

Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung Empirische Befunde und theoretische Implikationen

Kersten Speck/Wilfried Schubarth/Andreas Seidel

1. Einleitung

Die Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses hat in den Erziehungswissenschaften eine lange Tradition. So hat Herbart bereits in seiner auch für die heutige Diskussion erkenntnisleitenden „Ersten Vorlesung über Pädagogik“ im Jahre 1802 explizit zwischen einer Pädagogik als Wissenschaft und einer Kunst der Erziehung unterschieden (vgl. Herbart 1802). Während die Pädagogik als Wissenschaft von ihm als Zusammenordnung von Lehrsätzen, als Entwicklung eines Gedankenganges und als philosophisches Denken verstanden wurde, beinhaltet die Kunst der Erziehung seines Erachtens eine Summe von Fertigkeiten und zielt auf die Hervorbringung von Resultaten und Zwecken, letztlich das Handeln ab. Herbart wandte sich gegen Theorie-Praxis-Modelle, in denen a) die Praxis die Wissenschaft ignoriert und sich nur auf eigene Beobachtungen und Erfahrungen stützt (praktischer Zirkel), b) die Praxis zwar über ein Bewusstsein für die zeitliche und regionale Begrenztheit des eigenen Denkens und Handelns verfügt, die Theorie aber nur zur nachträglichen Aufklärung nutzt (hermeneutischer Zirkel) sowie c) die Wissenschaft in einem naturwissenschaftlichen Verständnis den Anspruch hat, handlungsleitende Theorien für die Praxis und konkrete Einzelfälle zu treffen (neuzeitliche Wissenschaft). Er plädierte stattdessen für eine bewusste Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis, bei der die Wissenschaft anerkennt, dass in der Praxis eine Beurteilung stattfinden muss und die Praxis anerkennt, dass die eigenen Erfahrungen nur begrenzt übertragbar sind. Als „Mittelglied“ zwischen Theorie und Praxis fungiert in seinem Verständnis der „pädagogische Takt“, der sich allerdings erst während der Praxis herausbildet. Die Wissenschaft kann den Takt also nicht unmittelbar herbeiführen, da man nur im Handeln die Kunst der Erziehung, den Takt, die Fertigkeiten usw. entwickelt. Allerdings gibt es auch im Rahmen dieses Herbart'schen Modells eine Vorbereitung auf die Kunst der Erziehung durch die Wissenschaft und zwar, in dem man auf die Kunst der Erziehung zuvor durch die Wissenschaft eingestimmt und auf die künftigen (Praxis-)Eindrücke vorbereitet wurde.

Die Ansichten Herbarts zum Theorie-Praxis-Verhältnis sind auch noch für die heutige Lehrerbildung zentral, und zwar sowohl für die erste als auch für die zweite Phase. So zeigt die seit längerem öffentlich geführte erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion, dass nach wie vor von einigen Vertretern – im Sinne einer handlungsanleitenden Wissenschaft – überzogene Erwartungen, im Hinblick auf eine Praxisorientierung, formuliert werden. Bei anderen Vertretern wiederum findet eine wenig tragfähige und offenbar statusintendierte Ausblendung von Berufsfeldbezügen und schulischer Realität in der Ausbildung statt,

bei der eine Vorbereitung auf die Kunst der Erziehung mit bewusster „Praxisferne“ negiert wird. Das Theorie-Praxis-Verhältnis kann vor diesem Hintergrund als ein spannungsreiches und bis heute in der Ausbildung nicht befriedigend gelöstes Dilemma verstanden werden. Verschärfend wirkt sich dabei aus, dass es bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse zur ersten und vor allem zur zweiten Phase der Lehrerausbildung gibt. Über die Leistungsfähigkeit und die Theorie-Praxis-Probleme der zweiten Phase gibt es mehr Spekulationen als gesicherte Erkenntnisse.

Im vorliegenden Beitrag¹ sollen daher ausgewählte Ergebnisse von zwei repräsentativen Studien im Land Brandenburg vorgestellt werden, die sich zum einen aus der Sicht der LehramtskandidatInnen (Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie 2004/05) und zum anderen aus Sicht der SeminarleiterInnen (Potsdamer SeminarleiterInnen-Studie 2005) mit den Rahmenbedingungen, dem Ausbildungsbildungsprozess und dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerausbildung beschäftigen. Beide Studien wurden vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg in Auftrag gegeben und im Zeitraum von 2004 bis 2005 durchgeführt. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Darstellung stehen zwei inhaltliche Schwerpunkte: Zum einen geht es um einen Perspektivenvergleich zwischen den Aussagen von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen zu den Rahmenbedingungen und dem Ausbildungsprozess im Vorbereitungsdienst und zum anderen um die Wahrnehmungen der beiden Beteiligtegruppen zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Der vorgenommene Perspektivenvergleich zwischen den Sichtweisen von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen dient dabei weniger einer Validierung der Evaluationsergebnisse. Das Ziel besteht vielmehr in der Problematisierung der unterschiedlichen Wahrnehmungen zwischen LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen, gerade zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ausbildung.

Im Einzelnen ist der Beitrag wie folgt strukturiert: Nach der Einleitung werden im zweiten Teil der Forschungsstand und das Forschungskonzept kurz umrissen. Im dritten Teil werden zentrale Ergebnisse der Studien zu verschiedenen Evaluationsdimensionen, einschließlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorgestellt. Im abschließenden vierten Teil werden ein Fazit gezogen und Schlussfolgerungen formuliert. Plädiert wird dort zum einen für hermeneutische und interpretative Forschungsmethoden sowie Verfahren der wissenschaftlichen Fallrekonstruktion und -analyse in der Ausbildung und zum anderen für eine prozessbegleitende Professionalisierung der BerufsanfängerInnen in der Eingangsphase über Supervision, professionsinterne Fortbildungen und kollegiale Beratungen.

¹ Der Beitrag basiert auf den Forschungsberichten zu den Studien (vgl. Schubarth/Speck/Gladasch u.a. 2005a, b). Für die Unterstützung bedanken wir uns insbesondere bei Frau Dr. Junginger, Herrn Hanßen, Frau Dr. Gemsa, Herrn Pohlenz, Daniela Schultz, Sina Abraham und Nicole Vogel und den an das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam abgeordneten FachseminarleiterInnen.

2. Zum Forschungsstand und zum Untersuchungskonzept

In letzter Zeit sind verstärkt Bemühungen erkennbar, die Qualität und die Praxiseffekte der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu untersuchen. Eine Verallgemeinerung der Befunde ist allerdings aufgrund der Unterschiedlichkeit der Studien, z.B. im Hinblick auf Anlage, Erkenntnisinteresse, Umfang, Untersuchungspopulation, Methodik und Ergebnisform, kaum möglich.

Dessen ungeachtet kristallisieren sich aus den vorliegenden Untersuchungen bei LehramtskandidatInnen einige Tendenzen heraus. In der Grundtendenz 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). Die Kritikpunkte beziehen sich insbesondere auf größere Defizite und Unsicherheiten der Referendare in der Kompetenzentwicklung, vor allem außerhalb des Unterrichtsbereiches, Kooperationsprobleme zwischen den Ausbildungsbestandteilen, methodisch-didaktische Defizite in den Seminaren, Probleme der Betreuung, Beratung und Beurteilung, die Rollenambivalenz der ReferendarInnen sowie ihre hohe Belastung (besonders durch „praxisferne“ Anforderungen und die Unterrichtsbesuche). Auffällig ist, dass sich bisherige Studien zur zweiten Phase eher auf Struktur- und/oder Prozessmerkmale konzentrieren. Komplexe Untersuchungen zu Zusammenhängen und Wirkungsweisen vor allem im Hinblick auf Theorie-Praxis-Bewältigung stellen ein Forschungsdesiderat dar.

Bei den vorliegenden Untersuchungen unter SeminarleiterInnen lassen sich ebenfalls zahlreiche Problembereiche erkennen, die jedoch weniger die Theorie-Praxis-Schnittstelle betreffen: Kritik an fehlenden Vorgaben zur Rekrutierung und Auswahl von SeminarleiterInnen, nicht verankerte Qualifizierung der SeminarleiterInnen vor Antritt ihrer Tätigkeit als AusbilderInnen, unzureichende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, kaum ausgeprägte Kultur der Seminarentwicklung und Qualitätssicherung, Probleme im Zusammenhang mit der fehlenden Anerkennung, mangelnde Abstimmung und Zusammenarbeit mit den an der Ausbildung beteiligten Institutionen, ungünstige organisatorische und materielle Rahmenbedingungen, eingeschränkte Eingangsvoraussetzungen der LehramtskandidatInnen, ungünstige Prüfungsmodalitäten sowie mangelnde Offenheit der Seminausbilder für Veränderungen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten um die Reform der Lehrerbildung und der Diskussion um Kompetenzen und Standards – auch mit Blick auf die zweite Phase – existiert hier eine große Herausforderung für die Lehrerbildungsforschung (vgl. z.B. Abs et al. 2005, Beck/Horstkemper/Schratz 2001, Blömeke u.a. 2004, Criblez 2001, Frey 2004, KMK 2004, Lenhard 2004, Mayr 2001, Meyer 2001, Meyerhöfer/Rienits 2005, Oser/Oelkers 2001, Terhart 2000 und 2003, Walke 2004).

Das Ziel der Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie 2004/05 und der Seminarleiterinnen-Studie 2005 bestand nun darin, aus der Perspektive von Lehr-

amtskandidatInnen und SeminarleiterInnen eine Analyse der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorzunehmen und unter Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Lehrerausbildung, insbesondere für eine engere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase, abzuleiten. Die Untersuchung orientierte sich an einem Evaluationsdesign, das vier Evaluationsbereiche einbezieht: den Kontext-, den Input-, den Prozess- und den Ergebnisbereich. Dementsprechend wurde ein Untersuchungsdesign entwickelt, das sowohl die Ausbildungsvorgaben und -pläne, die persönlichen Voraussetzungen der Kandidaten sowie den Ausbildungsprozess an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen als auch die wahrgenommene Ergebnisqualität (Kompetenzen) erfasst (vgl. z.B. Stufflebeam 1984). Damit sind Zusammenhänge bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses überprüfbar. Die empirische Basis bildeten zum einen die in den Jahren 2004/2005 durchgeführten standardisierten Befragungen unter allen LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen im Land Brandenburg (Rücklauf 88 bzw. 86 Prozent) und zum anderen Interviews und Gruppendiskussionen an allen Studienseminarstandorten.

3. Ergebnisse der Befragung von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen

3.1. Kontextqualität

Die Kontextqualität – als einer der vier Qualitätsbereiche des verwendeten Evaluationsmodells – umfasst strukturelle und materielle Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes. Dieser Qualitätsbereich wurde in den Studien durch Fragen zur Zufriedenheit mit der Ausstattung des Studienseminars sowie durch Fragen nach der Zufriedenheit mit grundlegenden Bedingungen der Arbeitsorganisation und der Arbeitssituation erhoben. Die Rahmenbedingungen wurden über die subjektive Wahrnehmung mittels einer Zufriedenheitsskala (von 1 „sehr unzufrieden“ bis 5 „sehr zufrieden“) erfasst.

Tab. 1: Rahmenbedingungen aus Sicht von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen

MW SL = Mittelwert der SeminarleiterInnen

MW LAK = Mittelwert der LehramtskandidatInnen

	MW SL	MW LAK
räumliche Ausstattung	3,3	3,3
materiell- technische Ausstattung	3,2	3,4
Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminar	3,2	2,8**
Bibliotheksausstattung	3,1	2,7**
Abstimmung zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule	3,1	2,7**
Abstimmung zwischen Studienseminar und Universität	1,8	1,8

Sortiert nach SL absteigend

* = $p < .05$

** = $p < .01$

*** = $p < .001$

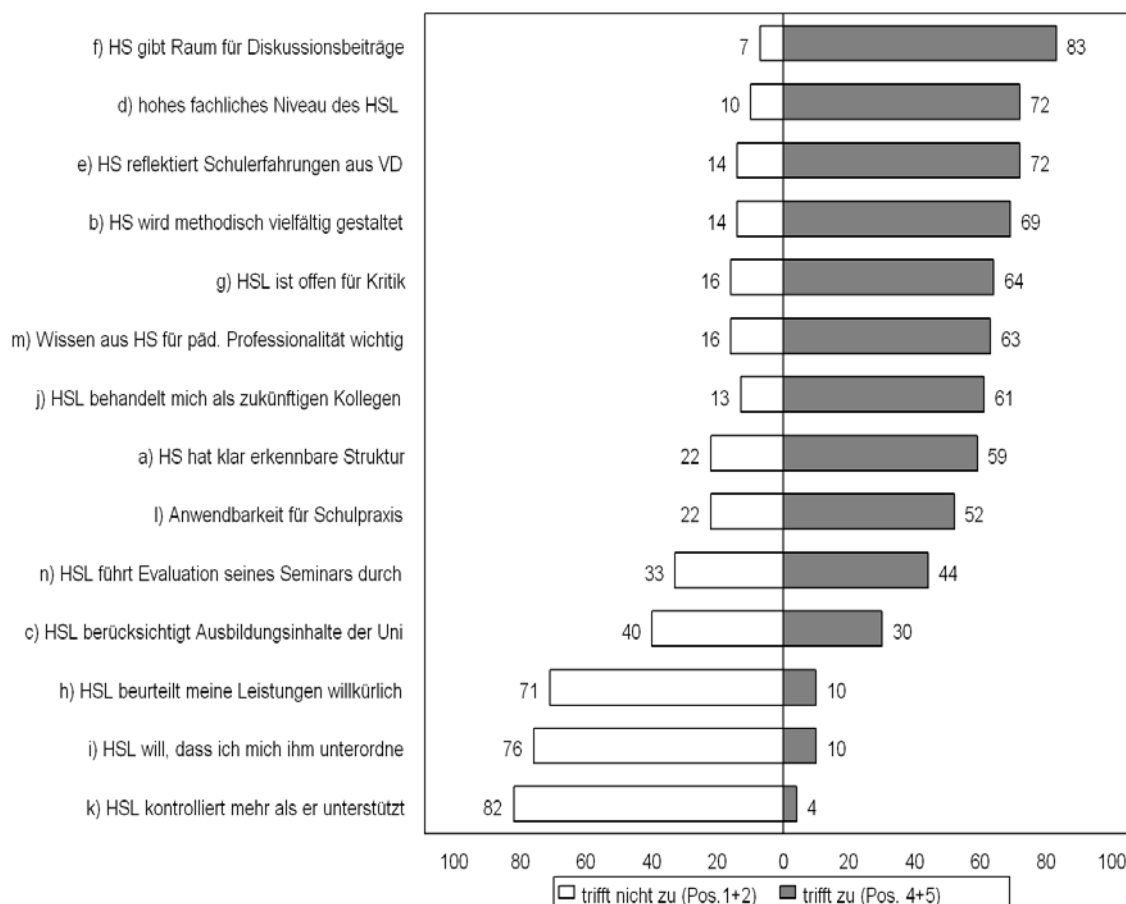
Bei einem Vergleich der Perspektiven von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede (vgl. Tab. 1): Die Ausstattung der Studienseminare wird von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen in der Grundtendenz ähnlich „durchwachsen“ eingeschätzt. Bei Einzelfragen treten allerdings einige Unterschiede auf. So wird insbesondere die Bibliotheksausstattung von den LehramtskandidatInnen wesentlich schlechter eingeschätzt als von SeminarleiterInnen. Größere Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der verschiedenen Abstimmungsfragen: Die Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminaren wird von LehramtskandidatInnen deutlich kritischer gesehen, ebenso die Abstimmung zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen signalisieren einen gewissen Kommunikations- und Handlungsbedarf. Volle Übereinstimmung herrscht dagegen bei der großen Kritik hinsichtlich der Abstimmung zwischen Studienseminaren und Universität. Hierin äußert sowohl die überwiegende Mehrheit der LehramtskandidatInnen als auch der SeminarleiterInnen deutliche Kritik - ein wichtiger Fingerzeig für das prekäre Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung.

3.2. Ausbildungsqualität

Das Hauptseminar soll nach der Ordnung für den Vorbereitungsdienst Gegenstände der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Allgemeinen Didaktik unter schulpraktischen Gesichtspunkten sowie das Gebiet Schulrecht 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. 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“ innerhalb des Hauptseminars ab (vgl. Abb. 1).

Abb. 1 : Hauptseminar (in Prozent)

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



Wie die Auswertung zeigt, 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 in der fehlenden Abstimmung mit den bereits an den Universitäten vermittelten Ausbildungsinhalten und in mangelnden Evaluationen. Die Fachseminare werden insgesamt kritischer eingeschätzt als die Hauptseminare, insbesondere was den methodisch-didaktischen Bereich, einschließlich der Notwendigkeit verstärkter Evaluation, betrifft.

Ein Vergleich der beiden Akteursperspektiven zeigt, dass die SeminarleiterInnen in ihrer Einschätzung deutlich positiver als die LehramtskandidatInnen urteilen. So geben beispielsweise mehr als die Hälfte der SeminarleiterInnen an, ihre Seminararbeit regelmäßig zu evaluieren. Im Gegensatz dazu bestätigt das nur ein Fünftel der LehramtskandidatInnen für die Fachseminare und ca. zwei Fünftel für die Hauptseminare. Differenzen ergeben sich ebenso im Hinblick auf die Offenheit der SeminarleiterInnen. Auch bei der Einschätzung der Aussagen, die sich inhaltlich auf die Reflexion von Unterrichtserfahrungen im Seminar und das Einüben von Methoden beziehen, urteilen die LehramtskandidatInnen wesentlich kritischer.

Die Umsetzung der Aufgaben des Vorbereitungsdienstes erfolgt am Studienseminar und der jeweiligen Ausbildungsschule. Für die LehramtskandidatInnen ist – nach verschiedenen Befunden unserer Studien – die Ausbildungsschule der vorrangige Praxis- und Lernort. 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. Entsprechend unseren Ergebnissen erhalten die Ausbildungsschule und die AusbildungslehrerInnen durch die LehramtskandidatInnen eine insgesamt eher positive Einschätzung. Vor allem die Akzeptanz als LehrerIn bei den Schülern sowie die Möglichkeiten zum Ausprobieren eigener Unterrichtsideen werden von der überwiegenden Mehrheit hoch bewertet. Das fachliche Können der Ausbildungslehrkräfte im Unterricht wird dabei höher eingeschätzt als ihr methodisches Repertoire. Damit bleibt die Vorbildwirkung des Unterrichts der Ausbildungslehrkräfte für die Hälfte der LehramtskandidatInnen eingeschränkt. Als deutliches Defizit wird auch die mangelhafte Informiertheit der Ausbildungslehrkräfte über die Ausbildung am Studienseminar benannt. Kritik gibt es schließlich auch hinsichtlich der Abhängigkeit von den LehrerInnen (von ca. 10% der Befragten) und bezüglich der mangelnden Offenheit und Kritikfähigkeit (ca. 20%).

3.3. Ergebnisse zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ausbildung

Die Spezifik der Lehrerbildung 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) zu unterscheiden. Die erste, universitäre Phase umfasst ihrerseits wiederum mehrere Ausbildungsbereiche: die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik und 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 Lehrerbildungsbestandteile mit in unsere Untersuchung aufgenommen und gefragt, ob die jeweiligen Anteile als zu niedrig oder als zu hoch eingeschätzt werden.

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 bewerten den Anteil der Fachwissenschaft als zu hoch, davon ca. ein Drittel sogar als 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, einschließlich künftige PrimarstufenlehrerInnen und BerufsschullehrerInnen. So erachten z.B. auch über drei Viertel der künftigen PrimarstufenlehrerInnen den Praxisanteil für zu gering, zwei Fünftel sogar für viel zu gering. Künftige BerufsschullehrerInnen schätzen insbesondere die pädagogischen und psychologischen Anteile als zu gering ein.

Allerdings treten gewisse Differenzen zwischen den LehramtskandidatInnen, die in Brandenburg studiert haben und denen, die nicht in Brandenburg studiert haben, auf. Zwar gibt es länderübergreifend einen Konsens hinsichtlich einer stärkeren praktischen Berufsfeldorientierung. Unterschiedliche Gewichtungen lassen sich allerdings bei Pädagogik, Psychologie und den Praktika erkennen: Brandenburger LehramtskandidatInnen sind mit den pädagogischen, psychologischen und Praktika-Anteilen signifikant zufriedener als LehramtskandidatInnen anderer Bundesländer. Von den LehramtskandidatInnen, die in Potsdam studiert haben, halten fast zwei Drittel den Psychologieanteil und die Hälfte den Pädagogikanteil für genau richtig. Hinsichtlich des Praktika-Anteils zeigt sich folgendes Bild: Zwei Drittel schätzen diesen als zu niedrig und ein Drittel als genau richtig ein. Offensichtlich ist die Gesamtsituation der universitären Lehrerbildung in Brandenburg im Bundesländervergleich – trotz aller Kritik – noch relativ günstig.

Die Einschätzung der Gewichtung zwischen erster und zweiter Phase zeigt ebenfalls ein klares Ergebnis: Drei Viertel der LehramtskandidatInnen 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 in der Schule und drei Viertel den Anteil im 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. Differenzierungen zwischen den Brandenburgern und Nicht-Brandenburgern treten diesmal nicht auf; bis auf eine Ausnahme: Die Nicht-Brandenburger sehen – wahrscheinlich aufgrund ihrer eher

ungünstigen Erfahrung – den Anteil der ersten Phase noch deutlich kritischer als ihre Brandenburger Kommilitonen.

Auffällig ist die große Übereinstimmung in den Beurteilungen von Lehramtskandidatinnen und SeminarleiterInnen. Sowohl LehramtskandidatInnen als auch SeminarleiterInnen halten z.B. die Struktur der zweiten Phase für genau richtig. Das betrifft insbesondere die Anteile der Ausbildungsschule und der Studienseminare, die bei SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen gleichermaßen hohe Zustimmung finden (jeweils mehr als drei Viertel). Trotz tendenzieller Übereinstimmung findet allerdings eine relevante Gruppe von LehramtskandidatInnen (ein Drittel) den Anteil des Vorbereitungsdienstes insgesamt als zu hoch. Größere Unterschiede treten bei der Beurteilung der ersten Phase auf: Viel mehr LehramtskandidatInnen als SeminarleiterInnen sagen, dass der Anteil der ersten Phase zu hoch ist (69% zu 39%). In dieser Hinsicht urteilen die LehramtskandidatInnen deutlich kritischer. In der Grundtendenz stimmen SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen dennoch weitgehend überein: Der Anteil der zweiten Phase ist aus Sicht der beiden Befragtengruppen recht optimal, während hingegen der Anteil der ersten Phase als eher zu hoch empfunden wird.

Neben der quantitativen haben wir auch nach der allgemeinen *qualitativen Bewertung der verschiedenen Ausbildungsbestandteile* gefragt. LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen 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. Abb. 2).

Tab. 2: Gewichtung der Ausbildungsbestandteile aus Sicht von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen

MW SL = Mittelwert der SeminarleiterInnen

MW LAK = Mittelwert der LehramtskandidatInnen

	MW SL	MW LAK
1. Phase (an der Universität)	3,2	4,0***
im Hauptseminar	3,0	3,2**
2. Phase (im Vorbereitungsdienst)	2,8	3,2***
am Studienseminar	2,8	3,1**
an der Ausbildungsschule	2,8	2,9*
in den Fachseminaren	2,8	2,8

Sortiert nach SL absteigend

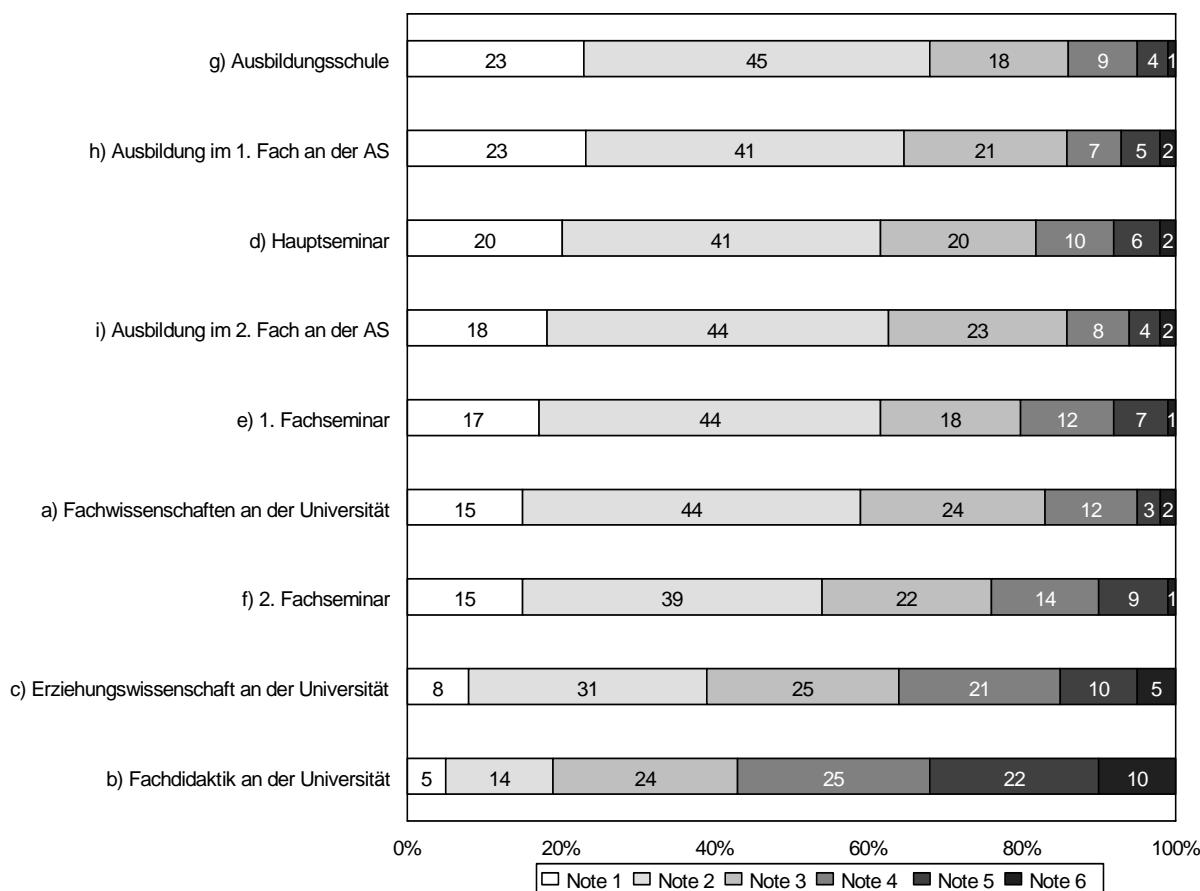
* = $p < .05$

** = $p < .01$

*** = $p < .001$

Abb. 2: Gesamtbewertung der Lehrerausbildung mit Schulnoten durch LehramtskandidatInnen (in Prozent)

Ich würde folgende Schulnote vergeben für ...



Die verschiedenen Bestandteile der Lehrerbildung werden seitens der LehramtskandidatInnen überwiegend 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“ (vgl. zum Folgenden Tab. 3). 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.

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 negative Bewertung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft scheint mit der Forderung nach mehr Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft im Widerspruch zu stehen. Die divergierenden Einschätzungen könnten allerdings dadurch zu erklären sein, dass in die Benotung auch die für zu gering erachteten Anteile für Fachdidaktik bzw. Erziehungswissenschaft eingeflossen sind. Dennoch ist insgesamt die Unzufriedenheit der LehramtskandidatInnen mit der universitären Ausbildung unübersehbar.

Das Bundesland erweist sich zumindest hinsichtlich der universitären Ausbildung als ein wichtiges Differenzierungskriterium (vgl. Tab. 3): 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).

Tab. 3: Gesamtbewertung der Lehrerausbildung mit Schulnoten (Mittelwerte) - differenziert nach dem Studienort

Ich würde folgende Schulnote vergeben für ...

MW Alle = Mittelwert alle LehramtskandidatInnen

MW Br = Mittelwert der LehramtskandidatInnen mit Studienort im Land Brandenburg

MW NBr = Mittelwert der LehramtskandidatInnen mit Studienort außerhalb vom Land Brandenburg

Pos.	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

Innerhalb der zweiten Phase der Lehrerbildung schneidet die Ausbildungsschule am besten ab, gefolgt von dem Hauptseminar und dem Fachseminar (vgl. Tab. 3). Alle drei Bestandteile erhalten überwiegend gute Noten. Allerdings gibt es jeweils auch eine Minderheit mit weniger guter Bewertung: beim Haupt- und Fachseminar etwa ein Fünftel, bei der Ausbildungsschule ein Sechstel bis ein Siebtel. Dennoch sind die Ergebnisse im Vergleich mit der universitären Ausbildung recht positiv. Diese insgesamt eher positive Gesamteinschätzung muss nach Ausbildungsform und nach den verschiedenen Studienseminaren genauer betrachtet werden, da die Ergebnisse einer breiten Streuung unterliegen. Bei der

Bewertung der Ausbildungsformen treten gewisse Unterschiede hinsichtlich der Schulformen auf. So schneidet das Gymnasium bzw. die Sekundarstufe II am besten und die Berufsschule am schlechtesten ab. Hier gibt es einen Zusammenhang mit der wahrgenommenen Belastung: Je geringer die selbst wahrgenommene Belastung ist, desto besser wird die Ausbildungsschule beurteilt. Die Einschätzung der Ausbildungsschule hängt somit auch vom Grad der eigenen Belastung ab.

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 in 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 der LehramtskandidatInnen spricht sich für eine intensivere und praxisnahe Ausbildung vor allem durch Praktika sowie durch berufsfeldbezogene Veranstaltungen in den Fachdidaktiken, Pädagogik und Psychologie aus. Die Fachwissenschaften werden zwar wertgeschätzt, deren Anteil an der Lehrerausbildung wird jedoch als zu hoch veranschlagt. LehramtskandidatInnen, die in Brandenburg studiert haben, beurteilen ihre universitäre Ausbildung etwas besser als LehramtskandidatInnen aus anderen Bundesländern. Dies könnte möglicherweise ein Effekt des Potsdamer Modells der Lehrerbildung sein. Trotz des insgesamt großen Reformbedarfs sollte nach Auffassung der Befragten 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 und den SeminarleiterInnen 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. Die Einschätzungen der Ausbildung in der zweiten Phase variieren je nach Studienstandort und einigen weiteren Differenzierungsmerkmalen wie Schulform oder Belastungsgrad. Trotz der insgesamt eher positiven Ergebnisse wird Fortbildungsbedarf gesehen, gerade bei den AusbildungslehrerInnen.

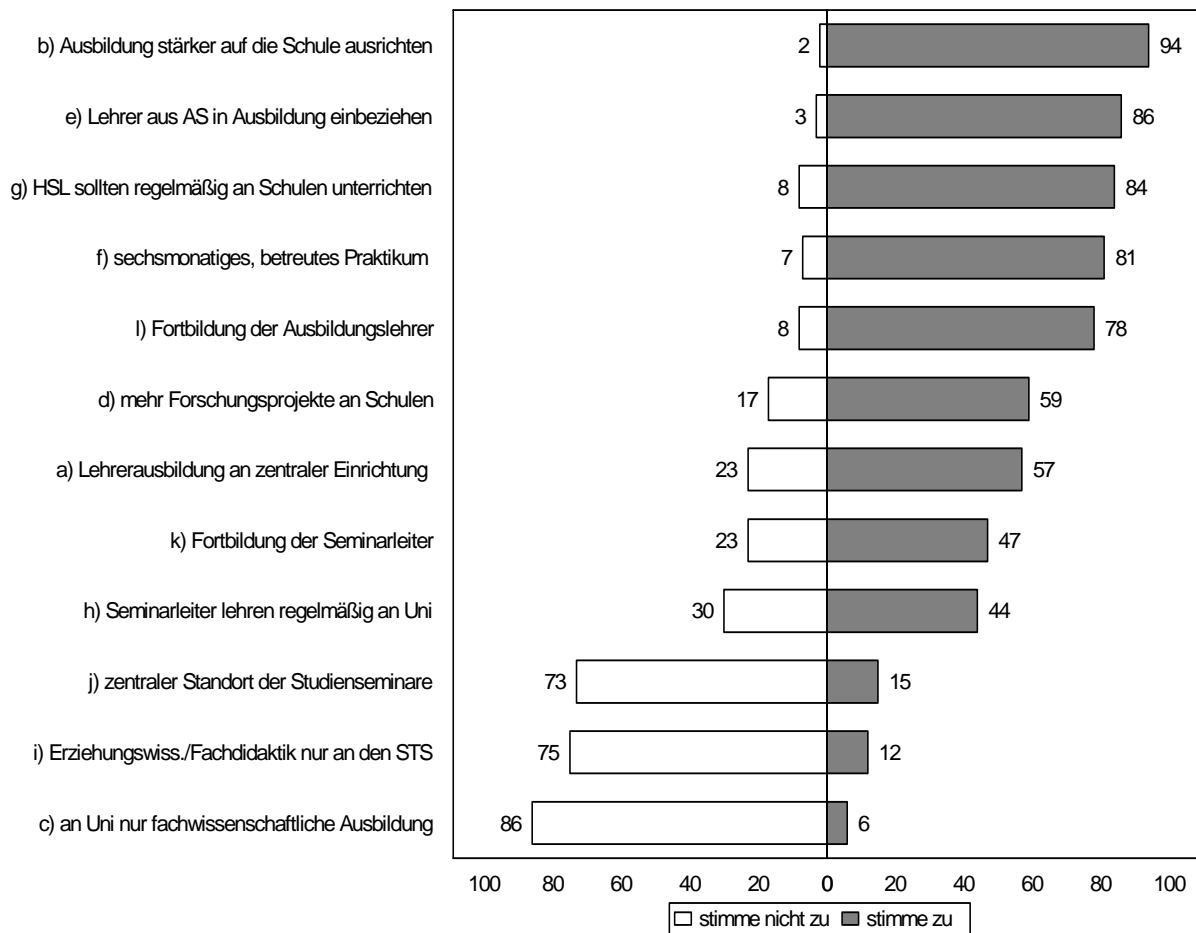
3.4. Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung

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, Ausbildungs-

strukturen 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. 3).

Abb. 3: Bewertung von Veränderungsvorschlägen durch LehramtskandidatInnen (in Prozent)

Frage 18 Inwiefern stimmen Sie folgenden Veränderungsvorschlägen bezüglich der Lehrerausbildung zu?



Unsere Ergebnisse zu den Reformvorschlägen bestätigen erneut: Die LehramtskandidatInnen wünschen sich ein an der späteren Berufspraxis orientiertes Studium und eine engere Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase (vgl. Abb. 3). 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: ca. 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 Lehramtsausbildung 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 Lehramtsausbildung 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 praktische 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 der Befragten 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.

Auch die SeminarleiterInnen votieren in die gleiche Richtung: Sie befürworten ein an der späteren Berufspraxis orientiertes Studium und auch eine engere Zusammenarbeit von erster und zweiter Phase. So sprechen sich über 90 Prozent für ein Praxissemester bereits in der ersten Phase und über 80 Prozent für eine stärkere Ausrichtung der Ausbildung auf die Schule aus. Dies ist ein klares Votum für eine stärker berufsfeldbezogene Lehrerausbildung. Die Idee, dass Haupt- und FachseminarleiterInnen regelmäßig an der Universität lehren sollen – quasi als Beitrag zur Verzahnung – findet immerhin über die Hälfte unterstützenswert. Mehrheitliche Zustimmung findet auch eine gesonderte, begleitete Berufseingangsphase.

Tab. 4: Bewertung von Veränderungsvorschlägen aus Sicht der SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen

MW SL = Mittelwert der SeminarleiterInnen

MW LAK = Mittelwert der LehramtskandidatInnen

	MW SL	MW LAK
Im Lehramtsstudium der Universität sollte ein Praxissemester eingeführt werden.	4,6	4,2**
Die Ausbildungslehrer der Schulen sollten noch intensiver für die Lehrerausbildung fortgebildet werden.	4,5	4,1**
An der Universität sollte die gesamte Lehrerausbildung stärker auf die Schule ausgerichtet werden.	4,4	4,7***
Die Fach- und Hauptseminarleiter sollten noch intensiver für die Lehrerausbildung fortgebildet werden.	4,0	3,4***
Die Fach- und Hauptseminarleiter sollten in regelmäßigen Abständen an der Universität lehren.	3,4	3,2

Sortiert nach SL absteigend

* = $P < .05$ ** = $P < .01$ *** = $P < .001$

SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen stimmen – wie der Tab. 4 zu entnehmen ist – somit in der Grundaussage überein, dass die Lehrerausbildung stärker am Berufsfeld Schule orientiert werden sollte. Entsprechende Reformvorschläge finden bei beiden Befragtengruppen große Resonanz. Mehr als vier Fünftel sowohl der LehramtskandidatInnen als auch der Haupt- und FachseminarleiterInnen befürworteten z.B., dass die Universitätsausbildung stärker auf die Schule ausgerichtet und ein Praxissemester an der Universität eingeführt werden sollte. Übereinstimmung besteht auch hinsichtlich eines großen Fortbildungsbedarfes für AusbildungslehrerInnen: Knapp 90% der SeminarleiterInnen und gut drei Viertel der LehramtskandidatInnen sehen einen solchen Bedarf. Interpretiert man den Fortbildungsbedarf im weitesten Sinne als Reformbedarf, so sehen beide Befragtengruppen den größten Reformbedarf somit an der Universität und der Ausbildungsschule. Das heißt jedoch nicht, dass kein Reformbedarf an den Studienseminaren bestünde: Rund die Hälfte der LehramtskandidatInnen und sogar zwei Drittel der Haupt- und FachseminarleiterInnen sehen einen entsprechenden Fortbildungsbedarf bei den Haupt- und FachseminarleiterInnen.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für das Theorie-Praxis-Verhältnis

Aus den ermittelten „Stärken“ und „Schwächen“ des Vorbereitungsdienstes ergibt sich aus unserer quantitativen und qualitativen Befragung unter LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen 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 in der Berufsfeldorientierung, in der Praxisnähe und der Praxisreflexion. Hier sind es vor allem die Unterrichtserfahrung, -erprobung und -reflexion, die im Zentrum der Ausbildung stehen; entsprechende Kompetenzen sind am stärksten ausgeprägt. Ein Kompetenzzuwachs wird gerade in diesem Kompetenzbereich wahrgenommen. Die Studienseminare fungieren 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 Probleme bei der Implementierung einheitlicher Standards, 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.

Die Differenzwahrnehmungen zwischen LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen sprechen dafür, dass die SeminarleiterInnen im Vergleich zu den LehramtskandidatInnen einen etwas anderen Blickwinkel auf den Vorbereitungsdienst haben und/oder ihre Arbeit nicht so kritisch wie die LehramtskandidatInnen beurteilen. Unabhängig davon signalisieren die Differenzwahrnehmungen einen Bedarf, sich zwischen SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen über die z.T. unterschiedliche Wahrnehmung der Seminare zu verständigen, zwischen SeminarleiterInnen und AusbildungslehrerInnen zu Klärungsprozessen über die Ausbildung zu gelangen und gegebenenfalls notwendige Veränderungen in der Ausbildung zu initiieren. Aus unserer Untersuchung lassen sich vor allem folgende Schlussfolgerungen ableiten:

1. Debatte zu einem modernen Lehrerleitbild

2. Verständigung über relevante Kompetenzen und Überprüfung der Kompetenzentwicklung
3. Entwicklung eines Stufenkonzepts der Kompetenzentwicklung über alle Phasen hinweg
4. Integration und Kooperation von Studienseminaren und Ausbildungsschulen
5. Integration und Kooperation von erster, zweiter und dritter Phase
6. Aufwertung des Stellenwertes der Ausbildungsschule
7. Professionalisierung der AusbilderInnen und Aufbau eines Unterstützungssystems für die Ausbildungsschulen
8. Förderung der fachlichen und vor allem sozialen Betreuung und Beratung der LehramtskandidatInnen
9. Überarbeitung der Vorgaben und Ausbildungsrichtlinien
10. Verstärkung der Lehrerausbildungsforschung.

Besonders vordringlich erscheint die Entwicklung eines *phasenübergreifenden Stufenkonzepts der Kompetenzentwicklung* mit einer Klärung der Zuständigkeit der einzelnen Ausbildungsbestandteile zu sein. Die Ergebnisse der Seminarleiterinnen-Studie, aber auch der Potsdamer LAK-Studie weisen auf gravierende Abstimmungsprobleme sowohl zwischen der ersten und zweiten Phase als auch innerhalb der Ausbildungsbestandteile der zweiten Phase hin: SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen stellen mit unterschiedlicher Intensität eine fehlende bzw. unzureichende Zusammenarbeit a) zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung, b) zwischen den Studienseminaren und Ausbildungsschulen und c) zum Teil innerhalb der Studienseminare fest. Die Lehrerausbildung im Land Brandenburg – und dies dürfte Erfahrungsberichten zufolge kein Einzelfall sein – wird offensichtlich weniger als eine aufeinander aufbauende und abgestimmte Ausbildung verstanden, sondern eher als ein Konglomerat unterschiedlicher Phasen, Institutionen und Akteursgruppen. Es deutet sich an, dass zwischen den an der Ausbildung beteiligten Institutionen und AkteurInnen (Haupt- und FachseminarleiterInnen, AusbildungslehrerInnen, HochschullehrerInnen) offenbar wenig Übereinstimmung zu den jeweiligen Ausbildungszielen, -verantwortlichkeiten und -zuständigkeiten herrscht. Legt man die Untersuchungsergebnisse zugrunde, so ist ohne Zweifel davon auszugehen, dass sich die fehlende Abstimmung und Heterogenität nicht nur nachteilig auf den unmittelbaren Ausbildungsprozess (z.B. Dopplungen, unterschiedliche Anforderungen, sondern ebenso auf eine systematische Kompetenzentwicklung bei den LehramtskandidatInnen auswirkt (z.B. Vernachlässigung von außerunterrichtlichen Kompetenzen). Dies spricht dafür, mit den unterschiedlichen AusbildungsakteurInnen ein phasenübergreifendes Stufenkonzept zur Kompetenzentwicklung bei den LehramtskandidatInnen zu entwickeln, das klare Aussagen zu den Zielen und Zuständigkeiten der einzelnen Ausbildungsbestandteile enthält. Erforderlich erscheinen darüber hinaus – gerade angesichts der veränderten Ausbildungsstrukturen an der Universität – institutionalisierte Informations- und

Abstimmungsstrukturen zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und Akteuren, die die bislang bestehenden informellen und persönlichen Abstimmungsprozesse, Kontakte und Informationswege erweitern.

Es stellt sich grundsätzlich die Frage, wie angesichts einer Theorie-Praxis-Differenz „die“ pädagogische Professionalität in der Ausbildung erlernt und später erhalten und verbessert werden kann. In Bezug auf das *Theorie-Praxis-Dilemma* weisen die Ergebnisse unserer Studien zunächst auf veränderte methodische Zugänge in der Ausbildung hin. Bereits während der Ausbildung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sind *hermeneutische und interpretative Forschungsmethoden sowie Verfahren der wissenschaftlichen Fallrekonstruktion und -analyse* zu vermitteln und zu erproben. Einbezogen werden könnten beispielsweise Verfahren der Selbstevaluation (vgl. u.a. Heiner 1988 und 1994), die objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000) sowie ethnographisch geprägte Fallanalysen (vgl. Schütze 1994 und 2000). Als Vermittlungs- bzw. Aneignungsformen bieten sich Methoden- und Projektseminare, Forschungsprojekte und -werkstätten, Praktikaberichte sowie Haus- und Abschlussarbeiten gleichermaßen an, sofern sie die Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln anhand konkreter Fälle in den Mittelpunkt stellen. Der Erkenntnisgewinn aus einer so konzipierten Ausbildung bestände – unter Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis – vor allem darin, dass Studierende bzw. Referendare ihre biographischen Verstrickungen reflektieren, durch andere Weltansichten irritiert und zu Alternativdeutungen motiviert, für die Komplexität und Antinomien pädagogischer Settings sensibilisiert werden, ihre Fähigkeiten zur genauen Analyse von Praxis und zur Deutung und Perspektivübernahme erweitern, die Folgen und Nebenfolgen pädagogischer Eingriffe wahrnehmen sowie die Chancen und beträchtlichen Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns entdecken (vgl. Beck u.a. 2000, Riemann 2003a, die Beiträge in Kraimer 2000, Combe/ Helsper 1996). Ob mit einem solchen Ausbildungsansatz die Theorie-Praxis-Differenz tatsächlich gelöst und der Praxischock der Referendare 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: Auf der Basis eines solchen Ausbildungsansatzes besteht letztlich die Chance, dass Studierende einen pädagogischen Habitus entwickeln und sich grundlegende Reflexionskompetenzen aneignen, die sie für ihre spätere Tätigkeit benötigen. Hierfür existieren innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatte umfangreiche theoretische Zugänge und praktische Erfahrungen (vgl. z.B. Beck u.a. 2000, Dewe u.a. 2001, Schütze 2000 und 1994). Jakob betont in ihren Ausführungen zu rekonstruktiven Forschungsmethoden in der (sozialpädagogischen) Ausbildung beispielsweise einerseits die differierenden Erkenntnisinteressen sowie die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und zeitlichen Ressourcen von Wissenschaft und Praxis, hebt andererseits aber zugleich die gemeinsame Ausrichtung beider Systeme auf die Analyse fremder Lebenswelten und die Rekonstruktion von Sinnperspektiven hervor (vgl. Jakob 1998, S. 204). Sie verspricht sich von der „Einsozialisation“ der Stu-

dierenden in Methoden ethnographischer Forschung und die Einübung von Grundfähigkeiten des Deutens und der Fallanalyse, dass professionelle Kompetenzen grundgelegt werden. Schütze verweist in seinen Ausführungen zur Fallanalyse in ähnlicher Form darauf, dass Forschungsmethoden und -ansätze (z.B. Konservations- oder Biographieanalyse), aber auch Forschungswerkstätten für Studierende ein geeignetes soziales Arrangement sind, sich grundlegende Untersuchungsprinzipien einer fallverstehenden, interpretativen Sozialforschung anzueignen (vgl. Schütze 2000, S. 205). In einer solchen Forschungswerkstatt wird von HochschullehrerInnen oder Studierenden ein realer Fall in Form empirischen Datenmaterials – meist einer Transkription – eingebracht und nachfolgend analysiert (z.B. Prozessstrukturen, Bearbeitungsmöglichkeiten). Damit werden – so Schütze – „Untersuchungs- und Bearbeitungsschritte [expliziert], die dann in der beruflichen Handlungspraxis immer wieder situationsflexibel-abgekürzt angewandt werden.“ (a.a.O., S. 207).

Eine zweite Antwort auf das hier relevante *Theorie-Praxis-Dilemma* zielt auf eine prozessbegleitende Professionalisierung der BerufsanfängerInnen in der Eingangsphase ab. Empfehlenswert sind diesbezüglich *Supervisionen, professionsinterne Fortbildungen und kollegiale Beratungen*. Diese Instrumente tragen mit jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen zur Reflexion und persönlichen Entlastung, zur Weiterentwicklung der pädagogischen Wissensbestände und Kompetenzen, zum fachlichen Austausch sowie zur Weiterentwicklung der Arbeit bei. Fallbesprechungen bzw. -analysen – können ein weiteres Instrumentarium sein, um Verstehensprozesse zu verbessern. Unabhängig davon sind professionsinterne Fallbesprechungen bzw. -analysen, beispielsweise im Rahmen kollegialer Beratung, anzustreben (vgl. Riemann 2003a und b, Schütze 2000). Der Wert solcher Fallbesprechungen bzw. -analysen für das Fallverstehen und vor allem die Erkenntnisbildung – also nicht vorrangig für die Fall- bzw. Problemlösung – wird u.E. bislang innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte deutlich unterschätzt (vgl. Schütze 1994 und 2000). Die kasuistische Tätigkeit betrachtet – wie Hörster (Hörster 2005, S. 919) es in seinen Ausführungen zur Kasuistik und zum Fallverstehen ausdrückt – „nicht einfach den Fall erster Ordnung, mit dem wir im beruflichen Alltagshandeln konfrontiert sind, sondern versucht ihrerseits, das Verständnis dieses Falles zu beobachten.“ Es geht also darum, in einem handlungsentlastenden Setting auf der Basis von Falldarstellungen die Deutungs- und Handlungsmuster genauer in den Blick zu nehmen, um das „alltägliche berufliche Fallverstehen methodisch besser verstehen und kontrollieren zu können“ (a.a.O.). Bei den beteiligten BerufsanfängerInnen führt der dabei ablaufende Selbstbildungsprozess unter optimalen Voraussetzungen zu einem Reflexions- und Erkenntnisgewinn.

Unabhängig davon ergibt sich auf der Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse ein weiterer *Forschungsbedarf*. Ein dringender Forschungsbedarf existiert a) zur Qualität der Ausbildung der LehramtskandidatInnen an den Ausbildungsschulen, b) zum Unterstützungs- und Fortbildungsbedarf der AusbildungslehrerInnen und SchulleiterInnen und c) zu Gelingensbedingungen

und Problemen des angestrebten Praxissemesters an den Schulen im Rahmen der universitären Ausbildungsphase. Für eine fundierte Diskussion existiert ein erheblicher Forschungs- und Klärungsbedarf auch bezüglich der *Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrer*. Sie spielen bislang erstaunlicherweise eine eher untergeordnete Rolle in der Fachdebatte zur zweiten Phase, obwohl die Ausbildungsschulen – zumindest quantitativ – einen wichtigen Lernort der Lehramtskandidatinnen während der zweiten Phase darstellen. Darüber hinaus erscheint es lohnenswert, konkrete Verzahnungsmöglichkeiten und -anlässe zwischen erster, zweiter und dritter Phase zu eruieren, die Übergänge der LehramtskandidatInnen in den Berufseinstieg differenzierter zu betrachten sowie längsschnittliche Begleitungen von LehrerabsolventInnen vorzunehmen.

Literatur

- Abs, H. J., Döbrich, P./Vögele, E./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).
- Beck, E./ Horstkemper, M./ 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.
- Beck, C./ Helsper, W./ Heuer, B./ Stelmaszyk, B./ Ullrich, H. 2000: Fallarbeit in der universitären LehrerInnenausbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare. Eine Evaluation. Leske und Budrich, Opladen.
- Blömeke, S./ Reinhold, P./ Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) 2004: Handbuch Lehrerbildung.
- 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>, 18.11.2004.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) 1996: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.
- Criblez, L. 2001. Die Ausbilderinnen und Ausbilder – Hauptakteure der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. in: Oser, F./ Oelkers, J. (Hrsg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur – Zürich.
- Dewe, B./ Ferchhoff, W./ Scherr, A./ Stüwe, G. 2001: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, 3. Aufl., Weinheim und München.

- Frey, A. 2004: Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 6, S. 903-925.
- 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.
- Heiner, M. (Hrsg.) 1988: Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Fallbeispiele zur Dokumentation und Reflexion beruflichen Handelns, Freiburg.
- Heiner, M. (Hrsg.) 1994: Selbstevaluation als Qualifizierung in der sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis, Freiburg.
- Herbart, J. F. 1802: Die Erste Vorlesung über Pädagogik. In: Benner, D. 1986 (Hrsg.): Systematische Pädagogik, Texte ausgewählt und herausgegeben, Stuttgart, S. 55-58
- Hörster, R. 2005: Kasuistik/ Fallverstehen, In: Otto, H. U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, 3. Aufl., Neuwied und Krieffl.
- Kraimer, K (Hrsg.) 2000: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a.M.
- Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004.
- Lenhard, H. 2004: Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, In: Blömeke, S./ Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, S. 275-290.
- Mayr, J. 2001: Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren 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./ Rienits C. 2005: Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg - Die Fachseminare Mathematik, unveröffentlichtes Manuskript Universität Potsdam.
- Ohlhaver, F./ Wernet, A. (Hrsg.)1999: Schulforschung. Fallanalyse. Lehrerbildung. Diskussionen am Fall.Leske und Budrich, Opladen.
- Oser, F./ Oelkers, J. (Hrsg.) 2001. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur – Zürich.
- Oevermann, U. 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, In: In: Kraimer, K (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a.M.
- Riemann, G. 2003a: Fallanalyse in der sozialen Arbeit, In: Bohnsack, R./ Marotzki, W./
- Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch, Opladen.

- Schubarth, W./Herrmann, F./ Lehmann, S. 2001: Verbesserung von Unterrichtsqualität durch gezielte Förderung innovativer Lernprozesse. Forschungsbericht. TU Dresden.
- Schubarth, W., Speck, K./Gladasch, U./Seidel, A./Chudoba, Ch. 2005a: Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Potsdamer LAK-Studie 2004/05. Abschlussbericht. Universität Potsdam
- Schubarth, W., Speck, K./Gladasch, U./Seidel, A./Gemsa, Ch. 2005b: Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiterinnen und Seminarleiter. Potsdamer Seminarleiterinnen-Studie 2005. Universität Potsdam
- Schütze, F. 1994: Ethnographische und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit, In: Groddeck, N./ Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg.
- Schütze, F. 2000: Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit, In: Rauschenbach, T./ Ortmann, F./ Karsten, M.E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, 2. Aufl., Weinheim und München.
- Stufflebeam, D. L. 1984: The CIPP-Model for Program Evaluation, In: Madaus, G.F./Scriven, M./Stufflebeam, D. L.: 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. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Heft 3, S. 8-19.
- Ulrich, S./Wenzel, F. M. 2003: Partizipative Evaluation, Gütersloh.
- 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.

Autoren

Dr. Karsten Speck, Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Dr. Andreas Seidel
 Anschrift: Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft, Postfach 60 15 53, D-14415 Potsdam