

**Schleswig-Holsteinischer Landtag
Umdruck 16/529**

BAK Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen,
Sektion Schleswig-Holstein

An die Vorsitzende
des Bildungsausschusses
des Schleswig-Holsteinischen Landtages

Per E-Mail

25.01.2006

Betr.: Stellungnahme zum Bericht der Landesregierung zur Reform der zweiten
Phase der Lehrerausbildung, Drucksache 16/343

Stellungnahme zum Bericht der Landesregierung zur Reform der 2. Phase der Lehrerausbildung (Drucksache 16/343)

Wer verändern will, sollte verbessern und nicht verschlechtern!

Diesem Grundsatz entspricht die gegenwärtige Veränderung der Lehrerausbildung nach Auffassung des Bundesarbeitskreises der Studien- und Fachleiter/innen (BAK) nicht.

Der Wunsch, die jungen Lehrkräfte vom ersten Tag ihrer Tätigkeit in den Schulen als gleichberechtigte Mitglieder des Kollegiums zu betrachten, ist menschlich verständlich und richtig. Dabei wird aber übersehen, dass sie nicht über professionelle Handlungskompetenz als Lehrer/innen verfügen, wenn sie ihr Universitätsexamen abgelegt haben. Diese Handlungskompetenz müssen sie in einem intensiven, kontinuierlichen, theoretisch-praktischen Prozess erst noch erwerben.

Die dafür bislang nicht hinreichend qualifizierten Ausbildungslehrkräfte (s.u.) sind mit dieser Aufgabe überfordert, die Trennung von Theorie (Module) und Praxis (Schule) ist eine Fehlentscheidung.

Zahlreiche Verbände haben sich bisher schon in diesem Sinne geäußert (Altphilologenverband, Deutscher Germanistenverband, VDR, BAK), Schleswig-Holstein steht mit dieser Entwicklung bundesweit allein da.

Im Folgenden äußern wir uns zu Anspruch und Wirklichkeit der Lehrerausbildung - zu den grundsätzlichen Aussagen und zu den einzelnen Fragen - detailliert:

1. Zum Gesamtrahmen und Begründungszusammenhang für die Reform des Vorbereitungsdienstes in Schleswig-Holstein und zu den Zielen

Aus Sicht des BAK decken sich die Ziele der Ausbildungsreform überwiegend mit den Anliegen der Betroffenen. So haben wir immer schon eine Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren gefordert, ebenso wie eine stärkere Verantwortung der Schulen für die Ausbildung. Auch die Einbindung der jungen Lehrkräfte in die Teamstrukturen (soweit vorhanden) der Kollegien ist wünschenswert. In der Tat kann die Modularisierung für eine durch Standards definierte Ausbildungskonzeption ein geeignetes Instrument sein. Die Maßnahmen, die zur Erreichung der Ziele getroffen wurden, sind allerdings nicht zielführend, weil die Auflösung der Seminare mit den dort tätigen kompetenten Studienleiter/innen kontraproduktiv ist.

Die Durchführung einer das duale System wirklich erhaltenden Umstrukturierung muss aus unserer Sicht erheblich korrigiert werden, um eine Entfachlichung, Entprofessionalisierung und Entpersonalisierung (vgl. den Titel der Stellungnahme des Germanistenverbandes) zu verhindern.

Unabdingbare Voraussetzung für eine kontinuierliche Qualitätssteigerung ist der Aufbau eines kohärenten Curriculums von Universitäten und Seminaren (mit personeller Vernetzung) im Sinne der KMK-Standards für die Lehrerbildung (vom 16.12.04). Die

OECD-Studie bescheinigt der 2. Phase, dass sie eine einzigartige Gelegenheit zum Lernen im ‚Beruf‘ liefere. Dabei wird besonders die Theorie-Praxis-Verzahnung als Stärke des Vorbereitungsdienstes hervorgehoben. Erst das Zusammenspiel von Standards, Modulen, Ausbildungsdokumentation und Prüfungen zeigt die Kohärenz und die Wirksamkeit eines outputorientierten Ansatzes. Wie es z.B. das Koblenzer Seminar vorsieht, lassen sich 4 Fragen in das Zentrum der Modellentwicklung stellen:

1. Die Kompetenzfrage: Was sollen Lehrpersonen am Ende können?
2. Die Erwerbsfrage: Wo und wie erwerben sie, was sie können sollen?
3. Die Performanzfrage: Wo und wie zeigen sie, was sie können?
4. Die Qualitätsfrage: Was und wie wird bewertet, was sie können?

Die Kompetenzfrage wird mit den Standards beantwortet.

In Koblenz sieht das z.B. folgendermaßen aus (8 Standards mit je 4-5 Konkretionen (vgl. BAK-Heft 1/2005, S, 66):

Standard 1: Über anschlussfähiges pädagogisches und didaktisches Wissen verfügen:

Die Referendarinnen und Referendare

- verfügen über ein solides und strukturiertes Wissen (Verfügungswissen) zu den schulrelevanten Teilgebieten der Pädagogik und Didaktik
- verfügen über ein Überblickswissen (Orientierungswissen) zu wichtigen pädagogischen Ansätzen und bildungsrelevanten Studien (PISA, TIMSS, SHELL...)
- sind vertraut mit Bewertungsansätzen für eine sachbezogene und kritikoffene Diskussion erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Inhalte und Positionen
- haben Erfahrungen in der differenzierten Anwendung pädagogischen und didaktischen Wissens in angemessenen Verwendungssituationen
-

Standard 8: Sich selbst und mit anderen das System Schule entwickeln

Die Referendarinnen und Referendare

- nutzen Methoden (Feedback, Videoanalyse, Supervision, kollegiale Fallberatung, Stellungnahmen...) zur Analyse und Reflexion eigenen und fremden Unterrichts
- haben Erfahrungen damit, ihr pädagogisches Selbstkonzept zu reflektieren, zu kommunizieren und weiterzuentwickeln
- verfügen über Kenntnisse zur Schulentwicklung und haben Erfahrungen in der kollegialen Kooperation
- verfügen über Strategien zur zeitökonomischen und Ressourcen schonenden beruflichen Arbeit

In Schleswig-Holstein sind die Standards so vage und undifferenziert formuliert, dass die Kompetenzentwicklung zu wenig überprüfbar ist.

Standards in S-H: 4 Beispiele (von 34 Standards aus 5 Qualitätsbereichen)

I Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht:

3. Die Lehrkraft i.A. gestaltet Unterricht sachlich und fachlich korrekt.

II Mitgestaltung und Entwicklung von Schule:

16. Die Lehrkraft i.A. gestaltet die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit.

IV Selbstmanagement:

24. Die Lehrkraft i.A. erledigt ihre Aufgaben termingerecht.

V Bildungs- und Erziehungseffekte:

31. Die Lernenden tragen im Unterricht der Lehrkraft i.A. Verantwortung für den eigenen Lernprozess

Übereinstimmend wird heute die Aufgabe von Lehrerausbildung darin gesehen, berufsfähige Lehrpersonen mit einer Einstiegsexpertise für Lehr-, Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse auszubilden, die sie in die Lage versetzt, sich im Beruf qualifizierend weiter zu entwickeln. Die Formulierung der Standards und ihre Umsetzung müssen in mehreren Schritten und auf den unterschiedlichsten Ebenen erfolgen. Dazu hätten wir in Schleswig-Holstein viel mehr Zeit gebraucht!

2. Zur Umsetzung der Reform (erste Erfahrungen, Ansätze für die Weiterentwicklung)

Die Arbeit in den Modulen wird auf Seite 5 des Berichts in ihrem Ablauf und in ihrer Funktion beispielhaft beschrieben. Allerdings ist die **Praxis** der Modularbeit in der Realität hier in Schleswig-Holstein weit davon entfernt:

- Die Module laufen nicht in der auf S.5 beschriebenen Form ab.
- Eine systematisch reflektierte Moduldidaktik und –methodik ist nicht etabliert (schon aus Zeitgründen und fehlender Fortbildung der Studienleiter-/innen). Es wurden so genannte Kerncurricula aufgestellt, die oft nur den Themen der ehemaligen Fachsitzungen entsprechen, knappe Modulbeschreibungen formuliert, die sich nur oberflächlich auf die Standards beziehen. Hier bräuchten wir erheblich mehr Zeit, um die Modulveranstaltungen gezielt mit Teilstandards inhaltlich wie seminarmethodisch zu verknüpfen (vgl. z.B. das Göttinger Modell, u.a. in: Die deutsche Schule, 97.Jg. 2005, H3, S. 351ff).
- In den Modulen werden die didaktischen Themenbereiche ‚abgearbeitet‘, Zeit für Erfahrungsaustausch bleibt angesichts der Fülle der Themen – wenn überhaupt - nur am Rande.
- Jedes Modul stellt in der Regel eine in sich geschlossene Einheit dar, so dass beim nächsten Treffen überhaupt nicht auf die so genannte Praxisphase eingegangen werden kann (Wie auch? In Berichten über eigene Unterrichtstätigkeit?).
- Die „ausschließlich konstanten Gruppen“ (Bericht, S. 5) beziehen sich auf 3 Treffen in einem Halbjahr. Man sieht sich also beispielsweise im August und zweimal im November. So werden keine stabilisierenden Effekte erreicht! Die Teilnehmenden lernen sich nicht kennen, ein Vertrauensverhältnis kann schon gar nicht entstehen. Dies hat zur Folge, dass die Veranstaltungen insgesamt an einer Unverbindlichkeit leiden, die sich nachteilig auf die Qualität der Vorbereitung, die Einhaltung von Pünktlichkeitsnormen und auf die Leistungsbereitschaft der Referendarinnen und Referendare in den Veranstaltungen auswirkt.
- Vor- und nachbereitende Aufgaben werden selten erledigt, die vorgestellte Vor- und Nachbereitungszeit im Umfang von bis zu 36 Stunden ist in diesem Zusammenhang schon fast absurd.

Da die Module nicht so ablaufen, wie auf S. 5 beschrieben, können auch die damit beabsichtigten Effekte nicht erreicht werden:

- Durch Koppelung von drei Modultagen nur eine geringe Steigerung der „Effizienz der Modularbeit“,
- keine „Verbesserung“ der „Theorie-Praxis-Verzahnung“,
- nicht nur keine Verbesserung der „Reflexion über individuelle Stärken und Schwächen der Lehrkräfte in Ausbildung“, sondern überhaupt keine Reflexion über individuelle Stärken und Schwächen.

3. Zu den einzelnen Fragen und Problemfeldern

Zu 1. Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren:

Deutsche Lehrer liegen nach der OECD-Studie, was Fortbildung angeht, auf dem 28. von 29 Plätzen. Sie sind faktisch die am schlechtesten fortgebildeten Lehrer.

In S-H hat es zwar eine Qualifizierungsoffensive gegeben, aber auch hier hat die zeitlich viel zu enge Planung eine professionelle Durchführung sehr erschwert:

- Die Rückmeldungen zu den Qualifizierungsangeboten zur Säule A machen deutlich, dass diese **schulartübergreifenden** Veranstaltungen von den Beteiligten oft nicht als förderlich und wirksam bezeichnet werden.
- Die Fortbildung im zweiten Block läuft erst jetzt richtig an.
- Es ist faktisch so, dass zum jetzigen Zeitpunkt (Januar 2006) die Ausbildung von Lehramtsanwärter/innen **n i c h t** durch Ausbildungslehrkräfte vorgenommen wird, die tatsächlich die vorgesehenen 64 Stunden absolviert haben. Denn: Viele Ausbildungslehrkräfte haben jetzt schon ein Zertifikat erhalten, weil ihnen selbst weit zurückliegende Fortbildung angerechnet wurde.
- Ausbildungslehrkräfte haben sich nicht mit den **speziellen** Erfordernissen der Referendarsausbildung beschäftigt. Die Qualifizierung der Mentoren/-innen kann nicht nur im allgemein Pädagogischen und im Fachdidaktischen liegen. Es müsste erarbeitet werden, wie den jungen Lehrkräften zwischen Fachwissenschaft/Didaktik/Pädagogik/Praxis/Training/Reflexion Lehrkompetenz vermittelt werden kann.
- Eine systematische langfristige Qualifizierung der ausbildenden Lehrkräfte im oben beschriebenen Sinne ist unverzichtbar ebenso wie die kriteriengeleitete Auswahl der geeigneten Lehrkräfte (der/die Schulleiter/in sucht sie nach nicht-transparenten Kriterien aus).
- In S-H fühlen sich viele Mentoren völlig allein gelassen bei gleichzeitiger Erhöhung der Verantwortung. Der Kommunikationszusammenhang zwischen Mentor/in in der Schule und Ausbilder/in am Seminar ist abgebrochen, das Bedürfnis an vielen Schulen ist hoch, an Unterrichtsbesprechungen teilzunehmen (wenn der/die Ausbilder/in zur Besprechung der Stunde im Rahmen der Hausarbeit kommt).

Zu 2 und 5: Die Rolle der Schulen

Es gibt weiterhin Regionen im Lande, in denen die Schulen die Ausbildung ablehnen. Viele Lehrkräfte lehnen es nicht ab, weil sie im „Entwicklungsprozess sind“, wie es im Bericht auf S. 8 heißt, sondern weil sie die Umstrukturierung ablehnen. Ausbildungslehrkräfte fühlen sich diskreditiert, weil sie nicht bei Prüfungen dabei sein dürfen, aber feststellen müssen, dass Lehrkräfte in Ausbildung durchaus dabei sein dürfen.

Die Position der Schulleiter/innen ist zu einseitig gestärkt worden. Da sie auch die Dienstvorgesetzten sind und die dienstliche Beurteilung (25% der Endnote) erstellen, gleichzeitig aber auch eine/r von drei Mitgliedern der Prüfungskommission sind, führt die Abhängigkeit der LiAs von den Schulleitungen zu teilweise eklatanten Folgen. Hier stellen sich viele Fragen nicht nur im Hinblick auf die Gleichbehandlung der Auszubildenden (in den verschiedenen Regionen und Schularten im Lande):

- Inwieweit kann eine LiA längerfristige Vertretungen (oder andere Aufgaben) abwehren, wenn der Schulleiter der einzige ist, der eine Vornote gibt?
- Wie soll die LiA all die schulischen Aufgaben erfüllen, die ihr zugedacht sind: Eigenverantwortlicher Unterricht, Hospitationen, Mitwirkung am Schulprogramm, an der Weiterentwicklung des Ausbildungskonzepts etc.?
- Die Maxime heißt: Trennung von Beratung und Bewertung. Deshalb schreiben die Ausbildungslehrkräfte weder Gutachten, noch gehören sie zur Prüfungskommission (obwohl sie oft die einzigen sind, die die Auszubildenden gut kennen). Bei womöglich für den Schuldienst ungeeigneten Auszubildenden müssen die Ausbildungslehrkräfte allerdings das Vertrauensverhältnis der Beratung aufkündigen und die Schulleitung informieren! Auch zieht der/die Schulleiter/in natürlich auch bei ihnen Erkundigungen über die Auszubildenden ein!

Zu 4: Erfahrungsaustausch zwischen den Referendaren

Klagen über Vereinzelung werden regelmäßig laut. Das Ziel, die LiAs ins Kollegium zu integrieren, ist sinnvoll, faktisch aber schwierig zu realisieren. Auch eine gelungene Integration kann insgesamt den Austausch zwischen Gleichen nicht ersetzen. Referendare haben ähnliche Fragen, können sich gegenseitig anregen, dazu ist im Rahmen der Module wenig Gelegenheit. Bei den konstanten Gruppen der alten Ausbildung waren auch Arbeitstreffen zwischen den Fachsitzungsterminen möglich und praktiziert. Dies verhindern die langen Fahrwege und die zeitliche Belastung durch die Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts (bundesweit sind diese Referendare in der Spitze der Belastung mit 10 -12 Stunden eigenverantwortlichen Unterrichts von Beginn der Ausbildung an; Vertretungsunterricht bis zu 6 Stunden, geringer vergütet, ist darüber hinaus möglich).

Die Organisation des Lernens in wenigen ganztägigen Veranstaltungen mag wegen selten anfallender Fahrtkosten finanziell günstig sein, lerntheoretisch ist sie ungünstig. Man lernt z.B. eine Fremdsprache besser in 40 Terminen mit je zwei Stunden als in 10 Terminen mit acht Stunden.

Zu 6: Angebot an Modulen

Die Modulkonzeptionen müssen überarbeitet werden. Die Standards, wie sie bisher zur Geltung kommen, reichen für die erforderliche Verbindlichkeit und vor allem Vergleichbarkeit nicht aus.

Kritikpunkte:

- erheblicher Aufwand an Fahrzeit;
die erhebliche Fahrzeit ist entstanden, weil „allen Schulen die Möglichkeit eröffnet werden sollte, in allen Fächern auszubilden.“(S. 10). Zu behaupten, nur durch die Auflösung der Regionalseminare hätte man den Schulen diese Chance geben können, ist keine logische Ableitung. Diese Möglichkeit hätte man den Schulen auch im Rahmen der regionalen Struktur bieten können (Einstellung von Nebenamtlern). Damit wären kurze Fahrwege erhalten geblieben.
- schwierige Buchungsbedingungen
- mangelnde Vernetzung der Module untereinander
- keine genügende Verknüpfung mit den Standards
- Kerncurricula sind eher Themenlisten
- mangelnde Wahlmöglichkeiten
- keine Gleichbehandlung kleiner und großer Fächer (z.B. haben die LiAs kleiner Fächer eher die Möglichkeit, Unterricht vorzuführen, ihre Prüfer kennen zu lernen u.a.)
- Ineffizienz der Zeitstruktur
- Diskontinuität sozialer Prozesse in den Modulgruppen
- vor allem: mangelnde Vernetzung der Modulinhalte mit der Unterrichtspraxis
- Aufteilung der Wahlmodule in den Fächern/Fachrichtungen und Pädagogik problematisch (kann zu Lasten der Fachdidaktik gehen)
- Problematik der Bewertung: Modulgeber bestätigen nur die „Teilnahme“ an den Modulen, nach OVP (§11, Abs.1) ist aber eine „erfolgreiche Teilnahme“ erforderlich. Was heißt **erfolgreiche** Teilnahme?
- Mangelnde Bereitschaft der Referendare, formalisierte Rückmeldung (Fragebogen im Netz) zu geben.

Zu 9: Berücksichtigung der Ansprüche

Die Seminare mit ihren Seminar- und Studienleitern erfüllen eine wesentliche Brücken- und Gelenkfunktion in der Lehrerbildung und im Bildungswesen insgesamt. Kein anderes Bundesland verzichtet im oben beschriebenen Sinne auf die Professionalität der Ausbilder/innen, die sich mit einer breiten Erfahrung in der Unterrichtsanalyse, Reflexion und Beratung verbindet.

Wir halten im Sinne einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung das systematische und systemische Zusammenwirken der Lernorte Schule und Seminar für unverzichtbar! Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht werden aufgrund der geschilderten Veränderungen der Ausbildungsbedingungen zu wenig systematisch trainiert. Daher sind wir der Auffassung, dass die Ansprüche an eine kompetenzorientierte Lehrerausbildung zurzeit nicht realisiert werden. Erste Erfahrungen in Examina nach der neuen OVP bestätigen dies.