

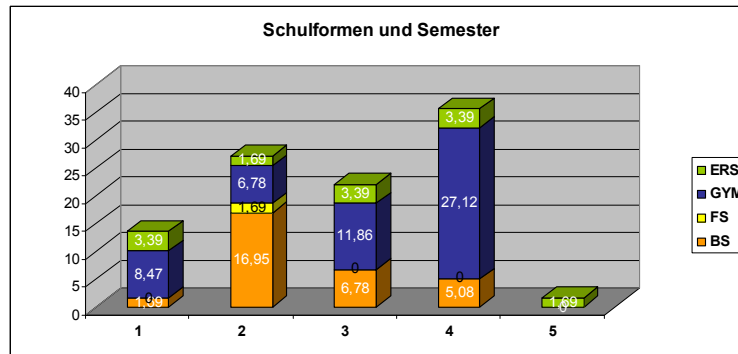
Kurzfassung der Ergebnisse einer Umfrage unter Studienreferendaren an verschiedenen Seminarstandorten im Saarland von Januar bis März 2012

-Margit Klein-

Als Replikation einer Umfrage, die die GEW-Landesverband Saarland- bereits im Jahr 2008 unter Studienreferendaren für das Lehramt an Grundschulen durchgeführt hat, wurden von Januar bis März 2012 ReferendarInnen aller Schulformen und an verschiedenen Studienseminarstandorten im Saarland zu ihrer Einschätzung des Vorbereitungsdienstes befragt. Erhebungsinstrument war ein umfangreicher Fragebogen, der die Bereiche ‚Strukturelle Einbindung und Allgemeine Einschätzung‘, ‚Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen‘, ‚Seminarveranstaltungen‘, ‚Fachanleitung/Unterrichtsbesuche‘, ‚Eigenverantwortlicher Unterricht‘, ‚Prüfungsphase/Prüfungen‘, ‚Erworbene Lehrerkompetenzen‘ und ‚Verbesserungsvorschläge‘ mit jeweils einer Anzahl von Items, zu denen auf fünfstufigen Ratingskalen Zustimmung oder Ablehnung bekundet werden konnte, abdeckt. Zudem gab es zu jedem Themenbereich die Möglichkeit offener Kommentierung und einige Fragen, bei denen eigene Quantifizierungen oder Qualifizierungen abgegeben werden konnten. Personenbezogene Daten wurden in dieser Befragung nicht erhoben, um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen.

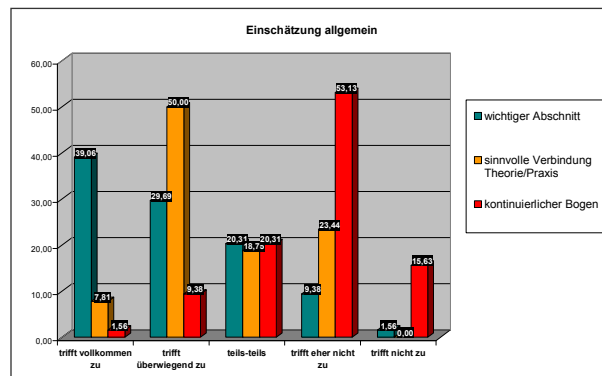
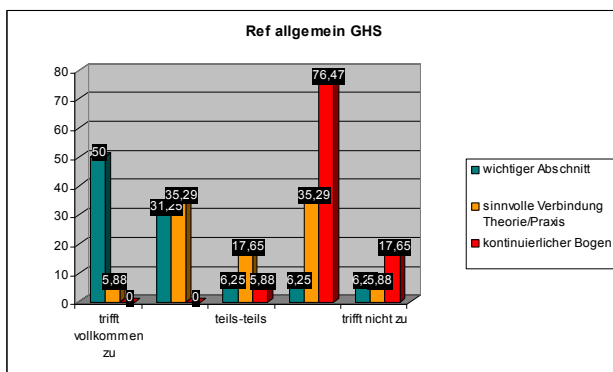
Der Rücklauf der Erhebung betrug 82 Fragebögen, was eine etwa 15%-ige Ausschöpfungsquote der Grundgesamtheit der LehramtskandidatInnen darstellt und damit als mittelmäßig einzustufen ist. Die Antwortenden verteilen sich über alle Lehrämter und Studienseminarstandorte, mit einem Überhang bei den KandidatInnen für das Lehramt an Gymnasien am Studienseminar in Saarlouis (32), gefolgt von BerufsschulanwärterInnen (20), die sich auf die Studienseminare in Neunkirchen und Saarlouis verteilen, GrundschulanwärterInnen (18), die ausschließlich dem Studienseminar in Püttlingen zugeordnet sind, Realschulaspiranten (8) am gleichen Ort und einem/einer Förderschulanwärterin ebenfalls am Studienseminar in Püttlingen. Die Mehrzahl (36%) der befragten KandidatInnen für weiterführende Schulen befindet sich im 4. Semester, 27 % im zweiten, 22% im dritten und 13 % im ersten Semester. Bei den Grundschulaspiranten befinden sich 11% im ersten

Semester, 33% im zweiten. Semester, 22% im dritten Semester und 27% (5) im vierten Semester. Durch die Semesterzahl ist gleichzeitig auch die Relevanz des Fragebogenteils ‚Prüfungen‘ bestimmt, so haben im Vorbereitungsdienst für die Primarstufe lediglich 4, im Vorbereitungsdienst für weiterführende Schulen 12-16 (dem Antwortverhalten nach zu urteilen) Befragte bereits Examenslehrproben absolviert.



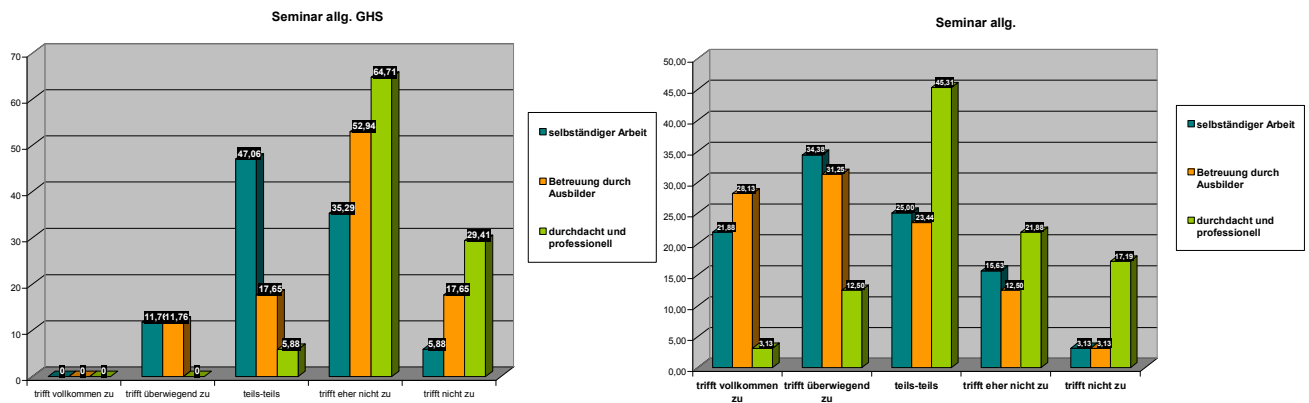
Die Auswertung der Grundschulreferendarinnen erfolgte getrennt, um Vergleiche mit der Befragung von vor dreieinhalb Jahren ziehen zu können.

Allgemeine Einschätzung/Strukturelle Einbindung

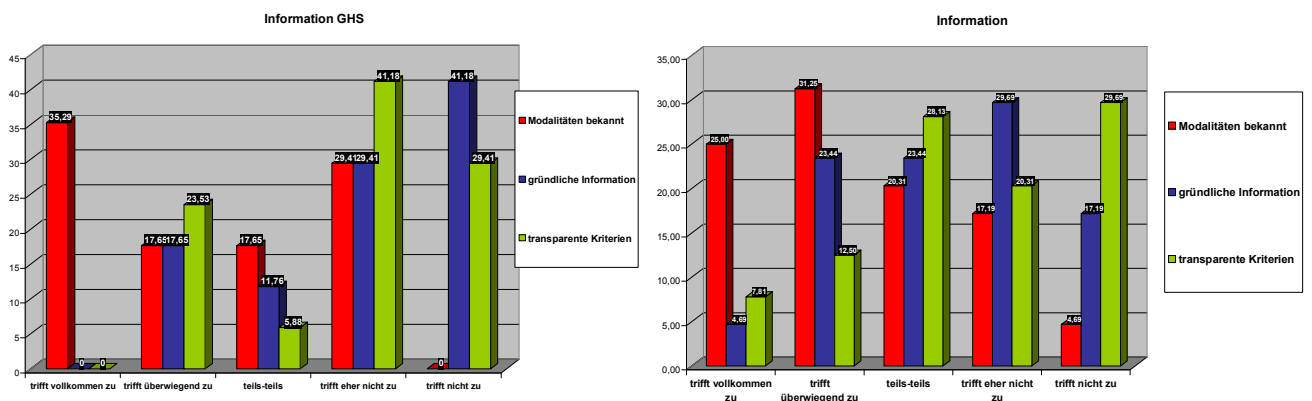


Über alle Gruppen hinweg wird der Vorbereitungsdienst von den LehramtskandidatInnen als wichtiger Ausbildungsabschnitt angesehen, trotzdem können sie vom Studium über das Referendariat in die Schulpraxis keinen kontinuierlichen und sinnvollen Wissens- und Kompetenzakkumulationsbogen ausmachen, der die Berufssozialisation plan- und berechenbar macht, und sehen die Ausbildung daher größtenteils nicht als professionell und gut durchdacht an.

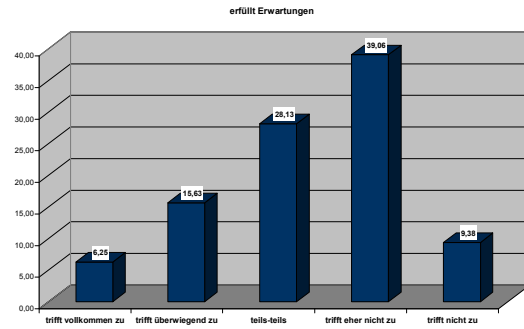
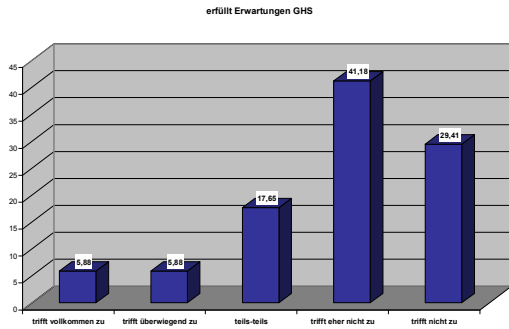
Eine sinnvolle Verbindung von Theorie und Praxis attestieren immerhin die Mehrzahl der Referendare für weiterführende Schulen dem Vorbereitungsdienst, allerdings nicht die angehenden GrundschullehrerInnen. Diese sehen sich auch durch den Vorbereitungsdienst überwiegend nicht zur eigenständigen Arbeit im Lehramt befähigt und schätzen die Betreuungssituation als unzureichend ein, während die Referendare der weiterführenden Lehrämter sich mehrheitlich gut betreut und zur Eigenständigkeit gerüstet einschätzen.



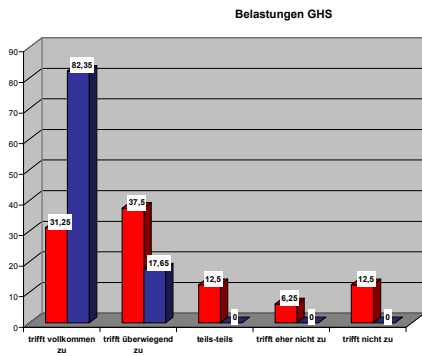
Es scheint über alle Gruppen hinweg schwierig zu sein, sich über Ablauf und Anforderungen des Vorbereitungsdienstes im Vorhinein gründlich zu informieren und –bei den Grundschulreferendaren mehr, aber auch bei den anderen Lehrämtern, und hier besonders bei den GymnasialanwärterInnen- mehrheitlich keine Transparenz hinsichtlich Bewertungskriterien zu herrschen. Dies ist einer der Kritikpunkte, die bereits in der letzten, und auch in Untersuchungen des Vorbereitungsdienstes generell immer wieder aufscheint, so dass mögliche Reformen auf diesen Punkt ein Augenmerk haben müssten.



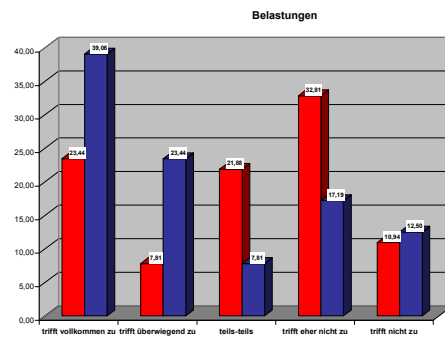
Generell erfüllt der Vorbereitungsdienst nicht die Erwartungen der angehenden LehrerInnen.



Die GrundschulanwärterInnen geben in weit höherem Maße als die restlichen Lehrämter an, während des Referendariats besonderen gesundheitlichen Belastungen und Konflikten ausgesetzt zu sein, bei den weiterführenden Schulen sind wiederum die Referendare für Gymnasium in beiden Kategorien Spitzenreiter, während RealschulanwärterInnen die geringsten Konfliktraten aufweisen.



■ viele Konfliktsituationen
■ gesundheitliche Belastung

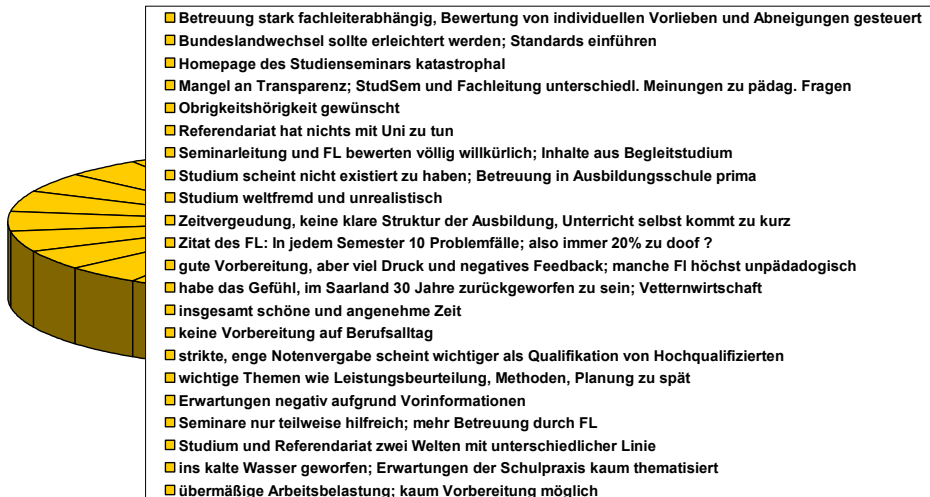


So sind denn auch die Adjektive, mit denen die Referendariatszeit durch die AnwärterInnen belegt wird, fast ausschließlich negativer Natur und streichen den Überlastungscharakter des Vorbereitungsdienstes hervor.



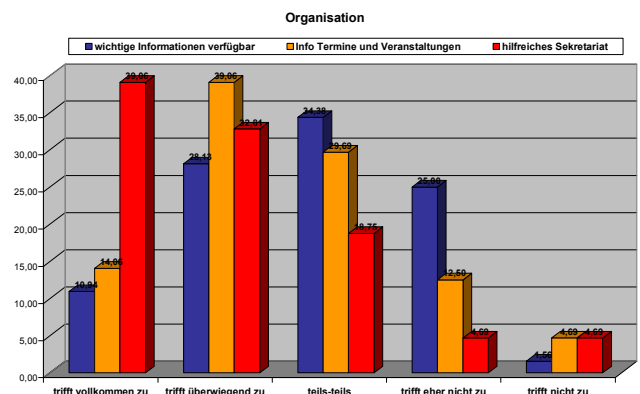
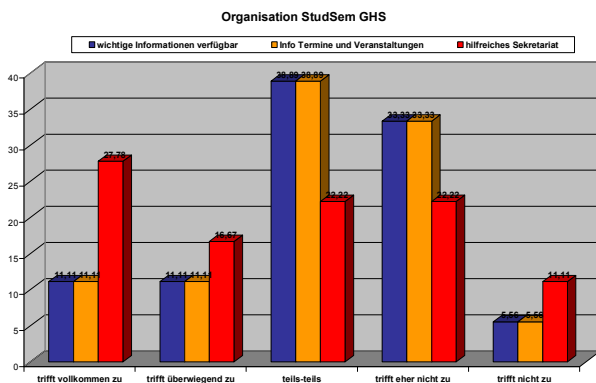
In allgemeinen Kommentaren scheinen vor allem die mangelnde Berufsfeldorientierung des Vorbereitungsdienstes, das Auseinanderklaffen der universitären Ausbildung mit den Erfordernissen der Praxis und die Kritik an Fachleitung und willkürlicher Bewertung auf .

Kommentar allgemein



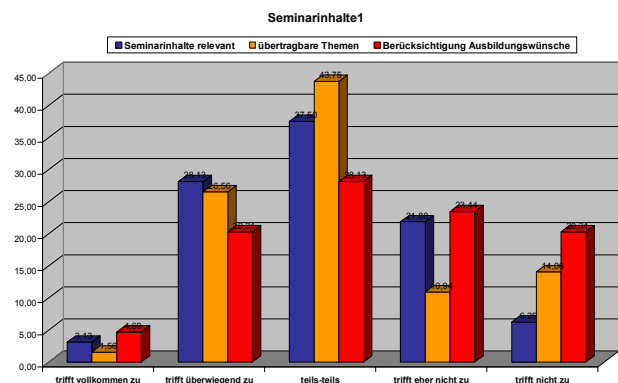
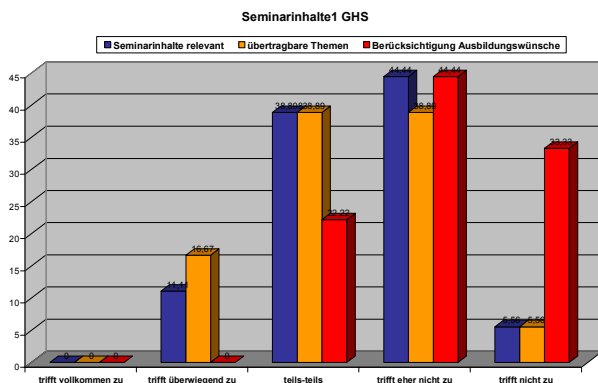
2. Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen

Die Dienstleistungsqualität und Ausstattung des Studienseminars mit Hilfsmitteln wird vor allem von den GrundschulreferendarInnen überwiegend negativ beurteilt, während sie von den AnwärterInnen anderer Schultypen (besonders BS und ERS) als zufrieden stellend beurteilt wird. Hinsichtlich des Sekretariats hat sich die Einschätzung der Grundschulreferendare seit der letzten Befragung eklatant verbessert. Die Bibliothek und ihre Rahmenbedingungen werden von allen Befragten Gruppen bemängelt, und hier vor allem von Gymnasial- und BerufsschulanwärterInnen.

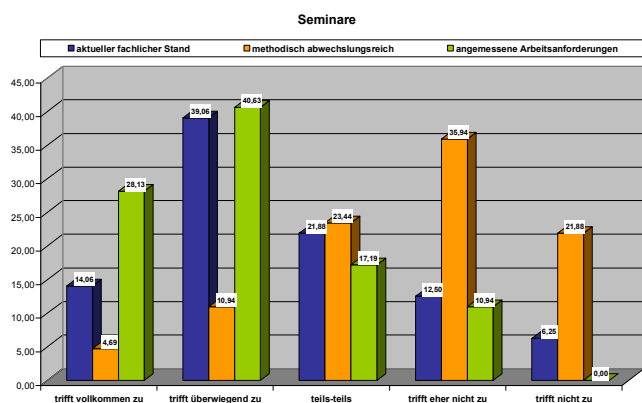
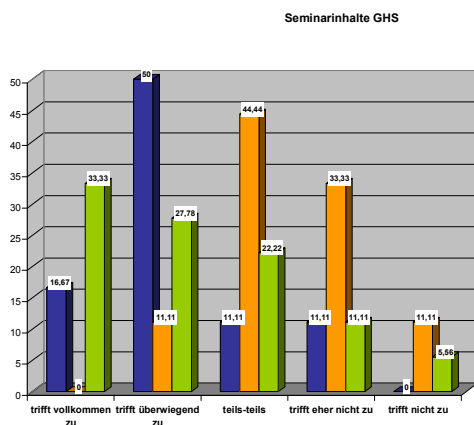


3. Seminarveranstaltungen

Für Gymnasial- und GrundschulanwärterInnen sind die Seminare inhaltlich für die Schulpraxis wenig relevant und kaum übertragbar, während dies für Realschul- und BerufsschulanwärterInnen durchaus der Fall ist. Auch hinsichtlich der Berücksichtigung der Ausbildungswünsche der Aspiranten zeigt sich dieses Auseinanderfallen in der Wahrnehmung der unterschiedlichen Gruppen.



Bezüglich anderer Aspekte der Seminarinhalte konvergieren die Sichtweisen stärker. In beiden Gruppen werden die Inhalte mehrheitlich als dem fachlichen Stand entsprechend angesehen und der Arbeitsaufwand für das Seminar als adäquat eingeschätzt. Als methodisch abwechslungsreich beschreibt nur eine kleine Minderheit (15,5% bzw. 11%) die Seminarveranstaltungen, wobei es hier die weiterführenden Schulen sind, die die negativeren Einschätzungen abgeben (58% verneinen die Methodenvielfalt gegenüber 44,5% bei den Grundschul-AnwärterInnen). Hier schlägt die hohe Ablehnung durch die GymnasialanwärterInnen (und Berufsschulen) ins Kontor (70%/63%), die durch die Moderatheit der Realschulkandidaten abgemildert wird (33%). Die Einschätzung des Arbeitsaufwandes als adäquat erfolgt für die Berufsschulen von einem relativ kleineren Teil der Befragten (47%)



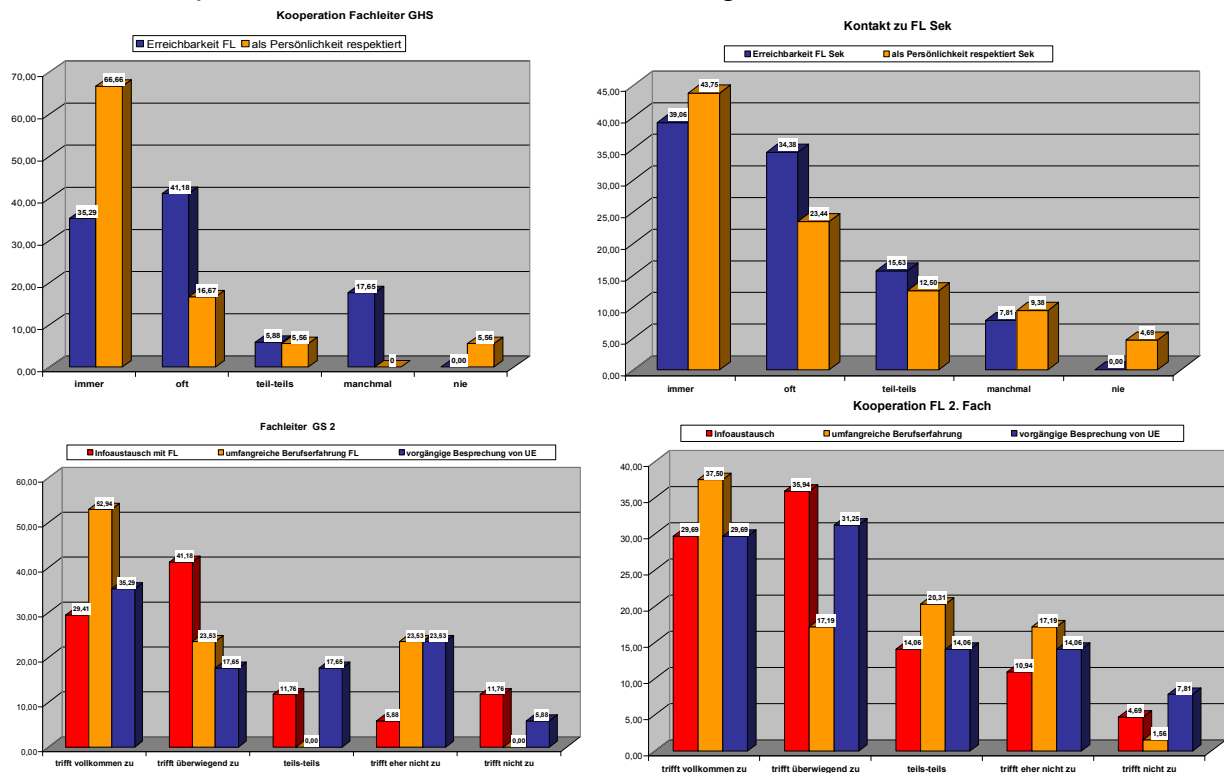
Allgemeine Kommentare richten sich auf unterschiedliche Aspekte und sind überwiegend negativ. Mehrfach wird über die mangelnde Relevanz, bzw. die wiederholte Behandlung von Themen in allgemeinen Seminaren geklagt, die schon im Studium thematisiert worden sind; während andere wichtige ‚Werkzeuge‘ für den Unterricht in den Augen der Befragten zu spät vermittelt werden. Die Fachseminare scheinen einen höheren Stellenwert zu besitzen als allgemeine Seminare, die Qualität scheint insgesamt in den Augen der Auszubildenden zu schwanken. Für mehrere fehlt der Bezug und die Relevanz für den Unterricht und viele wünschen sich eine anschaulichere Vorführung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden



4. Fachanleitung/Unterrichtsbesuche

Der Kontakt zu den Ausbildern wird von den Referendaren der weiterführenden Schulen generell sehr gut bewertet: 85% unterstreichen die Aussage, dass die Fachleitung bei Anliegen stets zu erreichen war und ebenfalls 83% die Aussage, als Persönlichkeit respektiert zu werden (jeweils 5% verneinen), wobei es auch keine Ausreißer nach unten oder oben in den Untergruppen gibt. Bei den Grundschulen fallen die Bewertungen etwas negativer aus mit 55% bzw. 50% Befürwortung der Items bei 28% und 33 % Ablehnung, allerdings vorrangig für die Didaktik der Primarstufe als erstem Fach. Für das zweite Unterrichtsfach fällt die Bewertung positiver aus. Auch die praktische Kooperation mit den Ausbildungsbegleitern und die Einschätzung, von der Berufserfahrung der Mentoren profitieren zu können, ist

vor allem bei ERS und GYM hoch ausgeprägt (bei BS etwas geringer), und bei den Grundschulaspiranten nur für das erste Fach niedriger.

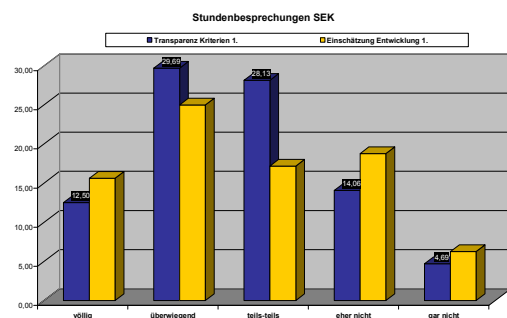
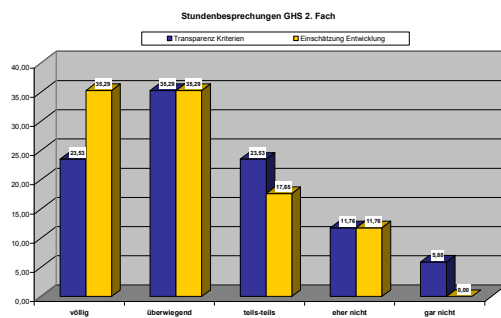
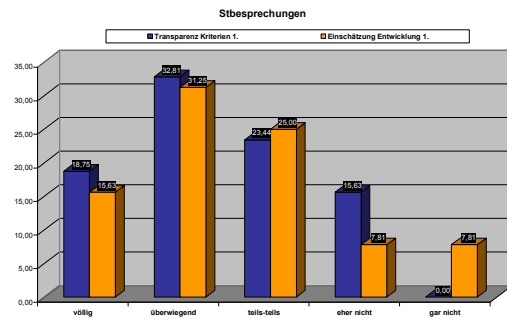
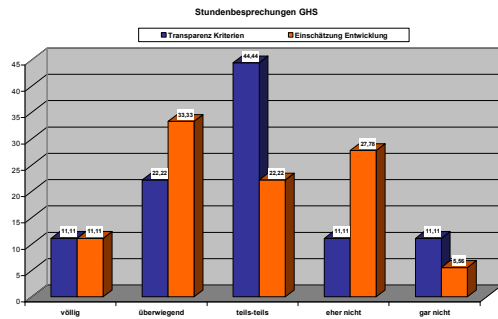


Hospitationen von und bei Fachleiter/In sind im Bereich der weiterführenden Schulen (v.a. GYM und ERS) in hohem Maße und nach beiden Seiten üblich und realisiert. Bei den ReferendarInnen für Grundschulen hatten 72% nie die Gelegenheit, im Unterricht ihrer/ihrer Fachleiterin/s zu hospitieren, was der Tatsache gezollt ist, dass der überwiegende Teil der Fachleiter im Grundschulbereich keine eigene Unterrichtsverpflichtung hat. Diese Tatsache war bereits ein Hauptkritikpunkt bei der vormaligen Umfrage, da sie offenbar auch dazu führt, dass die FachleiterInnen unrealistisch hohe und vor allem von Idealen gespeiste Erwartungen an die Unterrichtspraxis der ReferendarInnen stellen.

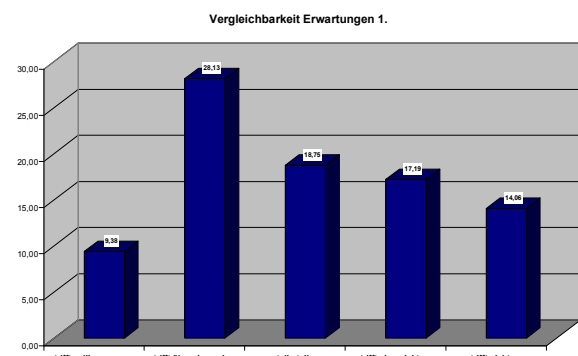
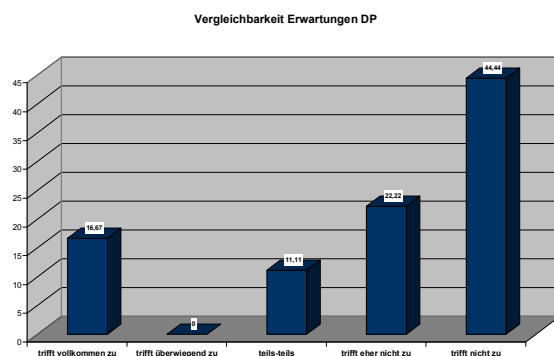
Im Bereich der Berufsschule fallen Fachbetreuung und Fachleitung auseinander, so dass Fachleiter nur zu Lehrproben zugegen sind was auch hier zu einer geringeren Zufriedenheit mit den Bedingungen der Ausbildungsbegleitung führt.

Die Kriterien und Ausbildungsziele, die für die Beurteilung der ReferendarInnen auf der konkreten Interaktionsebene mit ihren AusbildungsleiterInnen relevant sind, sind auf dieser Ebene auch für die Mehrheit der AnwärterInnen für weiterführende Schulen transparent und einsichtig, für die Grundschulreferendare eingeschränkt und ambivalent. Auch der persönliche Entwicklungsprozess wird mehrheitlich durch die

Mentorenrückmeldungen und Stundenbesprechungen deutlich, wobei die Grundschulreferendare vor allem für das zweite Fach hier sehr positiv eingestellt sind.

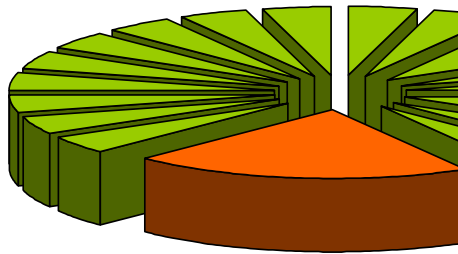


Während die (knappe) Mehrheit der Referendare für weiterführende Schulen die Anforderungen der Fachleiter für vergleichbar hält, sehen fast 70% der GrundschulreferendarInnen für das erste Fach diese Vergleichbarkeit nicht gegeben. Für das zweite Fach halten sich Skeptiker und Optimisten die Waage bei einem Viertel Indifferenten.



Auch in den abschließenden Kommentaren der Referendare werden Aspekte der Vergleichbarkeit der Fachleitung und Defizitorientierung bei Kritik gerügt, aber auch (von etwa 25%) vorbildliche Fachleitungen herausgestellt.

Kommentar Unterrichtsbesuche WS

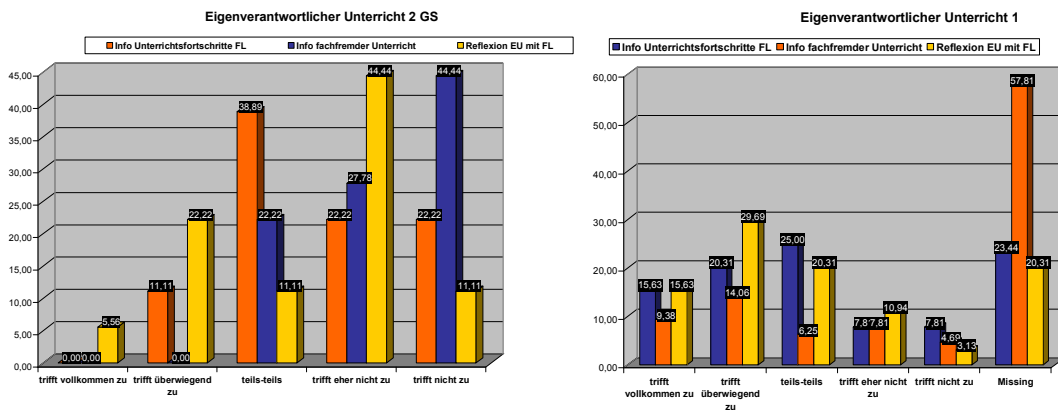


- Besuche des FL incl. Lehrproben
- Einschätzungen können sehr subjektiv sein; andere gute Lehrstile akzeptieren
- FL besucht nie den Unterricht; das macht Lehrproben absurd
- FL besuchen unterricht nur bei Lehrprobe
- Höchstnote bei allen Referendaren in 10 Jahren: 10 Punkte; unrealistisch
- Rückmeldung nur an Defiziten orientiert; Referendare fühlen sich dumm und unfähig
- Unterscheidung zw. FL und Fachbetreuer; FL nur bei Lehrproben (Berufsschule)
- Wozu Dokumentation ?
- fühle mich von FL sehr gut betreut, wirkliches Vorbild, konstruktive Hilfe; reicher Erfahrungsschatz
- gleiche Anforderungen der FL
- hätte mehr konstruktive Besprechungen gewünscht
- Überlastung der FL
- jeder FL eigenes System, keine Vergleichbarkeit und Fairness; nicht zu legitimieren
- nur negative Aspekte herausgestellt; wenig Ermutigung und Bestärkung
- sehr hohe Anforderungen, hoher Arbeitsaufwand, gute Betreuung
- stark personabhängig, zu wenig Hospitationen bei mir
- teilweise Missbrauch der Referendare; Kritik oft nicht nachvollziehbar
- viel Glück bei Zuordnung von FL

5. Eigenverantwortlicher Unterricht

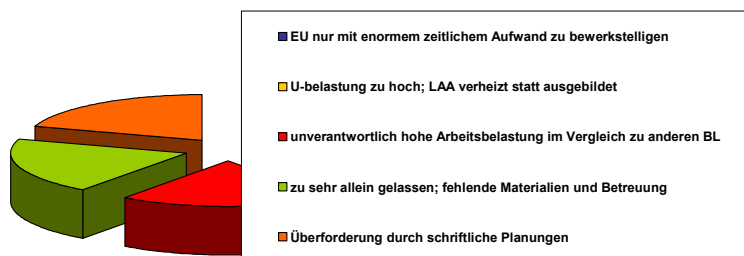
Für die Mehrheit der Grundschulreferendare (55%) ist der eigenverantwortliche Unterricht in seinem Umfang nicht (oder tendenziell nicht) angemessen, 22% schätzen ihn als adäquat ein. Bei den Referendaren für weiterführende Schulen sind die der Angemessenheit Zustimmenden mit 75 % stark in der Mehrheit (BS 90%; GYM 70%; ERS 40%). Unterstützung von ihren Ausbildungsschulen geben 50% der RGS und 84 % der RWS an BS am meisten mit 90%), erhalten zu haben (22% und 2% nicht). Umfangreich eingeführt worden an ihren Schulen sind nach Aussagen der Referendare 33% der RGS und 72% der RWS, gefehlt hat diese Einführung bei 44% der Grundschulaspiranten und bei ca. 10 % der anderen Anwärtler/innen.

Der EVU wird bei den GS-Referendaren den Angaben zufolge wenig von den Fachleitungen begleitet und reflektiert, 44% und 55 % geben an, dass das nicht der Fall ist, bei 11% und 28%, die das als zutreffend charakterisieren; für die WS-Referendare informiert sich die Fachleitung 36% zufolge über ihre Unterrichtsfortschritte (70% bei ERS) und 45% reflektieren die eigenverantwortliche Unterrichtserfahrung mit den Referendaren (73% bei BS).



In den Kommentaren am Ende des Themenblocks äußern hauptsächlich die GrundschulreferendarInnen Kritik:

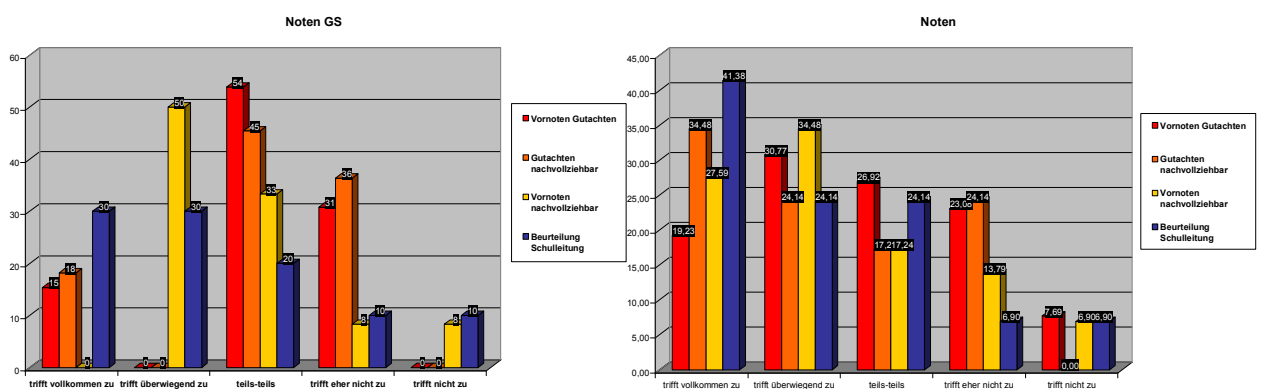
Kommentare EVU GS



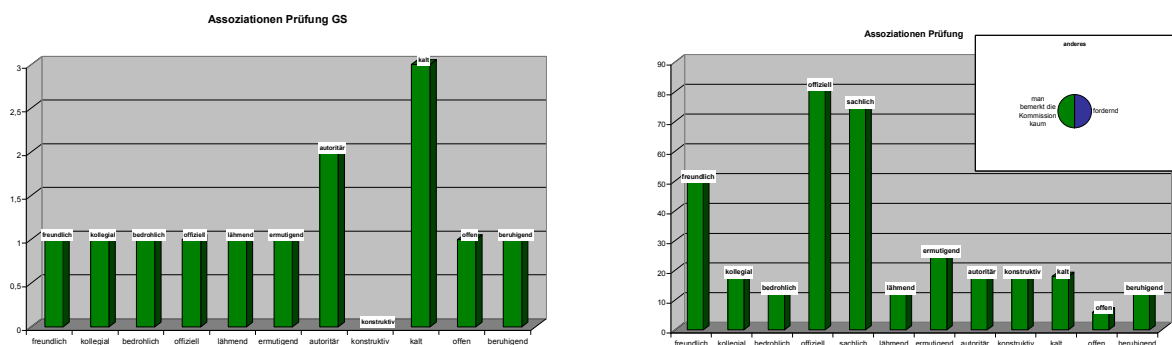
6. Prüfungsphase/Prüfungen

Von den 18 befragten Grundschulanwärter/innen haben lediglich 4 bisher Prüfungen absolviert. Die Angaben und Qualifizierungen sind daher eher als Meinungsbilder anzusehen und können eher nicht als repräsentativ gelten, da die absoluten Zahlen zu klein sind. Von den 64 Befragten, die sich auf ein Lehramt in weiterführenden Schulen vorbereiten, haben 16 Personen, also genau 25% bereits Prüfungslehrproben absolviert. Den Großteil davon (10) stellen AnwärterInnen für das Lehramt an Gymnasien. Fragen zur Prüfungsvorphase und pädagogischen Arbeit haben bei den Grundschulen zwischen 10 und 12 der Befragten, also mehr als 50 Prozent, beantwortet; bei den weiterführenden Schulen zwischen 30 und 35 der befragten Personen, auch davon der Löwenanteil (20) GYM-Referendare, gefolgt von BerufsschulanwärterInnen.

Für immer mindestens 50% der ReferendarInnen der weiterführenden Schulen bergen Vornoten, Gutachten und Beurteilung der Schulleitung keine Überraschungen, sondern entsprechen den Erwartungen und sind nachvollziehbar (50/59/61/65 %) Bei Vornoten und Gutachten sind es aber immerhin auch zwischen 20 und 30 %, die mit ihren Beurteilungen nicht einverstanden sind (vornehmlich Gymnasial- und Berufsschulanwärterinnen). Bei den GrundschulspirantInnen sind die Prozentsätze der ‚Enttäuschten‘ größer und in Bezug auf das Gutachten die Zahl derer, die die Qualifizierungen des Gutachtens für nicht nachvollziehbar halten, bei über einem Drittel.

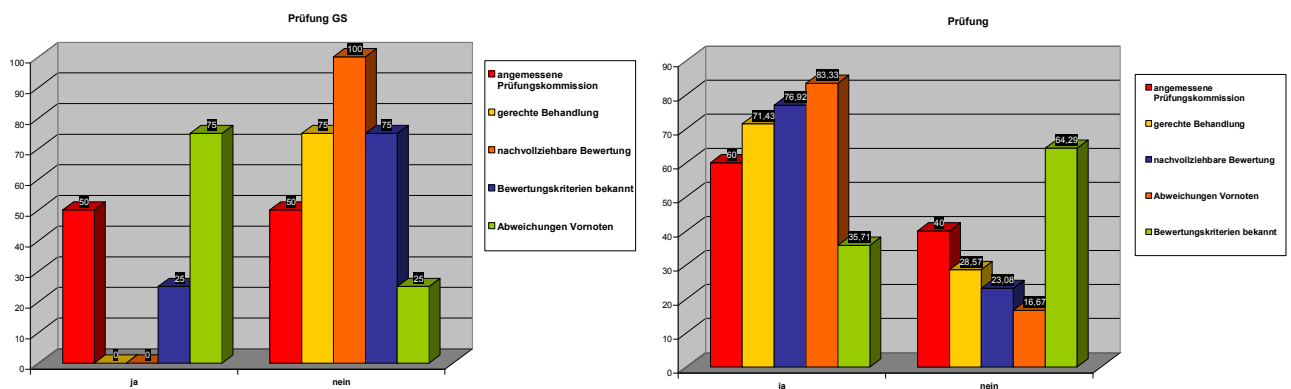


Die vorherrschenden Assoziationen zur Prüfung sind bei den Grundschulreferendaren ‚autoritär‘ und ‚kalt‘ (diese haben jeweils zwei bzw. drei Nennungen erhalten statt eine wie die sonstigen); bei den Referendaren der weiterführenden Schulen sind es ‚offiziell‘, ‚sachlich‘ und ‚freundlich‘ (mit Wertbesetzungen zwischen 12 und 13 Personen und höchsten Werten bei den ERS). Für diese scheint die Prüfungssituation also in bedeutend geringerem Maße belastend zu sein und negative Gefühle auszulösen wie für die PrimarstufenkandidatInnen.



Relative Einigkeit bei Grundschul- und Sekundarschulspiranten herrscht hinsichtlich der Bewertungskriterien der Prüfung und dass diese den Prüflingen mehrheitlich

(75% und 64%) nicht (vorher) bekannt (gemacht worden) sind. Auch gab es in beiden Fällen für die Mehrheit (75% und 83%) Abweichungen der Prüfungsnoten von den Vornoten. Fast diametral gegensätzliche Meinungen vertreten die beiden Gruppen bezüglich der Fragen, ob sie sich am Prüfungstag gerecht behandelt fühlten (GS: 0% pro und 75% contra; WS: 71 % pro, BS und ERS zu 100%, und 29% contra [40% GYM]) und ob sie die Bewertung der Prüfungskommission nachvollziehen konnten (GS: 0% pro und 100 % contra; WS: 77% pro und 23 % contra; Verteilung wie bei gerecht). Hier gehen die Wahrnehmungen weit auseinander.



7. Kompetenzen

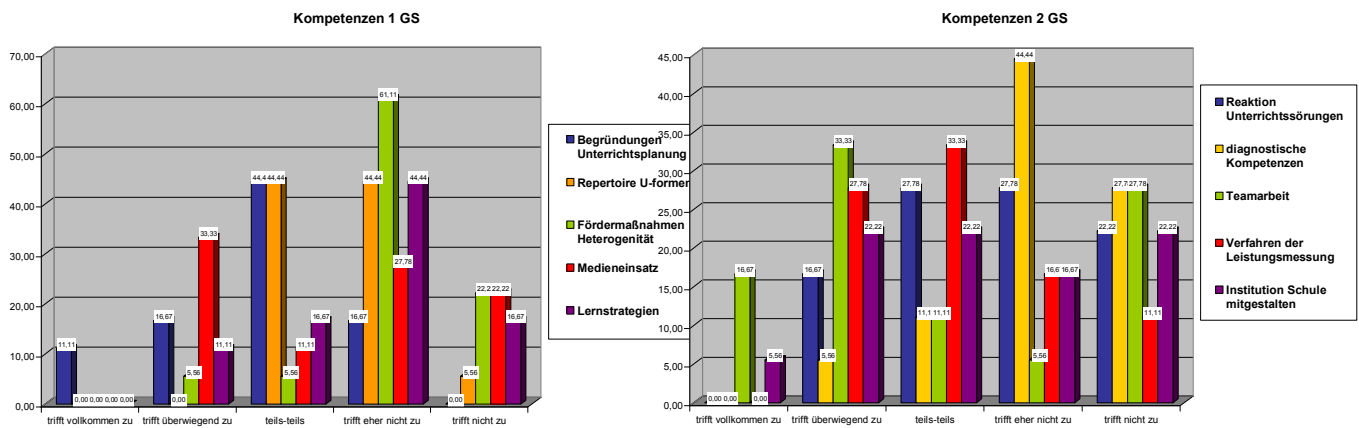
Der siebte und ursprünglich letzte Teil des Fragebogens befasst sich mit dem Themenkomplex ‚Kompetenzen‘. Basierend auf den parallel zu den Bildungsstandards für die Kernfächer des Schulkanons von der KMK mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 erlassenen ‚Standards für die Lehrerbildung‘, in denen analog zu den Schülerkompetenzen die generellen, fächerübergreifenden Anforderungen an den Lehrerberuf in den Bereichen ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘, ‚Beurteilen‘, ‚Innovieren‘, ‚Sich selbst weiterbilden‘ und ‚die eigene Schule entwickeln‘ operationalisiert und in ‚flüssige‘ Kompetenzen übersetzt wurde und den Ausbildungsstandards in der saarländischen Lehrerbildung wurden folgende Items formuliert, mit denen die LehramtsanwärterInnen ihren eigenen Kompetenzstand im Vorbereitungsdienst beurteilen sollen:

1. *Ich habe gelernt Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung fachlich, didaktisch und pädagogisch-psychologisch zu begründen.*

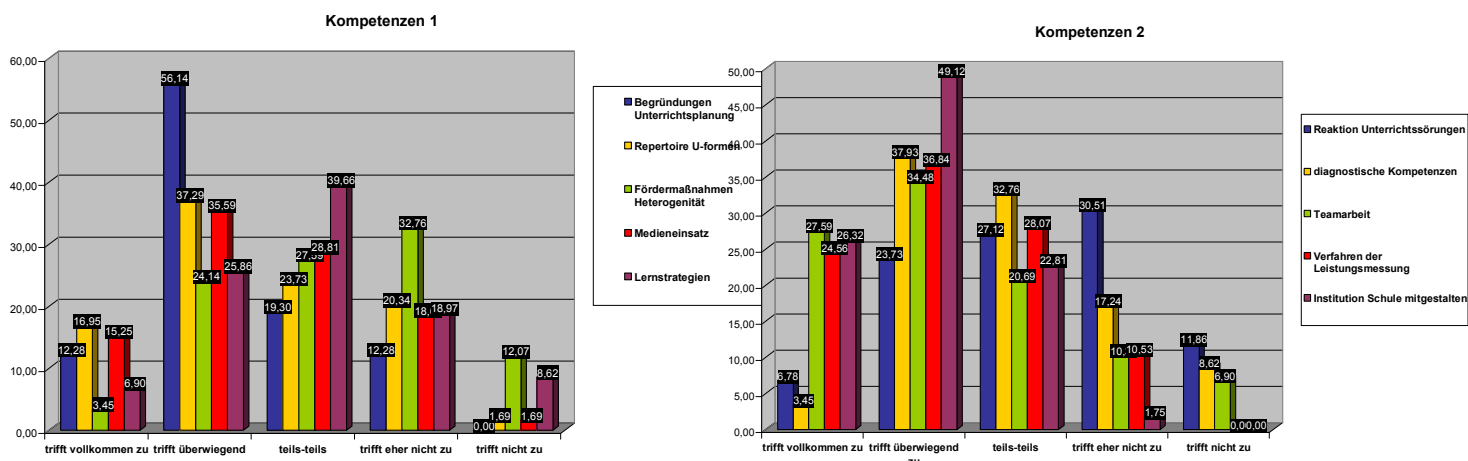
2. *Mir wurde ein breites Repertoire unterschiedlicher Unterrichtsformen vermittelt.*
3. *Die Ausbildung hat mich befähigt, auf heterogene Lernvoraussetzungen mit angemessenen Fördermaßnahmen einzugehen.*
4. *Mir wurde nahegebracht, die neuen Medien sach- und adressatengerecht im Unterricht einzusetzen.*
5. *Die Ausbildung hat mir selbständiges Lernen, den Einsatz von Lernstrategien und die Fähigkeit zu deren Anwendung in neuen Situationen vermittelt.*
6. *Das Referendariat hat mich in die Lage versetzt, auf Unterrichtsstörungen angemessen reagieren zu können.*
7. *Ich habe diagnostische Kompetenzen für die Beurteilung von Leistungen und individuellen Fördermaßnahmen erworben und kann sie einsetzen.*
8. *Ich habe gelernt, im Team mit anderen LehrerInnen zu arbeiten.*
9. *Ich kann Verfahren der Leistungsmessung und Kriterien der Leistungsbeurteilung sinnvoll anwenden und adressatengerecht begründen.*
10. *Ich habe durch das Referendariat eine klare Vorstellung von der Institution Schule und der in ihr zu leistenden Arbeit erhalten und werde sie systematisch und umsichtig mitgestalten können.*

Hinsichtlich Lehrerkompetenzen nehmen sich die Ergebnisse im Grundschulbereich geradezu desaströs aus und in fast keiner der genannten Kompetenzdimensionen werden Zustimmungswerte von 30% und mehr erreicht (bei meist größerer Ablehnung). Selbst bei klassischen Lehreraktivitäten wie Unterrichtsplanung und Leistungsmessung legen die ReferendarInnen geringes Selbstbewusstsein an den Tag und reklamieren für sich wenig Kompetenz. Der Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung, ein Repertoire an Unterrichtsformen und diagnostische Kompetenzen erreichen Zustimmungswerte nahe null, und auch ‚Sekundärtugenden‘

wie sachgerechter Einsatz von Medien, Teamarbeit und Mitgestaltung der Schule trauen sich (nicht mal) ein Drittel der AnwerterInnen zu.



Für die weiterführenden Schulen ist der Befund bezüglich Kompetenzen weniger dramatisch und deutlich optimistischer. Einzig für den Umgang mit heterogenen Leistungsvoraussetzungen und für die Reaktion auf Unterrichtsstörungen werden hier höhere Ablehnungs- als Zustimmungswerte erreicht, wobei Disziplinprobleme vor allem an Berufsschule eine größere Rolle zu spielen scheinen. Die klassischen Lehreraktivitaten Unterrichtsplanung und Leistungsmessung werden größtenteils souverän als eigene Kompetenz reklamiert, wobei die Realschulanwärterinnen größere Unsicherheit bezüglich der Anwendung von Kriterien und Verfahren der Leistungsmessung an den Tag legen als die anderen Gruppen. Den sachgerechten Einsatz von Medien und ein breites Repertoire an Unterrichtsformen zu beherrschen geben 50-70% der AnwerterInnen für die Sekundarstufe an, und auch zur Teamarbeit hält der größere Teil sich für fähig, wobei der Mittelwert hier von den Gymnasialanwärterinnen deutlich gesenkt wird. Diese wiederum sehen sich hinsichtlich diagnostischer Kompetenzen besser aufgestellt als die restlichen Befragten. Verhaltenen Optimismus gibt es bezüglich der Kompetenz zur Anwendung von Lernstrategien und selbständigem Lernen.

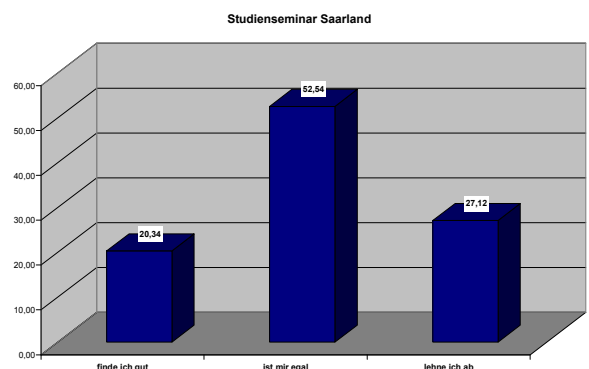
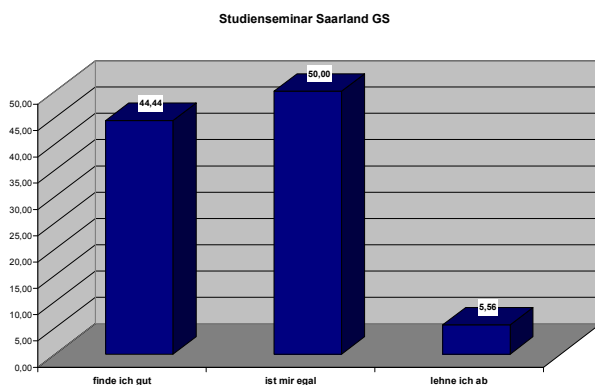


8. Verbesserungsvorschläge

Der letzte (hinzugefügte) Teil des Fragebogens unterbreitet den befragten ReferendarInnen Vorschläge zu möglichen Veränderungen des Vorbereitungsdienstes. Hierzu zählt die Installierung von ‚Mentoren‘ an den Ausbildungsschulen, eine verstärkte Kooperation zwischen Seminar und Ausbildungsschule, ein zusätzliches Planungs- und Entwicklungsgespräch pro Semester; die Zusammenstellung ausführlicher Handreichungen und die Zentralisierung der Studienseminare in einem ‚Studienseminar Saarland‘. Die genannten Verbesserungsvorschläge werden von allen ReferendarInnen mehrheitlich befürwortet, wobei die AnwerterInnen der weiterführenden Schulen hier etwas zurückhaltender sind und um die 30% herum (vornehmlich GYM-Anwerter zu fast 50%) etwa zusätzliche Mentoren und 20% verstärkte Kooperation mit dem Studienseminar ablehnen (20% auch ein Planungs- und Entwicklungsgespräch, hier vor allem BS).

Große Einmütigkeit herrscht hinsichtlich der Befürwortung von ausführlichen Handreichungen zu Inhalt, Organisation und Prüfungsbedingungen des Vorbereitungsdienstes.

Dem Vorschlag einer Zusammenlegung von Studienseminaren steht etwa die Hälfte der Befragten jeder Großgruppe unentschieden (oder indifferent) gegenüber. Der Rest splittet sich bei den Grundschulen in eine deutliche Mehrheit der Befürworter und eine kleine Zahl von Ablehnenden; bei den weiterführenden Schulen in eine knappe Mehrheit derjenigen, die diesen Vorschlag ablehnen, die zu einem großen Teil von Berufsschulreferendaren gespeist wird.



In den abschließenden Kommentaren finden sich vor allem folgende Anliegen der LehramtsanwärterInnen wieder:

Grundschulen:

- Fachleiter sollten eigene Unterrichtsverpflichtung haben
- Transparenz von Beurteilungen sicherstellen
- Abhängigkeit von Fachleiter aufbrechen

Weiterführende Schulen:

- Vorbereitungsdienst kürzen (Ausbildungsunterricht mit Begleitung)
- Pflichtstunden während Pädagogischer Arbeit reduzieren
- didaktische und pädagogische Verbesserungen der Studienseminarveranstaltungen (Methodenvielfalt; Unterrichtsplanung und –beispiele → Vorbereitung auf reale Schule)
- „Ausbilder-TÜV“ – regelmäßige Überprüfung und Aktualisierung der Fachleiterkompetenzen
- Blockveranstaltungen statt wöchentlicher Veranstaltungen
- Kriterien für Lehrproben
- unabhängige Schlichtungsstelle bei Konflikten

9. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Replizierung der Evaluation des Vorbereitungsdienstes aus Sicht der LehramtsanwärterInnen hat, wie fast zu erwarten, keine grundlegend neuen Erkenntnisse und Anhaltspunkte zutage gefördert, sondern diejenigen, die in zahlreichen Gutachten bereits offengelegt wurden, bestätigt.

Grundsätzlich und vor allem im Sekundarschulbereich zeigen sich die ReferendarInnen mit dem zweiten Ausbildungsabschnitt zufrieden und attestieren dem Vorbereitungsdienst ‚Zielerreichung‘ für ihre Berufssozialisation zum/zur kompetenten Lehrer/in.

Für die AnwärterInnen für Grundschule (und Sekundarstufe I) scheint das jedoch in weitaus geringerem Maße der Fall zu sein und sie äußern generell große Unzufriedenheit mit Ausbildungsbedingungen und eigenem Kompetenzprofil. Diese scheint vor allem dem Ausbildungsmodell ‚Fachanleitung ohne eigene

Unterrichtsverpflichtung', und einer damit einhergehenden fehlenden Anerkennungskultur in der Ausbildungsbegleitung gezollt zu sein, so dass sich hier klare Ansatzpunkte für notwendige Veränderungen ergeben. Hieraus ergeben sich auch generell Ansprüche an die Professionalität der Ausbilder im Referendariat im Sinne einer erwachsenenpädagogischen Tätigkeit und im speziellen Forschungsaufträge im bezeichneten Seminar zur Ursachenforschung über diese Unzufriedenheit.

Auch in dieser Studie tritt das Fehlen eines integrierten und phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Kompetenzentwicklung der angehenden LehrerInnen und der Zuständigkeit der beteiligten Ausbildungsinstitutionen zutage.

Die ReferendarInnen beschwerten sich über mangelnden Berufsfeldbezug in Studium und Vorbereitungsdienst. Zwischen Studienseminar und Ausbildungsschulen scheint es so gut wie keine Verbindungen und Vereinbarungen über Standards der Ausbildung zu geben, so dass man bei vielen LehramtsanwärterInnen von einer eher zufälligen Berufssozialisation im ‚kalten Wasser‘ des eigenverantwortlichen Unterrichts ausgehen muss. Diesem Beliebigkeitsproblem sollte durch klare Leistungsvereinbarungen zwischen den Ausbildungsinstitutionen und vor allem Standards für die Ausbildungsbegleitung und den Ausbildungsunterricht im Sinne einer verestärkten Professionsorientierung durch Einheit von Theorie und Praxis begegnet werden.

Ein beharrlicher Kritikpunkt auch dieser Befragung ist der Bedarf nach Spezifizierung und Standardisierung von Ausbildungsanforderungen und Bewertungskriterien und damit der Herstellung von Vergleichbarkeit der Anforderungen der Ausbilder. Diesem muss durch Vereinheitlichung der Ausbildung der Ausbilder, gezielte Auswahl, Eingangsqualifizierung und begleitende und ständige Fortbildung der Seminarleiter und Ausbildungslehrer begegnet werden.

Kritisiert wird zudem, dass in den Studienseminaren zwar ausgiebig über Methodenvielfalt und progressive, handlungs- und schülerorientierte, differenzierte Unterrichtsformen gesprochen und doziert wird, dass diese didaktisch-methodische Versiertheit aber höchst selten in den Seminarveranstaltungen selbst angewandt und vorgeführt wird, sondern diese sich größtenteils auf frontale Vortragsformen

reduzieren. Auch hieraus ist ein klarer Appell hinsichtlich einer Qualitätsoffensive an die Studienseminarleitungen abzuleiten.

Hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzentwicklung zeigen sich die ReferendarInnen der weiterführenden Schulen generell optimistisch, während die Grundschulreferendare ein desaströses (Selbst-)Bild ihres Lehrer-Könnens präsentieren und sich quasi selbst für den Schuldienst disqualifizieren. Das ist bemerkens- und erklärungs-würdig und sollte als eigene Fragestellung gezielt weiterverfolgt werden, auch angesichts der Tatsache, dass RealschulanwärterInnen des gleichen Studienseminars diesem in allen Hinsichten signifikant bessere Noten ausstellen. Hier zeigt sich auch, dass der Erlass von Standards als Richtschnur von Kompetenzdefinitionen ein notwendiger, aber kein hinreichender Schritt zur tatsächlichen Ausbildung dieser Kompetenzen bei den Lehramtsanwärterinnen ist, sondern darüber hinaus konkrete Schritte der Integration und Umsetzung dieser Anforderungen an Kompetenzen in Curricula und Ausbildungskonzepte erfordert. Mit Kompetenzanforderungen, die sich aus der Verschärfung gesellschaftlicher Segregationstendenzen ergeben, wie der Umgang mit heterogenen Schülervoraussetzungen und diagnostischen Kompetenzen zur Ermittlung individuellen Förderbedarfs zeigen sich die ReferendarInnen allgemein überfordert.

Verwendete Literatur:

- Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt der Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 9) vom 22.09.1994 (ABl. 1994,54, S. 1410 ff.), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 19. November 2008 (Amtsblatt S. 190)

- Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen vom 22. September 1981, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 19. November 2008 (Amtsbl. S. 1930)

- Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Klassenstufen 5 bis 13) vom 22. September 1981 (ABl. 1981,32, S. 657 ff.), zuletzt geändert durch Verordnung vom 19. November 2008 (Amtsbl. S. 1930)

-,Ausbildungsstandards in der saarländischen Lehrerbildung' (Juli 2004), Zentrum für Lehrerbildung, Universität des Saarlandes

-Baumert, J u.a. (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von SchülerInnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

-Bellenberg, Gabriele und Thierack, Anke (2003): Ausbildung von LehrerInnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Leske + Budrich, Opladen

-Blando, Geatano und Sabine Klomfaß (2010): Vom Erdulden in problematischen Strukturen. Ein Blick auf die zweite Phase der Lehrerbildung ein Jahr danach.

-Blome-Drees, Claudia (Verf.)/Paderborner Lehrerausbildungszentrum PLAZ (2003): PISA-Studie 2000. Impulse für Schule und Lehrerausbildung aus zwei Blickwinkeln. In:Lehrerausbildung und Schule in der Diskussion 2003, Heft 3

-Bents-Rippel, Dr. Brigitte: Perspektiven der Lehrerbildung; hier: Sachstandsbericht zur derzeit laufenden Reformdebatte in Bremen. Vorlage L 143 für die Deputation für Bildung am 14.06.2002

-Freisel, Prof. Dr. Ludwig/Glässner, Prof. Dr. Ekkehard/Lenhard, Dr. Hartmut/Olkers, Prof. Dr. Jürgen (2002): Externe Evaluation des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien Koblenz zuhanden des Zentrums für Qualitätssicherung und –
entwicklung der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

-Gerstenberg, Frank: Lehrer im Referendariat: ‚Die schlimmste Zeit meines Lebens‘;
SZ 15.01.2007

-Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2003):
Informationen zum Prozess der Lehrerbildung und der Schul- und
Unterrichtsfachberatung in Schleswig-Holstein. Neugestaltung des
Vorbereitungsdienstes

Leisen, Josef/Mentges, Hanna, Tobarski, Herbert (2003): Die Evaluation des
Koblenzer Studienseminars Gymnasien. Erschienen in: Seminar – Lehrerbildung und
schule 4, S. 13-21

-Meyrhöfer, Wolfram und Clara Rienits (2006): Evaluation des Referendariats im
Land Brandenburg; Fachseminare Mathematik; in Schubarth/Pohlenz 2006

-Schubarth, Wilfried/Philipp Pohlenz (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in
der Lehrerbildung – Die zweite Phase: Das Referendariat. Universitätsverlag
Potsdam 2006.

-Schubarth, W., K. Speck, U. Große, A. Seidel, C. Gremsa (2005): Abschlussbericht.
Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger
Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie). Potsdam:
Universitätsverlag

-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD:
Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der
Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

-Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland.
Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.
Weinheim

-Stellungnahme der GEW zu den Ergebnissen von PISA sowie Schlussfolgerungen für bildungspolitisches pädagogisches Handeln; Veröffentlichung der GEW LV Baden-Württemberg; Juli 2003

-Voß, Reinhard (Hrsg.) (2005): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Weinheim: Beltz