Julia Peitz | Marius Harring (Hrsg.)

Das Referendariat

Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst

WAXMANN

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Julia Peitz | Marius Harring (Hrsg.)

Das Referendariat

Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst

Waxmann 2021
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4332-7
E-Book-ISBN 978-3-8309-9332-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © ABO Photography – AdobeStock.com
Satz: Roger Stoddart, Münster
Druck: CPI books GmbH, Leck

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411
www.fsc.org

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Julia Peitz und Marius Harring
Das Referendariat
Eine Einführung in den systematischen Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst 9

Modelle und Konzepte des Vorbereitungsdienstes

Hagen Kunz und Siegfried Uhl
Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern 15

Jana Krüger und Michael Weyland
Der Vorbereitungsdienst in der Sekundarstufe I 28

Gottfried Merzyn
Das Referendariat für das Lehramt an Gymnasien 39

Internationale Modelle

Vera Braun
Die Herausforderung der Praxisorientierung im heterogenen Modell der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine 55

Marie-Theres Federhofer und Cathrine Theodorsen
Kohärenz und Progression
Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium in Norwegen 69

Kompetenzentwicklung und Professionalisierung

Fabian Dietrich und Christiane Faller
Halbierte Professionalisierung
Eine krisentheoretische Rekonstruktion der Ausbildungslogik des Referendariats 83

Julia Košinár
Typen der Anforderungsbearbeitung und Professionalisierungsverläufe im Referendariat 93

Corrie Thiel, Judith Küper und Johannes Bellmann
Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften 105

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Akteure, Kulturen und Praktiken der Ausbildungsinstanzen der zweiten Phase

Christian Reintjes, Gabriele Bellenberg und Denés Labott
Erwartungen an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst
Eine Bestandsaufnahme 119

Eric Richter und Dirk Richter
Rolle und Bedeutung der Mitreferendarinnen und Mitreferendare 130

Annegret Reese-Schnitker
Referendarinnen und Referendare in ihrer Ausbildung
zwischen Anleitung und Autonomie 139

Andrea Gergen
Mentoring im Referendariat – eine Leerstelle in der Schulpädagogik? 153

Julia Peitz
Feedback zu einer Mathematikstunde
Rekonstruktion von Orientierungen in Unterrichtsnachbesprechungen 169

Das Referendariat als Entwicklungsaufgabe

Manuela Keller-Schneider
Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst 189

Jette Horstmeyer
Belastung und Beanspruchung im Referendariat –
wie erleben angehende Lehrkräfte die zweite Ausbildungsphase? 202

Annika Braun, Sabine Weiß und Ewald Kiel
Das Referendariat als Entwicklungsaufgabe
Räume für Freizeit und Entspannung 214

Evaluation und Wirksamkeit

Eva Anderson-Park und Hermann Josef Abs
Bedingungen für die Vermittlung von Standards
der Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst 227

Wilfried Schubarth und Karsten Speck
Ergebnisse zur Einschätzung des Referendariats aus Sicht aller Akteure
Die Potsdamer Studien zum Referendariat 244

Herausforderungen und Alternativen

Kira Elena Weber und Kurt Czerwenka
Anschlussfähigkeit und Kooperation der ersten und
zweiten Phase der Lehrkräftebildung 255

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Stefanie Morgenroth und Hermann Josef Abs
Das Programm *TeachForAll* zur Qualifizierung von Quereinsteigenden – eine mögliche Alternative zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt? 265

Autorinnen und Autoren 277

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Julia Peitz und Marius Harring

Das Referendariat

Eine Einführung in den systematischen Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst

Das Referendariat nimmt im Rahmen der Lehramtsausbildung einen besonderen Stellenwert ein. Im Anschluss an die erste Ausbildungsphase, in der vor allem theoretisches Wissen, fachliche Kenntnisse und schulpädagogische Inhalte vermittelt werden, steht im schulpraktischen Vorbereitungsdienst die Schul- und Unterrichtspraxis sowie deren kritisch-reflexive Erarbeitung und Beurteilung im Mittelpunkt (Terhart, 2000; Stiller, 2006; OECD, 2004). Der Fokus liegt dabei auf der selbstständigen und didaktisch-methodisch begründeten pädagogisch-professionellen Planung, Durchführung und Reflexion schulischen Unterrichts. Das dualistische Konzept dieser Phase stellt zum einen durch die Studienseminare die Vertiefung sowohl theoretischen und pädagogischen als auch fachdidaktischen Handlungswissens sicher und rückt zum anderen die (Weiter-)Entwicklung unterrichtspraktischer Kompetenzen anhand von Hospitationen sowie angeleitetem oder selbstständigem Unterrichten an den Ausbildungsschulen in den Mittelpunkt. So hat der schulpraktische Vorbereitungsdienst für die Referendarinnen und Referendare nicht nur als finaler Ausbildungsschritt eine hohe Relevanz, sondern erhält im Zuge des Eintritts in das schulische Handlungsfeld und die unterrichtliche Lehr-Lernpraxis eine zentrale Bedeutung.

Diese hohe Bedeutsamkeit dieser Ausbildungsphase wird im Besonderen mit dem Blick auf das vorhandene Angebot an Ratgeberliteratur deutlich. Das Spektrum ist breit. Es erstreckt sich von allgemeinen, fachbezogenen und standortabhängigen Einblicken über Beschreibungen von Ausbildungsstrukturen und Prüfungskulturen, bis hin zu Anleitungen, Tipps und Hilfestellungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Referendariats (u. a. Kressmann, 2020; Azadian, 2017; Kostka & Köster, 2009). Dabei handelt es sich vor allem um erfahrungs-, weniger um evidenzbasierte Zugänge.

Einen ebenfalls großen Anteil an der öffentlichen Diskussion rund um das Thema »Referendariat« nehmen individuelle Erfahrungsberichte und subjektive Schilderungen ein. Diese sind vor allem durch ihre destruktive Ausrichtung mit bisweilen vernichtenden Urteilen und ernüchternden Einblicken in diese Phase als »die schlimmste des Lebens« (u. a. Engartner, 2005; Katzenbach, 1999) geprägt. Eine objektiv-sachliche Auseinandersetzung mit dem Referendariat findet hingegen nur in einem begrenzten Maße statt. Mit dem Blick auf sowohl theoretische als auch empirische Aufarbeitungen im Kontext der Lehramtsausbildung steht vor allem die universitäre Ausbildungsphase im Mittelpunkt, sodass der schulpraktische Vorbereitungsdienst in der wissenschaftlichen Literatur verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit findet. Schaefers (2002, S. 80) resümiert detailliert die bisherigen Forschungsbemühungen und stellt fest, dass das Referendariat »nicht nur kaum erforscht [wird], darüber hinaus erscheinen die wenigen vorhandenen Ergebnisse aus forschungsmethodischer Perspektive äußerst defizitär«. Damit bestätigt auch diese Aufarbeitung des Forschungsstandes, dass das Referendariat aus Forschungsperspektive nach wie vor als der vergessene Teil

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Lehrerbildung (Frech & Reichwein, 1977) und als »vernachlässigte Phase« (Terhart, 2000, S. 17) gilt. Allerdings deutet sich in diesem Kontext – vor allem mit Blick auf Forschungsprojekte und -initiativen innerhalb der letzten Jahre – eine Veränderung an. So existieren vielfältige Untersuchungsansätze und Studien, die sich mit den Sichtweisen auf das Referendariat, aber auch den mit dieser Ausbildungsphase einhergehenden Prozessen und Wirkungsweisen aus unterschiedlicher Akteursperspektive und fächerspezifischen Blickwinkeln auseinandersetzen.

Hier setzt der vorliegende Band an, der das Referendariat – ausgehend von theoretischen und konzeptionellen Ausgangslagen sowie unter Einbezug der bisherigen und aktuell laufenden empirischen Forschungsarbeiten – systematisch beleuchtet. Das Ziel besteht darin, zu einer sachlichen, objektiven und evidenzbasierten Auseinandersetzung mit der zweiten Ausbildungsphase beizutragen, bisherige Erkenntnisse gebündelt darzustellen und gegenwärtige Herausforderungen zu diskutieren. Der Band ist in sieben Teile untergliedert:

Im ersten Teil stehen *Modelle und Konzepte des Vorbereitungsdienstes* im Mittelpunkt. Hierzu liefern Kunz und Uhl einen umfassenden Einblick in die allgemeinen Zielsetzungen der zweiten Ausbildungsphase und stellen die unterschiedlichen strukturellen und konzeptionellen Akzentuierungen des Referendariats in den verschiedenen Bundesländern vor. Krüger und Weyland legen in ihrem Beitrag den Schwerpunkt auf den Vorbereitungsdienst in der Sekundarstufe I. Dabei nehmen sie in einem ersten Schritt eine vergleichende Analyse der strukturellen und formalen Ausgestaltung des Referendariats zwischen den einzelnen Bundesländern vor. Anschließend richten sie in einem zweiten Schritt den Blick auf ein innovatives Modell der Lehramtsausbildung im Land Baden-Württemberg, das die erste und zweite Ausbildungsphase konzeptionell miteinander verzahnt. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem schulpraktischen Vorbereitungsdienst im Kontext gymnasialer Lehramtsausbildung bietet Merzyn, der, ausgehend von den Zielsetzungen und den konzeptionellen Grundausrichtungen, diese Ausbildungsphase auf der Basis des empirischen Stands der Forschung in ihren Stärken und Schwächen analysiert und hieraus gegenwärtige Herausforderungen und Reformtendenzen ableitet.

Im zweiten Teil des Bandes wird der Blickwinkel durch zwei ausgewählte *internationale Modelle* ergänzt. Braun gibt in ihrem Beitrag einen Einblick in die berufliche Lehramtsausbildung der Ukraine. Dabei stellt sie die länderspezifischen Herausforderungen des Praxisbezugs heraus und setzt sich damit kritisch-reflexiv auseinander. Die norwegische Ausbildungsstruktur wird im Beitrag von Federhofer und Theodorsen im Hinblick auf das vorherrschende Theorie-Praxis-Verhältnis analysiert und in ihren aktuellen und zukünftigen Reformbestrebungen hin zu einer kooperativeren Ausrichtung diskutiert.

Der dritte Teil des Bandes legt den Fokus auf die *Kompetenzentwicklung und Professionalisierung* angehender Lehrkräfte der zweiten Ausbildungsphase. Dietrich und Faller nehmen in ihrem Beitrag eine krisentheoretische Rekonstruktion der beiden Ausbildungsinstitutionen des Referendariats vor. Ausgehend von einer krisentheoretischen Einordnung der zweiten Phase werden die Ausbildungslogiken sowohl der Ausbildungsschule als auch des Studienseminars kritisch vor dem Hintergrund ihres spezifischen Beitrags zur Professionalisierung betrachtet und schließlich die zentra-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

len Herausforderungen der Ausbildungskulturen herausgearbeitet. Košniár beschäftigt sich in ihrem Beitrag explizit mit Professionalisierungsverläufen. Anknüpfend an vorliegende Forschungsarbeiten stellt sie am Beispiel einer rekonstruktiv angelegten Studie mit längsschnittlichem Design unterschiedliche Typen von Anforderungsbearbeitungen im Referendariat vor und arbeitet die damit einhergehenden typenbezogenen Prozessverläufe heraus. Auf der Basis von Ergebnissen einer Vorstudie des Projekts QuaTrad zeigen Thiel, Küper und Bellmann, wie angehende Lehrkräfte im schulpraktischen Vorbereitungsdienst im Zuge der Besprechungen von Unterrichtsbesuchen die Kompetenz erwerben, über unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse zu urteilen. Hierbei präsentieren sie die Prozesse und Wirkungen von zwei bedeutsamen Formen der Kommunikation – den Modus der Argumention und den Modus der Fiktion –, durch die Referendarinnen und Referendare an das Urteilen herangeführt werden.

Die *Akteure, Kulturen und Praktiken der Ausbildungsinstanzen der zweiten Phase* stehen im Zentrum des vierten Teils dieses Buches. Im Rahmen des Beitrags von Reintjes, Bellenberg und Labott werden sowohl explizite als auch implizite Erwartungen an Referendarinnen und Referendare aufgezeigt. Ausgehend von den curricularen Anforderungsstrukturen arbeiten die Autorin und die Autoren institutionell geformte inhaltliche und kompetenzbezogene Erwartungen heraus und ergänzen diese Perspektive um sich in wissenschaftlichen Untersuchungen andeutende Erwartungshaltungen der Ausbildenden gegenüber den Novizinnen und Novizen. Abschließend entwickeln sie die These eines heimlichen Lehrplans des Vorbereitungsdienstes. Im Mittelpunkt des Beitrags von Richter und Richter steht die Gruppe der Referendarinnen und Referendare selbst als Quelle sozialer Unterstützung. Die Autoren verweisen auf die Rolle und die Bedeutung der Ausbildungspeergroup im Verlauf des Vorbereitungsdienstes. Dabei werden sowohl die mit Peers in dieser Phase einhergehenden positiven Effekte im Hinblick auf Unterstützung und Entlastung betrachtet als auch deren Wirkungen im Kontext des Professionalisierungsprozesses untersucht. Reese-Schnitker analysiert in ihrem Beitrag das Referendariat aus der Perspektive der Referendarinnen und Referendare im Hinblick auf das Spannungsverhältnis von Autonomie und Anleitung. Hierzu werden auf der Basis des empirischen Stands der Forschung unter Berücksichtigung erster Erkenntnisse aus einer aktuellen Untersuchung neben Gelingensbedingungen auch Konfliktpotenziale aufgezeigt. Abschließend werden hieraus resultierende praktische Implikationen für eine Verknüpfung von anleitenden Elementen und autonomen Formen innerhalb der Ausbildung diskutiert. Im Fokus des Beitrags von Gergen steht das Mentoring im Referendariat. Ausgehend von der ausbildungsrelevanten Funktion von Mentorinnen und Mentoren und deren Relevanz für die Professionalisierung diskutiert die Autorin zentrale Ergebnisse einer aktuellen rekonstruktiven Studie zu beruflichen Orientierungen von Lehrkräften in Mentorenrollen. Hierbei werden spezifische Orientierungen berufserfahrener Lehrkräfte mit wiederkehrenden Mustern von Berufseinsteigenden kontrastierend erarbeitet und Einblicke in die mit dieser Funktion einhergehenden Ansprüche, aber auch Herausforderungen eröffnet. Peitz untersucht in ihrem Beitrag die Feedbackpraxis in Unterrichtsnachbesprechungen, um Einblicke in den Modus Operandi dieser Gesprächssettings zu liefern. Auf der Grundlage einer exemplarischen Analyse eines Fallbeispiels werden zum einen die inhaltlichen Auseinandersetzungen bezogen auf

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

einen thematischen Schwerpunkt rekonstruiert. Zum anderen werden die impliziten Interaktionsmuster sowie Aushandlungsstrukturen und Ordnungsmechanismen herausgearbeitet.

Im fünften Teil des Bandes wird das *Referendariat vor dem Hintergrund möglicher Entwicklungsaufgaben* verortet. Keller-Schneider erarbeitet spezifische Entwicklungsaufgaben des Lehrberufs in ihrem berufsphasenbezogenen Zusammenhang und konkretisiert diese mit dem Blick auf empirische Forschungsergebnisse ausgehend von den situativen Bedingungen für die Ausbildungsphase des Referendariats. Abschließend diskutiert sie das Potenzial des Modells der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben, das einen vielversprechenden Reflexionsansatz zur Unterstützung und Förderung im Professionalisierungsprozess darstellt. Horstmeyer geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Referendarinnen und Referendare die Ausbildungsphase im Hinblick auf Belastung und Stress erleben. Sie stellt auf der Basis konzeptioneller Grund- und Rahmenbedingungen eine Vielzahl von Belastungsfaktoren und Stressoren des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes heraus und zeigt mit dem Blick auf empirische Forschungsarbeiten individuelle Bewältigungsstrategien und spezifische Umgangsformen mit den Belastungen im Referendariat. Spezifische Entwicklungsaufgaben, die mit der Erholung und Entspannung einhergehen, stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Braun, Weiß und Kiel. Ausgehend von der Perspektive des Referendariats als einem Spannungsfeld zwischen Belastung und Erholung zeigen sie anhand von Ergebnissen eines quantitativ angelegten Forschungsprojektes sowohl individuelle Unterschiede im Kontext des Erholungsverhaltens sowie der Freizeitgestaltung von Referendarinnen und Referendaren als auch signifikante Unterschiede zwischen angehenden Lehrkräften, die sich als hoch bzw. gering belastet erleben. Zugleich decken sie charakteristische Fähigkeiten auf, die zu einem weniger stressintensiven Empfinden des Referendariats beitragen und entwickeln abschließend praxisbezogene Gelingensbedingungen für Erholungsräume im Referendariat.

Einblicke in Forschungsergebnisse zur *Evaluation und Wirksamkeit* des Referendariats eröffnet der sechste Teil. Anderson-Park und Abs lenken den Blick auf die Vermittlung von Standards in der Gruppe der für die professionelle Umsetzung des Vorbereitungsdienstes verantwortlichen Personen. Die Datenbasis stellt eine Evaluationsstudie hessischer Studienseminare dar. Vor dem Hintergrund eines Wirkungsmodells der Lehramtsausbildung in der zweiten Phase werden die vorgestellten Evaluationsergebnisse diskutiert und davon ausgehend weiterführende Forschungsvorhaben abgeleitet. Schubarth und Speck stellen zentrale Ergebnisse der Potsdamer Studien zum Referendariat vor. Aus der Sicht aller an der zweiten Ausbildungsphase beteiligten Akteure werden Einschätzungen sowohl zu den Rahmenbedingungen und den Eingangsvoraussetzungen als auch zur Ausbildungsqualität gegenübergestellt. Zudem werden Selbsteinschätzungen der Referendarinnen und Referendare in Bezug auf Kompetenzentwicklungen mit jenen der Fremdbewertungen aus Studienseminar- oder Ausbildungsschulperspektive verglichen. Abschließend werden neben den explizierten Stärken auch die Schwächen und Herausforderungen dieser Ausbildungsphase kritisch diskutiert, wie sie sich aus den Sichtweisen der Akteure speisen.

Der Band schließt mit einem siebten Teil, der neben gegenwärtigen *Herausforderungen* der zweiten Phase auch *Alternativen* in den Mittelpunkt rückt. Im Beitrag

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

von Weber und Czerwenka wird die Anschlussfähigkeit und Kooperation der universitären Ausbildungsphase und des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes kritisch betrachtet. Vor dem Hintergrund der strukturellen Besonderheit der deutschen Lehramtsausbildung und der jeweiligen funktionalen Zuständigkeiten aufseiten der Universitäten, der Studienseminare und der Ausbildungsschulen werden strukturell und organisatorisch bedingte Konfliktpotenziale und Dilemmata herausgearbeitet. Hieran anknüpfend werden sowohl theoretische als auch bereits in der Praxis implementierte Möglichkeitsräume für eine intensivere Zusammenarbeit und Abstimmung vorgestellt und kritisch geprüft. Unter der Perspektive der Quereinsteigenden in den Lehrberuf beleuchten Morgenroth und Abs die Struktur des Referendariats. Vor dem Hintergrund der Bedarfe und unter Berücksichtigung der spezifischen Aus- bzw. Weiterbildung von Quereinsteigenden wird der Beitrag des Programms TeachForAll zur erfolgreichen Vorbereitung und Integration vorgestellt und in seinem Aufbau und seinen Wirkungen auf der Basis erster wissenschaftlicher Untersuchungsergebnisse kritisch diskutiert. Abschließend werden vielversprechende Optionen zur Gestaltung des Quereinstiegs abgeleitet.

Für die in dieser Herausgeberschaft geführte (kritische) Diskussion um die strukturellen Bedingungen des Referendariats, seine Gestaltung und die von ihm ausgehenden Effekte sowie Herausforderungen möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren herzlich bedanken. Mit ihrer Expertise schaffen sie einen sehr differenzierten und einmaligen Blick auf die Facetten der zweiten Phase der Lehrerbildung. Ebenfalls gilt unser Dank Horst Haus für das ausgezeichnete Lektorat. Frau Beate Plugge vom Waxmann Verlag danken wir ganz herzlich, dass sie diesem Thema in ihrem Verlag Raum gegeben hat und uns in jeglicher Hinsicht bei der Veröffentlichung dieses Bandes unterstützt hat.

Mainz im Oktober 2020
Julia Peitz und Marius Harring

Literatur

Azadian, R. (2017). *Erste Hilfe für das Referendariat und die Berufseinstiegsphase Spanisch*. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

Engartner, T. (2005). Reformbedürftig: Das Referendariat. Ein Erfahrungsbericht. *Neue deutsche Schule*, *57* (10), 20–21.

Frech, H.-W. & Reichwein, R. (1977). *Der vergessene Teil der Lehrerbildung: institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Katzenbach, D. (1999). »Die schlimmste Zeit meines Lebens«. Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen? *Pädagogik*, *51* (10), 49–53.

Kostka, M. & Köster, P. (2009). *Kompetent unterrichten. Ein Praxisbuch für das Referendariat*. Stuttgart: Klett.

Kressmann, C. (2020). *Teach! Vom didaktischen Konzept zum konkreten Verhalten vor der Klasse*. Berlin: Kressmann Coaching Berlin.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – Eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *24* (1), 65–90.

Stiller, E. (2006). Komplementäre Perspektiven auf Theorie und Praxis in einer reformierten Lehrerausbildung. *Seminar*, *2/2006*, 50.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hagen Kunz und Siegfried Uhl

Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern

1. Einführung

Die deutsche Lehrerausbildung weist »einige einzigartige Merkmale« auf (Halász et al., 2004, S. 15). Das auffälligste ist ihre Zweiphasigkeit, die es so kaum irgendwo anders auf der Welt gibt. Die erste Phase umfasst das wissenschaftliche und/oder musische Lehramtsstudium an einer Hochschule oder Universität, die zweite Phase die anschließende berufspraktische Ausbildung an einem Studienseminar (oder einer ähnlichen Einrichtung) und an einer oder mehreren Ausbildungsschulen. Für beide Ausbildungsabschnitte gibt es eigene Abschlussprüfungen. Sie werden heutzutage in den Rechtsvorschriften und amtlichen Verlautbarungen als Staatsprüfungen bezeichnet, und zwar nach dem Hochschulstudium als Erste Staatsprüfung (bzw. als Prüfung mit dem Abschluss Master of Education für das Lehramt) und nach dem Vorbereitungsdienst im Studienseminar als Zweite Staatsprüfung. Die Ausdrücke Erstes bzw. Zweites Staatsexamen kommen nur noch in der Alltagssprache vor. Statt »Vorbereitungsdienst« wird mitunter auch im amtlichen Sprachgebrauch das Wort »Referendariat« verwendet.

»Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist« in der föderal aufgebauten Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich »Sache der Länder« (Grundgesetz, Art. 30). Jedes der 16 Länder darf als Teil seiner hoheitlichen Befugnisse wenigstens dem Kerngedanken nach sein gesamtes Schulwesen einschließlich der Lehrerbildung nach eigenem Ermessen gestalten und dabei auch Regelungen treffen, die von denjenigen der übrigen Länder abweichen. Um die Unterschiede nicht zu groß werden zu lassen, haben sich die Kultusminister der deutschen Länder in der Kultusministerkonferenz (KMK) zusammengeschlossen. Dort werden bei Bedarf die Standpunkte aufeinander abgestimmt und gemeinsame Beschlüsse verabschiedet. Sie beruhen nicht auf einem Mehrheitsentscheid, sondern auf der freiwilligen Zustimmung aller Mitglieder und sind rechtlich nicht unmittelbar und allein aus sich heraus bindend. Rechtliche Gültigkeit erlangen sie erst dadurch, dass sie in Landesrecht überführt werden.

Einen solchen Beschluss gibt es auch über die zweite Phase in der Ausbildung der Lehrkräfte. Er stammt vom 6. Dezember 2012 und enthält die »ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung« (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012), auf die sich die Kultusminister geeinigt haben. Der Text ist mit drei Schreibmaschinenseiten kurz gefasst und gibt nur den Kernbestand an Regelungen wieder, die überall eingehalten werden sollen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Anzahl der gemeinsam vereinbarten Regelungen und ihre inhaltliche Spannbreite sind bemerkenswert gering in Anbetracht der zahlreichen Gesichtspunkte, die rechtlich und verwaltungsmäßig bei der Gestaltung des Vorbereitungsdienstes zu berücksichtigen sind. Im Mittelpunkt stehen in Fortführung des KMK-Beschlusses zur Festlegung der »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften« aus dem Jahr 2004 (zuletzt geändert im Mai 2019) die Ziele der Ausbildung und damit die Fähigkeiten, die die angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst entweder neu erwerben oder weiter vervollkommnen sollen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004). Außerdem werden die Mindestanforderungen an die Ausbilder und Ausbilderinnen und an die Prüfer und Prüferinnen genannt und einige Pflichtveranstaltungen und -aktivitäten während der Ausbildung aufgezählt. Die Ausführungen sind allerdings bewusst allgemein gehalten und lassen einen breiten Auslegungsspielraum. Viele wichtige Bereiche werden überhaupt nicht berührt, zum Beispiel die Dauer, der Ablauf und die nähere Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes, der Lehrstoff der Studienseminare und die Inhalte der Abschlussprüfung über die mindestens zwei bundesweit verpflichtenden Prüfungslehrproben hinaus.

2. Zugangsvoraussetzungen, Ziele und Lehramtstypen

Die Länder haben die Freiräume genutzt und den Vorbereitungsdienst in ihrem Zuständigkeitsbereich höchst unterschiedlich ausgestaltet. Die stichwortartige Kurzübersicht über die einzelnen Bestimmungen in den Ländern einschließlich der jeweiligen Besonderheiten, die die Kultusministerkonferenz als Teil des jährlich erscheinenden »Sachstands in der Lehrerbildung« veröffentlicht, umfasst mehr als 50 Druckseiten (Kultusministerkonferenz, 2019). Wir beide, die Verfasser dieses Beitrags, haben zusammen mit einem Kollegen für eine etwas ausführlichere Übersicht und einige zusätzliche Erläuterungen vor einigen Jahren sogar ein ganzes Buch mit über 150 Seiten gebraucht (Kunz et al., 2014). Das gibt eine Vorstellung davon, wie sehr die Unterschiede die Gemeinsamkeiten überwiegen.

Man kann entsprechend über den Vorbereitungsdienst nicht allzu viel sagen, was auf alle Länder passt. Es gibt aber eine Ausnahme von der Regel. Das sind die allgemeinen *Ziele*, die die Kultusminister mit ihrem Beschluss vom 6. Dezember 2012 für den Vorbereitungsdienst vereinbart haben (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012). In einem Satz gesagt: Die Lehrkräfte sollen im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung die für den Schuldienst erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Umfang erwerben, der ihnen nach Abschluss der Ausbildung in ihrem jeweiligen Lehramt die eigenständige, sachgerechte Ausübung des Lehrerberufs gestattet. Die entsprechenden Kompetenzen stehen in allen deutschen Ländern als oberste Ziele im Mittelpunkt der Ausbildung. In Nordrhein-Westfalen hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung das erforderliche Professionswissen und Berufskönnen der Lehrkräfte in einem einheitlichen Kerncurriculum zusammengefasst (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016a). Es ist landesweit verbindlich und an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (so heißen in Nordrhein-Westfalen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die Studienseminare) in den Ausbildungsveranstaltungen zugrunde zu legen. Sechs Handlungsfelder der Lehrkräfte sind zu berücksichtigen: (1) Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen, (2) den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen, (3) Leistung herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen, (4) Schüler, Schülerinnen und Eltern beraten, (5) die Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen und (6) im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten. Inhaltlich und sprachlich ähnliche Zusammenstellungen sind auch in den anderen Ländern gebräuchlich, teilweise aber knapper gefasst. Das Hessische Lehrerbildungsgesetz bestimmt beispielsweise als Ziel lediglich: »Der Vorbereitungsdienst soll die Lehrkräfte befähigen, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und die besonderen Aufgaben der Bildungsgänge, Schulformen und Schulstufen zu erfüllen« (HLbG § 35 Abs. 1).

Man kann ebenfalls in sämtlichen Ländern beobachten, wie die Kernthemen der Bildungspolitik früher oder später auch in die Lehrerbildung Einzug halten. Das jüngste Beispiel sind die Gestaltung der Inklusion an den Schulen und der Umgang mit Heterogenität. Sie sind heutzutage überall als Querschnittsaufgabe gegenwärtig. So müssen in Nordrhein-Westfalen in der ersten (hochschulischen) Ausbildungsphase pro Unterrichtsfach sieben Leistungspunkte in Lehrveranstaltungen zu inklusiven Fragestellungen erworben werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b). Sie werden durch zwei Modulelemente (im Umfang von fünf Leistungspunkten) mit dem Schwerpunkt Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte ergänzt. Auf die hier erworbenen Kompetenzen soll dann in der zweiten Phase aufgebaut werden. In Hessen sind die inklusiven Fragestellungen und der Umgang mit Heterogenität in der zweiten Phase als verpflichtende Anteile in die Module »Erziehen, Beraten und Betreuen« und »Diagnostizieren und Fördern« integriert (Hessische Lehrkräfteakademie, 2012). In Mecklenburg-Vorpommern wird die Anforderung im integrativen Modul »Heterogenität nutzen« aufgegriffen. Auch in Brandenburg ist ein eigenes Modul zu diesem Thema vorgesehen (Landesamt für Schule und Lehrerbildung, 2014; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2014). Es ist zu erwarten, dass künftig beispielsweise auch die Digitalisierung und die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte in ähnlicher Breite zum Pflichtgegenstand in der Lehrerausbildung aufsteigen werden.

Die wichtigste *Zugangsvoraussetzung* zum Vorbereitungsdienst ist ebenfalls überall gleich. Grundsätzlich darf zur zweiten Phase nur zugelassen werden, wer die erste Phase mit Erfolg abgeschlossen und die Erste Staatsprüfung oder eine Masterprüfung für das Lehramt bestanden hat. Nur im Ausnahmefall kann davon abgesehen werden – Stichwort Seiten- bzw. Quereinsteiger und -einsteigerinnen. Die Absolventen und Absolventinnen sind nicht an das Land gebunden, in dem sie die erste Phase durchlaufen haben. Sie können bundesweit in jedem Land um Aufnahme in den Vorbereitungsdienst nachsuchen. Dafür ist eine förmliche Bewerbung erforderlich. Sie ist je nach Land unmittelbar an das Kultusministerium oder an eine nachgeordnete Behörde zu richten.

Mit den *Lehrämtern*, für die ausgebildet wird, beginnen die Dinge, unübersichtlich zu werden. Das liegt hauptsächlich daran, dass für die gleichen oder einander ähnliche Lehrämter in den Ländern unterschiedliche Bezeichnungen in Gebrauch

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sein können. In der Kultusministerkonferenz haben sich die Länder zwar auf sechs Lehramtstypen verständigt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1999a und b), sie tragen aber von Land zu Land teilweise andere Namen und weisen Unterschiede im Detail auf (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Klassifikation der Lehrämter (Eigene Darstellung)

Typ Lehramt nach KMK	Bezeichnung	Länder
1 Grundschule bzw. Primarstufe	Lehramt an Grundschulen (Klasse 1–4)	Baden-Württemberg Bayern Bremen Hamburg (ab WS 2020/2021) Hessen Mecklenburg-Vorpommern Niedersachsen Nordrhein-Westfalen Rheinland-Pfalz Sachsen Sachsen-Anhalt Schleswig-Holstein Thüringen
	Lehramt an Grundschulen (Klasse 1–6)	Berlin
	Lehramt für die Primarstufe	Saarland
	Lehramt für die Primarstufe (Klasse 1–6)	Brandenburg
2 Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I	Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I	Hamburg (ab WS 2020/2021 auslaufend)
3 Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I	Lehramt Sekundarstufe I	Baden-Württemberg
	Lehramt für die Sekundarstufe I	Saarland
	Lehramt an Sekundarschulen	Sachsen-Anhalt
	Lehramt an Mittelschulen	Bayern
	Lehramt an Realschulen	Bayern
	Lehramt an Hauptschulen und Realschulen	Hessen Niedersachsen
	Lehramt an Regionalen Schulen	Mecklenburg-Vorpommern
	Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen	Nordrhein-Westfalen
	Lehramt an Realschulen plus	Rheinland-Pfalz
	Lehramt an Oberschulen	Sachsen
	Lehramt an Gemeinschaftsschulen	Schleswig-Holstein
	Lehramt an Regelschulen	Thüringen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4 Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium	Lehramt an Gymnasien	Baden-Württemberg Bayern Hamburg Hessen Mecklenburg-Vorpommern Niedersachsen Rheinland-Pfalz Sachsen-Anhalt Schleswig-Holstein Thüringen
	Höheres Lehramt an Gymnasien	Sachsen
	Lehramt an Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gymnasien	Berlin
	Lehramt für die Sekundarstufe I und II (allgemeinbildende Fächer)	Brandenburg
	Lehramt für Sekundarstufe I und II (Stadtteilschulen und Gymnasien)	Hamburg (ab WS 2020/2021)
	Lehramt für die Sekundarstufe I und II (Gymnasien und Gemeinschaftsschulen)	Saarland
	Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen	Nordrhein-Westfalen
	Lehramt an Gymnasien/ Oberschulen	Bremen
5 Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen	Lehramt an beruflichen Schulen	Bayern Berlin Hamburg Hessen Mecklenburg-Vorpommern Saarland
	Höheres Lehramt an beruflichen Schulen	Baden-Württemberg
	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Bremen Rheinland-Pfalz Niedersachsen Sachsen-Anhalt Schleswig-Holstein Thüringen
	Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen	Sachsen
	Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer)	Brandenburg
	Lehramt an Berufskollegs	Nordrhein-Westfalen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6 Sonderpädagogische Lehrämter	Lehramt für Sonderpädagogik	Baden-Württemberg Bayern Hamburg Mecklenburg-Vorpommern Niedersachsen Sachsen Schleswig-Holstein
	Lehramt für Förderpädagogik	Brandenburg Thüringen
	Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik	Bremen
	Lehramt an Förderschulen	Hessen Rheinland-Pfalz Sachsen-Anhalt
	Lehramt für sonderpädagogische Förderung	Nordrhein-Westfalen
	Lehramt für Sonderpädagogik – Profilbildung Grundschule	Hamburg (ab WS 2020/2021)
	Lehramt für Sonderpädagogik – Profilbildung Sekundarstufe	Hamburg (ab WS 2020/2021)
Nicht von der KMK festgelegte Lehramtstypen (Integration des Studiums für das Lehramt an Förderschulen in das Studium für das Lehramt an allgemein- oder berufsbildenden Schulen)	Lehramt an Grundschulen (an die Stelle der Fächer Deutsch, Mathematik oder des frei wählbaren dritten Faches tritt das Fach Sonderpädagogik inkl. zweier sonderpädagogischer Fachrichtungen)	Berlin
	Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien (an die Stelle des ersten Faches treten zwei sonderpädagogische Fachrichtungen)	Berlin
	Lehramt an beruflichen Schulen (an die Stelle des allgemeinbildenden Faches bzw. der zweiten beruflichen Fachrichtung treten zwei sonderpädagogische Fachrichtungen)	Berlin

Keine Schwierigkeiten gibt es bei den Typen 1 und 2. Typ 1, das Grundschullehramt, heißt fast überall Lehramt an Grundschulen und nur in Brandenburg und im Saarland Lehramt für die Primarstufe. Typ 2 – das verbundene Lehramt für die Primarstufe und für einzelne oder alle Schularten der Sekundarstufe I – ist ein Ausnahmefall und kommt lediglich in Hamburg vor. Zum 1. August 2020 hat Hamburg allerdings als Nachfolger für das Verbundlehramt für die Primar- und Sekundarstufe I erstens ein reines Lehramt für die Grundschulen und zweites ein Verbundlehramt für die Sekundarstufe I und II eingeführt. Damit wird künftig dort das Lehramt vom Typ 1 (für

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die Grundschule) wie in den übrigen Ländern getrennt von anderen Lehrämtern angeboten.

Mehr Vielfalt gibt es beim Typ 3, dem Lehramt für einzelne oder alle Schularten der Sekundarstufe I. Diese Lehrämter heißen in Baden-Württemberg Lehramt Sekundarstufe I und im Saarland Lehramt für die Sekundarstufe I, in Bayern Lehramt an Mittelschulen und Lehramt an Realschulen, in Hessen und Niedersachsen Lehramt an Haupt- und Realschulen, in Mecklenburg-Vorpommern Lehramt an Regionalen Schulen, in Nordrhein-Westfalen Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, in Rheinland-Pfalz Lehramt an Realschulen plus, in Sachsen Lehramt an Oberschulen, in Thüringen Lehramt an Regelschulen, in Sachsen-Anhalt Lehramt an Sekundarschulen und in Schleswig-Holstein Lehramt an Gemeinschaftsschulen. In Berlin, Brandenburg, Bremen und Hamburg kommt der Typ 3 nicht (mehr) als eigenständiges Lehramt vor, sondern nur in Verbindung mit Typ 4.

Typ 4 ist das Lehramt für das Gymnasium bzw. für das Lehramt für die allgemeinbildenden Fächer der Sekundarstufe II. Es heißt fast überall Lehramt Gymnasien (Baden-Württemberg) bzw. Lehramt an Gymnasien (Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen), in Sachsen Höheres Lehramt an Gymnasien, in Nordrhein-Westfalen Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, im Saarland Lehramt für die Sekundarstufe I und II (Gymnasien und Gemeinschaftsschulen) und in Schleswig-Holstein Lehramt an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien. Die (neuen) Lehrämter an Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gymnasien (Berlin), für die Sekundarstufe I und II (allgemeinbildende Fächer) (Brandenburg, Hamburg) und an Gymnasien/Oberschulen (Bremen) sind Verbundlehrämter aus Typ 3 (Lehramt Sekundarstufe I) und Typ 4 (gymnasiales Lehramt) und als Sammellehramt für sämtliche allgemeinbildenden Schulformen oberhalb der Grundschule und mit Ausnahme der Förderschulen in der Typeneinteilung der Kultusministerkonferenz bisher nicht enthalten.

Bei den beiden letzten Typen 5 und 6 liegen die Dinge wieder vergleichsweise einfach. Für das Lehramt für die beruflichen Schulen bzw. das Lehramt für die beruflichen Fächer der Sekundarstufe II – das ist Typ 5 – werden überall ähnliche Bezeichnungen verwendet: in Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und im Saarland Lehramt an beruflichen Schulen, in Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen Lehramt an berufsbildenden Schulen, in Baden-Württemberg Höheres Lehramt an beruflichen Schulen, in Sachsen Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen, in Brandenburg Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) und in Nordrhein-Westfalen Lehramt an Berufskollegs. Typ 6 – die sonderpädagogischen Lehrämter – werden in Baden-Württemberg und Sachsen Lehramt Sonderpädagogik und in Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein Lehramt für Sonderpädagogik genannt, in Brandenburg und Thüringen Lehramt für Förderpädagogik, in Hessen, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz Lehramt an Förderschulen, in Nordrhein-Westfalen Lehramt für sonderpädagogische Förderung und in Bremen Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik. Berlin ist insofern ein Ausnahmefall, als es dort keinen eigenständigen Ausbildungsgang für ein sonderpädagogisches Lehramt gibt. Stattdessen können in den drei Ausbildungsgängen Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gymnasien sowie Lehramt an beruflichen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schulen zwei sonderpädagogische Fachrichtungen an die Stelle eines allgemeinbildenden Faches treten.

3. Aufbau und Gestaltung des Vorbereitungsdienstes

Beim äußeren Aufbau und der inneren Gestaltung des Vorbereitungsdienstes schießen die Unterschiede zwischen den Ländern dermaßen ins Kraut, dass selbst Fachleuten der Überblick schwerfällt. Das beginnt schon mit der *Dauer*, die zwischen 16 (Sachsen-Anhalt) und 24 Monaten liegt (Bayern). In der Mehrzahl der Länder haben sich 18 Monate für die zweite Phase durchgesetzt (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein). Hessen geht mit 21 Monaten für sämtliche Lehrämter einen Sonderweg, Thüringen ebenfalls mit 18 Monaten für das Lehramt an Grundschulen und 24 für alle übrigen Lehrämter. Je nach den landesrechtlichen Regelungen kann der Vorbereitungsdienst um bis zu zwölf Monate verkürzt werden. Auch kann die Ausbildung um sechs (wie beispielsweise bei der Möglichkeit der »Doppelqualifikation« für mehrere Lehrämter in Mecklenburg-Vorpommern) bis höchstens 24 Monate verlängert werden (wie beim Vorbereitungsdienst in Teilzeit).

Hinsichtlich der *räumlichen Verteilung* der Ausbildungseinrichtungen zeigen sich unterschiedliche Vorgehensweisen. In kleineren Ländern (Bremen, Hamburg, Saarland – aber nicht Berlin) erfolgt die Ausbildung zentral an einem oder zwei Standorten. So führen in den beiden Hansestädten das Landesinstitut für Schule (Bremen) bzw. das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg) die berufspraktische Ausbildung in der zweiten Phase unmittelbar und ohne die Zwischenebene von zusätzlichen Studienseminaren in den Stadtteilen durch. Sie sind außerdem zuständig für die Qualitätssicherung und -entwicklung in der ersten (hochschulischen) und in der dritten Phase (Fort- und Weiterbildung) und sollen dadurch Lehrerbildung aus einem Guss gewährleisten. Aber auch in einigen Flächenländern ist die Ausbildung an wenigen Zentralseminaren gebündelt – wie im Fall Mecklenburg-Vorpommerns in Rostock und Greifswald. Sachsen und Sachsen-Anhalt gehen ähnlich vor. Ein anderes Bild bietet sich dagegen in vielen westlichen Flächenländern – und in einem Stadtstaat, Berlin. Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz haben vielerorts im Land Seminare eingerichtet – Hessen allein 30, davon 15 für das Lehramt an Grundschulen, Haupt- und Realschulen sowie Förderschulen (GHRF), 10 für das Lehramt an Gymnasien und 5 für das Lehramt an beruflichen Schulen. Die Studienseminare befinden sich (so in Baden-Württemberg) häufig an den Standorten heutiger oder früherer lehrerbildenden Hochschulen und sind auch aus strukturpolitischen Erwägungen möglichst gleichmäßig in der Fläche verteilt. Thüringen hat eine Mischform gewählt. Dort gibt es einerseits zwei zentrale Studienseminare in Erfurt und Gera, andererseits aber auch je nach Bedarf Seminarschulen bzw. Seminarschulverbünde (im Schuljahr 2019/20 waren es neun), die die gleichen Ausbildungsaufgaben wie die beiden Studienseminare übernehmen und an deren Stelle besucht werden können. Sie liegen in Kreis-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

städten und anderen regionalen Zentren und decken vor allem entlang des Thüringer Städtebands die Fläche ab.

Der *Inhalt der Ausbildung* umfasst zwei große Bereiche. Der eine sind die Lehrveranstaltungen im Studienseminar (verwirrenderweise ihrerseits häufig als Seminare bezeichnet). Der andere sind die Ausbildungsveranstaltungen an der Schule bzw. den Schulen, denen die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst für den berufspraktischen Teil der Ausbildung zugewiesen ist. Die *Lehrveranstaltungen im Studienseminar* sind, auch wenn es wie eine *contradictio in adiecto* klingt, der Theorieteil innerhalb des berufspraktischen Ausbildungsabschnitts. Sie sollen an den ersten (hochschulischen) Abschnitt anknüpfen und unter dem Eindruck der eigenen Unterrichtserfahrung vertiefen, klären und festigen, was dort an Kenntnissen erworben worden ist (Kunz et al., 2020; Übersicht über die ältere empirische Forschung bei Böhner, 2012). Eine Gruppe von Lehrveranstaltungen ist der Allgemeinen Didaktik und der Didaktik der Fächer bzw. Fachrichtungen gewidmet, die die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst an der Hochschule studiert haben und in denen sie an der Ausbildungsschule unterrichten. In der zweiten Gruppe von Veranstaltungen werden pädagogische, psychologische, soziologische, rechtliche sowie institutionen- und verwaltungskundliche Fragen behandelt, soweit sie für das Berufsfeld Schule von Belang sind. Die betreffenden Veranstaltungen werden in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern als Hauptseminar bezeichnet, in Nordrhein-Westfalen als Kernseminar, als Pädagogisches (Niedersachsen) bzw. erziehungswissenschaftliches Seminar (Bremen), als Seminarsitzungen zu allgemein pädagogischen Fragen von Schule und Unterricht (Saarland), als Berufspraktisches Seminar (Rheinland-Pfalz) und als allgemeine Ausbildung mit den Schwerpunkten Pädagogik, Psychologie, Schulrecht und Schulkunde (Bayern).

In Berlin, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind die Inhalte der Ausbildung in *Modulen* angeordnet. Das sind aufeinander aufbauende Qualifizierungsbausteine, die in geordneter Folge durchlaufen werden. Die nach und nach erworbenen Teilqualifikationen sollen sich am Ende zu einer Gesamtqualifikation aus Kenntnissen und Können zusammenfügen, die den reibungslosen Übergang in den Beruf gestattet.

Die *Ausbildungsveranstaltungen an der Schule* erstrecken sich vornehmlich auf die Hospitation im Unterricht der Ausbildungslehrkräfte (Mentoren und Mentorinnen) einschließlich Vor- und Nachbesprechung, auf eigenen Unterricht von zunehmender Dauer, aber noch unter Anleitung und auf den eigenverantwortlichen Unterricht, den auch die Ausbilder und Ausbilderinnen aus dem Studienseminar für ihre Unterrichtsbesuche und die anschließenden Auswertungsgespräche nutzen. Der *eigenverantwortliche Unterricht* kann je nach Land und Lehramt eine beträchtliche Spannbreite aufweisen – von 8 Stunden im Saarland bis 17 Stunden in Bayern. Die Regel sind 10 bis 12 Stunden oder knapp ein halbes Lehramtsdeputat (Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein). Eine gewisse Spannbreite gibt es auch bei den *Unterrichtsbesuchen* der Ausbilder und Ausbilderinnen aus dem Studienseminar. In Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland sind zwei pro Fach und Ausbildungsabschnitt bzw. Modul vorgesehen, in Mecklenburg-Vorpommern drei und in Sachsen-Anhalt und Thüringen fünf pro Fach; in Bremen und Hamburg sind es neun, in Brandenburg zehn und in Niedersachsen zwölf im Verlauf der gesamten Se-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

minarausbildung. Über den Unterricht hinaus können die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auch in andere Tätigkeiten – beispielsweise Aufsicht und Betreuung, Elternberatung und Schulentwicklung – einbezogen werden, sofern diese Tätigkeiten zu den Dienstpflichten der Lehrer und Lehrerinnen und damit zum Berufsbild gehören.

4. Anforderungen in der Zweiten Staatsprüfung

Die Ausbildung in der zweiten Phase ist in *Abschnitte* gegliedert, die wegen der unterschiedlichen Dauer des Vorbereitungsdienstes und der dadurch bedingten Abweichungen beim Einstellungstermin nicht in allen Ländern gleich lang sind: Einführungsabschnitt (ganz oder überwiegend im Studienseminar), erster und zweiter Hauptabschnitt (überwiegend an der oder den Ausbildungsschulen), Prüfungsabschnitt. Eine wichtige Rolle, besonders im ersten und zweiten Hauptabschnitt, spielt die Beratung durch die Ausbilder und Ausbilderinnen am Seminar und die Mentoren und Mentorinnen an den Schulen, von Fall zu Fall auch durch die Fachleiter und Fachleiterinnen an den Schulen und/oder durch die Schulleitung. Die *Beratungsgespräche* – etwa im Anschluss an eine Seminarveranstaltung oder einen Unterrichtsbesuch – sind eine in allen Ländern gebräuchliche Form, die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über ihren Ausbildungsstand ins Bild zu setzen und eine erste Einschätzung ihrer Leistungen vorzunehmen. Sie finden sich häufig vor dem Eintritt in einen neuen Ausbildungsabschnitt.

Die *Zweite Staatsprüfung* am Ende des Vorbereitungsdienstes besteht im Regelfall aus drei oder vier Hauptteilen. Das sind in zeitlicher Abfolge (1.) das Gutachten zum Ausbildungsstand, (2.) die schriftliche Hausarbeit (sofern verlangt), (3.) die Lehrproben und (4.) die mündliche Prüfung.

In mehreren Ländern wird vor dem Übergang in den Schluss- und Prüfungsabschnitt des Vorbereitungsdienstes ein *Gutachten zum Ausbildungsstand* angefertigt (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bayern, Hessen, Saarland und Sachsen). Das geschieht auf unterschiedlichen Wegen. Das Gutachten kann wie in Hessen von der Leitung der Ausbildungsschule stammen, die damit die Beurteilungen zum Kompetenzerwerb aus den Modulveranstaltungen ergänzt. In Sachsen fertigt der Schulleiter bzw. die Schulleiterin das Gutachten im Zusammenwirken mit den Mentoren und Mentorinnen und auf der Grundlage ihrer Einschätzungen an. Zur Feststellung des Leistungsstands können aber auch die Seminarausbilder und Seminarausbilderinnen und die Schulleitungen zusammenwirken. Vorgesehen sind je nach Land ein gemeinsames Gutachten oder mehrere Einzelgutachten, die dann in ein abschließendes Gesamtgutachten zusammengefügt werden, häufig verfasst von der Leitung des Studienseminars. Für die Leistungen im Ausbildungsverlauf wird eine Note erteilt.

Eine *schriftliche Hausarbeit* als eigenständiger Prüfungsteil wird in zwei Dritteln der Länder vorgeschrieben (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein). Sowohl bei der Bezeichnung der Arbeit wie bei den Anforderungen herrscht große Vielfalt. Der vorgegebene Umfang liegt zwischen 10 (z. B. Berlin) und 30 Seiten (z. B. in Brandenburg und Hessen). In einigen Ländern kann die Hausarbeit durch ein Prüfungsportfolio ergänzt werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

An *Lehrproben* ist überall mindestens eine in jedem Fach bzw. jeder Fachrichtung vorgeschrieben, in denen die Lehrbefähigung angestrebt wird. Die *unterrichtspraktische Prüfung* umfasst Unterricht, der vom Prüfling im Voraus schriftlich zu planen, in Anwesenheit der Prüfungskommission vor einer Gruppe von Schülern und Schülerinnen zu halten und anschließend unter den kritischen Augen der Kommission auf didaktische und methodische Stärken und Schwächen zu untersuchen und unter Abwägung von Aufwand und Ertrag zu bewerten ist.

Die *mündliche Prüfung* umfasst – je nach Land in unterschiedlicher Zusammenstellung und Gewichtung – den allgemein- und den fachdidaktischen, pädagogischen, psychologischen, soziologischen, schulrechtlichen und verwaltungskundlichen Lehrstoff aus den Veranstaltungen im Studienseminar. Die Prüfung kann aus mehreren Teilen bestehen, die zusammengenommen zwischen 45 und 60 Minuten dauern.

Neben der schriftlichen Arbeit, den Lehrproben und der mündlichen Prüfung finden sich in einigen Ländern noch *weitere Prüfungsteile*. In Baden-Württemberg ist die Beurteilung der Unterrichtspraxis mit einem didaktischen Kolloquium verknüpft. In Bayern gehen den Prüfungslehrproben im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung Doppellehrproben voraus, die ebenfalls in die Benotung einfließen. Zudem wird dort die einstündige mündliche Prüfung durch ein dreißigminütiges Kolloquium zu Themen der Pädagogik und Psychologie ergänzt. Dieser Prüfungsteil kann bereits nach achtzehn Ausbildungsmonaten absolviert werden. In Sachsen und Schleswig-Holstein geht das die Ausbildung begleitende Portfolio in die Prüfung ein. In Schleswig-Holstein ist zum Abschluss der mündlichen Prüfung zudem ein Prüfungsgespräch über die schriftliche Hausarbeit und die Ausbildungsdokumentation (Portfolio) vorgesehen, in dessen Rahmen auch eine Befragung zum Schul- und Dienstrecht erfolgt.

Zur Durchführung der Zweiten Staatsprüfung wird in allen Ländern ein *Prüfungsausschuss* gebildet. Durchgängig sind in den Prüfungsausschüssen zur Zweiten Staatsprüfung die Fachleiter und Fachleiterinnen der Fächer vertreten, in denen die Ausbildung erfolgt. Allerdings zeigen sich bei der weiteren Besetzung der Prüfungsausschüsse Unterschiede in den Ländern. In Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland gehören der Schulleiter bzw. die Schulleiterin, der Seminarleiter bzw. die Seminarleiterin und ein Vertreter bzw. eine Vertreterin des Prüfungsamts dem Prüfungsausschuss an. In Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ist eine ähnliche Besetzung vorgesehen, hier allerdings ohne den Seminarleiter bzw. die Seminarleiterin. In Rheinland-Pfalz und Hessen hingegen gehört der Schulleiter bzw. die Schulleiterin nicht dem Prüfungsausschuss an. Hier wird der Prüfungsausschuss von den ausbildenden Fachleitern und Fachleiterinnen gebildet, dem der bzw. die Prüfungsvorsitzende vorsteht. Er bzw. sie ist in der Regel mit der Ausbildung in der zweiten Phase vertraut. Die zweite Staatsprüfung wird in Bayern von einem Prüfungsausschuss durchgeführt, der auf Initiative des landesweiten Prüfungshauptausschusses für jede Prüfung eingerichtet wird. Der Prüfungsausschuss besteht aus einem bzw. einer Vorsitzenden, dem Leiter bzw. der Leiterin des Studienseminars und einer Vertretung der Schulaufsicht oder einer damit beauftragten Lehrkraft. Darüber hinaus bestellt der Prüfungsausschuss weitere Mitglieder für die Prüfung an der Ausbildungsschule, die einzelne Teile der Zweiten Staatsprüfung abnehmen. In der Regel sind das die Seminarleiter bzw. Seminarleiterinnen der besuchten Fachseminare, die Prüfer bzw. Prüferinnen der mündlichen Prüfung und die Prüfer bzw. Prüferin-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nen der Hausarbeit. In Hamburg besteht die Möglichkeit, dass entweder ein Vertreter bzw. eine Vertreterin des Schulverwaltungsdienstes, ein Hauptseminarleiter bzw. eine Hauptseminarleiterin oder ein Schulleiter bzw. eine Schulleiterin den Vorsitz im Prüfungsausschuss führt.

Die Noten aus den Gutachten zum Ausbildungsstand, der Hausarbeit (falls verlangt), der Lehrproben, der mündlichen Prüfung und gegebenenfalls der weiteren Prüfungsleistungen werden gewichtet und zu einer Gesamtnote zusammengefasst. Die *Bestehensquote* liegt in Hessen bei der Zweiten Staatsprüfung seit 2014 über alle Lehrämter hinweg in jedem Prüfungsdurchgang bei mindestens 94 % (hier und im Folgenden eigene Berechnungen). Im Winter 2014/15 haben sogar über 97 % bestanden. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen den Lehrämtern. Im Lehramt an beruflichen Schulen bestehen regelmäßig zwischen 96 und 100 % der durchschnittlich ca. 100 Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Von den durchschnittlich knapp 250 Prüflingen im Lehramt an Haupt- und Realschulen sind es deutlich weniger (mit dem Maximum von 96 % im Sommer 2015 und dem Minimum von 88 % im Winter 2018/2019). Außerdem ist eine gewisse *Abgangsquote* zu berücksichtigen. Die »Abgänger« und »Abgängerinnen« treten zwar ordnungsgemäß in den Vorbereitungsdienst ein, verlassen ihn aber aus unbekannten Gründen vorzeitig und ohne an der Zweiten Staatsprüfung teilzunehmen. Ihr Anteil schwankt in Hessen in den letzten Jahren zwischen 3,6 (Einstellungstermin 1. November 2016) und 10 % (Einstellungstermin 1. November 2014).

Literatur

Böhner, M. M. (2012). Der Vorbereitungsdienst im Licht der empirischen Forschung. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (S. 192–207). Kronach: Link.

Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P. & McKenzie, Ph. (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland*. Paris: OECD, Direktion Bildungswesen, Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik. Deutsche Übersetzung im Auftrag der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_20Country_20Note_Endfassung_deutsch.pdf.

Hessische Lehrkräfteakademie (2012). *Module für den Vorbereitungsdienst*. Verfügbar unter: https://sts-gym-frankfurt.bildung.hessen.de/modul/index.html.

Hessisches Lehrerbildungsgesetz in der Fassung vom 28. September 2011, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 5. Februar 2016 (GVBl, S. 30). Verfügbar unter: https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V6P59.

Landesamt für Schule und Lehrerbildung (2014). *Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg – Handreichung für Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten*. Potsdam. Verfügbar unter: www.lsa.brandenburg.de.

Kultusministerkonferenz, [Abteilung] II A/Allgemeinbildendes Schulwesen (2019). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Stand: 05.11.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand_LB-veroeff.pdf.

Kunz, H., Sauerland, F. & Uhl, S. (2014). *Die zweite Phase der Lehrerbildung in Deutschland*. Östringen: Bücherpost.

Kunz, H., Sauerland, F. & Uhl, S. (2020). *Praxisphasen im Lehramtsstudium. Erfahrungen aus Modellversuchen*. Bielefeld: wbv Media.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2014). *Schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst – Handreichung für Ausbildungslehrkräfte*. Verfügbar unter:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/lbm1.a.2159.de/Handreichung%20Ausbildungslehrkräfte,%20Hrsg.%20LSA%202014.pdf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016a). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen* (Anlage zu: Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung von 02.09.2016). Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016b). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität* (Lehramtszugangsverordnung – LZV vom 25. April 2016). Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?print=1&anw_nr=6&val=15620&ver=8&vd_id=15620&keyword=.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999a). *Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999 i.d.F vom 07.03.2013). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999b). *Information des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 – Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen* (Stand: 05.02.2009). Verfügbar unter: www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anerkennung-der-abschluesse.html.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Jana Krüger und Michael Weyland

Der Vorbereitungsdienst in der Sekundarstufe I

1. Einführung

Die Struktur der Lehrerbildung in Deutschland ist durch eine Dreiphasigkeit gekennzeichnet. Nach einem fächerbezogenen Studium (erste Phase) schließt sich der Vorbereitungsdienst (zweite Phase) an. Der Vorbereitungsdienst stellt eine »eigenständige, schulpraktisch ausgerichtete Phase der Lehrerausbildung« (KMK, 2012, S. 2) dar, in der es um die Gewinnung erster Handlungssicherheiten in der Berufspraxis geht. Aufbauend auf der in der ersten Phase vermittelten Wissens- und Reflexionsbasis steht hier die Einübung in die berufliche Handlungspraxis im Vordergrund, die den Übergang in eine eigenverantwortliche berufliche Tätigkeit als Lehrkraft (dritte Phase) schafft.

Der vorliegende Beitrag fokussiert zum einen auf eine generalisierende und vergleichende Darstellung der strukturellen und formalen Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3 [Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I]) in einzelnen Bundesländern. Zum anderen wird der Schwerpunkt auf den Vorbereitungsdienst im Land Baden-Württemberg gelegt und ein Best-Practice Beispiel zur Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase vorgestellt.

2. Formale Charakteristika und organisatorische Struktur des Vorbereitungsdienstes in der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3)

Die Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase ist sehr stark mit den staatlichen Strukturen der Bildungsverwaltung und den länderspezifischen Gegebenheiten des jeweiligen Schulsystems verbunden. Dies führt zu einer Vielzahl unterschiedlicher Formen, Strukturen und Rahmenbedingungen in der Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern (Terhart, 2000, S. 24). Eine allgemeine und übergeordnete Orientierung zum Vorbereitungsdienst bieten die *Ländergemeinsame(n) Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* der KMK (2012). Der Vorbereitungsdienst hat hiernach im Sinne des Artikels 12 Grundgesetz »den Charakter einer allgemeinbildenden Ausbildungsstätte« (KMK, 2012, S. 2) und »umfasst theoretische Anleitung, unterrichtliche Erprobung und Theorie geleitete Reflexion« (KMK, 2012, S. 3). Unabhängig vom Lehramtstyp[1] findet der Vorbereitungsdienst in den einzelnen Bundesländern überwiegend an zwei Lern- und Ausbildungsorten[2] – dem Studienseminar und der Ausbildungsschule (bzw. mehreren

1 Siehe zur Klassifikation der Lehrämter den Beitrag von Kunz & Uhl »Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern« in diesem Band.

2 Schleswig-Holstein geht hier einen Sonderweg, da die Ausbildungsveranstaltungen zentral vom *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswigs-Holstein* (IQSH) organisiert werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

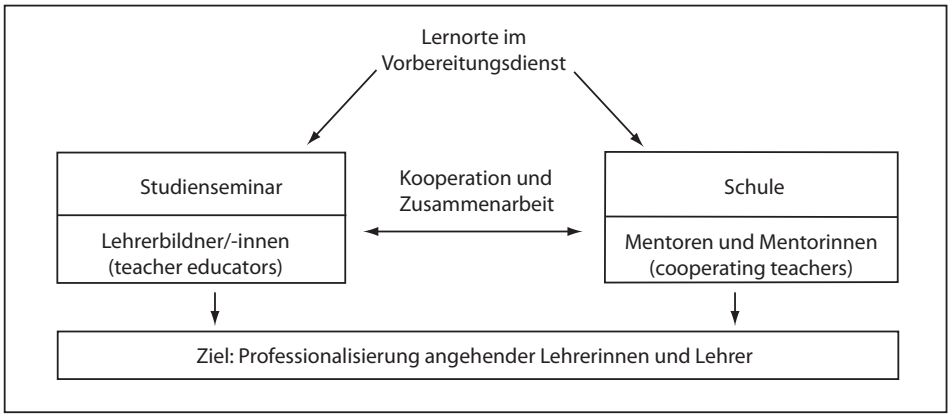

Abbildung 1: Lernorte und Ausbildungspersonal im Vorbereitungsdienst (Krüger, 2013)

Ausbildungsschulen wie z. B. in Bayern) »oder vergleichbaren Einrichtungen« (KMK, 2012, S. 3) – statt (s. Abbildung 1).

Dabei werden die angehenden Lehrkräfte während des Vorbereitungsdienstes von Ausbilderinnen und Ausbildern im Studienseminar sowie durch Mentorinnen und Mentoren an den Schulen betreut und unterstützt:[3]

> »Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst findet in der Verantwortung von Ausbildern mit besonderer wissenschaftlicher und schulpraktischer Expertise statt. Die Ausbildung an der Schule wird durch geeignete Lehrkräfte unterstützt« (KMK, 2012, S. 4).

Dem Ausbildungspersonal an Schule und Studienseminar, den Lehrerbildnern und Lehrerbildnerinnen, kommt damit eine zentrale Aufgabe in der Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu:

> »Die Herausforderung der zweiten Phase besteht darin, ihr curriculares Programm an die Vorleistungen der Universitäten anschließen zu lassen, die relevanten Forschungsergebnisse als Orientierung für die Handlungsplanung, als kritisches Korrektiv und zur distanzierenden Reflexion für die Handlungspraxis der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu verwenden« (Baumert et al., 2007, S. 31).

Weitere Anhaltspunkte für die Anbahnung von Kompetenzen im Vorbereitungsdienst ergeben sich aus den *Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. v. 16.05.2019a). Durch den Vorbereitungsdienst sollen demnach vor allem folgende Kompetenzen erworben und vertieft werden:

- Fachliches bzw. fachrichtungsspezifisches Lernen planen und gestalten
- Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen
- Nachhaltigkeit von Lernen fördern
- Fach- bzw. fachrichtungsspezifische Leistungsbeurteilung beherrschen
- Unterricht in heterogenen Lerngruppen planen, durchführen und analysieren

3 Zur Situation des Ausbildungspersonals im Vorbereitungsdienst siehe Krüger (2013) sowie Gerlach (2020).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.