

## Positionspapier des BAK zur Lehrerbildung in Baden-Württemberg



September 2011

### 1. Anspruch und Ziel der Lehrerbildung

Der Anspruch von Veränderungen muss die *nachhaltige Qualitätssicherung und -verbesserung* der Lehrerbildung insgesamt sein. Wir brauchen ein kohärentes, überzeugendes Gesamtkonzept der Lehrerbildung, das Abschottung, Zersplitterung und Selbstreferenz der einzelnen Phasen überwinden kann. Lehrerbildung muss als *unterschiedlich akzentuierter Gesamtauftrag* aller an Lehrerbildung Beteiligten in den Blick kommen. Ziel ist die Professionalität der angehenden Lehrperson, d. h. die gründliche und praxistaugliche Ausbildung der fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen, sozial-kommunikativen und personalen Kompetenz. Insbesondere *neue Herausforderungen* wie verstärkter Umgang mit Heterogenität und Inklusion, individuelle Förderung und medienpädagogische Grundbildung, die in die Ausbildungscurricula aller Lehrämter gehören, müssen Teil der Professionalität werden. Dabei ist davon auszugehen, dass Professionalität als „*berufsbiographische Entwicklungsgeschichte*“ (Terhart 1995) zu sehen ist, die mit dem Vorbereitungsdienst nicht endet.

### 2. Phasen der Lehrerbildung

Die Grundstruktur einer *zwei- bzw. dreiphasigen* Lehrerbildung mit Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase hat sich im Grundsatz bewährt, ist jedoch in einigen Punkten weiter zu entwickeln. Auch bei einem stärkeren Berufsfeldbezug der Ersten Phase ist die *prinzipielle Komplementarität im Blick auf den Theorie-Praxis-Zusammenhang* unhintergebar. Das anzustrebende Lehrerbild, der „reflektierte Praktiker“ (Schön), und die „Emergenz der Könnerschaft“ brauchen Phasen der theorieorientierten Distanz zur Praxis sowie Phasen der „Einlassung“ (Neuweg). Es ist weitgehend Konsens, dass die Phasen sich ergänzende Aufgaben zu erfüllen haben. „Jede Phase muss ihre spezifischen Stärken in den gemeinsamen Prozess der Lehreraus- und -fortbildung einbringen können.“ (Lütgert et al., 2008, S.92). Die Erste Phase steht besonders für Fachwissen und theoretische Reflexivität, die Zweite für Handlungskompetenz und reflektierte Einübung.

Ein *zweijähriger* Vorbereitungsdienst ist – trotz Praxisphasen – wegen der gestiegenen pädagogischen Ausbildungserfordernisse und der professionellen Entwicklung der Lehrpersonen im Grunde notwendig – und passt ohnehin besser zum Schuljahres-Rhythmus. Die Verkürzung des Referendariats auf 18 Monate hat bei zunehmenden Aufgaben zu einem massiven Verdichtungsdruck geführt, bei dem die Ziele der Lehrerbildung gefährdet sind: Die Ausbildungszeit vor dem eigenständigen und bedarfsdeckenden Unterricht (inklusive des Prüfungszeitraums) beträgt nur noch ein halbes Jahr. Eine deutliche Abmilderung wäre schon dadurch gegeben, dass diese Zeit auf ein Jahr ausgedehnt würde. Sollte die fragwürdige Verkürzung nicht korrigiert werden, wird das flächendeckende Angebot einer Berufseingangsphase umso dringlicher.

#### **2.1 Kooperation von Erster und Zweiter Phase**

Lehrerausbildungszentren sind als Integrationskerne der Ausbildung unbedingt notwendig und weiter auszubauen. Leuchtende Prototypen sind z. B. das unabhängige Hamburger Zentrum (mit Fach-Sozietäten und Integrierten Praktika) oder das PLAZ in Paderborn (Entwicklungsagentur und Professional School), die der Lehrerausbildung durch curriculare und institutionelle Verzahnung einen neuen Stellenwert geben.

An vielen Universitäten in Deutschland ist die Lehrerbildung im Grunde marginalisiert, werden entsprechende Lehrveranstaltungen als „kapazitätsgünstige Ergänzungsaktivitäten“ eingeschätzt (Lütgert 2009). Die Arbeit der Zentren an den baden-württembergischen Universitäten verdient angesichts minimaler Besetzung und häufig großer Ambition Anerkennung. Aber ein Zentrum mit einer zusätzlichen Planstelle – so die derzeitige personale Ausstattung – kann als kleine Geschäftsstelle die vielfältigen Koordinations- und Kooperationsaufgaben innerhalb der Ersten Phase und zwischen den beiden Ausbildungsphasen schwerlich bewältigen oder gar innovativ weiter ausgestalten. Wenn diese Zentren die institutionelle und inhaltliche Kooperation intensivieren, starke integrative Impulse setzen und auch die fehlende Heimat der Lehramtsstudierenden ersetzen sollen, sind deutlich höhere Investitionen erforderlich. Die phasenübergreifenden *Zentren für Lehrerbildung* sollten als Brückenköpfe der Kooperation weiter ausgebaut werden.

Die intensive und seit langem bestehende Zusammenarbeit der GHRS-Seminare mit den Päd. Hochschulen hat sich bewährt und kann auf dieser Basis weiterentwickelt werden.

## **2.2. Dritte Phase: Berufseingangsphase**

Bundesweit wird angesichts der Verkürzungstendenzen der Zweiten Phase verstärkt auch die Berufseingangsphase, die Terhart als „entscheidende Phase“ der beruflichen Entwicklung charakterisiert, in die Überlegungen für eine zukunftsfähige Lehrerbildung einbezogen. Baden-Württemberg gehört zu den wenigen Bundesländern, die schon seit Jahren für dienstjunge Lehrer/innen der verschiedenen Lehrämter ein *zusätzliches Induktions- und Unterstützungsprogramm* anbieten. Moderiert von einem erfahrenen Tandem, einer Lehrperson vom Seminar und einer aus der schulischen Fortbildung, werden besonders personale und kommunikative Kompetenzen gestärkt, die im beruflichen Alltag mit hohem Deputat und vielfältigen Rollenanforderungen gebraucht werden. Diese *fakultativen* Angebote sollten *für alle Interessierten und flächendeckend* zur Verfügung stehen. Auch spezifische fachdidaktische Veranstaltungen und Mentorate an den Schulen sind in dieser Phase förderlich.

## **3. Wirksamkeit der Ausbildung: Einschätzungen und Befunde**

Die Kritik an der Lehrerausbildung und ihren beiden Phasen ist alt und auch nach eingreifenden Reformen (Bachelor-Master-Modelle, Kompetenzen und Standards, Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes) nicht verschwunden. Zugleich gibt es hierzulande eine breite Akzeptanz für beide Phasen, wie sich in den Selbst- und Fremdevaluationen zeigt. Darüber hinaus wurde die Zweite Phase in Deutschland 2004 von der OECD ausdrücklich gelobt als „einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘“. Vor einer „Integration der ersten und zweiten Phase in ein einheitliches, von den Universitäten kontrolliertes System“ wurde nachdrücklich gewarnt (OECD, 2004). Die Studienseminare sind bundesweit anerkannt als „flexible leistungsfähige Systeme“ (Lenhard 2005) mit schulischem Netzwerk, innovativen Potenzialen und profilierten Zusatzangeboten.

Seit der verstärkten empirischen Vermessung der Wirksamkeit der Ausbildung ist der Kompetenzzuwachs in der Ausbildung belegbar, auch wenn es sich häufig um Selbsteinschätzungen der Studierenden oder jungen Lehrkräfte handelt. So wurden z. B. in den Potsdamer Studien für das Land Brandenburg „die Praxisnähe der Ausbildung, die gute Betreuung und Atmosphäre an den Studienseminaren, die derzeitige Struktur der zweiten Phase sowie der Kompetenzerwerb, vor allem hinsichtlich des Unterrichtens“ von den angehenden Lehrern/innen als „Stärken“ aufgeführt. Nach ihrer Einschätzung ist der Kompetenzzuwachs in der zweiten Phase größer als in der ersten (Schubarth u. a., 2007). Auch andere empirische Untersuchungen belegen die besondere Bedeutung der Zweiten Phase für die Kompetenzentwicklung wie z. B. die Studien des DIPF zu Hessen und Thüringen, die COACTIV-R-Studie oder die jüngst durchgeführte, breit angelegte Studie der Universität Mannheim zur „Wahrnehmung von Seminarveranstaltungen“, an der die Gymnasial-Seminare des Landes teilgenommen haben. (Dickhäuser/Nitsche 2010).

## **4. Orte der Lehrerbildung und Verantwortlichkeiten**

### **4.1 Universitäten und Pädagogische Hochschulen**

In Baden-Württemberg findet das Studium für das gymnasiale und berufliche Lehramt an *Universitäten* statt, während alle anderen Lehramter an *Pädagogischen Hochschulen* ausgebildet werden. Dieser bundesweit einmalige Sonderweg birgt Chancen für eine engere Theorie-Praxis-Beziehung in der Ersten Phase an den Päd. Hochschulen.

Leider leisten die renommierten Universitäten des Landes im Bereich der Lehrerbildung weniger, als von ihnen erwartet werden kann. Im Zeichen einer einseitigen und insofern fragwürdigen Exzellenzorientierung scheint die Lehrerausbildung für die Universitäten des Landes leider nur eine *untergeordnete Rolle* zu spielen und ist nicht selten unorganisiert. Die Universitäten sollten aus ihren Aufgaben nicht entlassen, sondern der Ausbau didaktischer und pädagogischer Lehrstühle unterstützt werden.

Da die Pädagogischen Hochschulen die Studierenden ausschließlich für verschiedene Lehramter ausbilden, stehen diese Studiengänge nicht in Konkurrenz mit anderen akademischen Abschlüssen. Insofern sollte die Orientierung der Ausbildung am Berufsfeld Schule prinzipiell gegeben sein. Eine stärkere Verkoppelung der theoretischen Veranstaltungen mit den schulpraktischen ist anzustreben, wobei eine qualifizierte und reflektierte Begleitung von Mentor/inn/en und PH-Auszubildenden unabdingbar notwendig erscheint. Eine vertiefte Forschung im didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Bereich ist Aufgabe der Lehrenden.

Außerdem gilt es, die Ausbildungsinhalte stärker mit den gültigen Bildungsplänen abzustimmen.

**4.1.1 Studium der Fachwissenschaften:** Die hohe Bedeutung der Fachwissenschaften für Lehrer/innen an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen, die unmittelbar zur Hochschulreife führen, ist unbedingt beizubehalten. Wie z.B. die COACTIV-Studien belegen, ist die *fachwissenschaftliche Kompetenz* der Lehrkräfte von hoher Bedeutung für den Lernerfolg der Schüler/innen. Auch im konsekutiven Bachelor-Master-Modell – hier sind verstärkt Zweifel laut geworden – muss diese Kompetenz gewährleistet werden. Das Studium der Fachwissenschaften muss auch weiterhin an Universitäten stattfinden. Auch bei den anderen Lehramtern, deren Ausbildung in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen stattfindet, ist eine Stärkung der Fachwissenschaften notwendig.

**4.1.2 Studium der Fachdidaktiken:** Die Fachdidaktik als *Brückenwissenschaft* spielt eine wesentliche Rolle in der Lehrerausbildung aller Lehramter. In Baden-Württemberg beschränkt sich das genuin universitäre Ausbildungsangebot im fachdidaktischen Bereich auf wenige Standorte für das berufliche Lehramt. Für das gymnasiale Lehramt leisten die *Fachdidaktiker/innen der Seminare* an den Unis gute Arbeit, die zu Recht viel Anerkennung gefunden hat. Eine *forschungsbasierte Fachdidaktik* für das gymnasiale Lehramt sollte an den Unis aber nicht ausgeklammert bleiben. Ein Nebeneinander von stärker systematisch-theoretischen und praxisorientierten Veranstaltungen ist durchaus sinnvoll. Für das gymnasiale Lehramt ist in diesem Bereich eine Kooperation mit den Päd. Hochschulen nur *mit Einschränkungen* sinnvoll und vorstellbar, weil den Lehrenden an den Päd. Hochschulen in der Regel der aktuelle schulartenspezifische Erfahrungshorizont, insbesondere für die Arbeit in der Oberstufe, fehlt.

**4.1.3 Studium von Pädagogik und Psychologie:** Diese Fächer liefern neben dem Grundwissen wichtige Impulse für die vornehmlich kognitive Wahrnehmung der späteren beruflichen Aufgaben und für den *Aufbau eines pädagogischen Habitus* als Lehrer/in. An den Pädagogischen Hochschulen ist der Bereich traditionell stark ausgebaut, aber auch an den Universitäten des Landes gibt es ein entsprechendes Angebot an Lehrveranstaltungen, das insgesamt und besonders im Blick auf Psychologie aber noch erweitert werden sollte. Im Bereich Pädagogik/Psychologie ist eine Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Päd. Hochschulen und Seminaren – im Blick auf alle Lehramter – durchaus vorstellbar und überlegenswert. Sollte es zu der gewünschten Ausbildungspartnerschaft

kommen, so müsste organisatorisch und strukturell Vieles verändert werden, da es von Genese und Ausbildungskultur her große Unterschiede gibt.

#### **4.2. Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (SSDL)**

Auf dem Weg zur Professionalität geht es in Seminar und Ausbildungsschule darum, durch begleitete und reflektierte Praxis *grundlegende Handlungskompetenz* zu gewinnen. Reflektierte Auseinandersetzung mit *erfahrener, konkreter Praxis* und Beratungsgespräche dienen in der dialogorientierten Ausbildung der Entwicklung der individuellen Potenziale und Kompetenzen und der eigenen Rollenfindung. Angesichts der Komplexität der beruflichen Tätigkeit eines Lehrers/einer Lehrerin muss die Ausbildung, die dem gerecht werden will, neben Fachdidaktiken, Pädagogik/Psychologie und Schulrecht auch *fächerübergreifend* angelegt sein. In den Handlungssituationen des Unterrichts ist die Lehrperson als Ganzes und als Einheit gefordert. Die Handlungskompetenz ergibt sich aus dem *Zusammenspiel von fachlicher, fachdidaktisch-methodischer und pädagogischer Kompetenz*. Um dieses Zusammenwirken der Kompetenzbereiche anfanghaft zu lernen, sind gerade die Pädagogik-Kurse und auch fächerübergreifende Veranstaltungen notwendig, für die das Seminar mit seinem Personal, seiner Expertise, seiner schulischen Vernetzung und kontinuierlichen Theorie-Praxis-Reflexion der geeignete Ort ist. Im diesem Zusammenhang wirkt es sich problematisch aus, dass der Ausbildungsumfang in Pädagogik sowohl im Seminar als auch im Praxissemester deutlich gekürzt wurde. In den Seminaren gilt es immer wieder, *Wissenschafts- und Professionswissen* zu vernetzen und in Handlungskompetenz zu überführen. Da dieser Prozess ohne innovative Elemente gar nicht denkbar ist, leistet die Zweite Phase auch einen wesentlichen Beitrag zur weiteren Schulentwicklung.

**4.2.1 Praxissemester:** Das begleitete *Praxissemester* im gymnasialen und beruflichen Lehramt, das bestanden werden muss, genießt bei den Studierenden als beruflicher Erprobungsraum hohe Wertschätzung. Die obligatorischen Begleitveranstaltungen stehen im gymnasialen Bereich ausschließlich in der Regie der Seminare und werden von Lehrpersonen der Seminare geleitet. Im beruflichen Bereich sind neben den federführenden Seminaren auch die Universitäten für einen Teil der Begleitveranstaltungen verantwortlich, was im Sinne der Kooperation und Verzahnung auch generell überlegenswert erscheint. Die Kritik an fehlender Praxisorientierung der Gymnasiallehrer/innen ist jedenfalls unzutreffend, weil der Ausbau der Praxis-Erfahrungen in den letzten Jahrzehnten, der auch noch andere Elemente umfasst, häufig verkannt worden ist. Dass das Praxissemester keine ausreichende berufsqualifizierende Maßnahme darstellt, versteht sich von selbst.

**4.2.2 Das Seminar als Didaktisches Zentrum:** Die Zweite Phase ist charakterisiert durch die *duale Struktur* der Studien-/Lernorte Seminar und Ausbildungsschule, die eng miteinander kooperieren. Dabei werden diese Ausbildungsinstitutionen besonders geprägt durch ihr Personal. Ausbilder/innen an den Seminaren sind in einer spezifischen Weise *Experten für Ausbildung und Fortbildung* im Lehrerberuf. Alle wurden durch das anspruchsvollste Auswahlverfahren gewonnen, das das schulische System bereit stellt. Als aktive Lehrer/innen und Berater/innen in unterschiedlichen Schulen können sie ihre spezifischen Kompetenzen kontinuierlich ausbauen: Sie unterrichten ihre Fächer regelmäßig in ihrer Schulart und beschäftigen sich durchgängig mit fachlichen, pädagogisch-psychologischen, fachdidaktischen und schulorganisatorischen Fragestellungen und Entwicklungen. Sie können so authentisch eine permanente Theorie-Praxis-Reflexion betreiben. Dies schlägt sich in einer Vielzahl von Veröffentlichungen nieder wie Beiträgen in Fachzeitschriften, in Lehr- und Schulbüchern. Die Seminare wirken in der Ersten Phase ebenso mit wie in der regionalen und schulinternen Fort- und Weiterbildung. Ihnen oblag z. B. die Qualifizierung der Ausbildungslehrer ebenso wie die der Mentoren. Darüber hinaus stellen die Seminare als Didaktische Zentren ihre Expertise für neue Schul- und Unterrichtsprojekte zur Verfügung. Sie sind in vielfältige und anspruchsvolle Formen der Zusammenarbeit eingebunden: vor Ort in den Seminaren, aber auch über die Seminargrenzen hinaus, u. a. durch die Arbeit in einer Vielzahl von Kommissionen, Arbeitsgruppen und Projekten (auch in anderen Bundesländern und international). Wirkungsradius und Ausstrahlung reichen so über die Zweite Phase hinaus.