

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 Problembereich 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.