

**Sigrid Vogel: Das Studienseminar als Studienstätte -
Überlegungen zu einer berufsfelderforschenden Gymnasiallehrausbildung der zweiten Phase
der Lehrerbildung**

1. Seminarentwicklung – warum?

Es ist eine „Chance, eine neue Lehrergeneration heranzubilden, die das Gesicht der modernen Schule prägen könnte. Dazu bedarf es eines Leitbildes, ohne das Ausbildung nur schwer eine prägende Wirkung entfalten kann, weil sie sich in einem Fleckenteppich isolierter Lehrveranstaltungen erschöpfen würde“¹. Ob die Ausrichtung von Lehrveranstaltungen an einem Leitbild der guten Lehrerin, des guten Lehrers, - niedergelegt beispielsweise in Pädagogischen Grundorientierungen und Schulprogrammen - reicht, um dem Eindruck von Zerstückelung und Zusammenhangslosigkeit der Lehrveranstaltungen vorzubeugen, ist fraglich, solange eher Zufälligkeit und Beliebigkeit die Lehrveranstaltungen an den lehrerbildenden Universitäten kennzeichnen. Damit Studierende und Auszubildende Kohärenz wahrnehmen können, müssen die Inhalte erkennbar aufeinander bezogen sein und ein sinnvolles Ganzes ergeben. Dies leistet z. B. eine modularisierte Ausbildungsorganisation der Lehrveranstaltungen. Überlegungen dazu und weitere Maßnahmen, durch die vermutlich der Wirkungsgrad der Ausbildung erhöht und eine größere Nachhaltigkeit erzielt werden könnten, soll Gegenstand der folgenden Ausführungen sein.

Nicht erst durch die Ergebnisse der PISA-Studie ist die Lehrerbildung in der Diskussion, die in den Fachzeitschriften und in der medialen Öffentlichkeit vor allem aus der I. Phase heraus geführt wird, wobei sich - ungeachtet der Positionierung im Lager der Befürworter der integrativen oder der konsekutiven Lehrbildungsmodelle – vor allem die Grundwissenschaft Pädagogik dieses Themas angenommen hat. Die lehramtsausbildenden Fachwissenschaften, ihre Fachdidaktiken sowie die empirische Lehr- und Lernforschung haben sich meines Wissens bislang nicht eingebracht. Vor kurzem hat Lohmann das Thema aus der II. Phase heraus aufgegriffen².

Das Nebeneinander der Lehrbildungsinstitutionen ist als Problem erkannt (Terhart 2000), das Nebeneinander der Lehrbildungsphasen wird in den Strukturreformvorschlägen der KMK nicht grundsätzlich in Frage gestellt (Terhart 2000). In Niedersachsen gibt es im Kreis der Studienseminare für das Lehramt an Gymnasien Überlegungen zur Verknüpfung der Lehrbildungsphasen und zur Erhöhung der Verbindlichkeit der Ausbildungsveranstaltungen. In diesem Rahmen versteht sich der vorliegende Beitrag, in dem die Defizitanalyse und die Reformforderungen der I. Phase kritisch-konstruktiv und deutlich perspektiviert³ aufgenommen und zur Grundlage für ein neues Ausbildungskonzept für Studienseminare gemacht werden.

1.1 Verbindlichkeit in der Lehrerbildung

Oelkers (2001, 158) kritisiert, dass das gesamte Ausbildungswissen der I. und II. Phase, das in praktisches Handeln im Berufsfeld Schule umgesetzt wird, bislang auf persönliche Verknüpfung angelegt und nicht das Ergebnis von erreichten Standards⁴ oder bestimmten Mustern sei⁵.

Professionelle Standards beziehen sich auf die Seite des Könnens: Die Ausbildung macht nur dann Sinn, wenn sie hervorbringt, was nicht im Berufsfeld erworben werden kann“ (Oelkers 2001, 163). Dazu zählt Oelkers beispielsweise psychologische und pädagogische Kenntnisse, medial neue Formen des Unterrichtens, die politische Reflexion des Lehramts in seiner demokratischen Gesellschaft und die Interaktion von Schule und Gesellschaft wie kulturelle Heterogenität, Modelle und Erfahrungen mit Schulentwicklung und Ähnliches mehr.

¹ Fend 1998, 336.

² Vgl. Lohmann, K. Lehrerbildung neu gedacht: Krieg der Kommissionen Terhart gegen Erichsen. In: Seminar, 3, 2001, 9 – 20.

³ Perspektiviert aus der II. Phase der Gymnasiallehrausbildung.

⁴ Nach meinem Kenntnisstand fehlen bislang allgemeine professionelle Standards in der europäischen Lehrerbildung. Zwar wird versucht, Vergleichbarkeit quantitativ über ECTS – Punkte herzustellen, es gibt jedoch keinen inhaltlichen Referenzrahmen, durch den die Lehrerbildung vergleichbar oder standardisiert wäre. Vielversprechend scheinen die Ergebnisse und Vorschläge von Oser/Oelkers (2001).

⁵ Dies lässt sich für die Ausbildung des Bundeslands Niedersachsen jedenfalls feststellen: Auch in der neuen Prüfungsverordnung vom 01.11.2001 werden keine Standards festgelegt. In den Qualifizierungsbereichen Unterrichten, Beurteilen, Erziehen, Beraten, Innovieren, Mitwirken werden die Standarderwartungen bzw. Anforderungen nicht konkretisiert. Die Seminare sind aber inzwischen aufgefordert worden, mehr Verbindlichkeit herzustellen.

Weiterhin vermisst Oelkers die Formulierung von verbindlichen Zielen. Gemeint sind nicht Ziele in Form von Absichtserklärungen, sondern die Formulierung von Ausbildungszielen, die in Kombination mit den Standards nicht nur angestrebt, sondern tatsächlich zu erreichen sind. Auch Achtenhagen und Terhart (2001, 194-196) unterstreichen die Notwendigkeit, dass das berufsbezogene Wissen und Können sowohl wissenschaftsgestützt als auch berufsrelevant und zugleich an bestimmten Standards orientiert sein müsse.

1.2 Transparenz und das Verhältnis Ausbildende und Auszubildende

Aufgrund nicht festgelegter Ausbildungsziele und damit zu wenig Transparenz einerseits und durch subjektive Deutungsmuster bestimmte Beratungsgespräche der Ausbildenden andererseits, die für diese Fertigkeit nicht obligatorisch professionalisiert wurden und werden, bestimmt noch viel Gängelung und Belehrung das Bildungsverhältnis zwischen Ausbildenden und Auszubildenden der II. Phase⁶.

Die Beziehung Ausbildende und Auszubildende ist ein besonderer, auch in seminarinternen Evaluationen immer wieder besonders fokussierter Punkt, sind doch die Ausbildenden sowohl Beratende als auch Beurteilende. Ein Indikator für das Abhängigkeitsverhältnis der Auszubildenden von den Ausbildenden ist die Vorsicht und Behutsamkeit, mit der die Auszubildenden den Ausbildenden Kritik an deren Ausbildung bzw. Änderungswünsche antragen.

1.3 Mitverantwortung der Auszubildenden

Die Seminarveranstaltungen der II. Phase sind im Allgemeinen in Form von Lehrgängen konzipiert. Wie in den Theorieveranstaltungen der I. Phase wird der Lernzuwachs der Auszubildenden von Ausbildungsveranstaltung zu Ausbildungsveranstaltung durch kumulativen Wissensaufbau (Inputsteuerung) erwartet, nicht aber Handlungsfähigkeit im Berufsfeld verbindlich eingefordert. In engem Zusammenhang damit, dass es den Auszubildenden weitgehend überlassen bleibt, ob das in den Seminaren Erarbeitete mit der Berufswirklichkeit verknüpft wird (vgl. 1.1), steht teilweise ein relativ geringer Grad an Verantwortungsübernahme der Auszubildenden für die eigene Ausbildungsentwicklung⁷.

1.4 Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Bildungsveranstaltungen

Es steht fest, dass unter den Auszubildenden und den Lehrkräften in den Schulen eine Tendenz zu beobachten ist, die jeweilige vorangegangene Ausbildungsphase zu entwerten (Oelkers 1998, 4)⁸. Vermutlich besteht ein Zusammenhang zwischen der Anlage der Ausbildung und ihrer geringen Nachhaltigkeit⁹.

Möglicherweise erschweren vorwiegend seminaristisch durchgeführte Ausbildungsveranstaltungen in Form kumulativer Lehrgänge die Wirksamkeit der Ausbildungsveranstaltungen der II. Phase: Obwohl die meisten Inhalte auf unterrichtliche Anwendung zielen, werden sie nicht systematisch in berufliches Handeln umgesetzt¹⁰, sondern bleiben relativ theoretisch, da die Inhalte weitgehend kognitiv vermittelt werden und der Anwendungsbezug eher prinzipiell beleuchtet wird. Ein bewusstes Erproben im Berufsfeld findet nur punktuell, durch persönliche Initiative, freiwillig und auch zufällig statt, - meist durch besonders achtsame Auszubildende.¹¹

⁶ Vgl. Meder, O. Am Grat entlang – Die Unterrichtsnachbesprechung im Referendariat: Eine psychodynamische Hilfestellung. In: Seminar 3/2001, S. 84 – 92.

⁷ Deswegen ist die Neugewichtung der Mitverantwortung und die explizite Erwähnung der Ausbildung des Selbstkonzepts in der Niedersächsischen Prüfungsverordnung (PVO Lehr II, DuB § 2, 1) besonders zu begrüßen. Als wesentliche Grundsätze der Ausbildung gelten nunmehr: Praxis-, Situations-, Teilnehmer- und Prozessorientierung, Mitverantwortung der Auszubildenden für die Gestaltung und die Ergebnisse der Ausbildung sowie die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts.

⁸ Eine solche Feststellung ist aus bildungspolitischer Sicht bedenklich, denn die Bundesrepublik Deutschland leistet sich ein teures Lehrerausbildungssystem.

⁹ Darüber hinaus könnten fehlende nachhaltige Wirkungen der Ausbildung auch durch die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in den Schulen sowie durch Einstellungen zum Beruf begründet sein.

¹⁰ Dies gilt insbesondere für die Pädagogischen Lehrveranstaltungen der II. Phase. Die Fachseminare haben demgegenüber im Allgemeinen einen höheren Wirkungsgrad, da fachdidaktische Umsetzungen die Regel sind.

¹¹ Verbindlich vorgeschrieben ist z.B. am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien nur die Form der Unterrichtsplanung, deren theoretischer Hintergrund im Pädagogikseminar mit den Themen: „Vom Vermittlungs- zum Aneignungsaspekt“ bzw. die „Dialektik zwischen Führung durch die Lehrenden und Selbsttätigkeit der Lernenden“ behandelt wird.

Eine weitere Ursache für die geringe Wirksamkeit der Ausbildungsveranstaltungen liegt vermutlich darin, dass die Fach- und Pädagogikseminare relativ unzusammenhängend nebeneinander laufen, woraus eine „Zersplitterung der Bildungswirkung“¹² folgt.

1.5 Prinzipien der Erwachsenenbildung

Terhart (2000, 117) kritisiert an der II. Phase vor allem, dass sie eher ein Lehr- und Lernbetrieb sei und eine Studienstätte werden müsse: „Die Anerkennung der Prinzipien der Erwachsenenbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung muss dazu führen, dass sich die Seminare konzeptuell von einem reinen Lehr- und Lernbetrieb hin zu einer Studienstätte entwickeln. Viele Seminare sind noch zu sehr am Konzept schulischen Unterrichts orientiert. Wenn in den Seminaren Bildung von Erwachsenen für Erwachsene betrieben wird, sollte dies vornehmlich als Selbstbildung unter Anregungen konzipiert werden“. Selbstbildung unter Anregungen: Was bedeutet das? Sind die Auszubildenden der II. Phase überflüssig? Ist an eine Art Famulatur im Berufsfeld gedacht? Woher kommen die Anregungen? Sind die Auszubildenden wie derzeit praktiziert eher sich selbst überlassen? Geht es um Coaching? Konkretisierungen zur Idee der Studienstätte liegen von Terhart nicht vor¹³. Positive und negative Ausbildungswirkungen werden bislang behauptet, kommen eher als Überzeugungen, Befindlichkeiten und Erfahrungen, nicht als empirische Daten daher, denn der gescholtene Lehr-Lernbetrieb der Studienseminare ist in seinen Wirkbedingungen bislang nicht erforscht¹⁴.

2. „Lehr- Lernbetrieb“ - „Studienstätte“

Umfassen die Begriffe „Lehr-Lernbetrieb“ und „Studienstätte“ Gegensätzliches? Der Begriff „Studienstätte“ legt folgende Assoziationen nahe: Die Auszubildenden entscheiden selbst, sie wählen Lehrveranstaltungen und stellen Pflicht- und Wahlveranstaltungen nach rechtlichen Rahmenbedingungen zusammen, bemühen sich um Wissensaufbau und –verknüpfungen, erbringen Nachweise, erfahren ein positives kommunikatives auf die soziale Interaktion gerichtetes Lernklima¹⁵. Andererseits impliziert er aber auch inhaltlich unzusammenhängende Lehrveranstaltungen, persönliche Präferenzen von Lehrenden, Beliebigkeit der Inhalte¹⁶. Dagegen steht, wie die Befragung schweizer Studierender zeigt, der Wunsch der Studierenden nach mehr Verbindlichkeit. Der positive Effekt der Ausbildung nimmt „in dem Grade zu, wie im Verlauf der Ausbildung persönliche Fortschritte im Können registriert werden, die sich auf das Ausbildungsziel beziehen lassen. Weiter müssen die Ziele der Ausbildung klar sein, die Leistungsstandards explizit formuliert sein und muss der persönliche Lernaufwand abgesehen werden können. Die Betreuungsverhältnisse müssen stimmen, der Ort der Ausbildung muss sich als einer der ‚Lehrerbildung‘ identifizieren lassen und es muss für Vorankommen gesorgt sein“ (Oelkers 2001, 155).

Betrachtet man nun die Betreuungsverhältnisse der Auszubildenden und Auszubildenden im „Lehr-Lernbetrieb“ der II. Phase, so fällt zunächst die mangelnde Transparenz im Hinblick auf Ausbildungsziele und Bewertungskriterien auf. Diese offen zu legen, bedeutet, dass Auszubildende sich festlegen¹⁷ und „Deutungsmacht“¹⁸ abgeben müssen. Andererseits zeichnet die Auszubildenden aber auch fürsorgliche Verantwortungsübernahme für ihre Auszubildenden aus. Diese Haltung hat den Nachteil, dass sie bei solchen Auszubildenden, die noch in einer elterlichen Übertragung auf die Auszubildenden gefangen sind¹⁹, kindliche Wunschhaltungen und Projektionen stabilisiert. In solche Betreuungsverhältnisse passen sich die Auszubildenden ein und an, sie werden durch die Ausbildung hindurch geleitet, an die Hand genommen und ihre Selbstentwicklung als erwachsene Menschen, die für sich selber verantwortlich sind, wird nicht befördert. Es besteht sogar die Gefahr der persönlichen Kränkung, verstärkt dadurch, dass die Asymmetrie der Kommunikation im Ausbildungsverhältnis grundlegend ist und durch die Beurteilungsfunktion der Auszubildenden - bei aller Sympathie für Habermassche Diskurse - nicht aufgehoben werden kann. Anscheinend suchen Lehramtsstudierende und

¹² Für die I. Phase beschreibt dies Teml, H. „Ganzheitliches Lernen“ in: F. Buchberger, H. Eichelberger, K. Klement, J. Mayr, A. Seel, H. Teml. Seminardidaktik, Innsbruck 1997, S. 47.

¹³ Persönliche Mitteilung.

¹⁴ Es fehlt eine systematische Evaluation der Effizienz bzw. der Effekte der Ausbildung.

¹⁵ Zur Priorität „Wert der Kommunikation“ vor dem „Wert der funktionalen Leistung“ vgl. Oser/Oelkers (2001), S. 17.

¹⁶ In der Selbstevaluation der Grundwissenschaften an der Universität Göttingen z.B. wird von den Studierenden die Ineffizienz des Studiums, die Zufälligkeit der Lehrinhalte und die geringe Orientierung beklagt.

¹⁷ Festlegungen werden häufig als Beschränkung von Freiheiten und individuellem Handeln empfunden.

¹⁸ O. Meder. „Am Grat entlang – Die Unterrichtsnachbesprechung im Referendariat: Eine psychodynamische Hilfestellung“. In: Seminar 3/2001, S. 86.

¹⁹ Ebda. S. 92.

nicht aufgehoben werden kann. Anscheinend suchen Lehramtsstudierende und Auszubildende „das konfliktlose, lineare und therapeutisch gesteuerte, gefahrlose Handeln“ im Beruf²⁰. Eine Sehnsucht, die sich nie erfüllen kann. Schule ist kein konfliktfreies Arbeitsfeld. Oser/Oelkers (2001, 18) beschreiben diesen Zusammenhang eindrücklich: „Aber noch ein anderes dürfte einen Ausschlag in dieser „leistungsfeindlichen“ Ausbildung geben. Es ist die Erwartung, dass die Welt durch „vernünftige“ Kommunikation gestaltbar sei. Wenn diese Erwartung nicht zutrifft, führt dies zum Theorem der Therapeutisierung der Lebens- und der Schulwelt; es besagt, dass das, was wir erleben, das Unkoordinierte, das Unmoralische, das Wilde, Ungezügelmte junger Menschen, das Impulsive und Bedrohende durch eben diese Kommunikation aufhebbar und ausglättbar geworden sei“.

Beide Formen der Ausbildungsorganisation „Lehr-Lernbetrieb“ und „Studienstätte“ entziehen sich einer begrifflichen Trennschärfe: Freiheit, Verbindlichkeit, wohlige Befindlichkeit, Leistungs- und Performanzanforderungen eignet dem einen und dem anderen Begriff.

2.1 Beschreibung der Ausbildungssituation am Studienseminar²¹

In der Seminausbildung laufen - aus der Sicht des jeweiligen Auszubildenden - zwei Ausbildungsstränge parallel: Die persönliche, auf die individuelle Entwicklung bezogene Beratungs- und Ausbildungsarbeit von Ausbildenden und Auszubildenden zum einen, die gruppenbezogene Arbeit in Fach- und Pädagogikseminaren zum anderen, wobei in den Fachseminaren alle Auszubildenden unterschiedlicher Prüfungszeitpunkte zusammengefasst sind, während derselbe Prüfungszeitpunkt die Gruppenzusammensetzung der Pädagogikseminare bestimmt.

In den derzeit praktizierten Ausbildungsveranstaltungen der Pädagogischen Seminare bauen die Lehrveranstaltungen im Wesentlichen kumulativ aufeinander auf. Sie folgen dem Prinzip der inhaltlichen Anreicherung und sind über den jeweiligen Input gesteuert, was eine gewisse Flexibilität mit sich bringt, Probleme des Schulalltags problemlösend in den Seminaren aufzugreifen. Die mehr oder weniger aufeinander aufbauenden Inhalte sind relativ plausibel thematisch gruppiert: Rechtsfragen, Konzeption des Unterrichts unter Betonung des Vermittlungsaspekts und des Aneignungsaspekts, (lern)psychologische Themen etc. Insgesamt schätzen die Auszubildenden die Pädagogikseminare als praxisorientiert und hilfreich ein, da häufig konkrete Praxiserfahrungen und –probleme aufgenommen und reflektiert in der Gruppe bearbeitet werden. Da die Vorkenntnisse der Auszubildenden aus der I. Phase der Lehrerbildung sehr unterschiedlich sind, kann in den Pädagogikseminaren nicht auf ein gemeinsames Basiswissen (pädagogische Kategorien, lernpsychologische und schulrelevante Wissensbestände) zurückgegriffen werden. Sind Themen, wie z.B. Fragen aus der Entwicklungspsychologie, der Lernpsychologie, Gütekriterien der Leistungsmessung, Didaktische Modelle dann Gegenstand der Lehrveranstaltungen, so sind erst Grundlagen zu schaffen und der Anwendungsbezug bleibt in theoretischen Erörterungen stecken. Damit wird aber die besondere Stärke der II. Phase, nämlich die Verknüpfung der Theorie-Praxis-Differenz, nicht erreicht. Die Auszubildenden erwarten zwar, dass die Auszubildenden die Erkenntnisse im Berufsfeld anwenden, überlassen es aber den Auszubildenden, sie tatsächlich zu erproben. Eine Rückkopplung über die Erfahrungen bleibt damit zufällig oder findet nicht statt²².

In den Studienseminaren haben sich im Laufe der Zeit Inhalte herauskristallisiert, die dem Berufsfeld dienlich sind, sie stehen aber in keinem stringenten konzeptionellen Zusammenhang. Darüber hinaus ist auch die Kooperation der Ausbildenden nicht wirklich institutionalisiert, so dass die Pädagogik- und die Fachseminare weder inhaltlich noch zeitlich systematisch aufeinander bezogen sind, Redundanzen vorkommen und Zusammengehörendes in der Ausbildungsstruktur der Lehrveranstaltungen nicht sinnfällig repräsentiert ist.

3 Studienstätte Studienseminar

Aus dem Gesagten lässt sich folgern, dass die Studienstätte Studienseminar eine strukturierte Lernumgebung bereitstellen sollte, in der orientierende Ziele und verbindliche Vorgaben mit persönlichen Wahlentscheidungen und Schwerpunktsetzungen miteinander verbunden sind, um einerseits Beliebigkeit und Zufälligkeit auszuschließen und andererseits mehr Verantwortungsübernahme durch die Auszubildenden zu ermöglichen. Wie in allen Berufsausbildungen müssen auch angehende Lehrerinnen

²⁰ Oser/Oelkers 2001, 17.

²¹ Die Beschreibung bezieht sich auf die Seminausbildung an den Studienseminaren des Landes Niedersachsen.

²² Dies gilt weniger für Themen der Fachseminare, die in der Regel von den Auszubildenden unterrichtlich erprobt werden. Ursache dafür könnte die oben festgestellte geringe Verbindlichkeit sein: In den wöchentlich stattfindenden Präsenzseminaren, in denen (dienstliche) Anwesenheitspflicht herrscht, sind die Auszubildenden nur zur Leitung einer Sitzung verpflichtet.

und Lehrer Raum zu werkstattmäßigem, spielerischem Erproben erhalten, sich aber auch in berufstypischen Handlungssituationen bewähren.

3.1 Modularisierung

Um der Zersplitterung der Ausbildungswirkungen entgegen zu wirken, muss das zufällige Nebeneinander der pädagogischen und der fachdidaktischen Seminare behoben, eine inhaltliche Vernetzung sicher gestellt und Kooperationen institutionalisiert werden. Dazu scheint insbesondere das Gliederungsprinzip der Modularisierung geeignet. Modularisierung meint zunächst nur ein Organisationsprinzip, durch das die Ausbildungsstruktur in überschaubare Einheiten aufgeteilt wird. Module im Ausbildungsprogramm meinen Ausbildungsveranstaltungen und -situationen, die im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Erziehen, Innovieren und Mitwirken funktionalisiert sind und die von den jeweiligen Auszubildenden miteinander kombiniert werden können. Entscheidend für die konkrete Zusammenfassung der Module ist die gemeinsame inhaltliche Schnittstelle, der jeweilige Qualifizierungsbereich, der durch sie professionalisiert werden soll.

3.1.1 Beispiel: Module für den Qualifizierungsbereich „Beurteilen“

Im Folgenden soll am Beispiel des Qualifizierungsbereichs „Beurteilen“ der jeweils genuine Beitrag von Universität, Studienseminar und Ausbildungsschule aufgezeigt werden:

Während in der I. Phase Themen wie Formen der Leistungsmessung, Tests einschließlich Gütekriterien etc., Kriterien der Leistungsbewertung, Bezugsnormen theoretisch und prinzipiell, jedenfalls nicht notwendigerweise im Anwendungsbezug gelehrt würden, wäre es im Studienseminar notwendig, die Themen in den Handlungskontext des Berufsfelds einzubinden, so dass beispielweise in den Lehrveranstaltungen des allgemeinen pädagogischen Seminars zu „Formen der Leistungsmessung“ Tests, Klausuren, Klassenarbeiten, Facharbeiten, Portfolioarbeit, Präsentationen, Selbst- und Fremdevaluation usw. funktionalisiert auf den schulischen Rahmen hin untersucht würden. In den Fachseminaren könnten dann „Formen der Leistungsmessung“ unter fachspezifischen Gesichtspunkten betrachtet werden, z.B. welche Fähigkeitsbereiche und Anforderungsbereiche im jeweiligen Fach bewertet werden müssen, wie Lernstandsdiagnosen für konkrete Lerngruppen zu erstellen sind, wie Bewertungskriterien transparent gemacht werden und welche fachlichen Rechtsvorschriften es gibt. Darüber hinaus müssten auch die Überprüfungen in Klasse 10, das Abitur sowie Schulvergleichstests und Leistungsstandards Gegenstand der Ausbildung sein. Da die Ausbildungsschulen das Erfahrungsfeld bieten, können die Auszubildenden dort die o.g. Themen erforschen (z.B. die in den Beschlüssen der Fachgruppen festgelegten Bewertungskriterien der Ausbildungsschule, die Gepflogenheiten regelmäßiger Leistungskontrollen, um Noten vor Schülern, Eltern, Schulleitung und Schulaufsicht zu legitimieren, die Vorbereitung und den Ablauf der Zeugnis- und Versetzungskonferenzen)

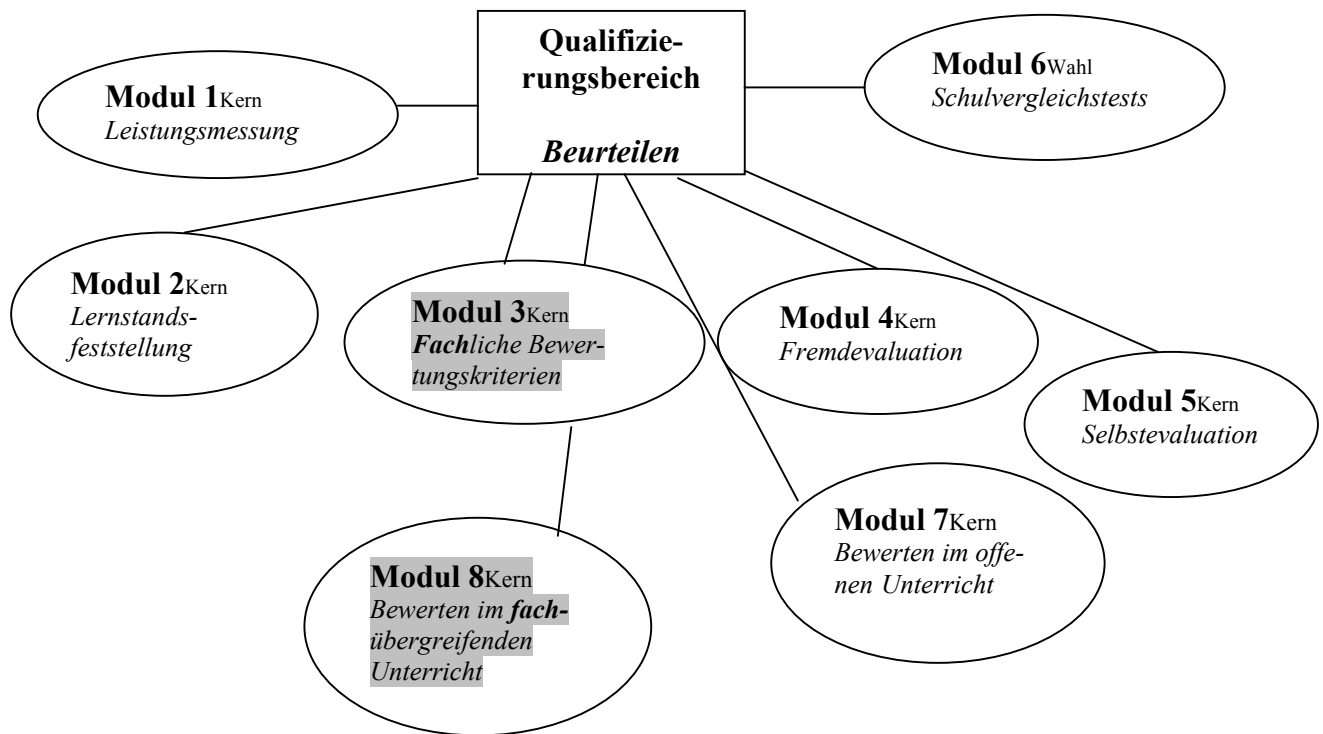
Wegen der unterschiedlichen Bedeutung für das Handeln im Berufsfeld sind Module eines Qualifizierungsbereichs danach zu untersuchen, ob sie als Kern- oder als Wahlmodule angeboten werden müssen. Kern- und Wahlmodule tragen der Auffassung Rechnung, dass es unverzichtbare, d.h. obligatorisch zu bearbeitende²³, und nach Interesse wählbare Ausbildungsinhalte geben sollte. Das bedeutet, die Studienstätte Studienseminar muss Module für ein Regelprogramm und für die persönliche Profilgebung vorhalten.

Darüber hinaus müssen die Fachseminare und die Pädagogikseminare abstimmen, welche Module jeweils von ihnen durchgeführt werden. Insofern bietet die modularisierte Organisationsstruktur die Chance, das eher bezuglose Nebeneinander der Fach- und Pädagogikseminarveranstaltungen zu ordnen. Sie erleichtert punktuelle Verknüpfungen und vermehrt die Kooperationsmöglichkeiten. Schließlich macht sie den Wert der Ausbildungsveranstaltungen für die Professionalisierung deutlich, denn an die Stelle einer inhaltlich-thematischen Reihung mit implizit erwarteten, aber eher zufälligen Zielerreichungseffekten tritt die sichtbare Kohärenz im Hinblick auf zu erwerbende Kompetenzen²⁴.

²³ Oser/Oelkers 2001, 215 –342.

²⁴ Die Inhalte, die Terhart (2000, 106) auflistet, sind traditionelle Setzungen: „Gestaltung von Lernumwelten, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Leistungsmessung, Einsatz von Medien/neuen Informationstechnologien im Unterricht, Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft, Lehrer-Schüler-Beziehungen, Schülerunterstützendes Handeln, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, Zusammenarbeit in der Schule, Schule und Öffentlichkeit, fachdidaktische Kriterien“.

Das Schaubild bezieht sich nur auf Module der II. Phase aus dem Bereich der Pädagogik- und der Fachseminare zum Qualifizierungsbereich „Beurteilen“ und ist beliebig erweiterbar, u.a. auch durch Module der I. Phase:



3.1.2 Gestaltung der Module

Um den Auszubildenden in der Studienstätte mehr Gelegenheiten zu selbstständigem und selbst gesteuerten Lernen zu geben, werden die Module nach dem Grad des selbsttätigen Arbeitens funktionalisiert und dabei auch die Möglichkeiten des E-learning aufgenommen:

E-learning: Virtuelles Lernen mit den neuen Technologien eröffnet den Auszubildenden die Möglichkeit, dann zu lernen, wenn sie dies wünschen und wenn der Ausbildungsinhalt das Lernen im sozialen Kontext der Gruppe nicht erfordert. Sehr gut eignen sich dafür Anleitungen zum Erlernen des grundlegenden unterrichtlichen Handwerkszeugs bzw. von Handlungs-routinen, wie Gruppenunterricht, Erstellung von Arbeitsblättern, Gestaltung eines Tafelanschriebs bzw. -bildes, Anwendung von Gesprächs-führungsregeln (Qualifizierungsbereich „Unterrichten“). Ausführungen dazu werden von den Auszubildenden in Form von Handlungsanweisungen ins Netz gestellt, sind von dort jederzeit durch die Auszubildenden abzurufen. Nachdem die Handlungsanleitungen von den einzelnen Auszubildenden erprobt und eingeübt sind, präsentieren die Auszubildenden den Auszubildenden ihr Können im Unterricht. Hierbei bearbeiten die Auszubildenden eher „gebrauchsfertige“ Materialien, für die „handwerkliche“ Prozeduren zur Verfügung stehen.

Berufsfelderforschende Projekte: Dazu eignen sich insbesondere Module, die thematisch auf die Bewährung im Berufsalltag ausgerichtet sind, wie z.B. Unterrichtsstörungen, Disziplinarkonferenz, Pädagogische Konferenz (Qualifizierungsbereich „Erziehen“), Schulentwicklung (Qualifizierungsbereich „Mitwirken“), Eltern- bzw. Schülerberatung an Elternsprechtagen (Qualifizierungsbereich „Beraten“), Gruppenführung und Klassenleitung („Erziehen“), Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen (Qualifizierungsbereich „Innovieren“), Leistungsmessung und -bewertung, Schulabschlüsse, Leistungsvergleiche (Qualifizierungsbereich „Beurteilen“). Diese Module werden entweder nach den „Prinzip der vollständigen Handlung“ bzw. nach der Leittextmethode²⁵ gestaltet. Sie erreichen das

²⁵ Im „Leittext“ werden die Auszubildenden durch gezielt gestellte Fragen und Aufgaben angeleitet, sich ein bestimmtes Sachgebiet selbst zu erschließen, einen Arbeitsauftrag eigenständig zu bearbeiten. Durch den Leittext erhalten die Auszubildenden Impulse, sich notwendige Informationen selbst zu beschaffen, Handlungspläne

Berufsfeld, ermöglichen so den Aufbau erfahrungsbezogenen Wissens und sind in Verfahrensschritte gegliedert: Sich informieren bzw. informiert werden durch Informationsbereitstellung im Studienseminar, Planung in der „Laborsituation“ des Studienseminars, Erkundung in der Realwelt Ausbildungsschule, Realanwendung in der Ausbildungsschule, Reflexion und Evaluation im Studienseminar. Diese Erprobung der Handlungskompetenz im Berufsfeld ist die Grundlage, aus Erfahrungen erfahrungsbezogenes Wissen zu konstruieren und damit eine neue subjektive Theorie von beruflichem Handlungswissen aufzubauen²⁶. Da mit den jeweiligen Modulen bestimmte Ausbildungsziele des Qualifizierungsbereichs verbunden sind, können daraus Lernaufgaben abgeleitet werden, die von den Auszubildenden teils angeleitet, im Wesentlichen aber in eigener Verantwortung bearbeitet werden, um dadurch die Entwicklung des professionellen Selbsts²⁷ zu fördern.

Präsenzseminare: Diese Veranstaltungen sind hervorragend geeignet, im direkten Umgang und in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen den intersubjektiven Dialog führen zu können, Kontroverses zu diskutieren und durch die unterschiedliche Perspektivität Fragen zu klären. Sie müssen das Berufsfeld nicht notwendigerweise handelnd erreichen. Darüber hinaus sind sie der Ort der Reflexion und Rückkopplung des im Berufsfeld Erfahrenen. Geeignete Module dafür sind beispielsweise aus dem Qualifizierungsbereich „Unterrichten“: „Von der Unterrichtsbeobachtung zur Unterrichtsplanung“, „Vom Vermittlungs- zum Aneignungsaspekt“, „Vom Instruktivismus zum Selbstgesteuerten Lernen“ oder aus dem Qualifizierungsbereich „Unterrichten“ und „Erziehen“: „Von der SchülerInnen- zur LehrerInnenrolle“, „Vom behelnden Experten über den beratenden Coach zum organisierenden Moderator“.

Trainingsseminare: In diesen Veranstaltungen geht es um das Einüben von Fertigkeiten. Dazu eignen sich z. B. die Module zu den Themen Kollegiale Beratung, Supervision (Qualifizierungsbereich „Beraten“), Konfliktgespräch, Mediation (Qualifizierungsbereich „Erziehen“); Moderationsmethode, Präsentieren und Visualisieren (Qualifizierungsbereich „Mitwirken“).

3.1.3 Zeitliche Platzierung der Module

An den berufsfelderforschenden Module wird deutlich, dass es im Verlauf des Schuljahres optimale Zeitpunkte für ihre jeweilige Durchführung gibt, denn die Auszubildenden stehen unter Handlungsdruck und müssen für bestimmte Situationen, z.B. für die Zeugniskonferenzen begründet Noten gefunden haben. Es gilt also, Module eines Qualifizierungsbereichs in enger zeitlicher Nähe zu ihrer Anwendung in der Schule zusammen zu fassen. Bezogen auf den Schuljahresturnus ließe sich das folgendermaßen denken:

Dezember/Januar:	Leistungsmessung, -bewertung (Zeugniskonferenzen)
Februar:	Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern (Elternsprechtage)
Mai:	Leistungsmessung, - Bewertung (Versetzungskonferenzen); Schulabschlüsse, Leistungsvergleichstests, Zertifikate (Abitur, Sek I-abschluss)
Juni/Juli:	Klassenleitung und – führung (Einsatz in Klassen im neuen Schuljahr)
August:	Unterrichtsstörungen, Vereinbarungen von Klassenregeln (Schuljahresbeginn)
September/Oktober:	Erziehen, Beraten (Lernberatung, Pädagogische Konferenzen).

Bezieht man die Module an die im Berufsfeld nötigen Problemlösungen, dann müssen viele Kernmodule an den Schuljahresturnus angelehnt werden. Dabei ist die Gleichwertigkeit der Ausbildungsler-norte Schule und Studienseminar zu berücksichtigen. Vereinbarungen darüber, wie in der Arbeit mit den Ausbildungsmodulen kooperiert wird, wären dazu hilfreich²⁸.

3.2 Steuerung der Ausbildung durch Ausbildungsziele

selbst zu entwerfen, diese umzusetzen und abschließend das Ergebnis zu kontrollieren (vgl. Peterßen, W.H. Kleines Methoden –Lexikon. München 1999, 170 – 173).

²⁶ Diese Modulgestaltung, die das Erforschen der Berufspraxis betont, ist im Kontext der Aktionsforschung zu sehen: Vgl. die Professionsforschung von H. Altrichter, P. Posch (1990). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.

²⁷ Vgl. Die „Studienaufträge“ bei J. Mayr. Selbstgesteuertes Lernen. In: F. Buchberger, H. Eichelberger, K. Klement, J. Mayr, A. Seel, H. Teml. Seminar didaktik. Innsbruck 1997, S. 90.

²⁸ Vorstellbar ist, dass die Ausbildungsschulen auch Nachweise über die Modulteilnahme dokumentieren, wobei es um eine erfolgreiche Teilnahme, nicht um bewertete Nachweise gehen sollte.

Der direkte Kontakt zwischen Ausbildenden und Auszubildenden ist, wie schon erwähnt, ein wesentliches Strukturmerkmal der II. Phase. Er beeinflusst den individuellen Lernentwicklungsprozess in der Ausbildung erheblich. Schwierig wird das Ausbildungsverhältnis für die Auszubildenden dann, wenn konkrete Ausbildungsziele und zu erreichende Kompetenzen nicht transparent sind (vgl. 2).

Adressatenorientiertheit der Ausbildungsarbeit im Studienseminar in Bezug auf Erwachsene bedeutet, dass die Ausbildenden die Auszubildenden unterstützend begleiten. Für viele Auszubildende ist der Perspektivwechsel auf die Auszubildenden insofern schwierig, als diese nicht wie die Schülerinnen und Schüler in der Schule zu ihnen in einem Erziehungsverhältnis, sondern in einer Art „Geschäftsverhältnis“ stehen. Im Unterschied zu Schülerinnen und Schülern sind sie Erwachsene, die für ihr eigenes Tun in der Ausbildung selbst verantwortlich sind. Geschäftsgrundlage für das Verhältnis Auszubildende und Auszubildende sollten Lernvereinbarungen²⁹ bilden, die zwischen Auszubildenden und Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung geschlossen werden. Sie regeln den Umgang miteinander und legen Verbindlichkeiten fest³⁰. Durch sie werden Ausbildungsziele formuliert, die sich sowohl auf das Ganze als auch auf Teile der Ausbildung beziehen.

Die Ausbildungszeit der II. Phase ist in Abschnitte aufgeteilt, die durch Gespräche zum Ausbildungsstand markiert sind und in denen der jeweilige Entwicklungsstand in der Ausbildung dokumentiert wird. Bislang sind die Anforderungen in den einzelnen Qualifizierungsbereichen bezogen auf Erreichtes oder Nicht-Erreichtes für die Ausbildungsabschnitte nicht generell konkretisiert. Sie unterliegen insofern teilweise subjektiven Maßstäben. Um hier Abhilfe zu schaffen, sollten zu Beginn des jeweiligen Ausbildungsabschnittes Ausbildungsziele festgelegt werden, die einerseits den sachlichen Vorgaben der Prüfungsverordnung, andererseits aber auch den individuellen Entwicklungsbedürfnissen der Auszubildenden entsprechen. In den überschaubaren Ausbildungsabschnitten sollten von den Auszubildenden berufstypische Handlungssituationen bearbeitet werden. Zu jeder berufstypischen Handlungssituation würde regelhaft eine zu bewältigende Lern- bzw. Arbeitsaufgabe gehören, die durch zu erreichende Ausbildungs- bzw. Arbeitsziele definiert ist (Zeit, Umfang, usw.). Durch ein schrittweise steigendes Schwierigkeitsniveau der Auszubildenden- und Arbeitsaufgaben wird die Fähigkeit erlangt, immer anspruchsvollere und komplexere berufliche Handlungssituationen zu bewältigen. Wie die berufsfelderforschenden Projekte sind auch die individuellen Lern- und Arbeitsaufgaben in der Regel nach dem Modell der „vollständigen Handlung“ gestaltet, um Praxisnähe und die integrierte Vermittlung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu gewährleisten sowie theoretisches Wissen durch die Berufspraxis in erfahrungsgesättigtes Wissen zu überführen.

Die Bearbeitung der Lernaufgaben wird von den Auszubildenden beratend betreut und durch Feedback die Zielerreichung unterstützt. Dabei besprechen die Auszubildenden und Auszubildenden so sachlich wie möglich die Übereinstimmungen und Abweichungen vom erreichten Ziel und halten fest, was zukünftig zu bearbeiten ist.

Mit einem so deutlich strukturierten und verbindlichen Rahmen wie eben beschrieben, der jedoch Spielraum für selbst gesteckte Ziele und Schwerpunkte lässt, wird ein großer Teil wohlverstandener fürsorglicher Verantwortung der Auszubildenden in die Hände der Auszubildenden gegeben. Kenntnis der Ausbildungsziele und –anforderungen und Vereinbarung von Entwicklungsaufgaben könnten den Auszubildenden zu mehr Selbststeuerung in der Ausbildung verhelfen.

3.3 Anforderungen und Kompetenzniveaus

Die Ausgangslage für die Kodifizierung von professionellen Kompetenzen umreißt Oser³¹ wie folgt: „Wir finden ellenlange Beschreibungen der kritischen Moderne und ihren Anforderungen an Erziehung und Schule in einer neuen – und wie es so schön heißt – gewandelten Zeit, aber wir finden keine minimalen, verbindlichen Festlegungen darüber, was denn eigentlich an sicheren Fähigkeiten notwendig sei, um effektiver intervenieren und unterrichtlich handeln zu können“. Es wäre also nützlich, die Qualifizierungsbereiche auf Anforderungen hin zu untersuchen, um Hinweise darauf zu bekommen, was die Auszubildenden als Minimalkompetenz entwickeln müssen³². Da eine Konkretisierung der

²⁹ Ausbildungsverträge wie Oelkers sie vorschlägt, sind in Deutschland wohl derzeit nicht möglich, da die Auszubildenden den Status als Beamte auf Widerruf haben. Lernvereinbarungen können aber getroffen werden, vgl. auch O. Meder (2011), S. 90.

³⁰ Am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien liegen positive Erfahrungen mit „Lernvereinbarungen für die Ausbildung“ vor.

³¹ Vgl. Oser/Oelkers 2001, S. 215

³² Die Auszubildenden des Studienseminars Göttingen für das Lehramt an Gymnasien haben z.B. in Form einer Pädagogischen Grundorientierung auf Kriteriumsebene definiert, was eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer auszeichnet. Es handelt sich jedoch eher um Erwartungen als um messbare Größen für die Qualität der Kompe-

Anforderungen allen an Ausbildung und an Lehrerbildung Interessierten die Ausbildungsziele transparent machen würde und Ausbildungsfortschritt und Beurteilungsmaßstäbe einschätzbar wären, wäre es wünschenswert, wenn in den Ausbildungsinstitutionen die zwölf Empfehlungen für eine neue Lehrerbildung von Oser³³ aufgenommen und umgesetzt würden.

Dringlich und realisierbar scheint mir in diesem Zusammenhang die 3. Empfehlung: „Im ersten Teil der Ausbildung sollen leichtere, sog. Lineare Standards gelernt und entwickelt werden. Dazu gehören etwa das Anwenden einzelner Methoden oder der Umgang mit Medien oder Erfahrungslernen initiieren. Im zweiten Studienteil sollen Standards mit sozialen Dimensionen die Auswahl bestimmen. Auch komplexeres Handeln wie Differenzierung im Unterricht, Individualisierung oder Methodenorchestrationen gehören hierzu. Später sollen Standards aus dem Bereich der Lehrer-Schülerbeziehung oder des Umgangs mit den eigenen Kräfte oder solche die die Schulebene betreffen, zur Anwendung kommen bzw. geübt werden. Der Ort der Überprüfung der Standards ist der Unterricht im Zusammenhang mit nachfolgenden theoretischen Analysen“³⁴.

Erste, wenn auch laienhafte und nicht wissenschaftlich abgesicherte Umsetzungen könnten in der Ausbildung der II. Phase schon jetzt sinnvoll sein. Vom Standpunkt der allgemeinen Didaktik und Methodik könnten Anforderungen für den Qualifizierungsbereich „Unterrichten“ etwa folgendermaßen aussehen³⁵):

Kompetenzstufe 1 Elementares Unterrichtshandeln (Basisroutinen)

- Lehrerzentrierter, instruktivistischer, im Wesentlichen strukturierter und zeitökonomischer Unterricht

Kompetenzstufe 2 Elementares Unterrichtshandeln (erweiterte Basisroutinen)

- Lehrerzentrierter, instruktivistischer, strukturierter, lehrbuch- bzw. materialgesteuerter Unterricht

Kompetenzstufe 3 Gelegentliches schülerorientiertes Unterrichtshandeln

- Vorwiegend instruktivistischer Unterricht mit didaktisch begründeten Gruppenarbeitsphasen

Kompetenzstufe 4 Fortgeschrittenes variables Unterrichtshandeln

- Handlungsorientierter Unterricht, Problemorientierter Unterricht, Entdeckendes Lernen, Exemplarisches Lernen, Förderung der Selbsttätigkeit

Kompetenzstufe 5 Abwechslungsreiches schülerorientiertes Unterrichtshandeln

- Adaptiver Unterricht, Differenzierung, Förderung der Selbsttätigkeit durch Vermittlung von Arbeitstechniken und Lernstrategien

Kompetenzstufe 6 Abwechslungsreiches Unterrichtshandeln

- s. Kompetenzstufe 5 sowie Lernen an Stationen, selbstgesteuertes Lernen.

3.2.2 Mitverantwortung

Kennen die Auszubildenden die Anforderungen und Beurteilungskriterien in den Qualifikationsbereichen Unterrichten, Erziehen, Bewerten und Beurteilen, Beraten, Innovieren, Mitwirken und kennen sie die Indikatoren für die Zielerreichung, so können sie sich leichter eigene Ziele setzen, Module nach ihren Bedürfnissen auswählen und ihre Ausbildung selbstständiger in die Hand nehmen. Vermutlich könnten sie so unabhängiger von der Fremdbeurteilung durch die Auszubildenden werden und selbstverantwortlicher in der Ausbildung handeln. Denn nicht die aufeinander folgenden eingegebenen Inhalte (Input-Steuerung) der Auszubildenden bestimmen das gewünschte Endergebnis, sondern das gewünschte Endergebnis in Form von Standards bestimmt den Ausbildungslehrgang (Output-Steuerung).

4 Ausbildung des Selbstkonzepts

Gegenwärtig sind Lehrerinnen und Lehrer sehr viel mehr der Kritik und unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen ausgesetzt. Deswegen müssen sie die Fähigkeit erlangen, die Erwartungen konstruktiv zu bearbeiten, um sich selber zu stabilisieren und gleichzeitig kritikfähig zu bleiben. „Der Lehrer muss ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst entwickeln“³⁶, d.h. es geht in der Ausbildung darum, den Prozess der Selbstkonzeptentwicklung zu unterstützen. „Das Selbstkonzept eines Menschen um-

tenzen. Dennoch kann dies eine Grundlage für die Formulierung von Standards sein, um seminarintern qualitative Ausbildungsziele und Kompetenzniveaus zu definieren.

³³ Oser/Oelkers 2001, 334 – 336.

³⁴ Ebda. 334

³⁵ In Anlehnung an den „Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“, München 2001

³⁶ Fend 1998, 350

fasst alle Wahrnehmungen, Ideen und Gefühle, die er über sich selbst entwickelt. Oder etwas anspruchsvoller ausgedrückt: Es stellt die kognitive Repräsentanz der eigenen Person dar und umfasst alle jene Informationen, die von der Person über sich selbst aufgenommen und gespeichert wurden...Selbstkonzepte werden geprägt durch eigene Erfahrungen und Rückmeldungen von sich selbst und von außen (besonders wenn diese von subjektiv als bedeutsam empfundenen Personen stammen, sowie durch persönliche Empfindungen, Interpretationen und Zuschreibungen von Ereignissen)³⁷. Welchem Konstrukt des Selbstkonzepts³⁸ man auch zuneigen mag, mit der Betonung des lebenslangen, selbst initiierten und weitgehend selbst gesteuerten Lernens rückt ein wesentlicher Ausbildungsaspekt in den Blick: Die bewusste Selbsterfahrung der Auszubildenden in diesem Bereich sensibilisiert sie für ähnliche Prozesse bei Schülerinnen und Schülern. Insofern muss auch die Lehrerbildung genau jene Bedingungen aufweisen, die nach Burns³⁹ generell erfüllt sein müssen, wenn das Selbstkonzept Lernender gefördert werden soll:

- sie müssen überzeugt sein, dass sie von ihren Lehrpersonen unterstützt werden,
- sie müssen das Gefühl haben, für sich selbst verantwortlich zu sein,
- sie müssen das Gefühl erlangen, etwas zu können,
- sie müssen sich selbst realistische Ziele setzen,
- sie müssen sich selbst beurteilen können,
- sie sollten sich selber realistische Anerkennung geben können.

In einem solchen Ausbildungskonzept trägt die Beratung der Auszubildenden durch die Ausbildenden deutlich die Merkmale „Hilfe zur Selbsthilfe“.

4.1 Reflexivität und Coaching

Das Ziel der Ausbildung im Hinblick auf die Entwicklung eines professionellen Selbst bzw. eines Selbstkonzepts realisiert sich in der beruflich handelnden Person, die ihre Handlungen, Erprobungen und Erfahrungen als Fall analysiert und zur Grundlage weiterer Handlungen macht. Deswegen ist die Rechenschaftslegung durch die Reflexion nach dem Unterricht ein zentraler Ausbildungsbereich und eine wesentliche Voraussetzung für die allmähliche Verbesserung der unterrichtlichen, erzieherischen und beratenden Kompetenzen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer.

Durch die Transparenz der Ausbildungsziele würde sich die Ausbildung vermutlich deutlich zu einem coaching hin verändern. Die beratende Ausbildungsbegleitung der Auszubildenden erfolgt durch Feedback, d.h. durch Spiegelung, Bestätigung oder Konfrontation des von den Auszubildenden beobachteten und selbst reflektierten Ausbildungs- und Entwicklungsprozesses⁴⁰, sowohl in den Unterrichtsnachbesprechungen als auch in den Gesprächen zum Entwicklungsstand in der Ausbildung. Dabei wird festgehalten, in wie weit die Ausbildungsanforderungen im jeweiligen Qualifizierungsbereich schon erreicht sind und welche weiteren Entwicklungsziele bearbeitet werden sollen.

In einem solchen Verfahren lassen sich einige psychologische Vorteile entdecken:

- Genaue Zielvorstellung über die Erwartungen in Bezug auf die Ausbildungsabschnitte
- Ent-Subjektivierung der Ausbildung bei den Auszubildenden
- Ver-Subjektivierung bei den Auszubildenden
- Förderung der Selbstwahrnehmung des Auszubildenden
- Sicherheit hinsichtlich Selbsteinschätzung und -bewertung der Auszubildenden
- Verminderung des Ein- und Anpassungsdrucks aufseiten der Auszubildenden
- Verdeutlichung des Beratungs- und Beurteilungsaspekts in der Ausbildung.

Die Auszubildenden übernehmen dadurch, dass sie die eigenständige Reflexion des Unterrichts der Auszubildenden einfordern, die unterstützende und beratende Funktion eines Coachs. Insofern sind Beratung und Fremdwahrnehmung einerseits und Reflexionsfähigkeit und Selbstwahrnehmung zwei Seiten der Entwicklungsmedaille des Selbstkonzepts.

4.2 Portfolioarbeit und Ausbildungsportfolio

³⁷ R. Dubs. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich 1995, S. 357.

³⁸ S.-H. Filipp (Hrsg.). Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart ²1984

³⁹ zitiert nach R. Dubs, S. 363.

⁴⁰ Die Auszubildenden müssten im coaching aus- bzw. fortgebildet werden.

Der eben beschriebene Ausbildungsprozess kann darüber hinaus durch Portfolioarbeit wirksam unterstützt werden. Der Begriff des Portfolios ist z.B. in der Kunstausbildung bekannt: Dort handelt es sich um eine Mappe, in der Dokumente der künstlerischen Leistungen gesammelt und bei Bewerbungen vorgelegt werden. Im übertragenen Sinne könnten in einem „Portfolio der Lehrerausbildung“ Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen dokumentiert werden. Sie könnten zum Vergleich mit anderen Ausbildungsinstitutionen herangezogen werden. Wenn in Verbindung mit Kompetenzniveaus Ausbildungsstandards festgelegt wären, könnte so die Vergleichbarkeit von Ausbildungsgängen der Bundesländer bzw. der europäischen Länder hergestellt. Mit einem Ausbildungsportfolio würde auch das persönliche Profil der einzelnen Auszubildenden und ihre besonderen Leistungen in der Ausbildung deutlich: Es könnte beispielweise Bescheinigungen über Ausbildungsschwerpunkte (bilingualer Sachfachunterricht, Wirtschaftlehre, Klassenführung mit Lions Quest, Darstellendes Spiel usw.), über Sonderleistungen wie Austausch- oder Klassenfahrdurchführung, Elterninformationen usw.) enthalten. Nutzt man das Ausbildungsportfolio als Prozessdokument, so können die Auszubildenden, da Ausbildungsziele und –anforderungen transparent sind, ihren Lernfortschritt selber erfassen und einordnen⁴¹, insofern ist es auch ein Instrument der Selbsteinschätzung.

Die Portfolioarbeit könnte eine Reihe von Vorteilen für die Auszubildenden bedeuten, denn sie können dadurch besser als durch das bisherige System

- die Bedeutung der Ausbildungsbereiche erkennen
- sich Ausbildungsziele verdeutlichen
- das Instrument zur Selbsteinschätzung eigenverantwortlich und selbstständig nutzen
- sich eigene Schwerpunktbildungen gezielt setzen
- sich über Standards besser in Bezug auf Andere einordnen, denn die Vergleichbarkeit der Ausbildung ist gegeben
- sich über die im Prozessdokument erreichten Kompetenzen vergewissern.

Darüber hinaus kann mit einem Ausbildungsportfolio zukünftigen Abnehmern einen umfassenderen Einblick in die individuellen Ausbildungsleistungen geben, da es als Ergebnisdokumentation bei Bewerbungen vorgelegt werden könnte, denn es ist aussagekräftiger als die Zeugnisse zum II. Staatsexamen, die nur eine Einheitszensur enthalten.

Portfolioarbeit im Studienseminar wäre ein entscheidender Paradigmenwechsel im Ausbildungsprozess, denn durch sie wird das Augenmerk mehr auf Erreichtes gerichtet, weniger auf Defizite. Als Stärkenanalyse fördert sie die Wahrnehmung von Könnensständen und das Selbst-Bewusstsein der Auszubildenden. Auch sie könnte für die Auszubildenden hilfreich sein, um unabhängiger vom Fremdurteil der Auszubildenden zu werden.

5. Zusammenfassung

Wir haben das „Studienseminar als Studienstätte“ – programmatisch - als einen Ausbildungsort beschrieben, an dem in Zusammenarbeit mit dem Ausbildungsort Schule und punktuell mit dem Ausbildungsort Universität durch ein Lehr-Lernangebot die Berufstüchtigkeit von angehenden Lehrerinnen und Lehrern festgestellt und bewirkt werden soll. Das Lehr-Lernangebot wird in Form von Ausbildungsmodulen organisiert, durch die berufsfeldbezogene Kompetenzen erworben und nachgewiesen werden mit dem Ziel der Profilbildung der einzelnen Auszubildenden. Ausbildungsziele mit transparenten Kompetenzstufen sowie klar definierte Ausbildungsabschnitte steuern den Ausbildungsprozess. Vereinbarte auf das Individuum bezogene berufstypische Lernaufgaben mit schrittweise steigendem Schwierigkeitsniveau konkretisieren die durch die Prüfungsverordnung festgelegten Ausbildungsnotwendigkeiten, individualisieren den Ausbildungsgang, stärken die Mitverantwortung der Auszubildenden für den Ausbildungsprozess und tragen zur Selbstkonzeptentwicklung bei.

Eine zukunftsfähige Gymnasiallehrausbildung muss einerseits eine hohe fachliche Lehrkompetenz sicherstellen und andererseits die Erweiterung des Tätigkeitsfeldes der Lehrerinnen und Lehrer im Beruf bewusst in die Ausbildung aufnehmen, was bedeutet, dass konsequent die Ausbildungsinhalte aus dem Berufsfeld abgeleitet werden müssen. Dazu gehört die Erforschung des Berufsfelds schon in der I. Phase der Lehrerbildung. Die II. Phase muss der Anwendungsbezug des in der I. Phase erlernten Wissens herstellen und theoretisches „träges“ Wissen in Handlung überführen⁴², um so den Aufbau von Erfahrungswissen aus der Reflexion der Handlungserfahrungen zu ermöglichen. Dazu bedarf es eines Kerncurriculums der I. Phase, auf das die II. Phase aufbauen kann, um nicht Lehrveranstaltungen im Sinne eines „Nachhilfeunterrichts“ für das in I. Phase Nicht-Gelernte durchführen zu müssen. Die

⁴¹ Vgl. auch die Portfolios der Standards bei Oser in: Oser/Oelkers 2001, 316 ff).

⁴² *Situated learning*-Ansatz oder „situiertes Lernen“: Vgl. Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ 1997, 20.

Institutionen sollten verdeutlichen was ihnen besonders eignet und was sie im Hinblick auf die Qualifizierungsbereiche besonders gut beisteuern können.

Die Modularisierung der Ausbildung erscheint unter den augenblicklichen Bedingungen als die einzige organisatorische Möglichkeit, die Lehrerbildungsinstitutionen in phasenübergreifenden Projekten zu verzahnen. Unter dem gemeinsamen Dach des jeweiligen Qualifizierungsbereichs könnten unterschiedliche Module zusammengefasst werden, die von den einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen je nach ihrem Schwerpunkt ausgebildet werden. In den augenblicklichen Strukturen der Lehrerbildung kann dies nur durch eine Wiederaufnahme geschehen, da die „Ausbildungsklientel“ in Universität und Studienseminar nicht dieselbe ist. Aber nicht nur aus diesem Grunde kann es sich bei einer Verzahnung der drei Phasen nur um punktuelle Versuche handeln. Eine berufsfeldbezogene Lehrerbildung, die nicht durch Vorratswissen Kompetenzen aufbauen will, sondern durch Erfahrungen im Feld, muss sich auf berufliche Bewährungssituationen des Schulalltags stützen. Diese bieten sich in besonderer Weise zu bestimmten Zeitpunkten im Schuljahr. Die Erprobung einer punktuellen Verzahnung, in der Module der Ausbildungsinstitutionen eng zeitlich miteinander verbunden werden, wäre eine reizvolle Aufgabe, die sich sowohl im Rahmen integrierter als auch konsekutiver Lehramtsstudiengänge erproben ließe.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F., Terhart, E. (2001) „Forschung als Bestandteil und als Garant einer effektiven Lehrerbildung, Einführung“. In: Unterrichtswissenschaft 29. Jahrgang, Heft 3, 194-196
- Altrichter, H. & Posch, P. (1990). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Dubs, R. (1995) Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Verlag des schweizerischen kaufmännischen Verbandes
- Europäische Kommission (2001). Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. München: Langenscheidt
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim-München: Juventa
- Gesellschaft für angewandte Personalwissenschaften e. V. (2001). Göttinger Ausbildungsforum 2001. Die berufspraktische Ausbildung der Verwaltungsfachangestellten. Ein neues Konzept und seine Umsetzung – Tagungsband –.
- Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (1997). BLK Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 60.
- Keuffer, J., Oelkers, J. (2001) (Hrsg.). Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim-Basel: Beltz
- Konrad, K., Traub, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg
- Lohmann, K. (2001). Lehrerbildung neu gedacht: Krieg der Kommissionen Terhart gegen Erichsen. In: Seminar, Heft 3, 9 – 20.
- Meder, O. (2001). „Am Grat entlang – Die Unterrichtsnachbesprechung im Referendariat: Eine psychodynamische Hilfestellung“. In: Seminar 3/2001, 84 – 92
- Oelkers, J. (1998). „Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem“. Zeitschrift für Pädagogik, 44, 1, 3–6
- Oelkers, J. (2001). „Welche Zukunft hat die Lehrerbildung?“. In: Zeitschrift für Pädagogik 3, 151-164
- 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: Rüegger
- Peterßen, W. H. (1999). Kleines Methoden-Lexikon. München: Oldenbourg
- Teml, H. (1997) Ganzeitliches Lernen. In: F. Buchberger, H. Eichelberger, K. Klement, J. Mayr, A. Seel, H. Teml. Semindidaktik, Innsbruck: Studien-Verlag
- Terhart, E. (2000) (Hrsg.). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz
- Universität Hannover. (2001). Chancen oder Holzweg? Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung. Dokumentation des Workshops der Universität Hannover und der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZevA) am 23. Juli 2000. Schriftenreihe „Lehrer an Hochschulen“, 23/2001, Hannover: poppdruck