

Zum Stand und zur Kompetenzentwicklung in der Zweiten Phase

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

der heutige Tag wird in die Annalen des BAK eingehen. Auch ich möchte Sie alle herzlich in Dortmund begrüßen. Ich freue mich sehr, dass der komplexe und langwierige Kommunikations-, Annäherungs- und letztendlich Verschmelzungsprozess der Lehrerbildungsverbände in NRW zu einem erfolgreichen Abschluss gekommen ist und wir heute die Auftaktveranstaltung des neuen, großen Landes-BAK in NRW zusammen feiern können. Jetzt sind die Ausbilderinnen und Ausbilder aller Schularten und –stufen im BAK vereint. Er ist mit weitem Abstand der größte Landesverband in Deutschland, jedes 3. Mitglied des BAK kommt aus NRW! Deshalb werden wir auch im Erweiterten Vorstand eine weitere Person aus NRW kooptieren, und zwar Jürgen Golenia, mit dem wir schon seit vielen Jahren intensiv zusammenarbeiten.

Ich danke den bisherigen Vorständen für Ihr Engagement - nicht nur in Fusionszeiten. Namentlich möchte ich von BAK und LAK Knut Lohmann, Andreas Pfenning, Margarethe Rolshoven und Bernd Sensenschmidt besonders erwähnen, von den anderen Verbänden Jürgen Golenia, Hilke Schwingeler, Doris Broerken und Inge Knaps. Ich verbinde mit Nordrhein-Westfalen eine große Seminarkultur und viele eindrückliche Begegnungen u. a. in Siegen, Bonn, Köln, Soest, Detmold, Bielefeld und Bad Münstereifel. Ich gratuliere – auch im Namen des Bundesvorstandes – herzlich dem heute neugewählten Vorstand mit Margarethe Rolshoven an der Spitze. Ich freue mich auf die Zusammenarbeit mit ihm und wünsche ihm für alle seine Vorhaben viel Erfolg in außerordentlich schwierigen Zeiten.

Es ist, wie Sie wissen, nicht einfacher geworden mit der Lehrerbildung in den letzten Jahren, im Gegenteil: Seit den neunziger Jahren und verstärkt durch PISA und vor allem den Bologna-Prozess ist die Lehrerbildung strukturell und inhaltlich in einem dramatischen Umbruchprozess. Fast überall wurden neue modularisierte Strukturen, Bachelor-Master-Modelle, neue Praxisphasen und Curricula etabliert. *Praxis-, Professions- und Standardorientierung* wurden als neue Paradigmen generell in der Lehrerbildung eingeführt bzw. verstärkt. Die immer noch äußerst umstrittene Implementation von Bachelor- und Master-Modellen stellt die größte Veränderung in der Geschichte der Universitäten seit Wilhelm von Humboldt dar und sorgt weiterhin für viel Unruhe. Der anschließende Vorbereitungsdienst steht systemisch vor ganz neuen Herausforderungen.

Angesichts seiner Brückenstellung in der berufsbiographischen Entwicklung werden der VD, seine Aufgaben, Qualitäten und Defizite verstärkt in den Blick genommen, analysiert, empirisch untersucht und kritisch verglichen mit anderen Optionen. Über welches Können, über welche Kompetenzen müssen Lehrer/innen zum Abschluss des Vorbereitungsdienstes verfügen, damit sich - am Ende der Wirkungskette - die Ergebnisse und Prozesse des Schüler/innen-Lernens deutlich verbessern? Was wissen wir evidenzbasiert über die Kompetenzentwicklung? Wie wird der Vorbereitungsdienst eingeschätzt?

Bevor ich auf diese Fragen eingehe, sind allerdings zwei kurze relativierende Anmerkungen nötig: Durch den großen Lehrermangel wird die Qualitätsdiskussion derzeit teilweise stark durch eine andere überlagert: Es gibt einen heftigen Wettbewerb der deutschen Bundesländer um die Absolventen und um potenzielle Seiten-/Quereinsteiger. In B.-W. hat man lange vor der Prüfung Einstellungszusagen gegeben. Als Konsequenz dieses „Quantitäts-Qualitäts-Dilemmas“ werden mancherorts spezielle Wege zum Lehrberuf mit teilweise reduzierten Anforderungen in der Ausbildung angeboten.

Die Komplexität der Diskussion wird außerdem dadurch erhöht, dass langfristige Studien zur Lehrer/innen-Eignung und –Gesundheit die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrer/innen betonen. In Zeiten erhöhten Lehrerbedarfs aufgrund des Generationenwechsels und unzureichender Vorsorge der Regierungen wird damit die Frage nach der bestmöglichen professionellen Ausbildung ergänzt und teilweise konterkariert durch die Frage nach der bestmöglichen Auswahl von Lehramtskandidat/inn/en.

Wie wird der Vorbereitungsdienst eingeschätzt? Welchen Stand hat er? Einerseits gibt es eine breite Akzeptanz als besonders ertragreiche Phase, die die Professionalität der jungen Lehrer/innen theoriebasiert und praxisnah befördert. So wurde die zweite Phase in Deutschland 2004 von der OECD ausdrücklich gelobt als weltweit „einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘“ (OECD, 2004).

Die Studienseminare werden wertgeschätzt als flexible und leistungsstarke Systeme in Zeiten des Wandels – mit schulischem Netzwerk, innovativen Potenzialen und profilierten Zusatzangeboten. Seit Ende der 90er Jahre gibt es eine Kultur der Selbstevaluation an vielen Seminaren, die inzwischen in den meisten Bundesländern durch regelmäßige verpflichtende Fremdevaluationen ergänzt wird. Die Positionierung der Zweiten Phase und der Seminare in den Bundesländern ist allerdings insgesamt recht unterschiedlich (Walke, 2007).

Andererseits trifft die allgemeine Kritik an der Segmentierung der Phasen, an Kooperationsdefiziten zwischen den Phasen und ihren Institutionen auch den Vorbereitungsdienst. Außerdem wird spezifische Kritik vor allem an dem hohen Belastungsgrad für die auszubildenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und an der – aus Sicht der Universitäten – fraglichen Qualifikation ihrer Ausbilder/ innen geäußert. Auch die Uneinheitlichkeit der Beurteilungskriterien wird moniert. In den meisten Bundesländern ist der VD stabil verankert, und doch wird er immer wieder auch grundsätzlich in Frage gestellt. Bei einer Uni-Tagung in Trier im Februar 2009 zur Lehrereignung fragte bei einer Podiumsdiskussion – völlig unvermittelt, vorher war immer von verbesserter Kooperation die Rede – der Moderator aus Österreich den deutsch-finnischen „Counsellor of education“, wozu man denn die Zweite Phase eigentlich brauche, Finnland komme doch auch blendend ohne diese aus. Immerhin stellte sich im weiteren Verlauf die amtierende KMK-Präsidentin aus dem Saarland klar hinter den Vorbereitungsdienst.

Angesichts der neuen Modelle an den Universitäten und erweiterter Praxisphasen im Studium ergibt sich ein zunehmender Verkürzungsdruck und Verdrängungswettbewerb. Das wird daran deutlich, dass einzelne Bundesländer – besonders für S I-Studiengänge – eine Teil-Integration des Vorbereitungsdienstes in die Master-Phase beschlossen oder angedacht haben.

Es werden auch wieder vereinzelt Überlegungen zu einer einphasigen Lehrerausbildung unter der Ägide der Universitäten erwogen – Fachleiter als *clerus minor* in der Master-Phase –, obwohl die OECD vor einer „Integration der ersten und zweiten Phase in ein einheitliches, von den Universitäten kontrolliertes System“ nachdrücklich warnte (OECD, 2004).

Erfreulich anders argumentiert Lütgert, darin auf einer Linie mit Baumert, Terhart und der KMK: „Die gegenwärtigen Kompetenzprofile der Lehrerbildungseinrichtungen und ihres jeweiligen Personals sprechen [...] dafür, die spezifischen Aufgaben der Einrichtungen nicht unkritisch miteinander zu vermengen. Jede Phase muss ihre spezifischen Stärken in den gemeinsamen Prozess der Lehreraus- und –fortbildung einbringen können.“ (Lütgert et al., 2008, S.92) Komplementarität bleibt, auch wenn sich im Berufsfeldbezug des Studiums manches verändert hat, auch weiterhin die grundlegende Denkfigur für das Verhält-

nis der beiden Phasen. Die erste Phase steht für Fachwissen, theoretische Reflexivität und empirisches Begründungswissen, die zweite für praxisnahe Handlungs- und Reflexionskompetenz und praktische Einübung in professionelles Handeln. Die Emergenz von Professionalität setzt die Bewältigung von praktischen Herausforderungen und ihre Reflexion, auch im Lichte früherer Studien, voraus.

Die empirischen Daten zur Kompetenzentwicklung zeigen allerdings, dass Anschlussfähigkeit und Kohärenz immer noch eher Zukunftsmusik sind. Aber jedenfalls scheint die vielbeschworene „Krise der Daten“ in der Lehrerbildung inzwischen tendenziell überwunden. Es gibt für Studium und Vorbereitungsdienst zumindest einige relevante empirische Befunde zu ihrer Wirksamkeit. Ich erinnere an die Ergebnisse der Coactiv-Studie, die für den Mathematik-Unterricht die hohe Bedeutung sowohl der fachwissenschaftlichen als auch – unabhängig davon – der fachdidaktischen Expertise nachgewiesen hat. In Hamburg skizzierte Prof.'in Blömeke u. a. TEDS-M und LT (Teacher Education and Development Study für M, E und D) und MT 21 (Mathematics Teaching im 21. Jh.). Sie stellte fest, dass die Zuwachsleistung des Referendariats im pädagogischen Wissen präzise erkennbar sei. Es gebe substantielle Fortschritte zwischen Studium und Referendariat, wobei die Beispiele hinterfragbar erschienen. Man darf gespannt sein, was die große internationale Längsschnittuntersuchung erbringen wird.

Die meisten empirischen Studien zur Kompetenzentwicklung arbeiten bisher mit Selbsteinschätzungen der Studierenden, Anwärter und Referendare und gleichen sie ab mit den Einschätzungen z. B. von Fach- und Seminarleitern, sodass Verzerrungen möglich sind. In den Potsdamer Studien für das Land Brandenburg wurden „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“ des VD aufgeführt – daneben wurden aber auch Schwächen erwähnt. Nach Einschätzung der Referendare ist der Kompetenzzuwachs in der zweiten Phase deutlich größer als in der ersten (Schubarth u. a., 2007). Die vielfältigen und differenzierten Studien des DIPF z. B. für Hessen belegen u. a. die besondere Bedeutung der schulischen Mentoren als Coaches und den Vorrang der unterrichtsbezogenen Kompetenzen gegenüber anderen Bereichen. In diesem Bereich gab es die stärksten Zuwächse (Döbrich/ Abs, 2008).

Gröschner, Mitarbeiter von Lütgert in Jena, hat eine Dissertation zur Kompetenzeinschätzung in den Bereichen Erziehen und Innovieren – auf der Basis der KMK-Standards – in den beiden Phasen vorgelegt. Vorrangiger Lernort für Standards in diesen Bereichen waren eindeutig das Allgemeine Seminar bzw. das Fachseminar der Zweiten Phase. Es ist bemerkenswert, dass Gröschner gerade auch für das Innovieren die Zweite Phase als sehr bedeutsam darstellt. Es gibt ja leider immer wieder Behauptungen, in der Zweiten Phase gehe es darum, den „faden, angepassten Unterrichtsbeamten“ zu erzeugen....

Kollege Lauer, Seminarleiter in Hessen, wies auf einer kürzlichen Tagung darauf hin, dass sich 4 von 5 hessischen Universitäten – im Klartext alle außer Kassel – zwar inhaltlich recht wenig um die spezifischen Belange der Lehrerbildung kümmerten, gleichwohl aber gern die gesamte Lehrerausbildung übernommen hätten. Dies sei allerdings misslungen, da die Seminarbildung/Zweite Phase vom DIPF bzw. anderen Evaluationen im Durchschnitt grosso modo – sehr salopp gesagt – die Bewertung „3+“ erhalten habe, wohingegen die Erste Phase an der Universität auf die Bewertung „4-“ komme ... Prof. Dolase, Psychologie-Emeritus aus Bielefeld, pflegt für die Universitäten in NRW ein ähnlich düsteres Bild zu zeichnen. Man darf diese Stimmen aber nicht verallgemeinern, die Wirk-

lichkeit ist sehr viel heterogener und differenzierter. Allerdings scheint das Interesse an der Lehrerausbildung unterschiedlich verteilt. Wie Will Lütgert, ehemals Bielefeld, pointiert formuliert: Lehramtsstudiengänge würden von Universitätskollegen als „kapazitätsgünstige Ergänzungsaktivitäten“ eingeschätzt und hingenommen.

Es gibt leuchtende Beispiele für eine sinnvolle Kooperation zwischen den Phasen, auch mit Zentren für Lehrerbildung und Professional Schools, die gerade im Blick auf Praxisphasen dringend erforderlich ist. Aber dazu müssen auch entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden.

Prof. Schubarth aus Potsdam skizziert in einem neuen Beitrag, der in der nächsten Nummer unserer Zeitschrift Seminar enthalten sein wird, Schwierigkeiten der Kooperation zwischen der 1. und 2. Phase aufgrund unterschiedlicher Kulturen und Interessenlagen. Die Lehrkräfte in Ausbildung und die Seminare seien unzufrieden mit der Kooperation. Für Schubarth liegt es an den zwei Welten: hier der Forscherhabitus, hoher Status bei diffuser Verantwortungsstruktur in der Universität, dort der Ausbilderhabitus, eher niedrigerer Status mit ganz klarer Dienstaufgabe Ausbildung. Schubarth nimmt eine brisante Differenzierung innerhalb der Universität vor: „So könnte man beispielsweise zwischen ‚Idealisten‘, denen die Lehrerbildung am Herzen liegt, ‚Taktikern‘, Desinteressierten und Gegnern der Lehrerbildung unterscheiden. Aufgrund fehlender Lobby hätten die „Idealisten“ strukturell einen schweren Stand. Ob die NRW-Konzeption der Kooperation wirklich auf Augenhöhe, dauerhaft und tragfähig gestaltbar ist, wird sich erweisen müssen. Bedenken und Skepsis scheinen angebracht, weil sich die Seminare – anders als z. B. in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz – im Wesentlichen mit einer organisatorischen Assistenzfunktion begnügen sollen.

Ein Wort noch zur Dauer des Vorbereitungsdienstes: Es scheint – nach der 2. Lesung des neuen Lehrerausbildungsgesetzes – so, dass es trotz aller Bemühungen mittelfristig zu einem 12 monatigen Vorbereitungsdienst in NRW kommen wird. Zur Erinnerung: Bundesweit dauert das Referendariat mit wenigen Ausnahmen 24 oder 18 Monate. In Hessen hat man sich jetzt auf 21 Monate verständigt. Zu den Ausnahmen gehören Hamburg und Rheinland-Pfalz mit jeweils 15 Monaten. 12 Monate sind ein Novum – und das im bevölkerungsreichsten Land der Republik! Es gibt zwar eine Evaluationsklausel, aber die scheint nicht sehr ernst gemeint. Die Zahlenmagie des 3-2-1-Modells kann einen tatsächlich ins Grübeln bringen. Hier müssen wir am Ball bleiben und versuchen zu verhindern, dass ein prüfungsdominierter Ausbildungs-Torso am Ende der Entwicklung steht. Eine erwachsenengerechte, standard- und subjektorientierte Ausbildung mit personalisierter Beratung braucht Zeit – und nicht immer mehr Bescheunigung! Der BAK sieht an dieser Stelle erheblichen Nachjustierungsbedarf.

Aber wir müssen uns andererseits auch bewusst halten, dass der Bolognaprozess Verkürzungsdruck erzeugt, dass es kooperative Praxisphasen geben soll – und dass auch in anderen Ländern teilweise dem Referendariat vergleichbare einjährige Phasen gelten: So gibt es z. B. in Österreich für einige Lehramtsstudiengänge ein sog. Unterrichtspraktikum von 12 Monaten. Wir wissen auch, was auf dem Spiel stand und hoffen weiterhin sehr darauf, dass es in Nordrhein-Westfalen einen angemessenen Gestaltungsspielraum für den Vorbereitungsdienst geben wird.

Ein neuer Vorbereitungsdienst nach der Masterphase wird thematisch und methodisch ohnehin teilweise neue Entwicklungsakzente setzen müssen. Das bisherige Alleinstellungsmerkmal „Theorie-Praxis-Verschränkung“ ist bei ausgeweiteten Praxisphasen und

einer tendenziell stärker praxisorientierten Masterphase nicht mehr so selten und allein-stellend.

Wenn wir die Verkürzung berücksichtigen und die Lehrerbildung stärker vom Ende her bedenken, stellt sich die Frage, ob eine zusätzliche zumindest fakultative Berufseingangsphase – unter Mitwirkung der Seminare – die wichtigen ersten Jahre im Beruf nicht besser abfedern helfen könnte.

Was wird in zehn Jahren sein? Wir wissen es nicht. Wie sich in unserem Bereich die globale Finanz- und Wirtschaftskrise auswirken wird, kann auch nur spekuliert werden. Wir werden hoffentlich weniger „ökonomistische“ Konzepte und Ratschläge bekommen. Aber dass die Regierungen, was nötig wäre, mehr in Bildung und Lehrerbildung investieren, ist – nicht nur angesichts der erwarteten Steuermindereinnahmen – leider zweifelhaft.

Auf die Frage, was in zehn Jahren sei, hat Terhart auf dem Leipziger Seminartag vor 1 ½ Jahren geantwortet, dass es wohl auch dann noch eine Zweite Phase, Studienseminare und Unterrichtsbesuche geben werde oder geben könne – nicht zuletzt wegen der Beharrungskraft der Zweiten Phase und des „hohen politischen Organisationsgrades des entsprechenden Berufsverbandes über alle Parteigrenzen hinweg“. Eventuell würde die Schulpädagogik sogar nur noch in der Zweiten Phase vorkommen, was ich persönlich sehr bedauern würde.

Sie merken, dass ich mich bemüht habe um eine Gratwanderung zwischen kritischen Anmerkungen zu strittigen Inhaltspunkten des NRW-Reformprozesses – zum Procedere könnte man weitere Punkte ergänzen – und einer gleichwohl ermutigenden Perspektive für die weitere Zukunft der Zweiten Phase, die ich zum heutigen besonderen Anlass wenigstens andeuten möchte. Die Seminare bergen so viel Potenzial und personale Expertise für eine alltagstaugliche und nachhaltige Kompetenzentwicklung der jungen Lehrkräfte, dass sie, wenn es sie nicht schon gäbe, erfunden werden müssten! Ich wünsche den Seminaren, der Zweiten Phase und dem BAK in NRW für die weitere Arbeit in spannenden Zeiten gutes Gelingen! – Danke!

Prof. Volker Huwendiek
Vorsitzender des BAK