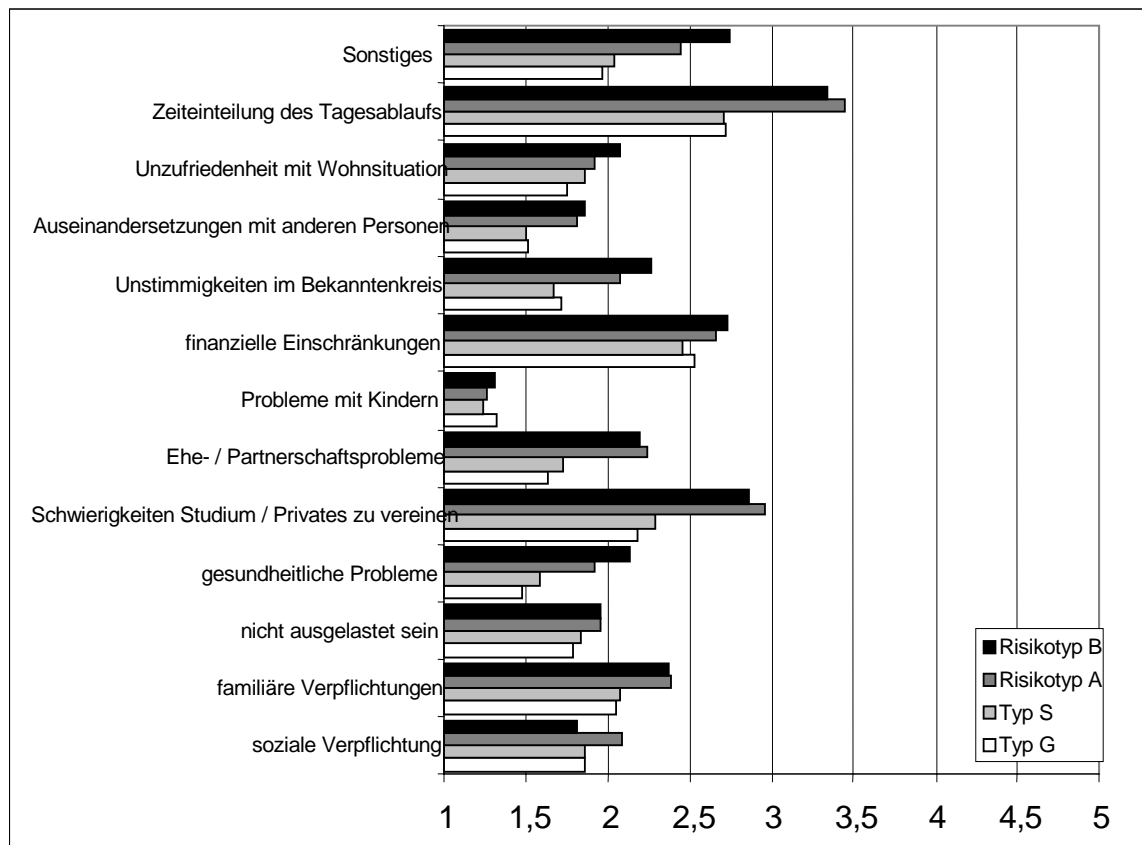


Abbildung 4: Belastungen im Alltag, getrennt nach AVEM-Typen

4.3 Einschätzungen zu Studium und Beruf

Die dritte Fragestellung ist der so genannten Output-Qualität der Lehrerbildung gewidmet. Studierende schätzen anhand von 13 Merkmalen unter anderem ein, wie zufrieden sie mit Studium und eigenen Studienleistungen sind, inwieweit das Studium auf Anforderungen der späteren Unterrichtstätigkeit vorbereitet und wie es um persönliche Eignung und Belastbarkeit im Beruf bestellt ist. Wie in den letzten beiden Abschnitten soll auch hier untersucht werden, ob diese Urteile abhängig sind von Studienstandort, Studienabschnitt, Geschlecht und typologischer Zuordnung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Auch diese Itemliste des Fragebogens wurde faktorenanalytisch ausgewertet. Wiederum ergaben sich keine eindeutig interpretierbaren Faktorenstrukturen, so dass die Auswertungen im Folgenden auf den Einzelitems beruhen. Die vergleichenden Analysen beinhalten die Faktoren Standort, Studienabschnitt und AVEM-Typ. Der Faktor Geschlecht wurde aufgrund der extremen Verteilung des Merkmals nicht weiter berücksichtigt.

Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, signalisieren Studierende aus Münster wie aus Potsdam fast durchweg Zufriedenheit mit Studium und eigenen Studienleistungen. Ebenso sind sie sicher, mit Anforderungen des Studiums und der späteren Unterrichtstätigkeit zurechtzukommen, und von

ihrer persönlichen Eignung und Belastbarkeit im Beruf überzeugt. Ausnahmen von diesem Bild bereichsübergreifender Zustimmung und Zufriedenheit stellen die Antworten zu „Vorbereitung auf Berufsanforderungen“, „Vorbereitung auf Methodik/Didaktik“ und „Vorbereitung auf sozialpädagogische Anforderungen“ dar. Zudem zeigen sich markante Unterschiede zwischen den Münsteranern und Potsdamer Studenten. Lehramtsstudierende aus Münster schätzen den Nutzen des Studiums bei der Vorbereitung auf „Berufsanforderungen“, „Methodik/Didaktik“ und „sozialpädagogische Anforderungen“ deutlich niedriger ein als ihre Studienkollegen aus Potsdam.

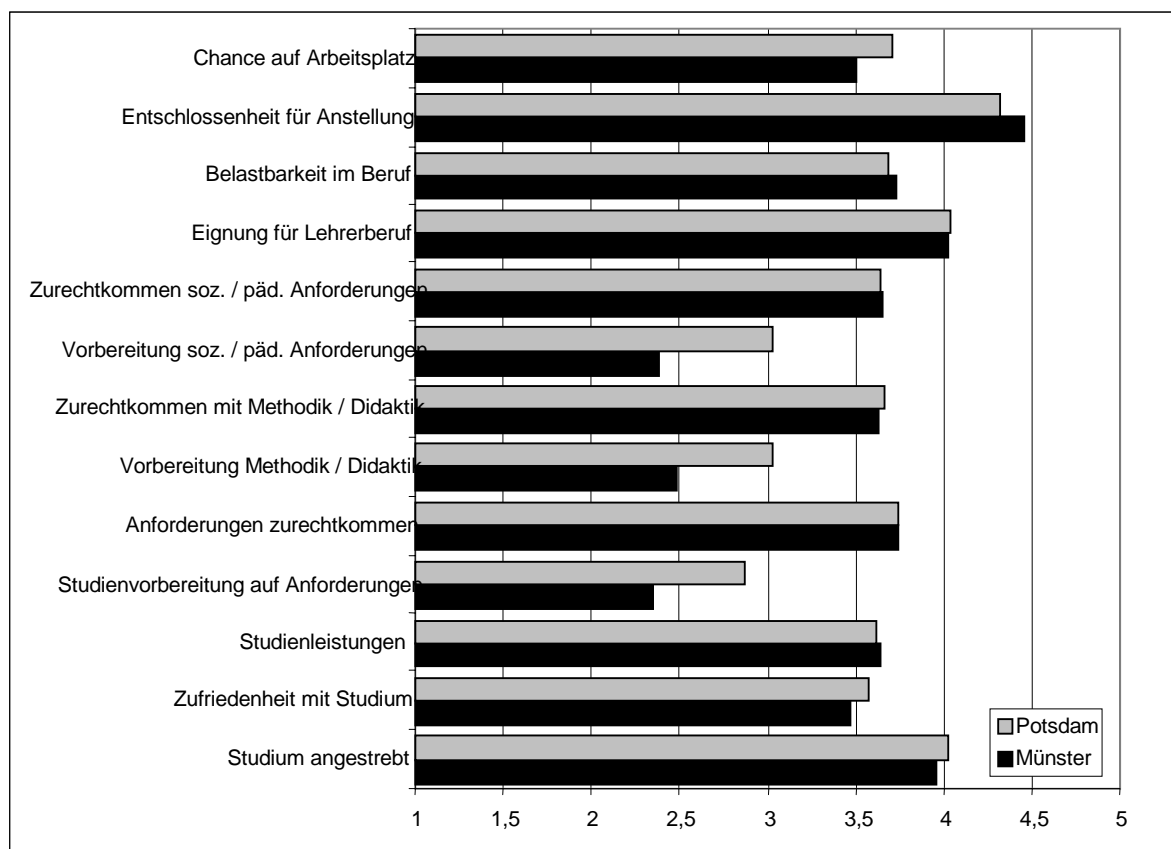


Abbildung 5: Einschätzungen zu Studium und Lehrberuf, getrennt nach Studienort

Nimmt man nun die persönlichen Ressourcen der Studierenden zum Ausgangspunkt für eine differentialpsychologische Analyse, dann ergeben sich deutliche Unterschiede zu Gunsten der Typen G und S in den Bereichen „Zufriedenheit mit Studium“, „Zufriedenheit mit Studienleistungen“, „Zurechtkommen mit Studium“, „Zurechtkommen mit methodischen/didaktischen Anforderungen“, „Eignung für Beruf“ sowie „berufliche Belastbarkeit“. Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit ist bei Studenten mit sich anbahnender Workaholic- oder Burnout-Symptomatik eindeutig geringer ausgeprägt.

5. Diskussion

Ziel der Untersuchung war es, die person- und strukturbezogenen Studienbedingungen in der Lehrerbildung aus Sicht der Studierenden an je einem Universitätsstandort in den neuen und alten Bundesländern zu untersuchen. Das Augenmerk der Auswertungen wurde dabei auf interindividuelle Unterschiede in Gründen der Studienwahl, in der Wahrnehmung von Belastungen beim Studieren und in den Einschätzungen zu Studium und Beruf gerichtet. Ferner wurden persönliche Voraussetzungen und Ressourcen der Studierenden für Anforderungen des Studiums und der späteren Lehrtätigkeit in den Auswertungen berücksichtigt. Sie gelten als Indikatoren für die psychische Belastbarkeit und Resilienz der angehenden Lehrer.

Zunächst wurde geprüft, ob sich Lehramtsstudierende in Münster und Potsdam hinsichtlich ihrer studien- und arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben unterscheiden. Die Verteilung der AVEM-Muster der hier untersuchten Stichproben entspricht zunächst weitgehend derjenigen, die von Schaarschmidt und anderen für die Berufsgruppe der Lehrer berichtet wurden. Dies gilt insbesondere für die Studierenden im Hauptstudienabschnitt.

Der erheblichen höhere Anteil von Risikomustern bei Lehrerinnen (64%) im Vergleich zu ihren männlichen Berufskollegen (51%), den SCHAARSCHMIDT [2005] berichtet, zeigte sich in der vorliegenden Studie indessen nicht. Weibliche und männliche Studierende im Lehramt unterscheiden sich nur unwesentlich im persönlichkeitsgebundenen Erleben und Verhalten bei Anforderungen in Studium und Beruf, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass die Anforderungen des Studiums noch als weniger belastend erlebt werden im Vergleich zu dem Stress, der den Schulalltag praktizierender Lehrer begleitet. Geschlechtsspezifische Differenzen zu Ungunsten weiblicher Lehrkräfte bilden sich also erst mit der Ausübung der Lehrtätigkeit im Schuldienst aus und nehmen mit dem Dienstalter zu.

Ein weiterer Befund, den SCHAARSCHMIDT [2005] berichtet, hängt mit dem Schulstandort zusammen. Während Lehrer aus NRW etwa zu gleichen Anteilen resiliente Muster und Risikomuster zeigen, sind in Brandenburg Lehrer der Typen A und B etwa zweimal so häufig vertreten wie solche mit hoher Resilienz (Typ G und S). Die vorliegende Untersuchung kommt zu vergleichbaren Ergebnissen. Insbesondere im Hauptstudienabschnitt zeigen sich deutliche Unterschiede in der Verteilung der AVEM-Profile zwischen den Standorten Münster und Potsdam. Während sich in Münster der Proporz des Typs S an Lehramtsstudierenden im Hauptstudium in Richtung Risikomuster B verschoben hat, findet sich bei den

Potsdamern bei gleichzeitiger Zunahme der auffälligen Muster eine Verschiebung von Typ G zum Risikomuster A.

Was die Gründe anlangt, die die Studierenden bei der Wahl des Lehramtsstudiengangs für wichtig hielten, so zeigten sich statistisch bedeutende Unterschiede zwischen den Studienstandorten nur in den Bereichen „Zeit für Familie und Freizeit“ und „Entwickeln und helfen“. Münsteraner Studierende reklamierten diese Gründe als ausschlaggebend für ihre Wahl des Studiums. Interessanterweise lassen sich ansonsten keine bedeutsamen Unterschiede ausfindig machen. Die Motive für Wahl des Studiengangs hängen demnach weder vom Geschlecht oder von der Resilienz der Lehramtsanwärter noch davon ab, ob sie sich im Grund- oder Hauptstudienabschnitt befinden.

Erwartungsgemäß gering sind auch studienbezogene und außeruniversitäre Belastungen, die Lehramtsstudierende beklagen. Im Unterschied dazu zeigt die bereits zitierte Studie von SCHAARSCHMIDT [2005], dass praktizierende Lehrer zusätzliche berufsbezogene und außerschulische Anforderungen häufig als belastend erleben. Darüber hinaus fühlen sich Lehrer, die deutliche Tendenzen zum Verhaltensmuster A oder B aufweisen, Belastungen oft hilflos ausgeliefert. Lehrer mit Tendenz zu Typ G und S verfügen dagegen über persönliche Ressourcen, die einen konstruktiven Umgang mit Stress und Belastungen erlauben.

Auch bei den Lehramtsstudierenden in Münster und Potsdam ließen sich vergleichbare Trends feststellen. Studierende mit Tendenz zu Typ A oder B schätzten die Belastungen deutlich höher ein als Studenten mit resilientem arbeitsbezogenen Erleben, und zwar in den Bereichen „Studium/Privates zu vereinen“, „Partnerschaft“, „Bekanntenkreis“ und bei der „Zeiteinteilung des Tagesablaufs“. Es bahnt sich demzufolge bereits während der Ausbildungsphase an der Universität ein persönliches Belastungserleben an, das das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der angestrebten Tätigkeit als Lehrer in der Schule weitgehend vorab bestimmt. Psychologische Interventionen sollten also bereits präventiv in der Phase der Ausbildung angesetzt werden. SCHAARSCHMIDT [2005] hat dazu auch unterschiedliche Maßnahmen vorgeschlagen, u. a. individuelle Beratung über Berufsziele, Diagnostik der Berufseignung und sozialkommunikatives Training zur Erhöhung der persönlichen Belastbarkeit und Widerstandskraft.

Die Auswertungen zur Output-Qualität der Lehrerbildung haben gezeigt, dass Studierende in Münster und Potsdam im Allgemeinen recht zufrieden mit Studium und eigenen Studienleistungen sind. Ebenso glauben sie gut mit Anforderungen des Studiums und der späteren Unterrichtstätigkeit zurechtzukommen und attestieren sich selber hohe persönliche Eignung für den Lehrberuf und Belastbarkeit bei der Arbeit. Der Frage, ob sie sich durch das Studium auf Berufsanforderungen, auf Methodik und

Didaktik sowie auf sozialpädagogische Anforderungen gut vorbereitet sehen, begegnen hingegen viele mit Unsicherheit. Zudem ergaben sich hierbei erhebliche Unterschiede zwischen den Münsteranern und Potsdamer Studenten. Lehramtsstudierende aus Münster schätzen den Nutzen des Studiums bei der Vorbereitung auf spätere Berufsanforderungen deutlich geringer ein als die Potsdamer.

Dieser Befund lässt sich unter anderem auf die Studienbedingungen an beiden Universitätsstandorten zurückführen. Wie bereits ausgeführt, bestehen bedeutsame Unterschiede in Rahmenstudienordnung und curricularer Ausgestaltung der Lehre. In Potsdam ist der Umfang der obligatorischen Lehrveranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen Studium deutlich höher als in Münster, zudem ist die Lehre praxis- und erfahrungsbezogener, es werden unter anderem entwicklungsdiagnostische Fertigkeiten vermittelt. Weiterhin scheint der Umstand, dass in Potsdam der Teilbereich Psychologie im erziehungswissenschaftlichen Teil der Lehre für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend ist, keineswegs zu einer geringeren Akzeptanz und Wertschätzung des Nutzens des Studiums für die spätere Berufsausübung zu führen. Ganz im Gegenteil, obschon den Potsdamer Lehramtsstudierenden keine Wahlmöglichkeit im erziehungswissenschaftlichen Studium zugestanden wird und das psychologische Fachstudium im Vergleich zu Münster umfangreicher ist, schätzen Potsdamer Studierende den Nutzen des Studiums für die Lehrtätigkeit in der Schule wesentlich höher ein.

Neben den Unterschieden aufgrund der Struktur und der konkreten Organisation des Studiums nehmen aber auch persönlichkeitsbedingte Merkmale, die mit dem Inventar zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben (AVEM) erhoben wurden, deutlich Einfluss auf Einschätzungen zu Studium und Beruf. Studierende, die über resiliente Persönlichkeitsmuster (G und S) verfügen, sind deutlich zufriedener mit Studium und eigenen Studienleistungen, glauben auch gut mit Studium, mit methodischen und didaktischen Anforderungen sowie mit beruflichen Belastungen zurechtzukommen und sind davon überzeugt, für den Lehrberuf geeignet zu sein. Ein genau umgekehrtes Bild reklamierter Selbstwirksamkeit ergibt sich bei Studenten mit sich anbahnender Workaholic- oder Burnout-Problematik. Sie sind wenig zufrieden mit Studium und eigenen Studienleistungen, fühlen sich stark belastet und kommen in geringerem Maße mit Anforderungen des Studiums und des Berufs zurecht.

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie im Überblick, so lassen sich deutliche Effekte person- und strukturgebundener Einflussfaktoren auf Studienmotive, wahrgenommene Belastungen und auf die erlebte Qualität des Lehramtsstudiums erkennen. Zunächst einmal nehmen person- und strukturgebundene Wirkgrößen unterschiedlich stark, aber doch in ähnlicher Weise Einfluss auf die hier untersuchten Bereiche der Leh-

rer Ausbildung. Dabei treten beide Bedingungssysteme in Wechselwirkung. So begegnen beispielsweise Lehramtsanwärter im Hauptstudienabschnitt standortspezifisch mit unterschiedlichem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten den Herausforderungen im Studium und Beruf. Während die Potsdamer Studierenden mit erhöhter Anstrengungsbereitschaft auf die wachsenden Anforderungen und Belastungen der Berufstätigkeit reagieren, zeichnet sich bei den Münsteranern eine deutliche Tendenz zu einer Burnout-Symptomatik ab.

Die Ausbildung personengebundener Ressourcen bzw. Risiken im Umgang mit Belastungen im Studium und Beruf wird dann aber noch in Abhängigkeit von den standortspezifischen Bedingungen des Studiums verstärkt. Strukturelle Merkmale der Lehrerausbildung, die in hohem Maße von der konkreten Ausgestaltung der Lehre in Hinblick auf Umfang und Qualität der Ausbildung sowie auf Wahlmöglichkeit des Teilbereichs Psychologie im erziehungswissenschaftlichen Studium geprägt sind, ziehen insbesondere bei Studierenden, die sich als wenig belastbar und resilient erweisen, starke Wirkung nach sich. So zeigt sich sowohl bei Motiven und Gründen der Studienwahl, bei wahrgenommenen Belastungen im Studium als auch bei den Einschätzungen der Qualität des Lehramtsstudiums, dass der Einfluss persönlicher Ressourcen auf den Erfolg im Studium und im späteren Berufsleben auch von strukturellen Bedingungen des Studiums abhängt, und zwar dergestalt, dass geringe persönliche Belastbarkeit, niedriges Widerstandsvermögen und ungünstige Studienbedingungen in der Lehrerbildung sich gegenseitig verstärken und in ihrer Wirksamkeit kumulieren.

Literatur

ASENDORPF, J. B., A. CASPI & W. B. K. HOFSTEE, (Eds.) (2002). The puzzle of personality types. *European Journal of Personality*, 16, 1-96.

BROMME, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.

CORTINA, K. S., J. BAUMERT, A. LESCHINSKY, K. U. MAYER & L. TROMMER, (Hrsg.) (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.

FRIEDMAN, H. S. & S. BOOTH-KEWLEY (2003). The "disease-prone personality": A meta-analytic view of the construct. In P. Salovey & A. J. Rothman (Eds.), *Social psychology of health* (pp.305-324). New York: Psychology Press.

HERRMANN, U. & W. EDELSTEIN (2002). Das „Potsdamer Modell“ der Lehrerbildung. In: U. Herrmann (Hrg.). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

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

KIESCHKE, U. & U. SCHAARSCHMIDT (2003). Bewältigungsverhalten als eignungsrelevantes Merkmal bei Existenzgründern: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2, 1-11.

KIESCHKE, U. (2003). *Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens*. Berlin: Logos.

MEEHL, P. E. (1992). Factors and taxa, traits and types, differences of degree and differences in kind. *Journal of Personality*, 60, 117-174.

RUDOW, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.

SCHAARSCHMIDT, U. & A. W. FISCHER (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeits-unterschiede in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsbelastungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

SCHAARSCHMIDT, U. & A. W. FISCHER (2003). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage*. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger. Computervision im Rahmen des Wiener Testsystems. Wien/Mödling: Schuhfried. [orig.: 1996]

SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

SCHAARSCHMIDT, U., U. KIESCHKE, & A. W. FISCHER (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 244-268.

SIELAND, B. & B. RISSLAND (Hrsg.) (2000). *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung*. Hamburg: Kovacs.

TERHART, E. (2003). Die Lehrerbildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.

THIEM, W. (2002). Das „Potsdamer Modell“ nach 10 Jahren. Ein persönlicher Erfahrungsbericht. In: U. Herrmann (Hrg.). *Wie lernen Lehrer ih-*

ren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

VAN HECK, G. L. (1997). Personality and physical health: Toward an ecological approach to health-related personality research. *European Journal of Personality*, 11, 415-443.

WALLER, N. G. & MEEHL, P. E. (1998). *Multivariate taxometric procedures. Distinguishing types from continua*. Thousand Oaks: Sage.

Zur Validität von Evaluationsergebnissen

Qualitätsdimensionen der Lehrerbildung im Lichte zentraler Testgütekriterien

Philipp Pohlenz, Elisabeth Grindel, Anne Köpke

Abstract: In der Praxis der Lehrevaluation werden subjektive Urteile und Qualitätseinschätzungen zu Lehrveranstaltungen oder Studienprogrammen erhoben, um die Sicht der „betroffenen“ Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu beschreiben und diese Sicht zum Ausgangspunkt für die Entwicklung von etwaigen Verbesserungsstrategien zu machen. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass subjektive Urteile Quellen potenzieller Verzerrungen der erhobenen Daten enthalten, woraus sich mögliche Bedrohungen ihrer Validität ergeben. Diese beziehen sich auf sachfremde Einflüsse bspw. von Persönlichkeitsmerkmalen der beurteilenden Personen auf ihr Urteil.

Ein weiterer zentraler Validitätsaspekt von Qualitätsmessungen besteht in der Frage, ob die als relevant unterstellten Beurteilungsdimensionen (bspw. zur „allgemeinen Organisationsqualität“) den Qualitätseinschätzungen der beurteilenden Personen tatsächlich zu Grunde liegen. Lassen sich solche Qualitätsdimensionen empirisch bestätigen, so können die entsprechend validierten Evaluationsergebnisse zu einer rational basierten Beurteilung und Weiterentwicklung des Beurteilungsgegenstandes – hier: der zweiten Phase der Lehrerbildung – beitragen.

1. Einleitung

Die Relevanz wissenschaftlicher Messungen wird insbesondere vor dem Hintergrund zentraler Testgütekriterien wie der Validität im Sinne einer gültigen Zuordenbarkeit der Messungen zu den entsprechenden Eigenschaften des zu messenden Gegenstandes beurteilt [BORTZ U. DÖRING 2002; KROMREY 1998].¹ Validität als Kriterium der Güte von Messungen

¹ Neben der Validität gelten Objektivität und Reliabilität von Messungen als weitere zentrale Testgütekriterien [z.B. STEYER U. EID 1993]. Im Kontext des vorliegenden Beitrags ist jedoch die Frage der Validität am vordringlichsten. Diese wird daher exemplarisch für Testgütekriterien von Messungen behandelt.

ist insbesondere auch in der Evaluationsforschung und der Lehrevaluation, die sich mit der Beurteilung der Qualität von Lehre und Studium an Hochschulen befasst, von zentraler Bedeutung.² In der Praxis der Lehrevaluation stützt sich die Beurteilung der Studienqualität vielfach auf diesbezügliche studentische Einschätzungen. Gleichzeitig entzieht sich die Qualität von Hochschulleistungen jedoch einer direkten Messung. Es gibt vielmehr zahlreiche unterschiedliche, sich teils sogar widersprechende Qualitätskonzeptionen [WISSENSCHAFTSRAT 1996] sowie erwünschte bzw. unerwünschte Effekte, die mit einem Studium verbunden sind [ENGEL U. KREKELER 2001; WISSENSCHAFTSRAT 1996]. So lässt sich bspw. Studienerfolg kaum eindeutig konzeptualisieren und selbst wenn man das erfolgreiche Abschließen eines Studienganges als augenscheinlichstes Erfolgskriterium zu Grunde legt, lässt sich dieses nicht eindeutig dem Einwirken des Studienganges und seiner unterschiedlichen Programmelemente in Studium und Lehre zuordnen [vgl. z.B. HAGER 2000]. Vielmehr bringen Studierende unterschiedliche Lerndispositionen mit, verbinden verschiedene Absichten und Erwartungen mit dem Studium, die ihrerseits zu unterschiedlichen Lernbiographien führen usw. Studentische Qualitätsurteile – und sofern man die zweite Phase der Lehrerbildung als einen Teil des entsprechenden Studienprogramms auffasst, ist die Situation hier identisch – bergen die Gefahr, dass die Subjektivität dieser Urteile, die sich in individuellen Beurteilungsperspektiven und einem potenziell urteilswirksamen Einfluss sachfremder Urteilskategorien ausdrückt, die Ergebnisse der Erhebungen in ihrer Validität beeinträchtigt.³ Diese Gefahr ist (u.a. auch aus Gerechtigkeitserwägungen) insbesondere dann zu beachten, wenn die Evaluationsergebnisse für Zwecke benutzt werden sollen, die eine Steuerung der Mittelallokation zum Ziel haben [z.B. ENGEL U. KREKELER 2001]. Aber auch in einem allgemeinen Sinne und unabhängig von der Steuerungswirksamkeit von Evaluationen erscheint die Beantwortung der Frage nach dem Vorliegen bzw. der Verletzung von

² Für die Evaluationsforschung allgemein sind vom „Joint Committee“ Standards für Programmevaluationen entwickelt worden, die Fragen der Testgütekriterien von Messungen und der daran anschließenden Informationsnutzung explizit berühren [SANDERS 1999]. Für den Bereich der Evaluation von Hochschulleistungen vgl. z.B. LEVACIC U. GLATTER [2001].

³ Zur Klärung der Frage nach der Validität von studentischen Qualitätsurteilen, die sich auf konkrete Lehrpräsentationen in Lehrveranstaltungen beziehen liegt bereits ein umfänglicher Literaturkörper vor. Dabei werden durchaus unterschiedliche Ergebnisse berichtet, die einerseits das Vorliegen von Validität studentischer Urteile bestätigen bzw. diese im Gegenteil bedroht sehen [vgl. z.B. RINDERMANN 2001, SPIEL 2001; KROMREY 2001, 2001a; ESSER 1997]. Bezogen auf die Ebene von ganzen Studienprogrammen, die verstärkt in den Fokus der Evaluation von Lehre und Studium sowie der Akkreditierung von Studiengängen rückt und die sich dabei ebenfalls auf studentische (Global-) Urteile stützt, ist diese Diskussion noch nicht in gleichem Maße geführt worden.

relevanten Validitätsaspekten zentral zu sein. So ist in der Verfügbarkeit einer validen Datenbasis über die Qualität von Lehre und Studium eine unabdingbare Voraussetzung für eine evidenzbasierte Beurteilung von Studienprogrammen sowie für die Entwicklung etwaiger Verbesserungsstrategien zu sehen [GINSBURG & RHETT 2003]. Evidenzbasierte Steuerung von (öffentlichen) Einrichtungen wird in einer zunehmenden Zahl von Kontexten und Politikfeldern und so auch im Bereich der Hochschulleistungen zu einem paradigmatischen Handlungsrahmen [MÜLLER-BÖLING 2000; NUTLEY ET AL. 2003]. Die Untermauerung gesellschaftlicher und politischer Entscheidungsprozesse mit validen Daten und Forschungsergebnissen wird daher immer dringlichere Forderung. Diese bereit zu stellen ist zentrale Aufgabe der Evaluationsforschung.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit zwei zentralen Validitätsaspekten. Zum einen wird der genannte Aspekt des Einflusses sachfremder Beurteilungskategorien und –komponenten auf das Zustandekommen des Urteils der Lehramtskandidatinnen untersucht. Art und Ausmaß des Einflusses potenziell verzerrender Wirkungsgrößen sollen identifiziert und in ihrem jeweiligen Einfluss beschrieben werden. Auf diese Weise ist eine Standortbestimmung der Evaluationsergebnisse insgesamt möglich. Zum anderen werden die der „Potsdamer Lehramtskandidaten-Studie 2004/05“ [vgl. SCHUBARTH ET AL. in diesem Band] zu Grunde gelegten Qualitätsdimensionen der zweiten Phase der Lehrerbildung dahingehend untersucht, ob sie durch die beurteilenden Personen in der erwarteten Weise aufgefasst und zur Grundlage der abgegebenen Qualitätseinschätzungen gemacht wurden. Es stellt sich die Frage, ob die Urteile der Lehramtskandidatinnen⁴ die theoretisch abgeleiteten Urteilskomponenten widerspiegeln. Entsprechende Befunde ermöglichen zu analysieren, inwieweit die erbetenen Einschätzungen zu verschiedenen Qualitätsaspekten mit den jeweiligen Zieldimensionen, die ihnen theoretisch zugeordnet wurden, in Verbindung gebracht werden können. Der zuletzt genannte Aspekt berührt insbesondere die Frage nach der Konstruktvalidität [FALTER 1977], während der erste sich dem (verzerrenden) Einfluss von Bias-Variablen [SPIEL 2001; ENGEL U. POHLENZ 2001] widmet. Neben diesen beiden relevanten Validitätsaspekten ließen sich noch vielerlei weitere nennen, die im Rahmen des vorliegenden Beitrags jedoch nicht behandelt werden können. Dieser hat vielmehr das Ziel, auf die Bedeutung von Testgütekriterien von Messungen bei der Evaluation von Lehre und Studium insgesamt hinzuweisen, Methoden zu

⁴ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werden Gruppenbezeichnungen nur entweder in der männlichen oder der weiblichen Form genannt. Grundsätzlich sind Personen beiderlei Geschlechts gemeint. Im Falle der befragten brandenburgischen Lehramtskandidaten und –kandidatinnen wird hauptsächlich die weibliche Form benutzt, weil Frauen in dieser Gruppe eindeutig die Mehrheit stellen.

ihrer Überprüfung vorzustellen und die Evaluationsergebnisse der Studie zur Einschätzung der Ausbildungsqualität durch brandenburgische Lehramtskandidatinnen exemplarisch vor dem Hintergrund der ausgewählten Validitätsaspekte zu diskutieren.

2. Validitätsbedrohung durch subjektiv verzerrte Urteile?

Studentische Befragungsdaten können relevante Einsichten in die Studienrealität liefern und Verbesserungsstrategien anstoßen, sofern sie „rational in identifizierbaren Eigenschaften des zu beurteilenden Gegenstandes (...) begründet sind“ [ENGEL U. POHLENZ 2001]. Problematisch sind die Urteile allerdings dann, wenn sich in ihnen nicht nur die Qualität bspw. des Ausbildungsprogramms widerspiegelt, sondern auch sachfremde Urteilkategorien, wie persönliche Interessen und Erwartungen, der elterliche Bildungshintergrund, o.ä. in das Urteil eingehen. Derartige Einflussgrößen („Bias-Variablen“) können Qualitätseinschätzungen urteilender Personen beeinflussen, lassen sich aber nicht aus den Merkmalen des beurteilten Gegenstandes ableiten. Sie sind entsprechend als (potenzielle) Fehlerquellen bei der entsprechenden Messung anzusehen [a.a.O.].

2.1 Erklärung des Urteils zur Ausbildungsqualität

Zur Identifikation der verschiedenen Einflussgrößen des Urteils der Lehramtskandidatinnen über die Ausbildungsqualität wurden multiple lineare Regressionen gerechnet. Im Folgenden werden exemplarisch einige der erklärungskräftigen Prädiktoren der studentischen Globalurteile zur Ausbildungsqualität an der *Ausbildungsschule* diskutiert. Dabei ist die Frage zu klären, inwieweit sich diese Globalurteile auf sachbezogene Urteilkategorien zurückführen lassen bzw. inwieweit sie durch sachfremde Determinanten verzerrt sind und entsprechend von Validitätsbedrohungen der Daten auszugehen ist. Insbesondere werden dabei vier theoretisch fundierte Qualitätsdimensionen berücksichtigt, die die Basis für die „Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie“ (vgl. SCHUBARTH ET AL. in diesem Band) bildeten. Bei diesen handelt es sich um die *Inputqualität*, die *Ergebnisqualität*, die *Prozessqualität* und die *Kontextqualität*. Input- und Kontextqualität beschreiben Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen und Rahmenbedingungen der zweiten Phase der Lehrerbildung, die Prozessqualität bezieht sich auf Parameter des Ausbildungsprozesses und die diesbezüglichen Qualitätseinschätzungen, während die Ergebnisqualität die Frage der Urteile zu den Ergebnissen der Lernprozesse beleuchtet [vgl. a.a.O.].

2.1.1 Ausbildungsqualität an der Ausbildungsschule

Das Urteil der angehenden Lehrerinnen zur Ausbildungsqualität an ihrer jeweiligen Ausbildungsschule wird hinsichtlich der Eingangsvoraussetzungen und der Rahmenbedingungen (Input- und Kontextqualität) offensichtlich nur in geringem Maße durch sachfremde Beurteilungskategorien beeinflusst. So wirken bspw. persönliche Hintergrundmerkmale wie das Alter, der elterliche Bildungshintergrund oder das Geschlecht nicht als erklärungskräftige Prädiktoren des Qualitätsurteils. Allerdings spielen in diesem Zusammenhang Fragen nach der Motivation der Berufswahl eine entsprechende Rolle: Die Ausbildungsschule wird besser bewertet, wenn die Motivation, den Lehrerberuf zu ergreifen, darin begründet war, dass ein entsprechender Berufswunsch seit langem gehegt wurde. Sie wird kritischer bewertet, wenn mit der Aufnahme des Lehrerstudiums die Erwartung verbunden war, „Schule verbessern“ zu können (vgl. Tabelle 1). Offensichtlich wird diese Erwartung durch die gemachten Erfahrungen nicht bestätigt.

Erwartungen, die sich an ein Studium oder eine Ausbildung richten, sind durchaus als subjektive Urteilkategorie anzusehen. Dass Dinge, die die Erwartungen der diese Dinge beurteilenden Person erfüllen, in der Beurteilung besser wegkommen als solche, für die dieses nicht zutrifft, ist einleuchtend. Problematisch ist dabei, dass in dem Maß, in dem eine Sache Erwartungen erfüllt, sich auch Präferenzen und Eigenschaften des Betrachters widerspiegeln und nicht ausschließlich diejenigen der beurteilten Sache [ENGEL U. KREKELER 2001]. Bezogen auf den vorliegenden Fall würde dies bedeuten, dass die Qualitätseinschätzung der Ausbildung von dem Maß abhängt, zu dem die Kandidaten sich durch diese Ausbildung befähigt fühlen, „Schule zu verbessern“. Die Auffassungen darüber, was zu einer entsprechenden Befähigung nötig ist, sind jedoch ebenso individuell wie möglicherweise widersprüchlich. Für die Ausbildungsinstitutionen ist es in diesem Fall also nahezu unmöglich, auf die individuellen, subjektiv gefärbten Qualitätsanforderungen zu reagieren. Gleichzeitig muss betont werden, dass die genannten Prädiktoren⁵ nur einen geringen Beitrag von rund 8 Prozent zur Varianzaufklärung leisten ($R^2 = .08$).

Die folgenden Tabellen zu den multiplen linearen Regressionsanalysen informieren über die standardisierten Regressionskoeffizienten (β) und die Prüfgröße t . Die Effekte der in Tabelle 1 gezeigten Prädiktoren gehen

⁵ Ein weiterer erklärungskräftiger Prädiktor in diesem Modell war die Frage nach der Zugehörigkeit zu Gruppen verschiedener Berufsorientierungen: Die Ausbildungsschulen werden von Lehramtskandidatinnen die der Gruppe „Burn-Out-Typ“ zuzurechnen sind, kritischer bewertet als von den Referenzgruppen (vgl. Tabelle 1).

Variablentext	β	t
<i>Wie wichtig waren die folgenden Gründe bei der Entscheidung Lehrer zu werden?</i>		
Seit langem fester Berufswunsch	-.181**	-2,739
Wunsch, Schule zu verbessern	.160*	2,413
<i>Typ der beruflichen Orientierung</i>		
Burn-Out-Typ	.166*	2,519

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Tabelle 1: Prädiktoren des Globalurteils: Inputqualität

in die erwartete Richtung.⁶ Prädiktoren des Urteils zur Qualität der Ausbildungsschulen, die sich auf die Rahmenbedingungen der Ausbildung beziehen (Kontextqualität) reflektieren dagegen durchgängig qualitätsrelevante Merkmale der Ausbildung. Sowohl die Einschätzung der Betreuung der Lehramtskandidatinnen beim Einstieg in den Alltag der Ausbildungsschule, als auch der Transparenz von Leistungsanforderungen stellen sachbezogene Urteilkategorien dar, deren Steuerung durchaus im Handlungsspielraum der verantwortlichen Institutionen liegt. Gleiches gilt für die Möglichkeit der Lehramtskandidatinnen, im Unterricht von Kollegen zu hospitieren und für ihre Mitbestimmung. Die Zufriedenheit der beurteilenden Personen mit den zur Verfügung stehenden Materialien hingegen ist nur bedingt durch die beurteilten Ausbildungsschulen beeinflussbar, sondern hängt von der allgemeinen Infrastrukturausstattung ab. Hier liegt zwar offensichtlich eine sachbezogene Urteilkategorie vor, allerdings wird sie vor dem Hintergrund der Frage nach verzerrten Qualitätsurteilen über die Ausbildung als Fehlerquelle zu werten sein: Das Qualitätsurteil wird zwar durch sie beeinflusst, eine Möglichkeit des steuernden Eingriffs durch die beurteilte Institution im Sinne einer Qualitätssteigerung liegt jedoch nur sehr bedingt vor [ENGEL U. KREKELER 2001]. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Regression. Die Effekte gehen in die erwartete Richtung. Die berichteten Prädiktoren leisten mit insgesamt rund 58 Prozent aufgeklärter Varianz ($R^2 = .58$) einen vergleichsweise starken Beitrag zur Erklärung des Globalurteils über die Ausbildungsqualität an den Ausbildungsschulen.

⁶ Mit einer kritischen Bewertung der Ausbildungsschule ging ein hoher Skalenwert in der entsprechenden (abhängigen) Variablen einher, während die (unabhängigen) Variablen zur Beurteilung der Wichtigkeit von Studienmotivationen umgekehrt codiert waren.

Variablentext	β	t
<i>Wie zufrieden sind Sie mit den allgemeinen Rahmenbedingungen?</i>		
Betreuung beim Einstieg	-.338**	-5,158
Transparenz der Leistungsanforderungen	-.186**	-3,113
Materialien zur Unterrichtsvorbereitung	-.152**	-2,713
Möglichkeiten zu Hospitationen	-.148**	-2,691
Möglichkeiten der Mitbestimmung	-.137*	-2,252

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Tabelle 2: Prädiktoren des Globalurteils: Kontextqualität

Gleiches gilt für die Gruppe von Prädiktoren, die den Ausbildungsprozess in den Ausbildungsschulen beschreiben (Prozessqualität). Diese erklären gemeinsam 76 Prozent der Varianz im Globalurteil über die Qualität der Ausbildungsschulen ($R^2 = .76$), die entsprechenden Effekte gehen in die erwartete Richtung (vgl. Tabelle 3 und Fußnote 6). Erklärungskräftige Prädiktoren beziehen sich hier insbesondere auf die Beziehungsqualität zwischen Lehramtskandidatinnen und deren Ausbilder. Erwartungsgemäß wird die Ausbildungsschule immer dann besser bewertet, wenn dieses Verhältnis als positiv beschrieben wird. Die entsprechenden erklärungsstarken Kriterien sind hier die Offenheit der Schule und der Ausbilder für Kritik und neue Ideen, Interesse und Informiertheit der Ausbilder sowie eine faire und transparente Leistungsbeurteilung.

Variablentext	β	t
Persönliche Belastung durch den Anpassungsdruck in der Ausbildungsschule.	.270**	5,041
In meiner Ausbildungsschule besteht Offenheit gegenüber Neuen.	-.380**	-7,268
Der Ausbildungslehrer ist offen für Kritik.	-.162**	-3,380
Die Schulleitung steht meiner Ausbildung desinteressiert gegenüber.	.145**	2,924
Der Ausbildungsleiter kontrolliert mich mehr als er mich unterstützt.	.119*	2,529
Der Hauptseminarleiter beurteilt meine Leistungen willkürlich.	-.118**	-2,876
Das Fachseminar hat eine klar erkennbare Struktur.	-.101*	-2,431
Der Ausbildungslehrer ist über die Ausbildung im Studienseminar informiert.	-.088*	-2,067

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Tabelle 3: Prädiktoren des Globalurteils: Prozessqualität

Darüber hinaus wirkt sich positiv auf das Globalurteil aus, wenn keine Belastungen durch schulischen Anpassungsdruck empfunden wurden. Die genannten Beurteilungskriterien sind zwar durchweg offensichtlich subjektive Urteilkategorien. Gleichwohl reflektieren sie rational ableitbare Eigenschaften bzw. Qualitätskriterien der Ausbildung. Die genannten Kriterien sind zudem durchaus im Einflussspielraum der beurteilten Institutionen angesiedelt. Insofern können studentische Angaben zu ihren Qualitätseinschätzungen in diesem Zusammenhang einerseits als Ausgangspunkt für Verbesserungsstrategien dienen und andererseits weitere Analysen zur Frage der Determinanten des studentischen Qualitätsurteils inspirieren. Diese könnten darin bestehen zu untersuchen, von welchen Faktoren die Einschätzung des Verhältnisses zu den Ausbildern abhängt (bspw. von soziodemographischen Variablen wie dem Alter oder dem Geschlecht).

Zur Bewertung der Ergebnisse des Ausbildungsprozesses wurden den Lehramtskandidatinnen Fragen zu ihrer Einschätzung der durch die Ausbildung (in erster und zweiter Phase) erreichten beruflichen Qualifikation vorgelegt. Tabelle 4 zeigt Prädiktoren des Globalurteils über die Qualität der Ausbildungsschule, die sich auf die von den Befragten wahrgenommene Wichtigkeit von verschiedenen Ausbildungsinhalten und die Ergebnisse der Ausbildung im Bereich der Lehrerqualifikationen „Unterrichten“ und „Innovieren“ beziehen (Ergebnisqualität). Demnach wird die Ausbildungsschule besser beurteilt, wenn die Ausbildungsinhalte „Klassenlehrertätigkeit“ sowie „Lehr- und Lernmethoden“ als wichtig erachtet wurden und wenn die Lehramtskandidatinnen die Ausbildung hinsichtlich der mit den genannten Lehrerqualifikationen verbundenen Kompetenzen als erfolgreich einschätzten. Die in Tabelle 4 aufgeführten Prädiktoren erklären gemeinsam rund ein Fünftel der Varianz im Globalurteil über die Qualität der Ausbildungsschulen ($R^2 = .21$), die Effekte gehen in die erwartete Richtung.

Die genannten Prädiktoren aus dem Bereich der Ergebnisqualität spielen im Kontext der hier berichteten Analysen insofern eine Sonderrolle, als sie sich auf eine abschließende Beurteilung des durch die Ausbildung erreichten Kompetenzerwerbs beziehen. Da der Ausbildungsprozess zum Zeitpunkt der Befragung jedoch noch nicht abgeschlossen war, ist die Frage zu stellen, inwieweit entsprechende Urteile rational sein können. So leisten sie auch nur einen vergleichsweise geringen Beitrag zur Varianzaufklärung (s.o.).

Variablentext	β	t
„Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Ausbildungsinhalte?“		
Klassenlehrertätigkeit	-.170**	-2,760
Lehr- und Lernmethoden	-.157*	-2,556
„Inwiefern wurden die folgenden Handlungskompetenzen im Hinblick auf die Lehrerqualifikation ‚Unterrichten‘ vermittelt?“		
... spontan entstehende Diskussionen von Lernenden fruchtbar zu machen.	-.227**	-3,422
... Lernerfolgskontrollen regelmäßig und methodisch vielfältig vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten.	.213**	3,210
„Inwiefern wurden die folgenden Handlungskompetenzen im Hinblick auf die Lehrerqualifikation ‚Innovieren‘ vermittelt?“		
... meine persönliche Lehrerrolle zu entwickeln und zu verwirklichen.	-.165**	-2,640
... durch Engagement im Schulleben zur Profilierung der Schule beizutragen.	-.170*	-2,556
... ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzausbildungsprogramm zusammenzustellen.	.195**	3,015

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Tabelle 4: Prädiktoren des Globalurteils: Ergebnisqualität

2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Abschließend ist zu bemerken, dass die Qualitätsurteile der Lehramtskandidatinnen in nur geringem Maß durch Variablen beeinflusst werden, denen attestiert werden könnte, dass sie einen verzerrenden Einfluss auf die Einschätzungen ausüben. Lediglich Variablen zu individuellen Studien- bzw. Ausbildungserwartungen zeitigen einen entsprechenden Effekt. Zudem sind diese Variablen aus der Gruppe der Faktoren, die die Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidatinnen beschreiben (Inputqualität) von nur sehr geringer Erklärungskraft für das Globalurteil zur Qualität der Ausbildungsschulen. Verzerrende Einflüsse, die von den persönlichen Dispositionen der befragten Personen ausgehen, konnten dagegen nicht als prädiktiv für das zu erklärende Qualitätsurteil identifiziert werden. Solche Variablen stehen typischerweise in dem Verdacht, einen subjektiv verzerrenden Einfluss auf Qualitätsurteile von Personen, gemäß ihrer individuellen Dispositionen, die sich bspw. aus ihrem Geschlecht, ihrem Alter, dem Einkommen oder dem elterlichen Bildungshintergrund ableiten, auszuüben. Offensichtlich lässt sich das Urteil der Lehramtskandidatinnen weitgehend aus Bewertungskategorien ableiten, die rational in den Eigenschaften des zu beurteilenden Gegenstandes be-

gründet sind. Variablen zur Beschreibung der Rahmenbedingungen der Ausbildung sowie des Ausbildungsprozesses selber liefern die erklärendenkräftigsten Prädiktoren. Die Eingangsvoraussetzungen und die Ergebnisse des Ausbildungsprozesses sind dagegen offensichtlich von geringerer Bedeutung für die globale Beurteilung der Ausbildungsqualität an den Ausbildungsschulen.

Die vier genannten, durch den Untersuchungsansatz der hier beschriebenen Studie theoretisch hergeleiteten Urteilsdimensionen werden im Folgenden daraufhin analysiert, ob sie durch die Urteile der befragten Personen empirisch widerspiegelt werden. In dieser Frage ist ein weiterer zentraler Validitätsaspekt zu sehen, der sich auf die Konstruktvalidität der Daten bezieht.

3. Übereinstimmung der Konstrukte mit den Qualitätsurteilen?

Zur Untersuchung der Konstruktvalidität der erhobenen Daten hinsichtlich der vier angestrebten Zieldimensionen wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) gerechnet [HOPKO 2003; PROOJEN & KLOOT 2001]. KFA ermöglichen es, den Zusammenhang von beobachtbaren Indikatorvariablen und den ihnen zu Grunde liegenden latenten, also nicht direkt beobachtbaren Faktoren zu analysieren [z.B. BYRNE 2001; KLINE 1998]. Bezogen auf den vorliegenden Fall lässt sich mittels KFA ermitteln, ob und inwieweit die theoretisch formulierten Qualitätsdimensionen der zweiten Phase der Lehrerbildung durch die sie repräsentierenden Variablen beschrieben werden. Eine entsprechende Übereinstimmung würde signalisieren, dass die theoretischen Dimensionen durch die empirisch erhobenen Qualitätsurteile der befragten Personen bestätigt werden, mithin Konstruktvalidität dieser Dimensionen vorliegt. Umgekehrt könnte ein fehlender Zusammenhang der Dimensionen mit den ihnen jeweils zugeordneten Indikatorvariablen andeuten, dass die Interpretation der erhobenen Daten, die vier dem Urteil der Lehramtskandidatinnen zu Grunde liegende Qualitätsdimensionen unterstellt, überdacht werden muss. Diesbezügliche Kenntnisse sind deshalb relevant, weil sich eine etwaige Formulierung von Entwicklungsstrategien des beurteilten Gegenstandes, vermutlich in erster Linie an die als relevant unterstellten Qualitätskonzepte anlehnen würde (z.B. „Verbesserung der Kontextqualität durch eine Veränderung/Verbesserung der Organisationsleistungen“). Um solche Aktivitäten rational bzw. auf empirischer Evidenz zu basieren, bedarf es jedoch einer empirischen Validierung der Qualitätskonzeptionen.

3.1 Zieldimensionen der Qualitätskonzeption

Für die konfirmatorische Faktorenanalyse wurden aus dem umfangreichen Variablen­set des eingesetzten Erhebungsinstruments diejenigen als Indikatorvariablen ausgewählt, die die Inhalte der zu überprüfenden Zieldimensionen aus vorliegender Sicht am deutlichsten repräsentieren (vgl. Tabelle 1).⁷ Dabei wurden insbesondere die Ergebnisse der bereits an anderer Stelle vorgelegten deskriptiv-statistischen Auswertungen der Daten berücksichtigt [vgl. SCHUBARTH ET AL. 2005]. So wurden im Fall der Indikatorvariablen, die die *Inputqualität* repräsentieren solche ausgewählt, die insbesondere die intrinsische Motivation der Kandidatinnen bei der Wahl ihres beruflichen Lebensweges zum Ausdruck bringen. Diese wurden als besonders charakteristisch für die Eingangsbedingungen der angehenden Lehrerinnen identifiziert (a.a.O). Zur Abbildung der *Kontextqualität* wurden Variablen ausgewählt, die insbesondere Organisations- und Betreuungsaspekte der Ausbildung reflektieren. Die (studentische) Einschätzung der Organisationsqualität und der Organisationsleistung verantwortlicher Institutionen und Personen konnte an anderer Stelle bereits als relevant für die Beurteilung von Studien- und Rahmenbedingungen identifiziert werden [ENGEL U. POHLENZ 2001; POHLENZ U. TINSNER 2004]. Die *Prozessqualität* wird unterteilt in den Aspekt der Beziehungsqualität (zwischen Lehramtskandidatinnen und Ausbildern) und den der fachlich-methodischen Qualität. Die Beziehungsqualität wird im vorliegenden KFA-Modell durch eine Frage zur hierarchischen Organisation („Unterordnung“; vgl. Tab. 1) und die fachlich-methodische Qualität durch die diesbezügliche Qualität von Prozessen und verantwortlichen Personen repräsentiert. Die *Ergebnisqualität* schließlich wird durch relevante Outcome-Aspekte der Ausbildung, die sich auf die Selbsteinschätzung der Lehramtskandidatinnen hinsichtlich der erreichten Kompetenzen in den zentralen Feldern der Lehrerqualifikationen beziehen, widerspiegelt.

⁷ Bei den ausgewählten Variablen handelt es sich um fünfstufige Ratingskalen (z.B. „völlig unwichtig“ (1) → „sehr wichtig“ (5); „sehr unzufrieden“ (1) → „sehr zufrieden“ (5), etc.).

Dimension	Var.-Name ⁸	Variablentext
Inputqualität	<i>Wie wichtig waren die folgenden Gründe bei der Entscheidung Lehrer zu werden?</i>	
	1d	Seit langem fester Berufswunsch.
	1g	Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen.
	1h	Anderen helfen.
	1j	Freude an Wissensvermittlung.
Ergebnisqualität	<i>Einschätzung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich der Lehrerqualifikationen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren</i>	
	9_3i	<i>Ich fühle mich kompetent, ...handlungsorientierte Lernformen anzuwenden.</i>
	10_3	...den Unterricht so zu organisieren, dass die Lernenden soziale Kompetenzen erlernen können.
	11_3g	...Techniken der Gesprächsführung anzuwenden, um einfühlsam und sachgerecht zu beraten.
	12_3b	...den Lernenden ein motivierendes Feedback über ihre Lernfortschritte zu geben.
	13_b	...den eigenen und fremden Unterricht kritisch zu analysieren und zu verbessern.
	14_i	...die allgemein- und schulrechtlichen Bestimmungen und Normen situationsgerecht anzuwenden.
Prozessqualität	<i>Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Ausbildung im Hauptseminar zu?</i>	
	3b	Das Hauptseminar ist methodisch vielfältig gestaltet.
	3d	Der Hauptseminarleiter zeichnet sich durch ein hohes fachliches Niveau aus.
	3i	Der Hauptseminarleiter will nur, dass ich mich ihm unterordne.
Kontextqualität	<i>Wie zufrieden sind Sie mit den allgemeinen Rahmenbedingungen (in der Ausbildungsschule)</i>	
	2_2o	Betreuung beim Einstieg (in die Ausbildungsschule).
	2_2p	Möglichkeiten zu Hospitationen.
	2_1l	Zeitliche Verfügbarkeit der Ausbildungslehrer.

Tabelle 5: In die KFA einbezogene Variablen

3.1.1 Hypothesen

Im Sinne der Überprüfung, ob für die vier beschriebenen Dimensionen Konstruktvalidität vorliegt, wurden mit dem Messmodell, das der nachfolgend berichteten KFA zugrunde liegt, drei zu überprüfende Annahmen verknüpft:

⁸ Vgl. Pfadmodell der KFA in Abbildung 1.

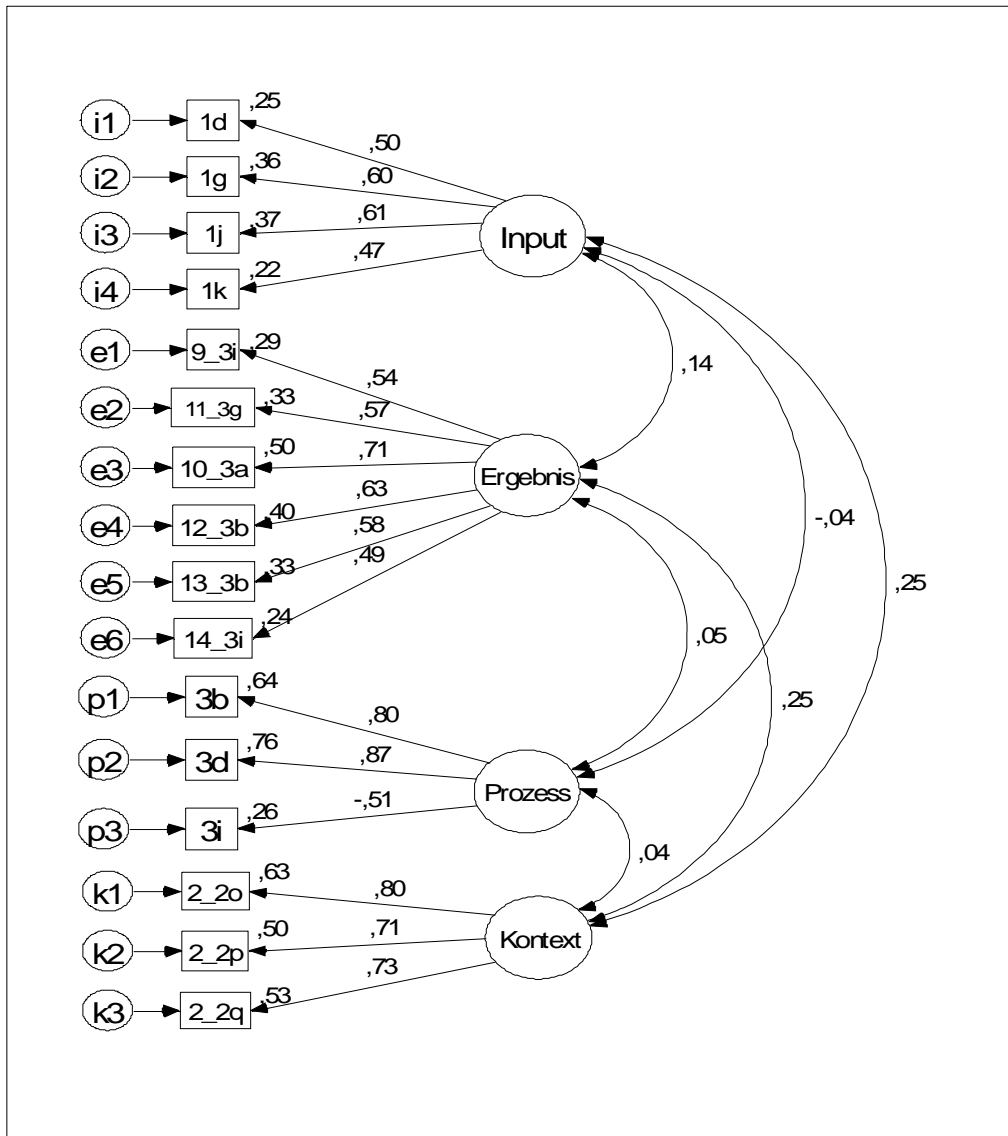
- i) Die für die Faktoren (Dimensionen) spezifizierten Indikatorvariablen korrelieren hoch mit ihrem und nur mit ihrem jeweiligen Faktor (Diskriminanz).
- ii) Die Indikatorvariablen eines Faktors korrelieren untereinander hoch (Konvergenz)
- iii) Im Sinne einer Messung distinkter Konstrukte durch die vier Faktoren, weisen diese untereinander bestenfalls geringe Korrelationen auf.

In den drei formulierten Annahmen spiegeln sich einschlägige Kriterien zur Beurteilung der Konstruktvalidität wider [z.B. SCHNELL ET AL. 1999: 155 ff]. Diskriminanz oder „diskriminante Validität“ liegt vor, wenn sich für ein Konstrukt nachweisen lässt, dass es andere Sachverhalte misst, als andere Konstrukte, wenn also durch das Konstrukt spezifische Sachverhalte erfasst werden, die nicht gleichzeitig auch durch andere Konstrukte erfasst werden könnten. Konvergenz oder „konvergente Validität“ zeigt dagegen an, ob verschiedene Operationalisierungen eines Konstrukts miteinander in Zusammenhang stehen [a.a.O]. Durch die dritte der formulierten Annahmen wird darüber hinaus das Verhältnis der latenten Faktoren untereinander beschrieben, wobei davon ausgegangen wird, dass diese im Sinne voneinander unabhängiger Dimensionen nur in geringem Maße in einem korrelativen Zusammenhang stehen.

3.2 Ergebnisse

Das berichtete KFA-Modell wurde nach der Maximum Likelihood Methode geschätzt. Diese ist vergleichsweise unempfindlich gegen die Verletzung von Modellannahmen, die sich auf die multivariate Normalverteilung der einbezogenen Variablen beziehen [Bühner 2004: 201].⁹ Abbildung 1 zeigt das Pfadmodell für die ermittelten Faktorstrukturen und Faktorladungen sowie die Maßzahlen für den Modell-Fit an.

⁹ Die Verteilungen der in das berechnete Faktorenmodell einbezogenen Variablen weisen zwar nicht durchgängig Normalverteilung auf, so dass die zentrale Normalverteilungsannahme verletzt ist. Schiefe und „Exzess“ (Kurtosis) der Verteilungen der einzelnen Variablen bleiben aber innerhalb empfohlener Grenzwerte (West, Curran u. Finch 1995; zit. n. Bühner 2004: 232).



$$\chi^2 = 102,67, df = 98, p = .354; CFI = .995, NFI = .904; \\ RMSEA = .013 (LO 90/HI 90 = .000/.034)^{10}$$

Abbildung 1: Pfadmodell der KFA (standardisierte Schätzer)

Der exakte Modell-Fit bestätigt mit einem nichtsignifikanten χ^2 -Wert ($p = .354$) von 102,67 bei 98 Freiheitsgraden die Güte des Modells. Dieser Befund wird zusätzlich durch die hohen (CFI, NFI) bzw. niedrigen

¹⁰ Die Berechnungen wurden mit dem AMOS-Programmpaket durchgeführt. Dieses bietet zur Behandlung fehlender Werte eine Rechenprozedur an, die ohne den fall- bzw. listenweisen Ausschluss fehlender Werte auskommt (die Anteile fehlender Werte in den in die Analyse einbezogenen Variablen betragen zwischen 0,3 % und 4,3 % mit Ausnahme, dass jeweils ca. 10 % der Befragten die Fragen nach der Betreuung beim Einstieg, nach den Möglichkeiten zu Hospitationen und nach der zeitlichen Verfügbarkeit der Lehrer nicht beantworteten). Allerdings werden in diesem Verfahren einige der für die Beurteilung von linearen Strukturgleichungsmodellen üblichen Fit-Indizes (z.B. GFI, SRMR) nicht ausgegeben [z.B. BYRNE 2001].

(RMSEA¹¹) Werte der Indizes für den approximativen Modell-Fit bestätigt. Die in das Modell einbezogenen Variablen legen damit ein tatsächliches Vorliegen der unterstellten 4-Faktorenstruktur bzw. der vier beschriebenen, den Bewertungen zugrunde liegenden Dimensionen nahe.¹²

Die Variablen laden durchweg hoch auf den jeweiligen Faktoren, die standardisierten partiellen Regressionsgewichte betragen im Fall des Faktors Inputqualität zwischen .47 und .61. Besonders deutlich fallen die Zusammenhänge der Indikatorvariablen mit den Konstrukten Kontextqualität (.71 bis .80) und Prozessqualität aus. Hier betragen die Gewichte zwischen |.51| und .87. Die Indikatorvariablen zur Beschreibung der Ergebnisqualität laden ebenfalls mit .49 bis .71 hoch. Die erste Annahme, die eine Korrelation der Indikatorvariablen mit ihrem jeweiligen Faktor und nur mit diesem Faktor unterstellt wird durch das Modell bestätigt. Somit ist auch eines der Kriterien für das Vorliegen von Konstruktvalidität, namentlich die Diskriminanz erfüllt. Für die quadrierten multiplen Korrelationen der jeweiligen Indikatorvariablen eines Faktors untereinander werden ebenfalls teils sehr hohe Werte (bis zu .76), aber auch eine Reihe von vergleichsweise kleinen bis mittleren Werten (.22 bis .37) ermittelt. Die quadrierten multiplen Korrelationen geben die gemeinsame Varianz der Indikatorvariablen, die sich auf den Zusammenhang mit ihrem jeweiligen Faktor zurückführen lässt, an. Sie beschreiben mithin das Maß, zu dem die Indikatorvariablen eines Faktors auf die jeweils anderen zurückgeführt werden können. Die mehrheitlich hohen Werte für die quadrierte multiple Korrelation zeigen an, dass die vier Faktoren durchaus in konsistenter Weise durch die ihnen zugeordneten Indikatorvariablen erklärt werden und dementsprechend reliable Messungen der Konstrukte durch diese Variablen vorliegen. Die durchweg hohen Werte für die Zusammenhangsmaße der Indikatorvariablen zeigen ein zufrieden stellendes Maß an Konvergenz an. Auch die zweite der oben beschriebenen Hypothesen wird damit durch das Modell bestätigt.¹³

¹¹ Das 90-prozentige Konfidenzintervall für den RMSEA (LO 90/ HI 90) schließt den Wert .000 ein und bleibt unter dem von HU U. BENTLER [1999; zit. n. BÜHNER 2004: 243] empfohlenen Wert von .060, was auf einen zufrieden stellenden Modell-Fit hinweist.

¹² Gleichzeitig darf aus der Tatsache, dass das Modell „auf die erhobenen Daten passt“, nicht geschlossen werden, dass es das einzig gültige Modell zur Beurteilung der Beziehungsstrukturen zwischen den erhobenen Daten ist. Die einbezogenen Variablen wurden zwar aufgrund a priori getroffener Annahmen (s. 2.3) ausgewählt. Sie entstammen aber einer Fülle möglicher, die Zielkonstrukte u. U. ebenfalls abbildenden Kombinationen von Indikatorvariablen.

¹³ Zu den nur in geringem Maße zur Varianzerklärung beitragenden Items (Werte um .20) könnten Modellmodifikationen vorgenommen werden, auf die jedoch angesichts des insgesamt zufrieden stellenden Modells im vorliegenden Beitrag verzichtet wird.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den vier (latenten) Zieldimensionen kann eine schwache Korrelation zwischen den Faktoren *Inputqualität* und *Ergebnisqualität* (.14) sowie die moderaten Korrelationen der Faktoren *Kontextqualität* und *Inputqualität* (.25) sowie *Kontextqualität* und *Ergebnisqualität* (.25) ermittelt werden. Der Befund (weitgehend) unabhängiger latenter Variablen spricht generell dafür, dass durch die vier latenten Variablen tatsächlich vier inhaltlich distinkte Dimensionen gemessen werden. Durch diesen Befund wird auch die letzte der drei formulierten Annahmen gestützt, die als Zeichen der Unabhängigkeit der vier Konstrukte deren bestenfalls geringe Kovariation unterstellte.

Auffällig ist dabei aber auch, dass der Faktor *Prozessqualität* im Zusammenspiel der vier Dimensionen keinerlei Zusammenhang mit den anderen aufweist. Die Dimension Prozessqualität wird offensichtlich als eigenständiges Konstrukt beurteilt.

4. Diskussion

Die berichteten Regressionsmodelle legen den Schluss nahe, dass die erhobenen Daten weitgehend verzerrungsfrei sachbezogene Qualitätsurteile der angehenden Lehrerinnen abbilden. Durch die konfirmatorische Faktorenanalyse konnte darüber hinaus bestätigt werden, dass die dem Evaluationsmodell zu Grunde gelegten Beurteilungsdimensionen inhaltlich distinkte und jeweils für sich relevante Sachverhalte messen, dass mithin das Vorliegen von Konstruktvalidität hinsichtlich dieser Beurteilungsdimensionen angenommen werden kann. Das Kriterium valider Evaluationsergebnisse wird in der Diskussion um die Voraussetzungen für ihre Nützlichkeit in Reformprozessen immer wieder als grundlegend angeführt [GINSBURG & RHETT 2003; NUTLEY ET AL. 2003]. Empirisch validierte Evaluationsergebnisse können ein evidenzbasiertes Wissen über die Situation sowie zukünftig zu behebbende Defizite der jeweils evaluierten Gegenstände -bzw. wie im vorliegenden Fall: Studienprogramme- liefern und einen wichtigen Beitrag zu deren Weiterentwicklung liefern. Bezogen auf den vorliegenden Anwendungsfall ließe sich im Anschluss an die berichteten Analysen bspw. nach Optimierungspotenzialen innerhalb der verschiedenen Qualitätsdimensionen suchen. Darüber hinaus lässt sich die Frage klären, in welchen Beziehungen die verschiedenen Urteilskategorien untereinander stehen und langfristig analysieren, welche Stellschrauben jeweils zu einer Erhöhung des Gesamterfolges des Studienprogramms betätigt werden müssen.

Literatur

BORTZ, JÜRGEN U. NICOLA DÖRING (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation*. 3. Aufl. Berlin u.a.: Springer.

BÜHNER, MARKUS (2004): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.

BYRNE, BARBARA M. (2001): *Structural Equation Modeling with Amos. Basic Concepts, Applications, and Programming*. Multivariate Applications Book Series, New Jersey/London: Lawrence Earlbaum Ass. Publishers.

ENGEL, UWE U. GABY KREKELER (2001): Studienqualität. Über Studentische Bewertungen und Rankings von Studienfächern einer Universität. In: U. Engel (Hrsg.) *Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*. 121-176. Frankfurt/Main: Campus

ENGEL, UWE U. PHILIPP POHLENZ (2001): Lehre und Studium im Spiegel studentischer Bewertungen: Über das Potsdamer Modell der Lehrevaluation. In: C. Spiel (Hrsg.) *Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. 131-150. Münster u.a.: Waxmann

ESSER, JÜRGEN (1997): Zweifel an der Evaluation der Lehre. *WiSt*, 1. 45-49.

FALTER, JÜRGEN W. (1977): Zur Validierung theoretischer Konstrukte - wissenschaftstheoretische Aspekte des Validierungskonzepts. *Soziologie* 6(4): 349-369.

GINSBURG, ALAN & NANCY RHETT (2003): Building a Better Body of Evidence: New Opportunities to Strengthen Evaluation Utilization. *American Journal of Evaluation* 24(4): 489-498.

HAGER, WILLI (2000): Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen, Evaluationsparadigmen, Vergleichsgruppen und Kontrolle In: H. Brezinger (Hrsg.) *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien*. 180-201. Bern u.a.: Huber

HOPKO, DEREK R. (2003): Confirmatory Factor Analysis of the Math-Anxiety Rating Scale-Revised. *Educational and Psychological Measurement* 63(2): 336-351.

KLINE, REX B. (1998): *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Methodology in the Social Sciences, New York, London: Guilford Press.

KROMREY, HELMUT (1998): *Empirische Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich (UTB).

KROMREY, HELMUT (2001): Informationsgehalt und Validität von Studierendenbefragungen als Evaluation. In: D. Müller-Böling, S. Hornbostel u. S. Berghoff (Hrsg.): Hochschulranking. Aussagefähigkeit, Methoden, Probleme. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. 43-65.

KROMREY, HELMUT (2001a): Evaluation von Lehre und Studium - Anforderungen an Methodik und Design. In: C. Spiel (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. S. 21-60. Münster: Waxmann.

LEVACIC, ROSALIND & RON GLATTER (2001): 'Really Good Ideas'? Developing Evidence-Informed Policy and Practice in Educational Leadership and Management. *Educational Management and Administration*. 29(1), 5-25.

MÜLLER-BÖLING, DETLEF (2000): *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

NUTLEY, SANDRA, ISABEL WALTER & HUW T. O. DAVIES (2003): From Knowing to Doing. A Framework for Understanding the Evidence-into-Practice Agenda. *Evaluation* 9(2): 125-148.

POHLENZ, PHILIPP U. KAREN TINSNER (2004): *Determinanten des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Gründen und Verantwortlichkeiten*. Reihe Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, 1. Potsdam: Universitätsverlag.

PROOJEN, JAN-WILLEM VAN U. WILLEM A. VAN DER KLOOT (2001): Confirmatory Analysis of Exploratively Obtained Factor Structures. *Educational and Psychological Measurement* 61(5): 777-792.

RINDERMANN, HEINER (2001): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen - Forschungsstand und Implikationen. In: C. Spiel (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. S. 61-88. Münster: Waxmann.

SANDERS, JAMES R. (1999): Handbuch der Evaluationsstandards - Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Opladen: Leske und Budrich.

SCHNELL, RAINER, PAUL B. HILL U. ELKE ESSER (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien: Oldenbourg.

SCHUBARTH, WILFRIED, KARSTEN SPECK, ULRIKE GROBE, ANDREAS SEIDEL U. CHARLOTTE CHUDOBA (2005): Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandiatinnen und Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie 2004/05). Abschlussbericht. Potsdam: Universität Potsdam.

SPIEL, CHRISTIANE (2001): Der differentielle Einfluss von Bias-Variablen auf studentische Lehrveranstaltungsbewertungen In: U. Engel (Hrsg.) *Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*. 61-82. Frankfurt/Main: Campus.

STEYER, ROLF & MICHAEL EID (1993): Messen und Testen. Berlin u.a.: Springer.

WISSENSCHAFTSRAT (1996): *Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation*. Bonn.

Quality Assurance in Sri Lankan Teacher Training

Evaluation Procedures for the Assessment of the Internship Period

G. L. Senarath Nanayakkara, Klaus D. Neumann,
Philipp Pohlenz

Abstract: In 2002 guidelines for the implementation of the internship programme for prospective teachers have been released in a joint venture by the Basic Education Sector Programme (BESP) of the GTZ (Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit/German Technical Cooperation) and the Professional Development Centre (Teacher Education) of the National Institute for Education of Sri Lanka (NIE). These guidelines aim at assisting the National Colleges of Education (NCOEs) and internship schools in implementing the internship programme and at improving its efficiency and effectiveness in the local venues of teacher training. The Monitoring & Evaluation activity described in the present article was to assess as to how far the intentions originally associated with the internship programme are being accomplished. Its main task is to bring strengths and weaknesses of the programme to light and to appraise the current status of its implementation.

1. Introduction

The internship period in teacher training, a profession oriented preparatory training for pre-service teachers is playing a significant role in Sri Lankan teacher training. Guidelines for the implementation of the internship-programme have been elaborated in a joint venture by the Basic Education Sector Programme (BESP) of the GTZ and the Professional Development Centre (Teacher Education) of the National Institute for Education of Sri Lanka (NIE). One of the guideline's key contributions is the clarification of the roles and responsibilities of relevant stakeholders in both the National Colleges of Education (NCOE) and the internship schools. Learning objectives, desirable learning outcomes and necessary steps to be undertaken in order to achieve them are comprehensively described. The most important of these objectives is to provide prospective

teachers with opportunities to practice their knowledge, skills, and attitudes which are required to become a self-reliant professional, to strengthen their teaching competencies, and to work with confidence in their future teaching career. The evaluation activity described in the present article was to assess as to how far the intentions originally associated with the internship-programme are being accomplished in a sample of NCOEs and internship schools. Its main task is to bring strengths and weaknesses of the programme to light and to appraise the current status of its implementation.

The data for this activity was gathered from relevant personnel in the NCOEs, internship schools, and post-interns belonging to the sample. The methods used for data gathering included structured interviews, focus group discussions, self administered questionnaires, and checklists. The instruments used to obtain the relevant information are supposed to serve as a model for future assessment and evaluation strategies and activities, providing colleges and internship schools with easy-to-use instruments for self-assessment.

The evaluation procedure was implemented collaboratively by the authors of the present article in February and March 2005 in several NCOEs in different regions of the country.¹ This “cross-cultural approach” proved to be most fruitful: different standpoints as regards appropriate evaluation frameworks, methods, and traditions were vividly discussed prior to the actual evaluation activities and combined to a quality oriented and participative approach. The experience we made with this approach is being described in the present article. First we give a brief overview of Sri Lankan teacher training in general.

1.1 Teacher Training in Sri Lanka

In the mid-1980es the then Ministry of Education and Higher Education (MEHE) introduced National Colleges of Education (NCOE) to train teachers for the primary and secondary (up to Grade 11) cycles. Until then G.C.E. (O.L.) and G.C.E. (A.L.)² qualified youths were recruited to schools as primary and secondary teachers and they were subsequently absorbed to Teachers’ Colleges to be provided with two-year institutional in-service training programmes. Under the new concept the NCOEs would provide two years of academic *and* professional education in residential institutes. During the third and last year students would work as student-teachers at schools. This internship period was to be supervised

¹ The consultancy of the domestic and international evaluation experts was facilitated by GOPA Consultants (www.gopa.de).

² G.C.E. (O.L.): General Certificate of Education (Ordinary Level); G.C.E. (A.L.): General Certificate of Education (Advanced Level).

by NCOE lecturers in cooperation with the hosting schools. At the end of the internship period student-teachers would undergo a final examination. They would graduate from the NCOEs with a Diploma in Education and be employed by the MEHE as qualified teachers.

This new concept proved to be quite attractive for various reasons. One intention related to introducing this new approach to teacher education had been to create alternatives for school leavers who had passed their G.C.E. (A.L.) examination but had no real chance to enter the Universities. Even before independence, education had been a high priority for Sri Lankan parents. After the independence this development was further strengthened. Access to universities had become the ultimate objective of a school career, a development that has made the Sri Lankan school system highly competitive and examination oriented. Unfortunately, the capacity of the universities could not keep up with the swelling numbers of G.C.E. (A.L.) graduates and the rising demand for academic education at tertiary level. Over the years an ever increasing mismatch of demand and supply for tertiary education developed. This mismatch contributed in no small measure to the youth unrests that have plagued Sri Lanka in the early 1980es. Therefore, introducing NCOEs as alternatives to university education had been a political measure to take some pressure out of a highly politicised situation.

For G.C.E.(A.L.) graduates the introduction of NCOEs offered the opportunity for academic and professional training though outside the more prestigious university system. This lack of prestige was countered by the fact that graduating from an NCOE would almost automatically mean a job opportunity because the education system had a high demand for more and better qualified teachers to cope with the rising number of students. At the same time, the NCOEs would provide the education system with more and better qualified teachers at relatively moderate costs since teachers would no longer have to go through an academic university *and* a professional teacher training programme. Furthermore, the school system would have the use of professionally qualified though still not graduated – and still inexperienced – teachers after the first two years of the total teacher education time of three years. This would allow the education system to fill the vacancies in schools – at least nominally. This option was tempting in particular for the small schools and the schools in the more remote areas that were commonly not so attractive for already trained teachers and therefore suffered most from teacher shortages.

To start the NCOE professional education approach, the MEHE initially converted some of the existing teacher training colleges to NCOEs. With German and Japanese aid two new NCOEs were built, one in the tea plantation area – Sri Pada College of Education – and one in the south – Nilwala College of Education. Both areas signified political hotbeds: The

tea plantation area with a Tamil majority and a Sinhalese minority had long been neglected and needed to be better integrated into Sri Lankan society.

The National Institute of Education (NIE) had prepared the curricula for the NCOE system. These were developed with a strong academic focus. This promoted the NCOE lecturers to stress the academic side of teacher education rather than practical activities. In addition, from the start, the NCOE system suffered from a lack of experienced lecturers with a background in primary education. Most NCOE lecturers had previously been working at secondary schools where a strong focus on academic learning had established itself as a reaction to the highly competitive and examination oriented school system.

From the start the practical side of teacher education was rather weakly developed at the NCOEs. Though teaching practices were supposed to be standard features of the NCOE curriculum, many lecturers – at least initially – paid them little more than cursory attention. Admittedly, the situation varied from college to college, largely depending on college leadership.

The lack of practice orientation became even more visible once the internship period of training started for the first time. In many cases student teachers were posted at schools where they were expected to serve as class teachers with a full teaching load. They received generally little support from NCOE lecturers and even less from the schools themselves which appreciated the additional teacher but were commonly ill-prepared to assist the professional development of a student-teacher. Even though the NIE had provided some initial guidelines for the internship period, in reality each NCOE established and followed its own design. Therefore, a standardised approach with a common understanding and common goals had not been established from the start.

Several attempts were undertaken in the mid 1990es by a German sponsored Project to pilot an internship concept at Sri Pada College of Education (SPCOE). The ambition was to develop the pilot programme eventually into a standardised concept for the internship period that all colleges would have to follow. These attempts met with strong resistance from the SPCOE lecturers but also the NIE: At the SPCOE the yearn for integration into the NCOE system was too strong to support any concept development that would assign the SPCOE an outstanding role among the NCOEs; the NIE saw an infringement of its position as the central curriculum development institution in Sri Lanka and was at that time not too interested in sharing its responsibility with colleges of education lecturers who would be a major driving force of concept development.

In the late 1990es / the early 2000 again a German sponsored project brought up the issue once more and was this time successful. The project undertook to develop an internship concept jointly with the NIE which would this time be the driving and eventually the implementing force. The concept that emerged stressed for the first time the practical part of teacher education in its various aspects. Most importantly it undertook to define the roles of all involved parties and it provided structured, systematic training to introduce the concept to all NCOEs that train students to become primary teachers.

A rather prominent feature that was firmly imbedded into the concept was the "mentor", a fellow teacher who was to support the prospective teacher as they were called by now at the school level and accompany and assist him / her continuously throughout the internship year. Mentor, NCOE lecturer and principal were now expected to take joint responsibility looking after and supervising the prospective teacher and his / her mentor in order to make the internship period a meaningful part of teacher training.

1.2 Organisational Framework of the Internship Programme

Internship period is scheduled for the third year of the National Diploma in Teaching Course. It comprises three main areas of training which cover the relevant skills demanded by the teaching profession. Namely these comprise

- i) *furthering experience in classroom practice*: Activities in this field range from observing the lessons of experienced teachers to planning and conducting regular lessons,
- ii) *professional duties other than classroom teaching*: These duties refer to classroom management, counselling students and parents, community activities, and conducting relief work, and
- iii) *conducting a research project*: Interns are supposed to plan and conduct an action research project on a problem which occurs during their classroom teaching and which they believe is worth being researched (e.g. learning difficulties of disadvantaged students and respective development strategies).

In general the internship programme's implementation follows the same standards and practice everywhere. "However, through the years of experience, good practices have developed as well as deviations have occurred" (NIE 2002). Based on such experience the guidelines for internship have been developed in order to provide stakeholders at colleges

with an organisational framework for the programme's implementation. Respective recommendations refer to the establishment of an Internship Committee at any NCOE. This committee is supposed to function as a steering group. Its members are the President, Vice-President and deans of the NCOE, as well as teacher educators, who are being delegated to internship schools in order to train the interns and the internship schools' personnel (school principals and senior teachers, who are mentoring the interns). The Internship Committee selects schools as internship schools according to different criteria referring to a) the medium of instruction, b) the distance to the college, and c) the available staff and resources at the school. Teacher educators and mentors are selected according to their interest and professional experience. A bottom-up scheme of reporting and record keeping as regards interns' learning achievements is supposed to secure the steady implementation and assessment of the programme. Prepared data sheets for internship are used in order to gather relevant and comparable data on the programme's implementation in the different venues. The latter aspect of record keeping was of high relevance to the evaluation approach since a strong and effective administration seems to be a prerequisite for successfully handling teacher training at different levels

2. The Evaluation Approach

The evaluation approach is participative and quality oriented. Its mission is not to detect individual faults and to make stakeholders in the selected venues accountable. It is supposed to bring strengths and weaknesses of the internship programme's implementation to light and to discover measures for further improvement jointly and in co-operation with all stakeholders involved. These overall objectives determine the methodology that seems to be most promising in order to accomplish the evaluation's objectives.³

2.1 Planning and Organization

The implementation of the evaluation activity is based on a concept paper, which has been developed and continuously refined prior to the actual evaluation activities. This concept paper comprises descriptions of the evaluation's overall aims and objectives, relevant data sources, data

³ The present evaluation is based on the experience that has already been made with M&E activities in Sri Lankan teacher training: in 2004 the first author of this article has conducted an evaluation of language materials, that have been developed for primary teacher education by the Basic Education Sector Programme of the GTZ, following a comparable evaluation approach.

gathering instruments, required resources, and detailed schedules in order to ensure its steady implementation. Foremost the evaluation approach comprised visits of selected NCOEs.⁴ The selection criteria mainly referred to the used medium of instruction (Sinhala/Tamil/both)⁵ and to the location of the college (remote vs. central). A balanced selection of colleges with different settings could be achieved. The most important part of the preparatory work consisted of the development of data gathering instruments. The instruments chosen for the present Evaluation are being described in the following section. The major aspects taken into consideration refer to the different fields under evaluation as outlined in the concept paper:

- i) assessment of the internship's contribution to gathering experience in day to day classroom practice,
- ii) assessment of the internship's contribution to gathering experience in professional duties other than teaching (e.g. communication with parents, implementing extra-curricular activities, etc.),
- iii) assessment of the internship's contribution to furthering research competencies (conducting a school based action research project),
- iv) assessment of the internship committee's functioning at the given NCOE (management, document and record-keeping, relationship to the internship schools).

2.2 Development of Instruments

Information of different scope and relevance was gathered from different groups of stakeholders. Thus the instruments in use varied with the different players. As the overall approach is quality oriented and foremost aiming at involving local stakeholders in the process of fact finding and problem solving, mostly qualitative methods of social science research were applied. These comprise interviews with stakeholders, which allowed them to answer open-ended questions regarding the relevant issues and to give in-depth comments on strengths and weaknesses of the programme. Structured interviews were conducted with 2005's interns, mentors, schools' Principals and NCOE teacher educators. Alongside with

⁴ Five out of 12 colleges, teaching primary education were visited: Ruhuna NCOE (Sinhala & Tamil medium), Ruwanpura NCOE (Sinhala medium), Sri Pada NCOE (Sinhala & Tamil medium), Dhargangar NCOE (Tamil medium), Hapitigama NCOE (Sinhala medium).

⁵ The education system in Sri Lanka is using the languages of the two biggest sections of the population: Sinhalese and Tamil. Depending on the region, one of the media or both of them are used in schools, colleges and universities.

these interviews focus group discussions with interns and post-interns were used. These were supposed to discover “group attitudes” as the product of interactively exchanged beliefs and attitudes among the discussions’ participants [BOHNSACK 2004; KRUEGER 2005].

Additionally probing of in-service teachers who have passed the internship in previous years were conducted, by applying self-administered questionnaires. Such probing is expected to provide information on the post-interns’ appraisal of the programme’s usefulness.

2.2.1 Guidelines for Structured Interviews

Structured interviews were conducted at each NCOE with teacher educators (n = 2), at each internship school with 2005’s interns (n = 2), mentors (n = 2) and the Principal (n = 1). The guidelines for the staff’s interviews focussed on their awareness of the internship’s requirements (e.g. as regards related additional training they had received to meet the demands of the task, meetings they conduct, records they keep in order to build up a well functioning administration, guidance they provide for the interns, and assessment strategies they apply, etc.). Interns were interviewed referring to the extent to which the internship programme is helpful for them as regards the gathering of experience in classroom teaching, professional duties and research competencies (planning and implementing an action research project). Other relevant aspects refer to mechanisms of the selection of mentors and the placement as prospective teachers in internship schools. The latter aspects seem to be critical as regards the interns’ overall satisfaction with the implementation of the programme.

2.2.2 Guidelines for Focus Group Discussions

Focus group discussions were implemented in groups of around 10-12 recently passed out post-interns, who are by now in-service teachers. It was envisaged that these post-interns could retrospectively appraise the usefulness of the programme for their professional development.⁶ This results in a broadly based data source describing the acceptance of the programme among its participants and their suggestions for further improvement, which they have against the background of their experience. However, relevant aspects under evaluation were comparable to those under evaluation in the structured interviews conducted with 2005’s interns. These aspects included:

⁶ In some cases the number of 10-12 post-interns was not available, thus smaller groups had to be accepted. The participation of most recent post-interns (2004) was very limited, as they were not available in schools close to the NCOEs.

- internship's contribution to experience gathering and professional development
- mechanisms for the selection of mentors and placement of interns in schools.

2.2.3 Self-administered Questionnaires

Among the prospective/in-service teachers, 2004's interns seemed to be the most relevant group since they have already undergone the programme and can appraise it rationally based on their experience with it. Thus self-administered questionnaires were mailed to a randomly chosen sample (of about $n = 30$ in each College, equalling a total of about 150 questionnaire forms) in addition to the focus group discussions being conducted in this group. The purpose of this approach was to obtain post-interns' aggregated estimations in addition to the very individual opinions as expressed in the structured interviews and focus group discussions. The scope of this questionnaire covered the relevant aspects as already applied in structured interviews and focus group discussions. Additionally interns were asked to provide information concerning their personal background (age, gender, educational achievement prior to teacher training and the like) and about their motivation to take up a teaching career. Such information enables to address the question to what extent the interviewees' appraisal reflects rather their personal background than the programme's quality [SPIEL & GÖSSLER 2000].

2.2.4 Checklists for the Evaluation of Document-keeping Procedures

The present evaluation approach considers administrative procedures to be a crucial quality indicator for the assessment of a teacher training facility's performance. Thus it was to take a closer look at routines the NCOEs and internship schools have developed in order to maintain records and reports on the implementation of the internship programme. The relevant records comprise mentors', Principals' and teacher educators' assessment reports as submitted to the NCOEs and the NCOEs' reports on the implementation of the internship programme. The question under evaluation mainly addressed the regular and adequate maintenance of the respective documents in the given internship schools and NCOEs.

2.3 Pilot-testing and Refining Instruments

Out of the five chosen NCOEs, in which the designed evaluation procedure was conducted, the Ruhuna National College of Education served as venue to pilot-test the instruments. Nevertheless this college could also be provided with feedback and evaluation results immediately after finishing the visit, since the needed refinement proved to be of rather small

extent. However, the number of questions in most of the guidelines for structured interviews seemed to be overextended and could be condensed after the pilot test. The self-administered questionnaire, handed to the Ruhuna NCOE's President could be refined after receiving her highly valuable suggestions for improvement. The self-administered questionnaire handed to post-interns did not need further refinement according to the appraisal of a group of six post-interns at Ruhuna NCOE who filled in the form, discussed its contents and considered it to be comprehensive. The instrument seemed to have met the requirements as regards aspects such as the clarity of language, length and sequence of questions, relevance and the like.

2.4 Meetings and Provision of Feedback to Stakeholders

Preliminary meetings with the NCOE Presidents and the internship committees were conducted in order to express the M&E team's appreciation of the local stakeholders' willingness to co-operate and to participate in the evaluation process. It was emphasized that the endeavour did not attempt to find individual faults and to make stakeholders accountable but to involve them in the quality assurance procedure from the very beginning.

Additionally to gathering data for evaluation purposes, it was a major task of the visits at the NCOEs and internship schools to provide them with immediate feedback based on the findings. At the end of each visit an immediate feedback session on preliminary findings was conducted with the NCOE Presidents and the internship committees. The local stakeholders appreciated the external point of view on their working routines as provided by the evaluation team.

3. Findings

In the following the findings of the evaluation activity are displayed. First we give a summary of key findings, which we group under the strengths and weaknesses of the programme's implementation. Additionally one of the case studies is taken a closer look at, particularly emphasising views of the different groups of stakeholders on the internship programme's implementation. Since we have gathered a wide body of information on the five NCOEs we need to limit the presented ones to the very essential. Thus we have chosen to abstain from extensively discussing the results of the survey conducted in the group of post-interns. We do so for two reasons: first the analysis is not finalized yet and second we believe the information provided by interviews more relevant in the context of the present quality oriented evaluation activity.

3.1 Summary of Key Findings

The investigations revealed several strengths and weaknesses, which became quite obvious –even though to different degrees- in all of the venues under evaluation. One could particularly point out that there is a high level of commitment for the successful implementation of the internship programme which becomes evident among the Presidents, Vice-Presidents and teacher educators of all the NCOEs. Interns feel that they are quite well supported by the mentors, Principals and the visiting teacher educators to develop their experiences in classroom practices.

Sufficient opportunities are provided by the internship schools to further the professional skills of interns. The interns are provided with reasonable support by the NCOEs to conduct the obligatory action research Project and the majority of interns feel confident to accomplish the task.

A high level of co-operation is extended to NCOE teacher educators by the schools' Principals and mentors which becomes obvious by considering the “flow of information” relating to internship programme issues, that takes place between NCOEs and internship schools.

Interns are satisfied with their integration to the teaching staff and the way they are treated as equal colleagues. At the same time, internship schools' Principals are happy about the interns and consider their presence as a blessing to their schools, which could be taken as a confirmation of the interns' estimation. Moreover, even senior teachers in schools, that are not directly linked to the programme's implementation are benefited by the interns as these introduce new knowledge and educational methodologies. That is why interns are highly popular among school staff members, children and parents as was reported by internship schools' representatives.

Even though these findings seem to support the conclusion that the overall aims of the programme are being accomplished, there are some weaknesses, which function as obstacles to its full success. These are mostly related to organisational problems, which could be solved comparatively easy. A main issue in this regard is the distribution of the booklet on “Guidelines for Internship” to the entire system of both NCOEs and internship schools. At present there is not a 100% coverage. Thus there are Principals in internship schools and mentors who have not yet acknowledged this basic resource. The respective deficiency results in the lacking of knowledge on the relevant professional trainings, that need to be attended, on meetings that need to be conducted, on the organisational framework of the programme, etc. Another major problem is related to the administration of the relevant documents and records. Maintenance and filing of documents related to the internship programme are not sys-

tematic in almost all the NCOEs, available computer facilities are not adequately used for storing data related to the internship programme. Finally the assignment of duties to interns in schools is not taking place as prescribed in many NCOEs. E.g., some interns are assigned as class teachers, with numbers of classes that do exceed the recommended number by far. Such problems are mainly caused by general shortcomings regarding the needed (human) resources.

3.2 A Case Study: Internship at the Ruhuna NCOE

The Ruhuna NCOE situated at Akmeemana, Galle in the Southern Province offers primary education courses in both Sinhala and Tamil media. The M&E team visited Ruhuna NCOE from March 9-10. The visit comprised meetings, discussions and interviews at the NCOE as well as the conducting of evaluation procedures as outlined above in two internship schools, namely at the Ihalagoda Sumangala Model School (Sinhala medium) and at the Suleymaniya School (Tamil medium). This section displays the information gathered from the various groups of stakeholders as regards relevant aspects of the programme's implementation.

3.2.1 Key Information Gathered

...from the NCOE President and Internship Committee members

Strong emphasis is placed on the internship programme and stakeholders are eager to provide good working conditions for the prospective teachers. Meetings are conducted regularly, the internship committee is organised as a standing committee. Nevertheless there are some shortcomings at hand which could lead to a decrease in the interns' overall satisfaction with the programme. These are mostly related to (un-) available resources. There is adequate number of schools within the catchment area to post Sinhala medium interns. But the number of schools for Tamil medium interns is hardly adequate. In 2005, 59 Sinhala medium interns have been placed in 52 schools and 29 Tamil medium interns in 13 schools. The interest of schools in hosting interns is at least partly due to their lacking of teaching staff. Internship schools do not always follow the guidelines provided. For example, interns are assigned to teach more than 15 lessons per week and they are sent on relief work.

Inability to provide adequate awareness on the internship programme during the institutional training period and heavy workload related to the internship programme are considered as weaknesses. Interns are provided considerable support for the action research. Several awareness and training programmes have been conducted to support the interns in this regard. They are guided by the Internship Committee on the selection of topics for the research and their progress is supervised. Although teacher

educators conduct at least four visits to internship schools per month for supervision, their travelling allowance is paid only for two visits due to lack of funds. The internship programme in the Tamil medium is suffered due to the lack of Tamil medium teacher educators.

...from Teacher Educators

Teacher educators are emphasising the internship programme by attending the relevant training workshops as provided since 2002. Nevertheless they state that further training would be highly appreciated and valued as a contribution to further their professional experience, which would be benefiting the professional development of the interns in the long run.

The number of visits to internship schools they are conducting and the duration of each of these visits are according to the guidelines for internship's demands. The visits are taken as opportunity to discuss relevant issues of the teaching and learning process based on observations of the interns' classroom performance. Additionally mentors are advised on how to improve their strategies for classroom observation by the teacher educators. Moreover the assignment of interns at school (as regards numbers of lessons and relief work to be taught) is taken care of.

A particularly important field of teacher educators' work is the assessment of interns' achievements. A training workshop on this issue has been provided by the GTZ in 2003, which has been widely attended by teacher educators. According to the teacher educators' appraisal there is still improvement needed, in order to familiarise both teacher educators and mentors with assessment strategies. At the moment inconsistencies of mentors' and teacher educators' assessments can be discovered, guidelines for internship are not being properly internalised in all cases.

...from School Principals

Principals attend one day training programmes conducted at the NCOE and found them as useful. They seemed to be providing professional guidance to the interns, supervising the work of interns regularly and providing opportunities for interns to develop professional skills. Their relationships with the NCOE President and visiting teacher educators were found to be good. Allocation of classes and tasks to interns has not been carried out according to the guidelines in one school. In this school each intern is assigned a single class to act as the class teacher, due to the shortage of primary teachers. In both schools interns have been assigned with relief work in addition to the 15 periods per week limit. Both Principals did not seem to be confident about assessment of interns. They expressed their willingness to participate in further training on this aspect. The Principals were well aware of the difficulties interns have to undergo in finding accommodation in the school localities. They mentioned that

accommodation fees in the school localities are quite high and interns are unable to cover this cost with their meagre allowance.

...*from Mentors*

Mentors are quite aware of the internship's requirements regarding its function to strengthen interns' teaching practice and competencies. They attend the respective training workshops and awareness programmes, which were provided at the NCOE. Nevertheless they remark that further training is needed in order to enable them to strengthen their role in the internship's implementation. Mentors support interns' attempts to gather teaching experiences by observing their lessons and guiding them in planning and self-assessing. Mentors have enough confidence in carrying out the tasks assigned to them. None of the mentors considered their additional workload as problem. Assessment strategies as outlined in the guidelines for internship (assessment sheets, etc.) do not seem to be comprehensively familiar to mentors. Further, they demonstrate a very self-confident attitude and rely on their own assessment strategies. They suggest that classroom observation should be strengthened regarding its assessment purpose.

Mentors from the Tamil medium school have not read the "Guidelines for Internship" as they have not received copies of this booklet. Sinhala medium mentor commented that the book is extremely useful to guide the interns properly. All three mentors have attended the "Introduction Meetings on Internship" conducted at the NCOE and have found them to be very useful. Meetings at school level do not take place regularly. However, there is evidence that informal review meetings are conducted occasionally.

...*from Interns and Post-Interns*

The interns' appraisal of the internship's contribution to gathering classroom practice confirms the estimations of the NCOE President, teacher educators and mentors.⁷ Focus group discussions and structured interviews with recent post-interns reveal that they are overall quite satisfied with the internship's implementation and state that they are given sufficient opportunity to practice and enhance their teaching competencies. Interns and post-interns appreciate the different techniques applied in order to strengthen their teaching competencies. The maintenance of a reflective journal, which is of particular importance to them is valued as most helpful to enhance teaching practice. Although the interns feel well

⁷ Actually the group of interns as referred to here consists of interns (who are currently undergoing the programme) and *post-interns* (who have already passed the programme and are now newly appointed in-service teachers). Since the latter group is asked to appraise the programme retrospectively, they are subsumed under the group of interns.

and adequately guided by mentors and teacher educators, still they state that there is at least partly not enough time for the needed individual guidance. However, the overall relationship between interns and mentors is quite good. Interns feel well accepted and treated as equal colleagues. An obstacle to successfully practising is seen in problems, which arise at the very beginning of the programme: interns do not feel well prepared for taking up the internship programme. After passing the initial phase of teacher training, they are not quite aware of what the learning targets and objectives of the internship period are. They also report about problems and shortcomings created due to (un-) available resources.

4. Report of the Results

The findings of the present evaluation activity were reported to representatives of the teacher training system and the Ministry of Education. Recommendations for further improvement of the internship programme's implementation and the establishment of a future evaluation approach could be drawn from the investigations that had been performed.

4.1 Recommendations to the Teacher Training System

The findings show that major shortcomings refer to aspects that are related to the (un-) availability of resources. Local stakeholders' lacking knowledge e.g. regarding the necessity to conduct introductory meetings could be traced back to missing information, which needs to be provided by the authorities. The question of the programme's success seems to be directly linked to the coverage of local venues with materials and resources. It seems to be an inevitable prerequisite to ensure the distribution of the relevant materials (foremost the "Guidelines for Internship", but also reports on best-practice examples for action research projects and respective learning materials) to every local teacher training institution. Further steps to improve the equipment of the teacher training institutions were recommended to the *level of the education system* (Ministry of Education). Moreover, adequate training for teacher educators regarding the various issues related to the internship programme should be provided. Courses on assessment techniques are of particular meaning in this regard. At the *local level of NCOEs* it could be recommended to improve the connection of the initial teacher training and the internship period. Interns reported not to be fully informed about the learning targets of the internship, when entering it after having passed initial training. Preparatory courses which take place during the training at college could be designed in co-operation of both teacher trainers and internship school representatives. Further action to improve the computerisation of the col-

leges' and schools' administration should be taken at the local level. The amount and diversity of data which needs to be collected goes beyond what can be handled without the use of computers. Most institutions were appropriately equipped with respective hardware but actually stakeholders weren't adequately trained on how to employ it. Problems that occurred at the level of internship schools seem to be very much connected with the lacking of necessary resources. E.g. interns were assigned with the duties of regular class teachers since the needed human resources were missing. Such deficiencies can only be challenged in the long run and they're interlinked with (e.g. economical and political) developments, that are taking places outside the system of teacher training. After all, the most encouraging fact is that all the stakeholders involved in teacher training and the internship are highly committed to the education of prospective teachers and do any attempt to get the maximum effect out of the available resources.

4.2 Development of an Overall Evaluation Approach

The present evaluation approach is quality oriented and is aiming at involving the local stakeholders in the assessment procedures. Alongside evaluating the status of the internship programme's implementation it is an important objective of the evaluation activity to provide representatives of NCOEs and internship schools with an evaluation framework, which could easily be applied in the local venues and which promotes a "local evaluation culture". Thus the major requirement seems to be the usability of the instruments. Since the interviewed teacher educators made quite clear that the workload they are having is heavy enough even without evaluation procedures, complex designs of evaluative research (e.g. data gathering in a longitudinal perspective) seem not to be feasible at the level of the local teacher training institutions. In the long run, respective surveys and data gathering procedures could be conducted in the responsibility of institutions such as the NIE, which is quite experienced in this field of research.

At the level of NCOEs and internship schools it seems to be recommendable to focus on a handy set of evaluation routines. These should provide NCOEs and internship schools with the necessary information. Crucial in this regard is the question of the extent to which interns can make use of their internship period in terms of gathering professional experience (classroom teaching and extra-curricular work). Thus interns seem to be the most relevant data source since they can appraise the helpfulness of the programme against the background of their individual experience. Post-interns can additionally provide the teacher training system with a retrospective appraisal based on their experience as appointed in-service

teachers (evaluation of the internship period's actual contribution to their professional development).

The present evaluation framework primarily made use of focus-group discussions and structured interviews (open-ended questions) in order to provide interviewees with the opportunity to explain their opinions and to give information that go beyond, what can be inquired by applying rating scales. At the same time this kind of (qualitative) research always has to face the fact that only a very limited number of interviewees can be included to the selected sample. Additionally a survey on the interns' or post-interns' (retrospective) appraisal regarding the internship period was conducted. It could be helpful in order to collect additional data from greater (randomly chosen) samples. Alongside with interviewees' quality appraisals, these data should particularly be referring to students' or interns' personal dispositions (family background, learning achievements, academic biography prior to teacher training, marks and grades, etc.). Both qualitative (focus-group discussions, structured interviews) and quantitative (surveys, standardised questionnaires) research methods can be rather effortlessly applied in the local institutions. The data gathering instruments, which were applied in the present evaluation activity could serve as an example or a starting point for the respective discussion in the local institutions. One could even think of involving students in the work of data gathering and analysing in order to further their practical work-skills. A detailed plan regarding research objectives, data sources, data gathering procedures, reporting and filing routines and responsibilities is a prerequisite to implement institutional research successfully. Such planning should be done in the self-responsibility of the local institutions and under the guidance of senior researchers or consultants. It seems to be quite recommendable to collect respective data (both qualitative and quantitative) at least yearly in order to obtain a complete data set on every cohort of interns. Such proceeding allows to inquire variation in the estimations of different cohorts of interns over the years. The knowledge that is provided by such research results is inevitably needed in order to appraise a given institution's performance and to develop strategies for further improvement. Only a policy that is based on sound evidence as provided by the knowledge about the stakeholders views, working conditions and personal learning dispositions seems to be able to lead to sustainable quality developments and improvements.

5. Discussion

The main objectives of the evaluation activity were to assess as to how far the intentions originally associated with the internship programme are being accomplished in a sample of primary NCOEs and to develop a

model evaluation process that could be used by the system for future use. The original intentions of the programme are clearly spelled out in the “Guidelines for Internship”, which is highly appreciated by all stakeholders. Data gathered, from several sources using several techniques, clearly reveals that the internship programme is implemented to a satisfactory level in the NCOEs and the internship schools and is making good progress in achieving the intended objectives. It was encouraging to note that the NCOE Presidents and the teacher educators are highly committed to make this programme a success. Internship Committees are functioning in NCOEs to a satisfactory level. High level of cooperation was also evident from the internship school Principals and mentors. The present interns feel that they are quite well supported by the mentors, Principals and the visiting teacher educators in gathering classroom experiences, furthering their professional competencies and carrying out their action research projects. This view was shared by the post interns too, to a great extent. However, the data also revealed that there are several shortcomings hindering the progress of implementation. Most of these shortcomings could be rectified without much effort and cost, provided some of the key mechanisms responsible for the programme’s implementation are placed in order. Special effort has been made to highlight the key strengths and key weaknesses specific to each NCOE surveyed. Further, ways of rectifying the identified weaknesses have been suggested. It is envisaged that the responsible authorities will make use of these recommendations to further strengthen the internship programme that has already made a significant impact in the teacher education field. Further, it is also envisaged that the proposed evaluation approach, that can be claimed as a quality-oriented and non-threatening approach committed to consultation and dialogue, will be utilized productively to evaluate the implementation of the internship programme in rest of the NCOEs in particular, and other similar programmes in the future.

References

- BOHNSACK, RALF (2004): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff u. Ines Steinke (Eds.): *Qualitative Forschung*. 3. ed. Reinbek: Rowohlt.
- KRUEGER, RICHARD (2005): Focus Group Interviewing.
URL: www.tc.umn.edu/~krueger/focus.html (2005-08-30)
- NIE (NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION; ED.) (2002): *Guidelines for Internship for National Colleges of Education*. Colombo.

SPIEL, CHRISTIANE & MARTIN GÖSSLER (2000): Zum Einfluss von Bias-Variablen auf die Bewertung universitärer Lehre durch Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 14(1): 38-47.

Stand und Perspektiven der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat)

Karsten Speck

Abstract: Die Bedeutung der Themen Evaluation und Qualität ist für die zweite Phase der Lehrerbildung seit einigen Jahren enorm gestiegen. Dies gilt sowohl für die Inhalte der Ausbildung der Lehramtskandidatinnen als auch für die pädagogische Arbeit in den Studienseminaren selbst. Der vorliegende Beitrag gibt daher einerseits einen kurzen Überblick über den Stand der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung in Deutschland (Referendariat). Verdeutlicht werden sowohl zentrale Kritikpunkte der Debatte als auch bestehende Aktivitäten und Ansätze der Studienseminare zur Evaluation und Qualitätsentwicklung. Andererseits werden Perspektiven für die fachliche Weiterentwicklung der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung entwickelt. Plädiert wird für Strategien zur Förderung von Evaluation und Qualitätsentwicklung, ein komplexes Qualitätsverständnis, das über eine Output-Orientierung hinausgeht sowie kasuistische Verfahren zur Verbesserung des pädagogischen Handelns der Lehramtskandidatinnen, aber auch der Seminarleiter und Seminarleiterinnen.

1. Einleitung

Mit den internationalen Vergleichsstudien TIMMS [vgl. BAUMERT U.A. 2000], PISA [vgl. PISA-KONSORTIUM 2001] und IGLU [vgl. u.a. BOS 2005] und den dortigen Befunden zur Qualität des deutschen Schulsystems hat die Auseinandersetzung mit den Themen Evaluation und Qualität im Bildungsbereich einen deutlichen Entwicklungsschub erhalten. Erkennbar wird in der Forschung ein Trend zu komplexen und internationalen Vergleichsuntersuchungen im Rahmen von quantitativen, summativen Designs. Die Themen Evaluation und Qualität sind allerdings kein neues Thema in den Erziehungswissenschaften. Verwiesen werden kann an dieser Stelle beispielsweise auf die Arbeiten der BILDUNGSKOMMISSION NORDRHEIN-WESTFALENS zur „Zukunft der Bildung – Schule der Zu-

kunft“ [vgl. 1995], von COMBE, HELSPER U.A. zur Pädagogischen Professionalität [vgl. 1996] oder von FEND zur Qualität im Bildungswesen [vgl. 1998]. Deutlich weiter entwickelt haben sich seitdem allerdings sowohl die Forschung als auch die Praxisinstrumente und -verfahren zur Evaluation und Qualitätsentwicklung. Bezeichnend für diese Entwicklung im Bereich Evaluation ist beispielsweise, dass seit einiger Zeit Aufbaustudiengänge, zahlreiche Tagungen und Fortbildungsangebote, eine deutschsprachige Zeitschrift für Evaluation sowie eine nicht mehr überschaubare Zahl an Evaluationspublikationen existieren [vgl. z.B. STOCKMANN 2004A; BORTZ U. DÖRING 2003; WOTTAWA U. THIERAU 1998; MÜLLER-KOHLBERG U. MÜNSTERMANN 2000]. Gleichzeitig sehen sich Bildungsakteure und -institutionen zunehmend Erwartungen gegenüber, Qualitätsstandards zu formulieren, einzuhalten und nachzuweisen sowie Verfahren und Instrumente zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation einzusetzen und zu dokumentieren.

Im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Evaluation wurden schließlich Standards für die Evaluation entwickelt, die die Qualität von Evaluationsprojekten fördern sollen [vgl. ausführlicher DEGEVAL 2004; JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION 2000]. Diese inzwischen im deutschsprachigen Raum etablierten Evaluationsstandards basieren auf einer Übersetzung amerikanischer Evaluationsstandards [JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION 2000; WIDMER 2004]. Gefordert wird, dass eine Evaluation nützlich (Nützlichkeitsstandards), durchführbar (Durchführbarkeitsstandards), korrekt (Korrektheitsstandards) und genau (Genauigkeitsstandards) sein sollte [DEGEVAL 2004, S. 21ff.]:

„Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass sich eine Evaluation an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Evaluationsnutzer ausrichtet.

Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst ausgeführt wird.

Die Korrektheitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt wird und dem Wohlergehen der in die Evaluation einbezogenen und auch der durch die Ergebnisse betroffenen Personen gebührende Aufmerksamkeit widmet.

Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation über die Güte und/oder die Verwendbarkeit des evaluierten Programms fachlich angemessene Informationen hervorbringt und vermittelt.“

Auffällig ist, dass sich die klassischen Fach- und Methodenbücher zur Evaluation zwar ausführlich mit dem Thema (Fremd-)Evaluation beschäftigen, aber nur am Rande bzw. gar nicht auf die Selbstevaluation

eingehen [vgl. STOCKMANN 2004A; BORTZ U. DÖRING 2003 und WOTTAWA U. THIERAU 1998]. Evaluation wird offensichtlich im Wissenschaftsbereich fast ausschließlich als Fremdevaluation verstanden und zudem sehr eng mit quantitativen Methoden der Sozialforschung und entsprechenden statistischen Prüfverfahren verknüpft [vgl. BORTZ U. DÖRING 2003 und WOTTAWA U. THIERAU 1998]. Eine Rezeption und Befürwortung qualitativer Methoden und von Verfahren der Selbstevaluation findet fast ausschließlich im Praxisbereich von Schule, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung statt (vgl. z.B. MÜLLER-KOHLBERG U. MÜNSTERMANN 2000). Kennzeichnend für die gegenwärtige Evaluations- und Qualitätsdebatte – auch in der Lehrerbildung – ist ohne Zweifel eine Begriffsvielfalt. Verwendet werden unter anderem solche Begriffe wie „Qualitätssicherung“, „Qualitätsentwicklung“, „Qualitätskriterien“, „Qualitätsmanagement“, „interne und externe Evaluation“, „Selbstevaluation“, „Qualitätsaudit“ und „Qualitätsevaluation“, aber auch „Bildungsmanagement“, „Wirksamkeit“, „Pädagogische Professionalität“, „Pädagogische Kompetenzen“ und „Schulentwicklung“. Die Verwendung der Begrifflichkeiten erscheint häufig – ungeachtet einzelner Klärungsversuche – beliebig und wenig abgestimmt. Vor diesem Hintergrund ergibt sich zunächst die zentrale Frage, was unter Qualität verstanden werden kann: Die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) definiert Qualität in der DIN 55350, Teil 11 als die „Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse beziehen.“ In der internationalen Norm (EN ISO 8402: 1994) wird unter Qualität die „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ verstanden. Qualität macht sich also – vereinfacht formuliert – am Grad der Erfüllung von Erwartungen und Anforderungen fest. Damit gibt es – entgegen der meist positiven Konnotation des Qualitätsbegriffs im allgemeinen Sprachgebrauch – sowohl eine „gute“ als auch eine „schlechte“ Qualität“. Um Qualität genauer beschreiben und bewerten zu können, ist eine weitere Konkretisierung des Qualitätsbegriffs sinnvoll. Hierzu wurden in der Fachliteratur unterschiedliche Ansätze und Begrifflichkeiten eingeführt. In der deutschen Qualitätsdebatte hat sich eine Dreiteilung zur Beschreibung von Qualität durchgesetzt. Der Qualitätsbegriff wird demzufolge in die drei Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität aufgeteilt:

- Die Dimension der Strukturqualität umfasst unterschiedliche Rahmenbedingungen, die für die Erbringung einer Leistung bedeutsam sind. Hierzu gehören beispielsweise personelle, konzeptionelle, räumliche, materielle, sächliche und finanzielle Kriterien (z.B. Per-

sonalumfang, Aus- und Weiterbildungsstand, Konzepte, bauliche oder technische Voraussetzungen).

- Bei der Dimension Prozessqualität stehen die Art und Weise der Leistungserbringung im Vordergrund. Betrachtet wird also der gesamte Prozess der Leistungserbringung, der für die Zielerreichung wichtig ist (z.B. Arbeitsabläufe, Beteiligung der Adressaten, Kooperation etc.).
- Die Dimension Ergebnisqualität betrachtet zum einen Zielerreichung (Effektivität) und zum anderen die Kosten-Nutzen-Relation (Effizienz). Hinsichtlich der Ergebnisqualität muss sowohl das Vorhandensein einer Leistung (Output) als auch die Wirkung einer Leistung (Outcome) analysiert werden.

Eine professionelle Evaluation dient – vereinfacht formuliert – der gezielten Analyse und Bewertung der Qualität eines Untersuchungsgegenstandes. Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation formuliert ihr Verständnis so: „Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. [...] Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen.“ [vgl. DEGEVAL 2004, S. 13]. Bezogen auf die Evaluation und Qualität sind in konkreten Projekten einige Fragen zu klären [vgl. a.a.O., S. 15f.]:

- Welcher Untersuchungsgegenstand steht im Mittelpunkt?
(z.B. die zweite Phase insgesamt, einzelne Ausbildungsorte der zweiten Phase, einzelne Ausbildungsbestandteile)
- Welche Funktion hat die Evaluation bzw., Qualitätsentwicklung?
(z.B. Legitimation, Rechenschaft, Innovation, Erkenntnisgewinn)
- Welche Qualitätsdimensionen sollen betrachtet werden?
(z.B. Kontext, Input-, Prozess und Ergebnisqualität)
- Von wem wird die Evaluation durchgeführt?
(z.B. interne/externe Evaluation, Selbst-/Fremdevaluation)
- Zu welchem Zeitpunkt soll die Evaluation stattfinden?
(z.B. präformativ, formativ, summativ)
- Wie sollen die Ergebnisse veröffentlicht werden?
(z.B. öffentlicher oder interner Bericht, keine Veröffentlichung)

Von der Beantwortung der Fragen hängt ab, wie die Evaluation und Qualitätsentwicklung, beispielsweise in der zweiten Phase der Lehrerbildung, durchgeführt bzw. gesteuert werden soll.

2. Stand der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung

Instrumente und Verfahren zur Evaluation und Qualitätsentwicklung spielen für eine fundierte Analyse und Weiterentwicklung der zweiten Phase der Lehrerbildung ohne Zweifel eine entscheidende Rolle. Legt man den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ zugrunde, dann besteht diesbezüglich für die zweite Phase der Lehrerbildung – zumindest auf der Steuerungsebene – ein grundlegendes Problem: „Bei der Beurteilung von grundsätzlichen Optionen sowie beim Abwägen von Gestaltungsalternativen in einzelnen Bereichen ist es kaum möglich, auf gesicherte Forschungsergebnisse zurückzugreifen. [...] Das Forschungsdefizit ist ganz besonders gravierend im Blick auf Prozesse und Wirkungen der 2. Phase der Lehrerausbildung.“ [vgl. Terhart 2000, S. 153]. Angesichts dieser Ausgangslage empfahl die Kommission eine systematische sowie länderbezogene und länderübergreifende Evaluation aller Prozesse und Institutionen der Lehrerbildung im Hinblick auf die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. Aus Binnensicht der Studienseminare stellt sich die Situation der zweiten Phase der Lehrerbildung offensichtlich etwas anders dar. So ist in der Einleitung der Fachzeitschrift „Seminar – Lehrerbildung und Schule“ des Bundesarbeitskreises der Seminar- und FachleiterInnen aus dem gleichen Zeitraum zu lesen: „Seit jeher haben die Ausbildungs- und Studienseminare ein wesentliches Ziel ihrer Aufgaben in guter Unterrichtsqualität und in der Entwicklung von Kriterien zur Planung, Durchführung und Auswertung von gutem Unterricht gesehen. Von ihrem genuinen Auftrag her sind also Seminare immer mit Fragen der Qualitätsentwicklung befasst“ [vgl. KRETZER U. RAUCH 2001, S. 1]. Berichtet wird weiter, dass die Seminare seit einigen Jahren – „vielleicht ein wenig zu spät“ – begonnen haben, ihre gesamte Arbeit auszuwerten und die interne Bilanz auch der Fachöffentlichkeit vorzustellen. Beklagt wird jedoch, dass dies in den Erziehungswissenschaften der Universitäten und in Bildungskommissionen zur Lehrerbildung kaum zur Kenntnis genommen worden ist [a.a.O.]. Möglicherweise haben – wie im Folgenden gezeigt werden soll – sowohl die Sichtweise der Kommission als auch der Studienseminare ihre Berechtigung, da sie auf unterschiedliche Ansprüche und Steuerungsebenen der Evaluation und Qualitätsentwicklung verweisen.

a) Auf der einen Seite gab es bereits vor der Verabschiedung des Abschlussberichtes der Kommission zahlreiche Artikel, Berichte und Untersuchungen zur zweiten Phase der Lehrerbildung, deren Befunde durch neuere Erfahrungsberichte und Darstellungen gestützt werden [vgl. für die aktuelle Diskussion z.B. LENHARD 2004; BECK, HORSTKEMPER U. SCHRATZ 2001; HARTIG 2005; MAYR 2001; MEYER 2001]. In der Grund-

tendenz werden dabei besonders die Probleme der zweiten Phase der Lehrerbildung herauskristallisiert. Entsprechende Artikelüberschriften lauten „Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule...“ [vgl. HARTIG 2005] und „Die zweite Ausbildungsphase. Oder: Der Sprung ins Kalte Wasser.“ [vgl. MEYER 2001]. Ungeachtet dessen fehlen allerdings weitgehend – insofern ist der Einschätzung der Kommission zuzustimmen – fundierte, umfassende und vergleichende Analysen zu den tatsächlichen Wirkungen der Lehrerbildung, die über Einzelbeobachtungen, Zufriedenheitsabfragen und notenbezogene Berichtssysteme hinausgehen. Einschränkend ist allerdings darauf hinzuweisen, dass seit einigen wenigen Jahren in Deutschland Untersuchungen durchgeführt werden, die mit komplexen und/oder vergleichenden Designs die Qualität der zweiten Phase analysieren bzw. evaluieren. Hervorzuheben ist hier beispielsweise eine bundesweite Synopse von Walke zu den Rahmenbedingungen und den Problemen der Haupt- und Fachseminarleiterinnen, die zwar keinen evaluativen Anspruch im engeren Sinne, jedoch zumindest einen vergleichenden Anspruch aufweisen kann [vgl. WALKE 2004]. Ferner gibt es inzwischen zahlreiche landesweite Evaluationsprojekte zur zweiten Phase der Lehrerbildung. Aus Brandenburg liegen beispielsweise differenzierte Aussagen von Lehramtskandidatinnen und Seminarleiterinnen aller Studienseminare zu den gesetzlichen Vorgaben, den Rahmenbedingungen, dem Ausbildungsprozess sowie den Ausbildungsergebnissen und -kompetenzen der Lehramtskandidatinnen vor [vgl. SCHUBARTH U.A. 2005a, 2005b]. Darüber hinaus wurde die Qualität der Lehrerbildung in den gymnasialen Mathematik-Fachseminaren des Landes analysiert [vgl. MEYERHÖFER U. RIENITS 2005]. Weitere Studien zur zweiten Phase gibt es unter anderem in Hessen [vgl. ABS U.A. 2005], Nordrhein-Westfalen [vgl. SCHREIER 2001] und Oldenburg [vgl. SPINDLER, SCHEINICHEN U. WOLLNITZA 1999] sowie Sachsen-Anhalt. Mit diesen Untersuchungen liegen zumindest für einige Länder bzw. Regionen nunmehr differenzierte Befunde zu den Rahmenbedingungen, den Prozessen und zu selbsteingeschätzten Wirkungen bzw. Kompetenzen der zweiten Phase der Lehrerbildung vor. Eher defizitär ist der Forschungsstand hingegen weiterhin zu länderbezogenen Vergleichen, zu den tatsächlichen, zielbezogenen Wirkungen der Lehrerbildung sowie zum Vergleich unterschiedlicher Ausbildungsmodelle und z.T. Ausbildungsstandorte einzuschätzen. Ebenfalls eher nachrangig wird von den Länderuntersuchungen aufgrund des evaluativen und landesweiten Anspruchs das Thema Qualitätsentwicklung behandelt. In Hessen entwickelt das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Rahmen eines Evaluationsprojektes „Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren“, die sich auf Aussagen der Referendarinnen, Mentorinnen sowie Ausbilderinnen aller Studienseminare zu den Bedingungen, dem Verlauf und Wirkungen der Ausbildung

stützen [vgl. zu den Erhebungsinstrumenten ABS U.A. 2005]. In Brandenburg gibt es z.T. eine enge Zusammenarbeit mit Studienseminaren bei der Qualitätsentwicklung. Von hohem Forschungsinteresse dürften über die aufgezeigten Desiderate hinaus die möglichen Wirkungen und Nebenwirkungen der Ausbildung der zweiten Phase in Bezug auf das professionelle Verständnis und Handeln der zukünftigen Lehrer sein. Einen Entwicklungsschub hat die Evaluations- und Qualitätsdebatte im deutschsprachigen Raum – über die Evaluationsuntersuchungen hinaus – durch die stärkere Output- bzw. Outcome-Orientierung in der Lehrerbildung der zweiten Phase erhalten. Die Ausbildung soll sich demzufolge weniger an Inputs (z.B. Lehrpläne, Stundentafeln) und stärker an den Ergebnissen, d.h. besonders den Standards bzw. Kompetenzen der Lehramtskandidatinnen ausrichten [vgl. hierzu OSER 1997; OSER U. OELKERS 2001; OELKERS 2003a, 2003b; TERHART 2002, 2003]. Hierfür müssen anvisierte Standards bzw. Kompetenzen formuliert und überprüft werden. Hinter dieser Logik steht letztlich die Aufforderung an die beteiligten Institutionen und Akteure, die impliziten und expliziten Ausbildungsziele (Qualitätsziele) transparent und messbar zu machen und deren Erreichung zu evaluieren.

b) Über die thematisierten, landesweiten Evaluationsstudien hinaus gibt es aus zahlreichen Studienseminaren dokumentierte Erfahrungen und Ansätze zur Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung in der zweiten Phase der Lehrerbildung [vgl. hierzu auch FREISEL U. SJUTS 2000, die Beiträge in Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2000 sowie LEISEN, MENTGES U. TOKARSKI 2003]. Die Fachzeitschrift des Bundesarbeitskreises der Seminar- und FachleiterInnen führt beispielsweise in einem ihrer Hefte aus dem Jahr 2001 – quasi als eine Reaktion auf den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ – eine Vielfalt an Evaluationsprojekten in Studienseminaren der gesamten Bundesrepublik auf [vgl. besonders PABST 2001; SJUTS 2001; DÖBBER 2001; PRESS 2001; GERHOLD 2001; RAUCH 2001]. Die Beiträge verdeutlichen zumindest drei Aspekte: Sie weisen zum ersten nach, dass Studienseminare z.T. bereits seit einigen Jahren eine Evaluation und Qualitätsentwicklung ihrer Ausbildung vornehmen, ohne dass offensichtlich gleichzeitig von einer flächendeckenden Evaluationskultur in allen Studienseminaren ausgegangen werden kann. Zum zweiten wird deutlich, dass die einzelnen Studienseminare sehr unterschiedliche Instrumente und Verfahren zur Evaluation und Qualitätsentwicklung einsetzen. Zum Einsatz kommen beispielsweise verschiedene Formen der Selbstevaluation, Befragungen von Lehramtskandidatinnen, Workshops und Fortbildungen zu Fragen der Evaluation, die Formulierung von Qualitätskriterien für die Ausbildung, der Einsatz von Seminar- und Veranstaltungsfeedbacks sowie die Weiterentwicklung der Studienseminare durch gezielte Seminar-

tage. Zum dritten ist aus den Erfahrungsberichten aus den Studienseminaren aber auch erkennbar, dass die Evaluation und Qualitätsentwicklung auf Probleme und Grenzen stoßen. Berichtet wird von z.T. Ängsten und Motivationsproblemen der Seminarleiterinnen, begrenzten zeitlichen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen für die Evaluation in den Studienseminaren sowie nicht zuletzt politischen Rahmenbedingungen und Kürzungen, die die Evaluations- und Qualitätsbemühungen erschweren bzw. sogar unterlaufen.

Insgesamt verweist der Stand der Evaluations- und Qualitätsdebatte innerhalb der zweiten Phase der Lehrerbildung auf ein Defizit an fundierten (Fremd-)Evaluationsstudien auf der Systemebene. Durch Studien in einigen Bundesländern wird dieses Desiderat zurzeit allerdings teilweise verringert. Auf der Institutionenebene existieren – zumindest in einigen Studienseminaren – vielfältige Erfahrungen mit Verfahren und Instrumenten zur Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung. Ausbaufähig erscheinen vor allem der kontinuierliche und selbstverständliche Einsatz sowie der dokumentierte Nachweis.

3. Perspektiven der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung

Die Perspektiven der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung werden in Deutschland durch sehr unterschiedliche Akteure beeinflusst. Zu den relevanten Akteursgruppen zählen vor allem a) die Politik, b) die Kultusverwaltung, c) die Universitäten, pädagogische Forschungseinrichtungen und die Zentren für Lehrerbildung sowie d) nicht zuletzt die Leiter und Leiterinnen der Studienseminare. Die *differierenden Interessenlagen* der unterschiedlichen Akteure verweisen auf den relativen und komplexen Charakter des „Qualitätsprodukts“ personenbezogener Dienstleistungen und damit auch der Qualität der zweiten Phase der Lehrerbildung. Die Ausgangslage für eine fachlich fundierte und weiterführende Evaluations- und Qualitätsdebatte ist noch aus einem anderen Grund äußerst kompliziert: So betonen Politik und Kultusbürokratie einerseits den hohen Stellenwert der Lehrerbildung und fordern eine Evaluation und hohe Qualität in der zweiten Phase ein. Zugleich kürzen sie in einigen Bundesländern allerdings – mitunter bei steigenden Zahlen an Referendaren – angesichts knapper öffentlicher Haushalte die Mittel für Standorte, Personal und/oder Sachmittel der Studienseminare. Die Universitäten und die pädagogischen Forschungseinrichtungen führen in erster Linie komplexe Untersuchungen mit Evaluationsdesigns zur zweiten Phase durch. Die Ergebnisse dieser Fremdevaluationen werden von den an der Ausbildung beteiligten Institutionen und Akteuren jedoch in sehr unterschiedlicher Weise zur Kenntnis genommen

bzw. für strukturelle Veränderungen oder aber Qualitätsprozesse (aus-)genutzt. Parallel zu diesen Aktivitäten verweisen Studienseminare auf den Einsatz interner Verfahren und Instrumente zur Evaluation und Qualitätsentwicklung, der meist positive Befunde erbringt. Gleichzeitig wird kein abgestimmtes und aufbauendes Konzept und auch keine gemeinsame Verantwortung zur Lehrerbildung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung erkennbar, so dass Evaluations- und Qualitätsentwicklungsbemühungen an den System- bzw. Institutionsgrenzen enden. Innerhalb der Universitäten (z.B. Erziehungswissenschaften, Fächer) und der Studienseminare (Haupt- und Fachseminare) existieren weitere Brüche für eine umfassende Evaluation und Qualitätsentwicklung.

Bemerkenswert an der gegenwärtigen Evaluations- und Qualitätsdebatte ist vor allem Folgendes: Die *Ausbildungsschulen und die Ausbildungslehrer* spielen erstaunlicherweise bislang eine eher untergeordnete Rolle in der Evaluations- und Qualitätsdebatte zur zweiten Phase, obwohl die Schulen – zumindest quantitativ – einen wichtigen Lernort der Lehramtskandidatinnen während der zweiten Phase darstellen. Für eine fundierte Diskussion existiert hier ein erheblicher Forschungs- und Klärungsbedarf. Angesichts der komplexen Ausgangslage dürfte zukünftig entscheidend sein, mit welchem „Druck“ und welchem „Zug“ die Qualitäts- und Evaluationsdebatte in der zweiten Phase geführt wird bzw. werden kann und inwieweit die unterschiedlichen Institutionen, Phasen und Akteure der Ausbildung in die Qualitäts- und Evaluationsaktivitäten eingebunden sind.

Erfahrungsgemäß ist für Veränderungsprozesse ein bestimmter Druck notwendig. Dessen ungeachtet ist eine Evaluation und Qualitätsentwicklung, die nicht nur einer Legitimationsfunktion dienen (z.B. Rechenschaft), sondern auch Innovationsfunktion haben soll (z.B. Veränderungen), auf einen Zug der beteiligten Akteure angewiesen. Ein starker politischer Druck, möglicherweise noch verbunden mit wenig selbstkritischen und qualitätshemmenden Strategien, wirkt sich insofern kontraproduktiv auf bestehende Ansätze und Initiativen aus. Notwendig sind also in erster Linie *Strategien zur Förderung* und nicht zur Durchsetzung von Evaluation und Qualitätsentwicklung. Angesichts der Komplexität der zweiten Phase ist darüber hinaus auch ein Gesamtkonzept zur Evaluation und Qualitätsentwicklung wünschenswert, das die Ziele und die Verantwortlichkeiten der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen und -akteure klärt. Erstrebenswert wäre, dass die Evaluation und Qualitätsentwicklung in enger Abstimmung und Rückkopplung mit allen relevanten Ausbildungsinstitutionen, -phasen und -akteuren der Lehrerbildung erfolgt. Unabhängig davon sollte ein tragfähiges und nachhaltiges Konzept für die zweite Phase der Lehrerbildung in jedem Fall kontinuierliche und

diskursive Evaluationsprozesse bei den beteiligten Institutionen und Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung anvisieren.

Auffällig ist in der gegenwärtigen Fachdebatte zur Evaluation und Verbesserung der Lehrerbildung der zweiten Phase, dass vor allem die Ergebnisqualität im Mittelpunkt steht. Gefragt wird besonders nach den erreichten Kompetenzen der Lehramtskandidaten und den „richtigen“ Verfahren und Instrumenten zur Kompetenzmessung [vgl. OSER U. OELKERS 2001 sowie die zahlreichen Untersuchungen der Länder und Studienseminare]. Die Betonung des *Output bzw. Outcome der Lehrerbildung* erscheint angesichts der hohen Bedeutung für die Ausbildung und der starken Vernachlässigung der Ergebnisdimension in der erziehungswissenschaftlichen Debatte notwendig und lohnenswert. Gleichzeitig sollte nicht vernachlässigt werden, dass sich die Qualität der Lehrerbildung nicht nur am Ergebnis, sondern auch an der Kontext- und Inputqualität (z.B. Voraussetzungen der Lehramtskandidatinnen, Auswahl und Ausbildung des Ausbildungspersonals) sowie vor allem der Prozessqualität der Ausbildung festmacht. Die Ergebnisqualität wird – dies kann trotz aller pädagogischen Grenzen und Brüche unterstellt werden – von anderen Qualitätsdimensionen entscheidend beeinflusst. Für eine gezielte Qualitätsentwicklung ist daher einer Berücksichtigung der Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und des Ausbildungsprozesses sowie deren Wechselwirkungen mit der Ergebnisqualität notwendig. Allein die Erhebung ergebnisbezogener Daten lässt in der Regel keine Rückschlüsse über die jeweiligen Ursachen für eine bestimmte Ergebnisqualität zu. Vor allem wird für die Beteiligten nicht klar, wie ein besserer Output erreicht werden kann. Zu befürchten ist außerdem, dass die ausschließliche Fokussierung auf die Ergebnisqualität zu einer methodisch einseitigen und wenig innovativen Ausbildung führen könnte. Vor diesem Hintergrund erscheint empfehlenswert, dass Evaluationsansätze von Forschungseinrichtungen, aber auch von Studienseminaren von einem komplexen Qualitätsverständnis ausgehen und dies entsprechend operationalisieren und analysieren. Ein solches Vorgehen unterstützt letztlich auch Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung innerhalb der zweiten Phase der Lehrerbildung.

Bemerkenswert ist des Weiteren, dass die Evaluations- und Qualitätsdebatte zur zweiten Phase der Lehrerbildung gegenwärtig sehr stark durch externe Evaluationen wissenschaftsnaher Forschungseinrichtungen dominiert wird. Die meist quantitativ angelegten Evaluationsstudien der externen Einrichtungen sind eine wichtige Basis für eine fundierte Diskussion zur Verbesserung der Qualität der zweiten Phase der Lehrerbildung, da sie wissenschaftlich abgesicherte und differenzierte Befunde sowie eine externe Sichtweise zur Lehrerbildung in der zweiten Phase liefern. Die Studien sind aus einem Erkenntnisinteresse heraus notwendig und hilfreich. Sie alleine garantieren jedoch *keine Qualitätsentwicklung*.

Es besteht vor allem die Gefahr, dass die Befunde nicht adressatengerecht genutzt werden können, die aktive Beteiligung der an der Ausbildung unmittelbar Beteiligten vernachlässigt wird und vor allem die Qualitätsentwicklung innerhalb der zweiten Phase nachrangig behandelt wird. Bei stark quantitativ ausgerichteten, externen Evaluationen sollten daher Rückmeldeverfahren eingerichtet, Interpretationshilfen zur Verfügung gestellt, institutionalisierte Kommunikationsprozesse implementiert sowie Projekte und Konzepte zur Qualitätsentwicklung gefördert werden.

Darüber hinaus empfiehlt es sich für die zweite Phase der Lehrerbildung, neben den ohne Zweifel hilfreichen, externen Evaluationen auch interne Evaluationen durchzuführen. Im Weiterbildungs- und Hochschulbereich hat sich – über die beschriebenen, quantitativen Evaluationsuntersuchungen hinaus – ein zweistufiges *peer-review-Verfahren* als sinnvoll erwiesen, das in einem ersten Schritt eine interne Evaluation und einen Selbstreport und darauf aufbauend in einem zweiten Schritt eine Begehung durch externe peers mit einem Fremdreport beinhaltet. Die interne Evaluation sollte sich dabei an den jeweiligen Voraussetzungen, Ressourcen und Zielen der Studienseminare orientieren.

Auffällig ist, dass bei den gegenwärtigen Diskussionen zur Evaluation und Qualitätsentwicklung in der zweiten Phase der Lehrerbildung kaum auf fachinterne, pädagogische Debatten zur Professionalisierung, pädagogischen Professionalität und vor allem zur *Fallanalyse* Bezug genommen wird. Dies erscheint insofern bedauerlich, weil aus diesen Diskussionssträngen einerseits wichtige Impulse für eine inhaltliche und methodische Verbesserung der Ausbildung hervorgehen könnten. Dies gilt beispielsweise für die Problematisierung der Komplexität und Antinomien pädagogischer Settings, die Sensibilisierung der Lehramtskandidatinnen für eigene Handlungsprobleme und -chancen, die Herausbildung eines pädagogischen Habitus sowie die kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns [vgl. JAKOB U. WENSIERSKI 1997; COMBE U. HELSPER 1996; OHLHAVER U. WERNET 1999; KRAIMER 2000 und die Beiträge in der Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2/2003]. In diesem Sinne plädierte Binneberg bereits 1979 dafür, im Rahmen der Erziehungswissenschaft die Einzelerfahrung des reflektierenden Praktikers ernst zu nehmen und sie zugleich zum Anlass und Grundlage ihrer Theorie zu machen. Die dafür geeignete Methode der Kasuistik sollte seines Erachtens „(a) zur pädagogischen Praxis und ihrer Deskription deren gelungene Interpretation hinzufügen, (b) die persönliche Erfahrung des Einzelnen und seinen Erfahrungsbericht zu gemeinsamer Erfahrungserkenntnis bringen, (c) den einzelnen Fall und die Falldarstellung zu einer überzeugenden Fallstudie führen“ [vgl. BINNEBERG 1979, S. 397]. Ob mit kasuistischen Verfahren die Theorie-Praxis-Differenz tatsächlich gelöst und der Praxisschock der Refe-

rendare in der zweiten Phase verhindert werden kann, darf bezweifelt werden. Der fachliche Gewinn für die Ausbildung und vor allem die Lehramtskandidatinnen dürfte jedoch unstrittig sein. Andererseits sollten Fallanalysen nicht nur zum Ausbildungsinhalt und methodischen Instrumentarium von Referendaren gehören. Sie sind zugleich auch als regelmäßig einzusetzendes Instrument zur Evaluation und Qualitätsentwicklung der Seminarleiter und Ausbildungslehrer einzufordern. So weisen OHLHAVER U. WERNET in ihrer Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung auf die Vorteile von Fallanalysen hin: „Die Arbeit am Datenmaterial aus der Praxis generiert [...] nicht nur eine Irritation und ein erweitertes Reflexionsvermögen über diese Praxis, sondern sie generiert gleichzeitig eine Sensibilisierung für die Komplexität dieser Praxis und alternative Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten“ [vgl. 1999, S. 16f.]. Fallanalysen bieten damit sowohl die Chance für eine Erweiterung des Reflexionsvermögens der Seminarleiterinnen („Evaluation“) als auch für Veränderungsprozesse in Studienseminaren („Qualitätsentwicklung“).

Letztlich dürften die skizzierten Perspektiven nur dann einlösbar sein, wenn die Themen Evaluation und Qualität zum *expliziten Ausbildungsbestandteil* der zweiten Phase gehören. Zudem müssen sich die dort vermittelten Inhalte und impliziten Anforderungen in einer offenen *Evaluationskultur* und Bereitschaft zur Weiterentwicklung in den Studienseminaren und Ausbildungsschulen selbst widerspiegeln.

Zusammenfassend betrachtet sprechen die skizzierten Befunde zum Stand der Evaluations- und Qualitätsdebatte für kontinuierliche und diskursive Evaluationsprozesse bei den beteiligten Institutionen, die Sensibilisierung der Beteiligten für ein komplexes und relatives Qualitätskonstrukt, die Konzentration auf Qualitätsentwicklungsprozesse innerhalb der zweiten Phase sowie eine Weiterentwicklung des professionellen Handelns und Verstehens der Lehramtskandidatinnen und der Seminarleiterinnen im Rahmen einer Qualitätsentwicklung (z.B. über Verfahren der Fallanalyse). Hierfür ist ein Ausbau der Themen Evaluation und Qualität in der Ausbildung der Lehramtskandidatinnen und innerhalb der Studienseminare notwendig.

4. Literatur

ABS, H. J., DÖBRICH, P., VÖGELE, E. U. KLIEME, E. (2005): Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 12, Frankfurt/M. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).

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

BAUMERT, J., BOS, W. U. LEHMANN, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/ III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullauffbahn (Bd. 1 und 2), Opladen.

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

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied.

Binneberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik, In *Zeitschrift für Pädagogik*, 25.Jg., H. 3, S. 397-402.

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

BORTZ, J. U. DÖRING, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. Aufl., Berlin, Heidelberg, New York.

BOS, W., LANKES, E. M., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., VALTIN, R. U. WALTHER, G. (Hrsg.; o. J.): IGLU Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin

COMBE, A. U. HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.

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

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION (2004): Standards für Evaluation, Köln

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.

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

FEND, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim und München.

FREISEL U. SJUTS (Hrsg.) (2000): Lernende Lehrer für lernende Schulen. Evaluation in Schule und Seminar. Leer.

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

HARTIG, M. (2005): Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. In: *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.

JAKOB, G. U. WENSIERSKI, H.J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Weinheim und München.

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.

KRAIMER, K. (Hrsg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a.M.

KRETZER, M. U. RAUCH, M. F. (2001): Editorial. in: *SEMINAR - Lehrerbildung - Anspruch und Wirklichkeit*, 7. Jg., Heft 2, S. 1-2.

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (2000): Evaluation als Aufgabe der Lehrerbildung, Soest.

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

LENHARD, H. (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, In: BLÖMEKE, S., REINHOLF, P., TULODZIECKI, G. U. WILDT, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*, S. 275-290.

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

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

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

MÜLLER-KOHLBERG, H. U. MÜNSTERMANN, K. (Hrsg.) (2000): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen, Opladen.

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, 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, 18.11.2004.

OHLHAVER, F. U. WERNET, A. (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung, In: OHLHAVER, F. U. WERNET, A. (Hrsg.): *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung, Diskussionen am Fall*, Opladen, S. 11-28.

OSER, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse, In: 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. OELKERS, J. (Hrsg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur – Zürich.

PABST, J. (2001): Zur Psychologie und Politik der Evaluation, In: *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2, S. 41-48.

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

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

RAUCH, M. (2001): Das Marburger Modell der Seminarevaluation, In: *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, 7. Jg., Heft 2, S. 84-93.

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

SCHUBARTH, W., SPECK, K., GROBE, U., SEIDEL, A. U. GEMSA, C. (2005a): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie 2004/05).

SCHUBARTH, W., SPECK, K., GROBE, U., SEIDEL, A. U. GEMSA, C. (2005b): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiterinnen und Seminarleiter (Potsdamer SeminarleiterInnen-Studie 2005).

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

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

STOCKMANN, R. (Hrsg.) (2004a): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, 2. Aufl., Opladen.

STOCKMANN, R. (Hrsg.) (2004b): Evaluation in Deutschland, In: STOCKMANN, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, 2. Aufl., Opladen, S. 13-43.

STUFFLEBEAM, D. L. (1984): The CIPP-Model for Programm Evaluation, In: MADAUS, G.F., SCRIVEN, M. & STUFFLEBEAM, D.L. (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, N^o: 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. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Heft 3, S. 8-19.

WALKE, J. (2004): Die Situation des Ausbildungspersonals in der Zweiten Phase der Lehrerbildung - Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten.. ZfL-Text Nr. 4, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

WOTTAWA, H. U. THIERAU, H. (1998): Lehrbuch Evaluation, 2. Aufl., Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

ZEITSCHRIFT F. QUALITATIVE BILDUNGS-, BERATUNGS- U. SOZIALFORSCHUNG (2003): Schwerpunkt: Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis, 4. Jg., H. 2,

Autoren und Autorinnen

Sina Abraham, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft
sina.abraham@gmx.de

Charlotte Gemsa, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft
chudoba@rz.uni-potsdam.de

Elisabeth Grindel, Universität Potsdam, Servicestelle für Lehrevaluation
grindel@rz.uni-potsdam.de

Ulrike Große, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft
gladasch@rz.uni-potsdam.de

Angelika Horeth, Studienseminar Potsdam
angelika.horeth@STS.brandenburg.de

Mathias Iffert, Studienseminar Potsdam
mathias.iffert@gmx.de

Ulf Kieschke, Universität Potsdam, Institut für Psychologie
kieschke@rz.uni-potsdam.de

Anne Köpke, Universität Potsdam, Servicestelle für Lehrevaluation
annek@rz.uni-potsdam.de

Wolfram Meyerhöfer, Universität Potsdam, Institut für Mathematik
meyerhof@rz.uni-potsdam.de

G. L. Senarath Nanayakkara, Education Consultant, MG Consultants,
Colombo/Sri Lanka snana@sltnet.lk

Klaus D. Neumann, Freelance Education Consultant, Gesellschaft für
Technische Zusammenarbeit (GTZ), Kdn594639@aol.com

Philipp Pohlenz, Universität Potsdam, Servicestelle für Lehrevaluation
pohlenz@rz.uni-potsdam.de

Clara Rientis, Universität Potsdam, Institut für Mathematik
rientis@rz.uni-potsdam.de

Eberhard Schröder, Universität Potsdam, Institut für Psychologie
schroede@rz.uni-potsdam.de

Wilfried Schubarth, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft
wilschub@rz.uni-potsdam.de

Daniela Schultz, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft d.a.n.i.e.m@web.de

Andreas Seidel, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft eseidel@rz.uni-potsdam.de

Karsten Speck, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft speck@rz.uni-potsdam.de

Andreas Wernet, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft wernet@rz.uni-potsdam.de

Nicole Vogel, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft Nic.vogel@gmx.de