

Axel Knüppel

Weiterentwicklung der schulpraktischen
Lehrerbildung durch Kooperation
der Ersten und Zweiten Phase
am Beispiel der Region Nordhessen

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Dorit Bosse

Zweiter Gutachter: Prof. i. R. Dr. Heinrich Dauber

Tag der mündlichen Prüfung:

27. August 2012

INHALT

Einleitung	5
1. Studie I: Expertenbefragung zur Kooperation zwischen der Ersten und der Zweiten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Region Nordhessen	9
1.1. Zur gegenwärtigen Situation der Lehrerbildung: Phasenübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsaufgabe	9
1.2. Fragestellung der Expertenbefragung	14
1.3. Methoden der Datenerhebung und Auswertung	14
1.4. Auswertung der Experteninterviews	20
1.4.1. Phasenspezifische und phasenübergreifende Aufgaben der Kooperation	21
1.4.2. Orte der Kooperationsgremien	34
1.4.3. Hemmnisse auf dem Weg zur Kooperation	44
1.4.4. Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase	52
1.4.5. Umgang mit Veränderungen in der Lehrerbildung	60
1.4.6. Zukunftsaussichten aus Sicht der Interviewten	68
1.4.7. Themengebiete einer möglichen Kooperation	72
1.4.8. Empfehlungen zum Aufbau einer Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase als Schlussfolgerung der Expertenbefragung in Verbindung mit Gelingensbedingungen	88
2. Aktueller Forschungsstand aus den empirischen Studien zur schulpraktischen Lehrerbildung in der Ersten und Zweiten Phase	94
2.1. Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung	94
2.1.1. Pädagogische Entwicklungsberichte an Studienseminaren in Hessen	95
2.1.2. Die Potsdamer Studie zum Referendariat und zu Bewältigungsmustern im Studium	103
2.1.3. Studie zum Professionswissen von Mathematiklehrkräften: COACTIV und COACTIV-Referendariat	127
2.1.4. Bundesländerübergreifende Studie zur Wirksamkeit der Mathematiklehrerausbildung: MT21	133
2.1.5. Zusammenfassung der Erkenntnisse zu der Wirksamkeit der Lehrerbildung	150
2.2. Aktuelle Forschungsergebnisse zu einzelnen Aspekten der Schulpraktischen Studien innerhalb der universitären Ausbildung	153
2.2.1. Längsschnittstudie an der Universität Leipzig zur Veränderung von Überzeugungen bei Absolventen der Lehrerausbildung	154
2.2.2. Kompetenzerleben in der schulpraktischen Ausbildung	160
2.2.3. Retrospektive Einschätzung des Lernens im Praktikum und Phänomene des Lehrerwerdens	170
2.2.4. Zusammenfassung der Erkenntnisse zu den Schulpraktischen Studien	179

2.3.	Forschungsergebnisse zu dem Selbstverständnis und der Rolleninterpretation der Mentoren	184
2.3.1.	Rollen und Rollenverständnis der Mentoren	186
2.3.2.	Formen der Unterrichtsnachbesprechungen	196
2.3.3.	Anbindung der Mentorentätigkeit	200
2.3.4.	Zusammenfassung der Erkenntnisse zu den Mentoren	212
2.4.	Problembereiche bei der Zusammenarbeit im Rahmen von Schulpraktischer Lehrerbildung	214
2.4.1.	Eingangsvoraussetzungen	215
2.4.2.	Belastung der Referendare	217
2.4.3.	Bedeutung der Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung und Veränderung der Überzeugungen zum selbständigen Lernen	234
2.4.4.	Erwerb von Kompetenzen	242
2.4.5.	Zusammenarbeit der Ausbildungsinstitutionen	249
2.4.6.	Bedeutung der Mentoren in der Ausbildung	257
2.4.7.	Phasenübergreifende Lehrerbildung	260
2.4.8.	Zusammenfassung des Beachtenswerten für ein Kooperationspraktikum	263
3.	Studie II: Kooperationspraktikum als Beispiel phasenübergreifender Zusammenarbeit	280
3.1.	Grundlegende Überlegungen zur Kooperation	281
3.1.1.	Kooperationsformen auf individueller und institutioneller Ebene	281
3.1.2.	Zur Begründung der Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung	287
3.2.	Modelle schulpraktischer Kooperation in Hessen	290
3.3.	Methoden der Evaluation	297
3.4.	Nordhessisches Kooperationspraktikum an allgemeinbildenden Schulen: Durchführung – Verlauf – Einschätzung – Konsequenzen	313
3.5.	Verlauf	335
3.5.1.	Regionale Verteilung, Beteiligte sowie Formen und Bewertung der Aktivitäten	336
3.5.2.	Günstige Bedingungen zur Realisierung gelungener Kooperationspraktika nach den Berichten der Beteiligten	345
3.5.3.	Hemmnisse bei der Realisierung des Kooperationspraktikums	353
3.5.4.	Kompetenzerwerb	366
3.5.5.	Lehrerwerden als Prozess	379
3.5.6.	Hinweise auf Grenzen der phasenübergreifenden Kooperation	383
3.6.	Zusammenfassung	385
4.	Fazit und Ausblick	392
	Literatur	407
	Anhang	I

Abbildungen

Abb. 1: Übersicht über Orte der phasenübergreifenden Kooperation	41
Abb. 2: Betreuungsaufgaben im Praktikum (nach Hascher 2001, S. 229).....	197
Abb. 3: Beratung in der Lehrerbildung.....	226
Abb. 4: Bedenken gegenüber der Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden	299
Abb. 5: Formen der Datenerhebung nach Beteiligten	300
Abb. 6: Vom Regelpraktikum zum Kooperationspraktikum.....	314
Abb. 7: Verantwortlichkeiten und Beteiligte am Kooperationspraktikum	318
Abb. 8: Die Veränderungen innerhalb der beteiligten Institutionen	319
Abb. 9: Zeitliche Verankerung des Kooperationspraktikums im Ablauf des Referendariats	320
Abb. 10: Institutionelle Verankerung des Kooperationspraktikums in den Studienseminaren	321
Abb. 11: Rollen im Entscheidungsprozess zur Teilnahme an einer Lernpartnerschaft.....	324
Abb. 12: Schulen der Kooperationspraktika nach Studienseminar und Region in den sechs Durchgängen 2005/06- 2009/10	336
Abb. 13: Häufigkeit der Zusammenarbeit der Praktikanten mit dem Referendar und dem Mentor: Anzahl der Lernteams N= 43	338
Abb. 14: Art der Aktivitäten nach Ansprechpartner; Angaben aus 43 Lernteams bis Durchgang 2009/10	339

Tabellen

Tab. 1: Belastungen der Referendare	100
Tab. 2: Ausgewählte für Kooperation relevante Inhalte und Kompetenzen	111
Tab. 3: Mittelwerte aller Aktivitäten nach Partner und Region; Anzahl der Lernteams N = 43	338
Tab. 4: Bewertung der einzelnen Aktivitäten der Lernpartner als Mittelwerte in drei Studienseminaren im Zeitraum 2005/06–2009/10; Durchschnitt aller Bewertungen in der Woche (Standardabweichungen in der Tabelle im Anhang)	340
Tab. 5: Bepunktung von Ansatz und Durchführung des Kooperationspraktikums nach Gruppen und in Abhängigkeit von der Häufigkeit der gesamten gemeinsamen Aktivitäten	341
Tab. 6: Anzahl der unterrichtsbezogenen Vor- und Nachbereitungsgespräche als über das Hospitieren und Unterrichten hinausgehende gemeinsame Aktivitäten, zusammengefasst in Teilgruppen	344
Tab. 7: Korrelation nach Pearson zwischen „ <i>Ich habe in meiner Ausbildung sehr viel mit Mentoren</i> “ und folgenden Items:	361
Tab. 8: Korrelation nach Pearson zwischen „ <i>Die Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden empfehle ich</i> “ und folgenden Items:	362

Einleitung

Kooperation zwischen den beiden Phasen der Lehrerbildung¹ an Universität und Studienseminar wird als eine der Möglichkeiten gesehen, die Ausbildungsqualität angehender Lehrer² zu verbessern. Entscheidend für das Verständnis von „Kooperation“ sind die Ziele, die mit ihr verfolgt werden. Für Green (2007) bedeutet demnach Kooperation, miteinander zu arbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Die gemeinsame Zielrichtung ist für die drei Phasen der Lehrerausbildung mit der Festlegung allgemeiner Standards durch die Kultusministerkonferenz gegeben, aber auch durch Vorstellungen vom „guten Lehrer“, wie sie sich etwa bei Schubarth (2006) oder Meyer (2004) finden. Offen bleibt allerdings, was sich jeweils konkret hinter diesen allgemein gehaltenen Zielbeschreibungen verbirgt. Hinzu kommt, dass innerhalb der einzelnen Phasen keineswegs Konsens darüber besteht, welchen Beitrag zur Lehrerbildung jede Phase leistet und welchen Mehrwert Kooperation verspricht. Es ist zu vermuten, dass die Vorstellungen über den Nutzen von Kooperation bei den Beteiligten divergieren und von ihrer Einstellung zur Lehrerbildung, ihren Interessen an Innovationen und vom Abwägen der Chancen und Risiken von Kooperation abhängen.

Um zu erheben, welche Vorstellungen von und Erwartungen an Kooperation bei Vertretern der Ersten und Zweiten Phase bestehen, wurden im Jahr 2005 Interviews mit Experten durchgeführt, die zu diesem Zeitpunkt in den verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung in Hessen tätig waren. Dabei bot es sich aufgrund bestehender Kooperationsbezüge von Vertretern der unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung an, einen Schwerpunkt auf die Region Nordhessen zu legen. Die erste der beiden eigenen, im **Kapitel 1** vorgelegten Studien (Studie I) hat das Ziel, Möglichkeiten für eine phasenübergreifende

1 Es wird in dieser Arbeit sowohl die Bezeichnung „Lehrerbildung“ als auch „Lehrerausbildung“ verwendet und zwar kontextgebunden unterschiedlich. Der Begriff „Lehrerbildung“ wird in eigenen Textteilen dieser Arbeit verwendet und schließt sich der Hervorhebung der Bildung an, die Dauber bei der Frage nach dem Lehrer der Zukunft trifft: „Soll er gebildet oder nur qualifiziert *ausgebildet* sein? Dies ist keine akademische Spitzfindigkeit in der Begriffswahl. Dahinter verbergen sich m. E. grundlegend unterschiedliche Konzeptionen einer zeitgemäßen Lehrer(aus)bildung“ (Dauber 2005b, S. 28). Die Verwendung des Begriffs schließt aber nicht – zumindest nicht automatisch – die Dritte Phase der beruflichen Weiterqualifizierung mit ein. Das ist ein Unterschied zu der Begründung für die Umbenennung des für die Lehrerqualifizierung in Hessen zuständigen Amtes. Dieses firmiert unter der Abkürzung AfL seit einigen Jahren nicht mehr als „Amt für Lehrerausbildung“ sondern als „Amt für Lehrerbildung“ und sieht darin einen Ausdruck dafür, Lehrerwerden als lebenslangen Prozess zu verstehen. Die vorliegende Arbeit bezieht sich vor allem auf das Studium und das Referendariat als Lernorte der zukünftigen Lehrer und nicht auf die Dritte Phase, obwohl das Lehrerwerden als lebenslanger Prozess aufgefasst wird. Der Begriff der Lehrerausbildung wird in dieser Arbeit wegen der obigen inhaltlichen Begründung nur dann verwendet, wenn er in Zitaten vorkommt bzw. sich die Textteile nahe an Autoren orientieren, die diese Bezeichnung genutzt haben.

2 Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der Regel die männliche Form der Schreibweise gewählt, auch wenn sich die Ausführungen auf weibliche Personen beziehen.

Kooperation und die dabei zu berücksichtigenden Bedingungen zu eruieren. Weiterhin sollen bereits realisierte oder anzustrebende Formen von Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase identifiziert und erste Konzeptideen für gemeinsame Ausbildungsmodelle der Ersten und Zweiten Phase entwickelt werden. Wenn der schulpraktische Teil der Lehrerbildung als geeignet erscheint, eine Kooperation zwischen den Phasen zu erproben, wie es auch das Hessische Lehrerbildungsgesetz vorsieht (HKM 2004), dann ist es notwendig zu wissen, welche Vorstellungen über den jeweiligen Ausbildungsauftrag und über mögliche Kooperationen mit der jeweils anderen Phase bei Vertretern der Institutionen der Lehrerbildung bestehen.

Im **Kapitel 2** wird der Forschungsstand zur schulpraktischen Lehrerbildung dargestellt. Beide Ausbildungsphasen haben nicht nur das gemeinsame Ziel, Lehrer für die Schule zu qualifizieren. Sie verbindet zudem der schulpraktische Ausbildungsteil, der in den Schulen stattfindet, mit denen die Universität wie die Studienseminare zusammenarbeiten. Dieser Ausbildungsteil hat je nach Phase eine andere Bedeutung und unterscheidet sich zudem nicht nur nach Aufwand und Anspruch, sondern vor allem aufgrund der institutionellen Rolle seiner Akteure. Die Studierenden hospitieren und führen punktuell erste eigene Unterrichtsversuche durch, während die Referendare mit eigenverantwortlichen Unterrichtsstunden als Beamte auf Probe eingesetzt werden. Die Schule als Ort der schulpraktischen Ausbildung ist die Institution, mit der beide Phasen der Lehrerbildung kooperieren. Auch wenn beide Institutionen wie selbstverständlich mit Schulen kooperieren, an denen sowohl Studierende wie Referendare tätig sind, stellt die Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen eine Besonderheit dar. Selbst wenn die Lehrerbildner dieselbe Schule als Ausbildungsort nutzen oder die Studierenden und Referendare in denselben Klassen sind, kann es sein, dass kein Austausch zwischen den Beteiligten stattfindet.

Seit der Kritik u. a. von Terhart (2000) an der mangelnden Abstimmung zwischen Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung und der Klage von Oelkers (2000) über den fehlenden Nachweis, wie wirksam die Lehrerbildung ist, sind in den letzten Jahren Studien über die Erste und Zweite Phase der Lehrerbildung entstanden. Eine der ersten Studien zur Zweiten Phase ist im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) für das Bundesland Hessen durchgeführt worden (Abs 2005, 2009). Mit erweiterten Fragestellungen und einem stärkeren Berücksichtigen der in der Ersten Phase erworbenen Kompetenzen erfasst die Potsdamer Studie zum Referendariat (Schubarth 2006) die Ausbildungsqualität des Bundeslandes Brandenburg. Die Studie von Blömeke u. a. (2008) konzentriert sich auf die Wirksamkeit der Lehrerausbildung am Beispiel von Mathematikstudierenden und -referendaren in mehreren Bundesländern unter Berücksichtigung beider Ausbildungsphasen. Und

schließlich wird auf die COACTIV-Studie³ von Baumert et al. (2009) eingegangen, in der insbesondere der Kompetenzerwerb erfahrener Lehrer untersucht wird, sowie die Teilstudie COACTIV-R, die sich auf Referendare bezieht. Der Schwerpunkt dieser Studie liegt in der Ermittlung der Bedingungen für qualitativ volles Unterrichten.

Mit diesen vier Studien sollen die aktuellen Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum dargestellt werden. Es schließen sich Studien der letzten Jahre an, die die Schulpraktischen Studien innerhalb der universitären Lehrerbildung untersuchen. Dabei geht es insbesondere um die *beliefs* als *Überzeugungen* der Akteure, deren Veränderungen und den Erwerb professioneller Kompetenzen. Die Befunde qualitativer Studien aus der Schweiz relativieren das andernorts festgestellte frühe Kompetenzerleben von Studierenden in ihren Praktika und verweisen auf die Notwendigkeit einer reflexiven Aufarbeitung von Praktikumserfahrungen. Inwieweit dies praktiziert wird, thematisieren Studien zum Selbstverständnis von Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Aus aktuellen Studien zur Ersten und zur Zweiten Phase ergeben sich Problembereiche, die aufzeigen, was bei der Realisierung eines Kooperationspraktikums, wie es derzeit in Nordhessen durchgeführt wird, zu berücksichtigen bzw. zu überprüfen ist.

In **Kapitel 3** wird dargestellt, auf welche Vorerfahrungen das Kooperationspraktikum in der nordhessischen Region aufbauen kann. Das bildet zusammen mit den Erkenntnissen aus der Expertenbefragung die Grundlage, auf der das Kooperationspraktikum an allgemeinbildenden Schulen in der Region Nordhessen entwickelt wurde. Dieser Ansatz wird in einer zweiten eigenen Untersuchung (Studie II) untersucht. Dazu werden die Erfahrungen sowie die Einschätzungen der Beteiligten mit Kooperationspraktika erhoben. Soweit das sinnvoll ist, werden sie mit den Befunden abgeglichen, die sich aus dem aktuellen Forschungsstand ergeben haben. Schließlich soll gezeigt werden, ob die Lernpartnerschaften im Rahmen des nordhessischen Kooperationspraktikums zu den erwünschten Effekten führen bzw. welche Vor- und Nachteile sich für die Beteiligten ergeben. Daraus soll auf Konsequenzen geschlossen werden, die sich für die weitere Zukunft des Kooperationspraktikums an allgemeinbildenden Schulen in der Region Nordhessen ergeben.

Im abschließenden Ausblick (**Kapitel 4**) werden die Erkenntnisse der beiden vorgelegten eigenen Studien auf zwei Ebenen genutzt. Es ist zu fragen, inwieweit das Kooperationspraktikum zu einer Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Region Nordhessen beiträgt. Über diese schulpraktische Ebene hinaus sind auch die Gelingensbedingungen für Kooperation heranzuziehen, die sich

3 Der Projektname COACTIV steht für „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“.

bei der Expertenbefragung ergeben haben. Ansatzweise soll auf Bedingungen eingegangen werden, die eine nachhaltige Kooperation zwischen der Ersten und der Zweiten Phase der Lehrerbildung in der Region ermöglichen.

1. Studie I: Expertenbefragung zur Kooperation zwischen der Ersten und der Zweiten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Region Nordhessen

1.1. Zur gegenwärtigen Situation der Lehrerbildung: Phasenübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsaufgabe

In Deutschland und im deutschsprachigen Raum findet gegenwärtig eine intensive Diskussion zur Reform der Lehrerbildung statt. Das hat mehrere Ursachen: Angesichts des gesellschaftlichen Wandels, der sich in veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und in der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft zeigt, reichen das bisherige Selbstverständnis, die Methodenkompetenz und die routinierte Alltagspraxis der Lehrerschaft nicht mehr aus, um mit den gestiegenen Herausforderungen angemessen umzugehen. Zudem sind die Erwartungen an Schulen gestiegen, sich an der Bearbeitung der vielfältigen gesellschaftlichen Problemlagen zu beteiligen (Döbrich 2003, Messner 2004, Dauber 2005b).

Es hat in der Diskussion über die Lehrerbildung ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Bis Mitte der 1990er Jahre wurde die Schulentwicklung vornehmlich unter strukturellen Gesichtspunkten betrachtet. Seitdem wird die Persönlichkeit des Lehrers wieder stärker in den Vordergrund gerückt. Sowohl die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Hessen (Bohnsack 1997) als auch die im Auftrag der Kultusministerkonferenz einberufene Kommission „Lehrerbildung“ (Terhart 2000) nahmen die Forschung zur Berufsbiographie und zur Kompetenzentwicklung von Lehrern als Grundlage für die Empfehlungen, die sie entwickelten.

Diese inhaltlich motivierten Reformansätze in der Lehrerbildung bekamen durch die unerwartet schlechten Ergebnisse der Schüler bei den internationalen Leistungsvergleichen TIMSS und PISA⁴ eine zusätzliche Dynamik. Aufgrund der zutage getretenen Probleme – wie beispielsweise der schichtspezifischen Benachteiligung von Schülern – wurde vielfach auf institutionelle Fehlentwicklungen und Defizite in der Lehrerbildung hingewiesen. Auch wenn der Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Lehrerqualifikation bis jetzt noch nicht zweifelsfrei belegt werden konnte, wird das Leistungsversagen von

4 Die ersten Untersuchungen zur Erhebung der unter TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) zusammengefassten naturwissenschaftlichen und mathematischen Leistungsfähigkeit haben bereits im Schuljahr 1993/94 stattgefunden, in der Grundschule allerdings ohne deutsche Beteiligung. Die Untersuchungen zu PISA (Programme for International Student Assessment) werden alle drei Jahre erhoben, erstmalig im Jahr 2000.

Schülern unter anderem darauf zurückgeführt, dass die Lehrer falsch ausgebildet seien (Terhart 2002a; Dauber 2006; Schleicher 2008). Schleicher als OECD-Koordinator der internationalen PISA-Bildungsstudie fordert zum Wohle der Schüler eine radikale Reform der Lehrerausbildung⁵.

Ein formaler Anstoß zu strukturellen Veränderungen in der Lehrerbildung geht von der Erklärung von Bologna aus, in der sich die europäischen Bildungsminister 1999 auf das Ziel geeinigt haben, bis 2010 die Hochschulausbildung international vergleichbar zu gestalten. Dabei geht es nicht darum, ob die Abschlüsse gleichartig, sondern ob sie auf Grundlage gemeinsamer Standards gleichwertig sind. Dies soll durch die Modularisierung gewährleistet werden, die eine flexiblere Gestaltung des Studiums sichern und die Mobilität der Studierenden fördern soll.

Der Bologna-Prozess zielt hier direkt auf eine Veränderung der Struktur der Ausbildung. Diese Aufgabe hat sich auch die Kultusministerkonferenz zu eigen gemacht, auch, um die Forderung nach Freizügigkeit bei der Berufswahl erfüllen zu können (Terhart 2000, S. 30). Nach einiger Zeit der Unklarheit wird in der Bildungspolitik inzwischen mehrheitlich davon ausgegangen, dass die Bachelor-Master-Struktur auch für die Lehrerbildung gelten sollte. Das hat nicht nur erhebliche Konsequenzen für die Erste Phase der Lehrerbildung, das Studium. Diese Strukturveränderung wirkt sich ebenso auf das Referendariat als Zweite Phase und die Gestaltung des Berufseinstiegs mit der folgenden Anforderung eines kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf, der Dritten Phase, aus (Terhart 2005). Inhaltliche Empfehlungen sind erst in den „Europäischen Grundsätzen“ der mit den Bildungsministern der EU-Staaten verbundenen Netzwerkgruppe ENTEP⁶ (Uzerli 2007) festgehalten worden. Es gilt als wichtiges gemeinsames Ziel, die Qualität der Lehrerbildung zu verbessern. Der Lehrer wird als lebenslang Lernender in einem hochqualifizierten Beruf gesehen, der partnerschaftlich im Team arbeitet und sich als Vermittler von Kompetenzen versteht. Es wird davon ausgegangen, dass es eine eindeutige Korrelation zwischen Qualität der Lehrenden und *outcome* auf Schülerseite und damit zu-

5 In einem Interview der Neuen Osnabrücker Zeitung vom 24.7.07 kritisiert Schleicher, dass es der derzeitigen Lehrerbildung vor allem an Praxisbezug mangelt. Anders als in erfolgreicheren Bildungssystemen, wo pädagogische Elemente häufig eine wichtigere Rolle spielen und schon am Anfang der Lehrerausbildung stehen, werde die Pädagogik in Deutschland „auf eine Fachausbildung obendrauf gesetzt.“ Von einer Reform der Lehrerausbildung profitierten aber nicht nur die Lehrer und ihr Berufsbild, sondern letztlich die Kinder. Denn moderner Unterricht zeichne sich dadurch aus, dass die Lehr- und Lernformen wirklich auf den einzelnen Schüler zugeschnitten seien. Schleicher: „In Deutschland steht zu oft noch der fragend-entwickelnde Unterricht im Vordergrund, bei dem Schüler im Gleichschritt vorgefertigtes Wissen lernen.“

<http://bildungsklick.de/a/54533/radikale-reform-der-lehrerausbildung-gefordert/druckversion>

6 ENTEP (European Network on Teacher Education Policies) als Netzwerk von Vertretern der Bildungsminister der EU-Staaten versteht sich als beratende Gruppe und soll die Kooperation der EU-Mitgliedsstaaten im bildungspolitischen Bereich fördern.

sammenhängend eine positive Beziehung zwischen Lehrerbildung und Schülerleistung gibt (Uzerli 2004, 2007).

Es kommt zu einem Widerspruch zwischen der in der Deklaration von Bologna geforderten Polyvalenz des Bachelor und einer Lehrerbildung von Anfang an, wie sie die KMK-Kommission und überwiegende Teile der Lehrerausbilder für notwendig halten (Terhart 2000). Der Wissenschaftsrat ist die einzige bedeutende Institution in Deutschland, die sich für die polyvalente Fachorientierung eingesetzt hat (Wissenschaftsrat 2001). Das hat bis jetzt aber nur das Bundesland Nordrhein-Westfalen⁷ aufgegriffen. Bereits im Jahr 2001 schrieb das Bundesland die Teilnahme an einem Modellversuch „Konsekutive Lehrerausbildung“ aus und beauftragte die Universitäten Bochum und Bielefeld damit, ihn umzusetzen. Mit der Neuordnung der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen ab 2007 ist das Modell als beendet anzusehen. Der genannte Widerspruch wird in den Empfehlungen nur noch als Problem thematisiert (NRW 2007).

Die Diskussion über die Defizite der Lehrerbildung in Deutschland, den Paradigmenwechsel und über die neuen nationalen wie internationalen Herausforderungen führte zu der gemeinsamen Auffassung, dass eine Neuordnung der Lehrerbildung notwendig ist. Übereinstimmend wird von der Bildungskommission der Kultusministerkonferenz (auch Terhart-Kommission genannt) und nachfolgenden Kommissionen (als erste Keuffer und Oelkers 2001) die Orientierung an Kompetenzen als Qualitätsmaß der Lehrerbildung genannt. Zudem werden verbindliche Kerncurricula für alle Komponenten (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fächer, Praktika) sowie deren bessere Verbindung gefordert, mit den Fachdidaktiken als integrierenden Kernen. Die KMK-Bildungskommission erwartet von der Professionalisierung der Lehrerbildung und der stärkeren Ausrichtung am späteren Berufsfeld das „Ende der Beliebigkeit“ (Terhart 2000).

Die Vermittlung der erforderlichen Qualifikationen und die Entwicklung der Kompetenzen für die Ausübung des Lehrerberufs sind nicht länger lediglich auf die Grundausbildung an der Universität zu konzentrieren. Vielmehr ist lebenslanges Lernen erforderlich, das Lehrer befähigt, auch auf heute noch nicht absehbare Herausforderungen adäquat reagieren zu können. Eine treffende Veranschaulichung der veränderten Anforderungen an die Grundausbildung von Lehrern mit den notwendigen Kompetenzen liefert das Bild des Rucksackes, der nicht mehr nach einmaliger Füllung für eine lebenslange Berufsreise aus-

7 In den Empfehlungen von 2007 wird das relativiert: „Die Kommission geht bei ihren Überlegungen davon aus, dass Polyvalenz nicht Omnivalenz bedeutet und Offenheit und Flexibilität mit zunehmender Studiendauer auch im Rahmen des Bachelorstudiums gegenüber dem Gesichtspunkt der Profilbildung zurücktreten müssen und nicht ohne zusätzliche Investition von Zeit und Anstrengung aufrechtzuerhalten sind. Im Zweifelsfall hat der Gesichtspunkt der Qualitätssicherung der Lehramtsausbildung für die Kommission ausschlaggebende Bedeutung“ (MIWF 2007, S. 11).

reicht, sondern nur noch Proviant bis zur ersten Etappe enthält, um sich dort mit Vorräten für die nächste versorgen zu können. Die Lehrerbildung stellt sich die Aufgabe, herausfordernde Lehr-Lern-Situationen zu schaffen, in denen Studierende sich selbst zu Lehrerpersönlichkeiten bilden müssen (vgl. Messner 2004, S. 20f).

Das Lehrerstudium soll sich in Zentren für Bildungsforschung und Lehrerbildung verorten. Diese Forderung stellte erstmalig die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Hessen 1997 auf. Sie verschwand aus politischen Gründen – Wechsel der Regierung nach der Landtagswahl – aus der Diskussion. Vergleichbare Erwartungen der Terhart-Kommission haben bundesweit Beachtung gefunden und prägen bis heute die bildungspolitische Entwicklung.

Der bisherige Studiengang für Lehrer ist in der Ersten und Zweiten Phase ein „unkoordinierter, lückenhafter Flickenteppich“ (Terhart 2000, S. 27). In den einzelnen Abschnitten der Studiengänge fehlt der erforderliche systematische Aufbau⁸. Vernachlässigt wurde bislang die Berufseingangsphase, die als Dritte Phase (s. u.) mit den anderen beiden Phasen Studium und Referendariat zusammen gesehen werden muss⁹. Die Anforderungen beschreibt Oelkers: „Unter *Ausbildung* wird dann weiter eine Einheit verstanden, deren Phasen nicht getrennt, sondern vielfältig verknüpft sind“ (2001b, S. 10). Allerdings ist das Verständnis des Miteinanders der Phasen sehr unterschiedlich. Das zeigen schon die zahlreichen Umschreibungen: So fordert Terhart *bessere Abstimmung* bzw. eine *Verknüpfung*. In Hessen wird von der *Lehrerbildung aus einem Guss* oder sogar der *Lehrerbildung aus einem europäischen Guss*¹⁰ gesprochen, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) empfiehlt 2001 Vernetzung und schon 1999, gleichlautend mit der KMK 2008, *bessere Verzahnung*¹¹. Koch-Priewe sieht 2006 einen *Verbund* oder eine *Verkettung*, Oelkers spricht von *integraler Organisation* der Ausbildung (2000b), oder es

8 Daher ist im Lehrerstudium das intensiv geforderte „kumulative Lernen“ (vgl. TIMSS I und TIMSS II) kaum möglich. Von den Lehrern werden heute Lernformen und Lehrstile gefordert, über die sie in ihrer Ausbildung wenig erfahren haben.

9 „Die Dritte Phase, wie sie gegenwärtig als verbliebene regionale Lehrerfortbildung den Staatlichen Schulämtern zugeordnet ist, konnte nur randständig berücksichtigt werden. Ihr wird aber in allen Kommissionen eine hohe Bedeutung bei der Neuordnung der Lehrerbildung beigemessen und schon lange wird eine „massive Verlagerung [der Ressourcen; AK] von der Grundausbildung auf die Fort- und Weiterbildung“ (Oelkers 1996, S. 49) gefordert.

10 Flyer des Hessischen Kultusministers, Amt für Lehrerbildung, AfL 15.06.2005 und Moegling 2007.

11 Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Zusammenfassung des Abschlußberichts der von der KMK eingesetzten Kommission. In: Erziehungswissenschaft, hrsg. vom Vorstand der DGfE, 10. Jg. 1999, Heft 20, 39–46.

Hericks definiert Verzahnung als „organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen“ (Hericks 2004, S. 301).

wird eine *Überlappung* der Phasen (Merkens 2003) gefordert. Einig sind sich diese Autoren darin, das unverbundene Nebeneinander der Ausbildungsphasen zu überwinden. Nur über den Weg dorthin gibt es unterschiedliche Vorstellungen.

Der Universität als Erster Phase der Lehrerbildung kommt die Aufgabe zu, in exemplarischen Situationen durch erprobendes Handeln und dessen Reflexion Kompetenzen anzubahnen. Wissenschaftliches Wissen liefert dabei den Orientierungs- und Reflexionsrahmen, der auf konkrete Handlungssituationen zu beziehen ist. Im Studienseminar als Ort der Zweiten Phase steht das Ziel der reflektierten Einübung in die Berufsfähigkeit im Vordergrund. Zudem sollen in dieser Ausbildungsphase die Handlungskompetenzen erweitert werden¹². In der Dritten Phase, der Berufspraxis an der Schule, genügt nicht länger ein in der Ausbildung erworbenes Vorratswissen. Vielmehr wird sich auch dort das Wissen und Können im Sinne des lebenslangen Lernens ständig verändern und erweitern müssen. Diese Entwicklung über alle drei Phasen hinweg kann als phasenübergreifende berufsbiographische Aufgabe aufgefasst werden. Deren inhaltliche Gemeinsamkeit ist durch die Kompetenzorientierung gegeben. Alle drei Phasen stehen unter einem bisher noch nicht dagewesenen Veränderungsdruck (Messner 2004).

Als Konsequenz aus den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2004 zieht Oelkers den Schluss: „In Zukunft wird *Praxisbezug* zu einer Organisationsform in der Mitte des Studiums und verzahnt zwischen den Phasen“ (Oelkers 2007, S. 29; Hervorhebung im Original).

Die in den beiden Ausbildungsphasen zu erwerbenden Kompetenzen sollen nicht nebenher und zufällig erworben werden, sondern unterstützt durch geeignete Organisationsformen unter Nutzung der Berufsmotivation der zukünftigen Lehrer und durch stärkere Beachtung des Berufsfeldes. Oelkers betont, dass sich das Ausbildungswissen dabei nicht nur auf Unterrichtskompetenzen beschränken darf, sondern auch dazu befähigen muss, die Praxis weiterzuentwickeln (Oelkers 2007, S. 29). Beide Ausbildungsphasen, das universitäre Studium und das Referendariat, sind inzwischen hinsichtlich unterschiedlicher Fragestellungen untersucht worden (siehe etwa Bohnsack 2000; Schubarth 2006a, 2006b, 2007; Blömeke u. a. 2008).

12 Terhart beschreibt das gegliederte deutsche Modell als Abfolge einer Ersten Phase mit theoretischem Schwerpunkt und punktuell Praxisbezug und einer Zweiten Phase. Diese gilt als die eigentliche Praxisphase, in der die Handlungskompetenzen verstärkt werden und die durch theoretische Seminare begleitet wird (Terhart 2000, S. 59ff).

1.2. Fragestellung der Expertenbefragung

Bei der vorliegenden ersten Studie handelt es sich um eine Expertenbefragung, bei der bereits bestehende Formen von Kooperation sowie die Möglichkeiten einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrerbildung ausgelotet werden sollen, unabhängig davon, ob die Lehrerbildung zukünftig ein- oder zweiphasig verlaufen wird. Dabei wird die Dritte Phase zwar mitgedacht, vorrangiger erscheint derzeit aber eine Fokussierung auf die ersten beiden Phasen. Leitend sind folgende Fragen:

Wie können in Zukunft die Phasen miteinander verbunden werden?

Welche Ziele können im Hinblick auf eine Verbesserung des Unterrichts durch Kooperation erreicht werden?

Welche strukturellen Änderungen wären für Kooperation notwendig?

Zur Klärung dieser Fragen werden zehn Experten in Einzelinterviews befragt, um Hinweise zu erhalten, welche Formen der phasenübergreifenden Kooperation schon erprobt werden, welche Perspektiven für eine stärkere Zusammenarbeit in der Lehrerbildung möglich sind und welche Schwierigkeiten dem entgegenstehen. Die Form des qualitativen Interviews wird gewählt, um von ausgewählten Experten Berichte über Praxisformen zu erhalten, die derzeit erprobt werden bzw. aus ihrer Sicht als wünschenswert gelten. Deutlich sollen, etwa durch Nachfragen, aber auch Barrieren und Hemmnisse werden. Ziel der Befragung ist es, die Chancen für eine Zusammenarbeit zwischen Erster und Zweiter Phase realistisch einschätzen und gegebenenfalls verbessern zu können.

1.3. Methoden der Datenerhebung und Auswertung

Übergreifende Fragestellungen

Im Mittelpunkt der Studie, die im Rahmen des Projekts „Phasenübergreifende Professionalisierung“¹³ durchgeführt wurde, steht die Kooperation zwischen der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung in der Region Nordhessen. Ziel der Studie ist es, Bedingungen für eine phasenübergreifende Zusammenarbeit

13 Das Vorhaben ist vom Referat für Schulpraktische Studien im Rahmen des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel initiiert worden. Der Projektvorschlag wurde von dem damaligen Leitenden Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium, Dr. Hartmut Storch, und vom Direktor des Amtes für Lehrerbildung, Frank Sauerland, aufgegriffen und unterstützt. Beide Institutionen finanzierten für den Zeitraum von 2004 bis 2006 das im Referat für Schulpraktische Studien der Universität Kassel angesiedelte Projekt „Phasenübergreifende Professionalisierung“ durch die Abordnung des Verfassers, der für die Durchführung des Projekts zuständig war. Die wissenschaftliche Leitung des Projekts lag bei Prof. Dr. Rudolf Messner (Universität Kassel) und der damaligen Geschäftsführerin des Referats für Schulpraktische Studien, Dr. Dorit Bosse (Universität Kassel).

zu identifizieren, um Zusammenarbeit initiieren und bestehende Kooperation weiterentwickeln zu können. Folgende übergreifende Aufgabenstellungen waren für das Projekt leitend:

- Identifikation möglicher Kooperationsformen zwischen Erster und Zweiter Phase,
- Erstellen einer vergleichenden Übersicht über die praxisorientierten Studieninhalte des universitären Lehramtsstudiums und die Inhalte der Referendarausbildung im Hinblick auf studien- und ausbildungsrelevante unterschiedliche Ausrichtungen sowie themengleiche Studien- und Ausbildungselemente (zwecks Integration/Reduzierung),
- Entwicklung von gemeinsamen Ausbildungsmodellen der Ersten und Zweiten Phase,
- Einrichtung eines Informationsforums für die am Modellvorhaben beteiligten Kollegen der Ersten und Zweiten Phase,
- Sondierende Gespräche mit den an der Durchführung des Modellvorhabens interessierten Kollegen der Ersten und Zweiten Phase,
- Evaluation neu erprobter Kooperationsformen.

Eine erste, vordringliche Aufgabe besteht darin, im Hinblick auf eine phasenübergreifende Kooperation die Positionen und Überlegungen von Experten der Lehrerbildung kennenzulernen und damit die Möglichkeiten und Grenzen einer Zusammenarbeit besser einschätzen zu können. Der formale Bezugsrahmen ergibt sich durch den Geltungsbereich des grundlegenden Hessischen Lehrerbildungsgesetzes. Eine Schwerpunktsetzung innerhalb Hessens auf Nordhessen bietet sich durch bereits bestehende Kooperationsbezüge von Vertretern der verschiedenen Institutionen an sowie aufgrund der langjährigen praxisnahen Lehrerbildung der Universität Kassel.

Ziel der Befragung ist es, die Chancen für die Zusammenarbeit zwischen Erster und Zweiter Phase, also zwischen Vertretern der Universität und den Ausbildern der Studienseminare, auszuloten. Es geht darum, die in den Institutionen vorhandenen Einstellungen zu ermitteln und zu verstehen. Da sich die Region Nordhessen auszeichnet durch verschiedene Formen bereits realisierter Kooperationen, lag es nahe zu untersuchen, welche Vorstellungen die kooperationserfahrenen oder kooperationsoffenen Experten haben. Nach ersten Beobachtungen, die der Verfasser in phasenübergreifend besetzten Gremien wie dem *Zentrumsrat* des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel oder dem *Kooperationsrat* des Referats für Schulpraktische Studien der Universität Kassel machen konnte, ist davon auszugehen, dass mit einer vielschichtigen Einstellung zur Kooperation zu rechnen ist und sich die Betrachtungsweisen je nach Institutionszugehörigkeit möglicherweise unterscheiden. Es geht bei der

Erhebung darum, das Wissen über phasenübergreifende Professionalisierung von Personen zu erfahren, die Fachleute der Lehrerbildung sind und in ihrer Funktion, durch Mitarbeit in für Kooperation infrage kommenden Gremien oder durch eigene Erfahrungen qualifizierte Aussagen zum Thema machen können.

Forschungsmethodisch betrachtet handelt es sich um eine explorative Studie, bei der nicht bereits bestehende Hypothesen überprüft werden (Uhlendorff 2010); vielmehr sollen erst aus den Aussagen der Experten Hypothesen gewonnen werden, um auf diese Weise den Rahmen zu erkunden, in dem in der Region Nordhessen Erste und Zweite Phase aussichtsreich miteinander kooperieren können.

Stichprobe

Die phasenübergreifende Professionalisierung der Ersten und Zweiten Phase steht im Mittelpunkt dieser Studie. Die Kooperation mit der Dritten Phase soll nicht berücksichtigt werden, sodass auch kein Vertreter dieser Phase der Lehrerbildung einbezogen wird¹⁴. Als die entscheidenden Akteure für eine Kooperation zwischen der Ersten und Zweiten Phase werden Experten aus der universitären Lehrerbildung und der Studienseminare ausgewählt. Zudem soll als weitere an diesem Prozess beteiligte Institution das in Hessen seit 2001 existierende Amt für Lehrerbildung einbezogen werden.

Was kennzeichnet einen „Experten“? Eine Person wird als Experte angesehen, wenn begründet angenommen werden kann, „dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser & Nagel 2010, S. 460f). Für Meuser und Nagel ist auch die Haltung der Person bedeutend. Demnach charakterisiert sich ein Experte, indem die Person ein System von Relevanzen durch ihre Entscheidung für das Expertesein als allein Wesentliches für ihr Denken und Handeln akzeptiert, auch wenn damit Probleme verbunden sind. Der Experte grenzt sich durch eine „relative Autonomie“ vom Spezialisten ab (a. a. O., S. 463). Er nimmt für sich selber in Anspruch, bezüglich des spezifischen Rollenwissens besonders kompetent zu sein (Przyborski 2008, S. 133). Die Personen werden durch ihre Auswahl und durch ihr Wissen zu Experten des gestellten Themas. Von diesem „Betriebswissen“ (Meuser 2010) unterscheidet sich das Sonderwissen eines Sachverständigen, bei dem

14 Eine intensive Auseinandersetzung mit der Kooperation zwischen zwei der drei Phasen ist gängige Praxis, auch wenn der Anspruch besteht, dass alle drei Phasen mit einander kooperieren. So organisiert das Amt für Lehrerbildung im Jahr 2010 Regionaltagungen zur Kooperation, die gezielt die Zusammenarbeit zwischen den Studienseminaren und den Schulen thematisiert, um gerade die zu vertiefen. In den Beiträgen zu der Tagung am 30.6.2010 in der Lehrerfortbildungsstätte Reinhardswaldschule wird die nicht direkt beteiligte Zweite Phase, die mit Gästen vertreten ist, berücksichtigt.

„Deutungsmacht zugewiesen und in Anspruch genommen wird“ (Przyborski 2008, S. 132).

Die Institutionen sollen bei der Befragung möglichst gleichgewichtig vertreten sein. In der Region Nordhessen gibt es für drei unterschiedliche Lehrämter Studienseminare, die alle beteiligt sein sollen. Innerhalb der Universität Kassel sollen Vertreter der Lehrerbildung aus den Studienbereichen, der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktik berücksichtigt werden. Innerhalb der Erziehungswissenschaft werden zwei Fachleute ausgewählt, die in unterschiedlichen Funktionen entscheidend an der Gestaltung der Lehrerbildung mitwirken bzw. am weitgehendsten mit den anderen Institutionen in Verbindung stehen. Vom hessenweit operierenden Amt für Lehrerbildung werden Vertreter verschiedener Entscheidungsebenen berücksichtigt. In die Befragung wird auch ein erfahrener Lehrerausbilder einer anderen hessischen Universität hinzugenommen, um die Argumentationsbreite möglicherweise erweitern zu können. Die Auswahl von mindestens drei Vertretern jeder Institution soll sicherstellen, dass auch innerhalb der Institutionen unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt werden können. Die Gesamtzahl von zehn Befragten bleibt in dem Rahmen, der nach den zeitlichen Möglichkeiten des Verfassers für Durchführung und Auswertung zu bewältigen ist.

Bei der Auswahl zwischen den infrage kommenden Vertretern der Institutionen konnte der Verfasser sich von den Antragstellern des Projekts beraten lassen. Diese hatten sich bewusst bei der Beauftragung mit der Untersuchung einen lange Jahre in der Dritten Phase Tätigen gesucht, da sie erwarteten, dass er sich gegenüber der Zweiten Phase ebenso öffnen könne wie gegenüber der Ersten. Der Verfasser kennt aus jeder der drei Institutionen mindestens einen der zu Interviewenden aus früheren Arbeitszusammenhängen. Mindestens jeweils eine Person jeder Institution ist dem Verfasser nicht persönlich bekannt. Für die Interviewpartner wird deutlich, dass die Universität – und damit eine der Institutionen, um deren Haltung zur Kooperation es in der Studie gehen soll – die Federführung des Projekts innehat. Die Verabredungen der Gespräche werden dazu genutzt, über die Intention der Erhebung zu informieren, die Auswahl der Befragten zu begründen und die Rolle des Interviewers zu beschreiben.

Methoden der Datenerhebung: Experteninterviews

Für die Befragung der Experten bietet sich die Form des Einzelinterviews an. Für Przyborski (2008) sind besondere Bedingungen zu beachten, wenn Experten interviewt werden. Nach Meuser kann von Experteninterviews gesprochen werden, wenn es sich „um die Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen“ und Know-how derjenigen handelt, die beeinflussen, nach welchen Ge-

setzmäßigkeiten und Routinen sich ein soziales System reproduziert (Meuser & Nagel 2010, S. 457f).

Daraus ergibt sich, was nach Meuser und Nagel auch die Erfahrungen bestätigen: „Experteninterviews werden auf der Basis eines flexibel zu handhabenden Leitfadens geführt“ (a. a. O., S. 459). Das sollte auch für den Aufbau der Interviews der vorliegenden Studie gelten. Die Strukturierung durch einen Leitfaden ist notwendig, um auch wirklich die Expertise der Interviewpartner zu erhalten, wegen der sie gemäß des Forschungsinteresses der Studie ausgesucht wurden. Die Offenheit ist erforderlich, um den subjektiven Einstellungen der Befragten genügend Raum geben zu können. Damit entspricht der gewählte Interviewtyp einer der Mischformen von Interviews, wie sie Friebertshäuser beschreibt. Demnach dienen die Leitfragen als Gerüst,

„wobei die einzelnen Themenkomplexe offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen.“ (Friebertshäuser 2010, S. 439)

Der Interviewer übernimmt die Rolle des „aktiven Zuhörens“ (Friebertshäuser 2010, S. 451), der sich auf das Ansprechen von Themen beschränkt, mit dem Verzicht auf detaillierte Fragen. Damit einher geht eine offene und flexible Interviewführung (Meuser 2010, S. 464). Im Leitfaden, der den Interviews zugrunde gelegt wird (siehe Anhang I), bleibt für alle Befragten die Eingangsfrage nach einem erfreulichen Erlebnis in der Ausbildungspraxis gleich¹⁵. Mit dieser Eingangsfrage soll der Interviewpartner gleich als Experte angesprochen werden, ohne seine Funktion beschreiben zu müssen. Das ersetzt die „Selbstpräsentation des Experten“, die Przyborski u. a. als Einstieg in ein Experteninterview sehen (2008, S. 135). Die weiteren Fragekomplexe sind sowohl in der Reihenfolge flexibel, als auch inhaltlich dem jeweiligen Gesprächsverlauf anzupassen. Der Hauptteil der Befragung bezieht sich auf das Erleben der eigenen und der jeweils anderen Phase: Aufgaben, Einschätzung, wechselseitige Erwartungen und Kooperationsmöglichkeiten. Er beinhaltet damit die „Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung“, die von immanenten und exmanenten Nachfragen ergänzt werden¹⁶ (Przyborski u. a. 2008, S. 136f). Die „Aufforderung zu Theoretisierung/ Generierung von Deutungswissen“ (Meuser) wird hier ersetzt durch Fragen nach den Zukunftserwartungen. Das entspricht auch dem Anspruch, die Experten nicht in erster Linie aufgrund ihrer Deutungsmacht auszuwählen, sondern aufgrund ihres Wissens über institutionelle

15 „Wenn Sie an die letzte Woche zurückdenken: Hatten Sie in der Praxis der Referendarausbildung/der universitären Lehrerbildung ein erfreuliches Erlebnis?“ (siehe Leitfaden im Anhang)

16 Beispielsweise: „Was sind die Stärken in Ihrer Ausbildungsphase, was kann für andere nachahmenswert sein?“ (siehe Leitfaden, Anhang)

Zusammenhänge. Die Experteninterviews wurden Ende 2004 bis Frühjahr 2005 geführt.

Methodische Überlegungen zur Auswertung der Daten

Offene Vorannahmen und kleine Befragungszahlen bieten sich nach Uhlendorff dafür an, die Daten mithilfe qualitativer Methoden auszuwerten (2010, S. 146).

Ähnlich auch Prengel:

„Qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihre Erhebung zumeist in der Mikroperspektive ansiedelt und pädagogisch relevante Einzelfälle in den Blick nimmt. Die Einzelfälle werden vor Beginn beziehungsweise auch noch während der Erhebung so ausgewählt, dass begründete Aussagen zu pädagogisch relevanten Strukturen mit begrenzter Reichweite [...] möglich werden.“ (Prengel 2010, S. 27)

Das durch Transkription vorliegende Textmaterial¹⁷ muss für eine Auswertung mit textanalytischen Verfahren bearbeitet werden, d. h. interpretiert werden. Als Verfahren bietet sich wegen der Menge des Textes, der themenbezogenen Fragestellung und des Ziels, durch systematische Analyse zu Schlussfolgerungen zu kommen, die qualitative Inhaltsanalyse an (Mayring 2010, S. 323ff). Es geht bei der zugrunde liegenden Fragestellung eher um eine Klassifizierung der Inhalte, als darum, den Sinnzusammenhang zu rekonstruieren. Darin sehen Przyborski u. a. den wesentlichen Unterschied zwischen der qualitativen Inhaltsanalyse und den rekonstruktiven Verfahren der Sozialforschung (2008, S. 183).

Für die Expertenbefragung als erste Studie wird die qualitative Inhaltsanalyse in Form der induktiven Kategorienbildung durchgeführt. Diese bezeichnet Mayring als eine der wichtigsten Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse. Sie wird angewandt, wenn im Vorhinein kein Kategoriensystem klar zu formulieren ist bzw. durch das induktive Vorgehen die Perspektiven der Analyse erst aus dem Material gewonnen werden sollen (Mayring 2010, S. 327). Die Kategorien (oder Codes) werden anhand des Textmaterials entwickelt. Im Kapitel 3 wird nach der Form der strukturierenden Inhaltsanalyse vorgegangen.

Die Interviews werden aufgezeichnet und transkribiert. Dabei werden besondere Auffälligkeiten, wie beispielsweise Lachen oder lange Pausen, in Klammern notiert (Mayring 1993, S. 45).

Für die Auswertung ergibt sich in Anlehnung an Mayring das folgende Ablaufmodell (1993, S. 56ff). Jedes Interview wird für sich bearbeitet. Es werden zuerst Sequenzen festgelegt. Die Sequenzierungselemente werden begrenzt durch einen Wechsel des Inhalts. Dieses auch für die Auswertung der Experteninterviews vorgeschlagene Aufteilen nach thematischen Einheiten funktioniert nach Meuser „gleichsam mühelos in der Manier des Alltagsverständes“

17 Die transkribierten Interviews umfassen durchschnittlich 20 Seiten.

(Meuser 2010, S. 466). Den Textteilen werden Themen zugeordnet, die Kategorien darstellen. In einer ersten Reduktion werden die Textpassagen gekennzeichnet, die für die Fragestellung weniger relevant oder bedeutungslos sind. Sie werden gestrichen oder paraphrasiert und bleiben im Urtext oder der Paraphrase als Material enthalten. Die Kategorienbildung orientiert sich auch sprachlich an den zugrunde liegenden Texten.

Die Textteile, die zu einer Kategorie gehören, werden zusammengestellt und gebündelt. Diese Textausschnitte werden „verdichtet“, indem von den Aussagen abstrahiert wird und Leitaussagen gesucht werden (Mayring 1993, S. 57). Es soll weiterhin ein „Abbild des Gesamtmaterials“ erhalten bleiben, das aber überschaubar wird. Schließlich wird von diesem Material abstrahiert, und es werden Unterkategorien gesucht. Für die Auswertung von Experteninterviews ist nach Meuser der nächste Schritt:

„Erst jetzt erfolgt eine Ablösung von den Texten und auch von der Terminologie der Interviews. Gemeinsamkeiten und Differenzen werden – im Rekurs auf theoretische Wissensbestände – begrifflich gestaltet“ (2010, S. 467).

Das Verfahren ermöglicht es, Nähe zu den Aussagen der Befragten zu behalten und diesen einen möglichst breiten Raum zu geben. Gleichzeitig ist es durch die inhaltlich strukturierende Zusammenfassung möglich, über die Meinung des einzelnen Befragten hinausgehende Einschätzungen zu erkennen. Insofern geht der Text vom Gesagten aus, führt aber in der Einschätzung und den abschließenden Empfehlungen darüber hinaus. Den gebündelten interpretationsbedürftigen Aussagen werden Schlüsseltexte zugeordnet. In der Auswertung der Expertenbefragungen sind häufiger Zitate gegenüber gestellt, aus denen sich die Einstellungen der Vertreter der verschiedenen Institutionen erschließen lassen. Dabei geht es nicht darum, die Argumentation der einzelnen Befragten in ihrem Begründungszusammenhang nachzuvollziehen, sondern gemeinsame Ansatzpunkte zu finden, die Bedingungen für phasenübergreifende Kooperation erkennen lassen.

1.4. Auswertung der Experteninterviews

In der Auswertung geht es darum, welches Verständnis von Kooperation die befragten Experten haben und um die Aufgaben der jeweiligen Phase innerhalb der Lehrerbildung (1.4.1), die Orte der Kooperation (1.4.2), die Themen der Kooperation (1.4.7) sowie um die Zukunftsaussichten (1.4.6). Die im Kapitel 1.4.3 zusammengestellten Hemmnisse machen teilweise ein nochmaliges Aufgreifen der Darstellung notwendig. Das gilt zwar grundsätzlich auch für die Zusammenstellung der Rahmenbedingungen (1.4.4) und den Umgang mit Veränderungen (1.4.5), für die aber im Einzelnen nicht mehr diese Herleitung

notwendig ist bzw. für die durch eine theoretische Erweiterung ein neuer Bezugsrahmen gewonnen wird.

1.4.1. Phasenspezifische und phasenübergreifende Aufgaben der Kooperation

Kooperation setzt eine Klärung voraus, was als gemeinsame Aufgabe gesehen wird und was das Spezifische der jeweiligen Phase ausmacht. Ob und wie sich die beiden Phasen der Lehrerbildung bei der Vermittlung von Qualifikationen und der Entwicklung von Kompetenzen unterstützen können, ergibt sich anschließend. Vorerst ist herauszufinden, welche Aufgaben den jeweiligen Phasen zuzuordnen sind und welche phasenübergreifend aufgefasst werden können:

„Wir gehen davon aus, es gibt die drei Phasen. Jetzt wollen wir versuchen, jeder ihre spezifische Aufgabe zuzuweisen und die Gemeinsamkeit, das Durchgängige zu sehen.“ (Uni 3, 274–276)¹⁸

Innerhalb der phasenübergreifenden Aufgaben werden drei Themenbereiche angesprochen. Neben der Unterrichtsqualität sind das die beiden übergreifenden Aufgaben der Persönlichkeitsbildung und der Orientierung an der Berufsbiographie. Auch wenn sich diese drei Punkte als gemeinsame Aufgabe herauskristallisieren, so sind doch auch phasenspezifische Zuordnungen möglich, wie das bei der Zuweisung unterschiedlicher Schwerpunkte bei der schulpraktischen Ausbildung oder der Stärkung von Diagnosekompetenz zu zeigen ist. Der Frage nach der Berufseignung kommt ein besonderer Stellenwert zu.

Einstellung zur Kooperation

Welche grundsätzliche Einstellung die Befragten aus den drei Institutionen gegenüber der phasenübergreifenden Kooperation einnehmen, ergibt mit den allgemein gegebenen Bedingungen den Bezugsrahmen, um Kritikpunkte und Vorschläge einordnen zu können. Hier kommt es noch nicht zu einer Konkretisierung, die notwendig wäre, um die Realisierbarkeit der Zusammenarbeit zwischen beiden Phasen einschätzen zu können. Die Befragten gehen übereinstimmend davon aus, dass es zwischen der universitären Ausbildung in der Ersten Phase der Lehrerbildung und der Ausbildung in den Studienseminaren als Zweiter Phase zu einer Zusammenarbeit kommen muss. Dieses gemeinsame Grundverständnis fordert ein Befragter des Amts für Lehrerbildung, er

18 Mit der Abkürzung AfL für Amt für Lehrerbildung, StuSe für Studienseminar und Uni für Universität ist angegeben, welcher Institution die Befragten angehören. Die Ziffern 1 bis 3 bzw. 4 ordnen den Experten zufällig eine eindeutige Kennzeichnung zu. Die Zahlen hinter dem Komma geben die Zeilen an, in denen das Gesagte in dem Transkript des Interviews zu finden ist. Die Transkripte finden sich auf einer CD bzw. in einem gesonderten Anhang.

weist aber auch darauf hin, dass das erst mit der Zeit zusammenwachsen muss. Voraussetzung ist, dass sich das Verständnis entwickelt, „dass Aus- und Fortbildung eine Gemeinsamkeit ist, die nicht irgendwie abtrennbar ist (AfL 2, 626–629).

In Gesprächen zwischen den Vertretern der beiden Phasen wurde sogar schon darüber verhandelt, auf welche gemeinsamen Essentials des Lehrerwerdens sich die Lehrerbildung konzentrieren sollte (vgl. Uni 2, 30–35). Die Vertreter der Universität Kassel sehen in der Verbindung von Theorie und Praxis eine Selbstverständlichkeit, die sich in beiden Phasen realisieren muss. Einer betont, dass die eindeutige Zuordnung nicht mehr möglich ist, „dass der Ort der Praxis in der Zweiten Phase und dass der Ort der Wissenschaftlichkeit in der Ersten Phase ist“. Ansonsten fragt sich, warum es überhaupt zu einer Kooperation kommen sollte (Uni 2, 479–484). Fraglich ist allerdings der spezifische Theorie- und Praxisanteil der jeweiligen Phase. Sowohl in Forschung wie in Lehre oder in der Praxisentwicklung kann eine Phase immer nur Grundlagen legen, sodass in allen drei Arbeitsfeldern darauf aufgebaut werden kann (vgl. Uni 1).

Ein Interviewpartner der Studienseminare nennt als Begründung für die Intensivierung der Kooperation äußere Faktoren wie „Misserfolge bei PISA“ oder die Anforderungen der EU im Bolognaprozess und bezieht sich auch auf die Erfordernisse des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (vgl. StuSe 1, 633–639). Für einen der Interviewpartner des Amts für Lehrerbildung zeigt das Gesetz die überfälligen Konsequenzen aus den inhaltlichen Anforderungen der Lehrerbildung: „Das finde ich auch das Gute an dem Gesetz, dass wir endlich die Schranken zwischen Erster, Zweiter und Dritter Phase weg haben“ (AfL 3, 113f).

Es herrscht eine positive Erwartungshaltung, die Kooperation mit Qualitätssteigerung der Ausbildung gleichsetzt. Dieses Selbstverständnis formulieren Vertreter aller Institutionen. So sehen Vertreter des Amts für Lehrerbildung als Ziel von Kooperation, „effektive Lehrerausbildung zu betreiben“ (AfL 2, 464) und verweisen bereits auf Erfolge: Kooperation, „das merkt man sofort, [die] schlägt auch auf die Ausbildungsqualität durch“ (AfL 1, 470ff). Diese „Qualitätsverbesserung der Ausbildung“ bestätigen auch Ausbilder (StuSe 2, 465f). Die Vertreter der Universität und des Amts für Lehrerbildung betonen die Notwendigkeit, die Lehrerausbildung als Gesamtentwurf zu betrachten und dementsprechend zu planen. Schon die Planung könne Gegenstand der Kooperation sein, spätestens aber bei der Frage der inhaltlichen Ausgestaltung werde Kooperation notwendig. Als Voraussetzung wird genannt, dass es immer so laufen müsse, dass beide Teile etwas davon haben (Uni 2, 642ff). Verhindert wird das, wenn Kooperation einseitig verstanden wird, so „dass sich nur einer ändern soll“ (Uni

4, 103f). In beiden Aussagen wird die Erwartung deutlich, eine gemeinsame Ausbildungspraxis zu intensivieren bzw. erst einmal aufzubauen¹⁹.

Phasenspezifische Ausbildungsaufgaben

Sehr deutliche Vorstellungen von den unterschiedlichen Herangehensweisen in beiden Phasen haben die Experten der Universität:

„Das Spezifische ist, dass die universitäre Ausbildung [...] keine Einübung in die Berufspraxis liefert und das vorwegnimmt, was das Referendariat leisten sollte, sondern dass es erstmal ein Vorstellen und Präsentieren dessen (ist; AK), was den Lehrerberuf ausmacht und ausmachen wird.“ (Uni 2, 80–85)

Es wird darauf hingewiesen, dass die Erste Phase den notwendigen Perspektivwechsel der Studierenden begleitet und dass das Berufsbild des Lehrers in der eigenen Schülerzeit geprägt wird. Dieses gelte es zu öffnen gegenüber den neuen Anforderungen an den Lehrerberuf. Dazu gehöre es, den Unterricht so zu gestalten, dass er die Selbständigkeit der Schüler fördere und ihr Denken herausfordere (Uni 2 und Uni 3, 127–132). Es sei von einem Lehrerbild auszugehen, das der Aufklärung verpflichtet ist und die Mündigkeit, Autonomie und Solidarität der Schüler stärke und weiterentwickle²⁰. Dabei stellt sich den Experten die Frage,

„was sind die veränderten Aufgaben von der neuen Lehrergeneration, weil die Studenten ja meist mit einem völlig falschen Berufsbild an die Universität kommen. Sie haben die Lehrer vor Augen, mit denen sie im Unterricht zu tun hatten.“ (Uni 2, 86–89)

In diesem Zusammenhang wird betont, dass frühzeitig eigene Erfahrungen im pädagogischen Handeln ermöglicht werden sollten. Sind die zukünftigen Lehrer in dieser Weise auf die Schulrealität eingestellt, kann in ihrem Referendariat darauf aufgebaut werden. Als konkretes Beispiel dafür wird der Auf- und Ausbau der Diagnosekompetenz genannt. Dabei unterscheidet ein Vertreter der Universität deutlich zwischen der Aufgabe für die Fachdidaktik und grenzt sie von der konkreten Arbeit mit Schülern in der Zweiten Phase ab²¹:

19 Beispiele gelungener Praxis vgl. 3.5.1 und 3.5.3.

20 „Wenn [...] der Verweis auf Aufklärung und Bildung ernst genommen wird, bedeutet dies, dass sich der Praxisbezug der universitären Grundausbildung – so wichtig das Kennenlernen und die Orientierung an realer Schulpraxis sind – gerade nicht in der Anpassung an die vorfindbare berufliche Praxis erschöpfen darf. Praxisbezug bedeutet immer auch, sich durch die Ideen von Bildung, Mündigkeit, Autonomie und Solidarität, wie sie in den großen philosophischen und pädagogischen Werken präsent sind, inspirieren zu lassen. Nur aus ihnen kann der weite Horizont – das Ethos – einer schulischen Bildungsarbeit gewonnen werden, welche den Verkürzungen Widerstand zu leisten vermag, wie sie z. B. derzeit durch die einseitige Indienstnahme von Schule für den ökonomischen Überlebenskampf drohen“ (Messner 2004, S. 17).

21 Die Überlegung hebt die Rolle der Fachdidaktik hervor. Die Bedeutung der Schulpraktischen Studien, die ja eine erste Erprobung in der Schulpraxis erfordern, wird nicht thematisiert.

„Uni muss die theoretischen Grundlagen oder erste Begegnungen mit solchen Diagnosen zur Verfügung stellen und in der Zweiten Phase muss man mit konkreten Schülern in der konkreten Alltagsarbeit lernen.“ (Uni 3, 311–314)

Es wird davon ausgegangen, dass in der Ersten Phase die Grundlagen bis hin zur Analyse der Unterrichtsprozesse gelegt werden und die Arbeit in der Zweiten Phase an der Analyse ansetzt und die Erkenntnis in den Unterricht umsetzt (Uni 3, 169–177). Das Unterrichtsgeschehen kann nach Meinung des befragten Experten auf unterschiedlichen Ebenen und mit verschiedenen Schwerpunkten untersucht werden, beispielsweise im Hinblick auf die Aufgaben, den Unterrichtsprozess, das Lehrerverhalten oder die Lösungsstrategien der Schüler.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Phasen im Hinblick auf die Durchführung eigenen Unterrichts besteht darin, dass es in der Ersten Phase vor allem um die differenzierte exemplarische Durcharbeitung einzelner Unterrichtseinheiten geht, auf die viel Zeit verwendet werden kann. In der Zweiten Phase steht die Entwicklung der Fähigkeit im Mittelpunkt, unter realen beruflichen Bedingungen die alltägliche Unterrichtsarbeit begründet und reflektiert, aber zugleich mit Konzentration und Routine zu gestalten (Uni 3, s. u. und StuSe 3, 195–198). Ein weiterer Experte der zweiten Phase sieht zudem einen Unterschied in der „Anonymität in einer universitären Ausbildung“ und stellt dieser unpersönlichen Beziehung den „Prozesscharakter in der Betreuung und in der persönlichen Beratung und in diesem Sinne eine Art von Coaching“ gegenüber (StuSe 2, 156ff). Für die zukünftige Entwicklung in der Zweiten Phase wird eine Annäherung an die Erste für notwendig gehalten, aber gleichzeitig der Anspruch gestellt, seitens der Ausbilder die Balance zwischen Freilassen und Orientieren zu finden: „Grundsätzlich ist mehr Freiheit in diese Ausbildung hineinzubringen, ohne dabei die Beziehungsebene“ aufzuheben (StuSe 2, 148ff). Die geforderten Freiräume sind nach Meinung des Fachmanns in zwei Richtungen zu verstehen. Zum einen als notwendige Experimentierfelder, die eventuell verstärkt in den Wahlmodulen zu finden sein werden. Zum anderen kann Freiheit nicht nur auf „Wahlfreiheit“ beschränkt werden, sondern muss sich auch als Gelegenheit zur freien pädagogischen Entwicklung in den Pflichtmodulen finden.

Phasenübergreifende Aufgaben

Ziel der Weiterentwicklung der Lehrerbildung ist es, die Lernbedingungen für Schüler zu verbessern. Dabei gilt für einen Vertreter der Universität als übergreifendes Ziel, die Qualität des Unterrichts zu steigern:

„Letztlich muss die ganze Lehrerbildung darauf aus sein, einen qualitätvollen Unterricht [möglich] zu machen, der Schülern optimale Gelegenheit gibt, zu lernen: Das muss die Verbindung zwischen Erster und Zweiter Phase sein.“ (Uni 3, 137–140)

Die Verknüpfung zwischen Erster und Zweiter Phase koppelt der Befragte an die Kompetenzorientierung in Verbindung zu fachdidaktisch noch zu konkretisierenden Inhalten.

Persönlichkeitsentfaltung als Aufgabe der Lehrerbildung

Die Ansprüche innerhalb der jeweiligen Phase sind am einfachsten aus Aussagen zu gewinnen, in denen es um das Abgrenzen von der jeweils anderen Phase geht. Die Äußerungen eines Vertreters der Ersten Phase zeigen, dass es in der Ersten Phase auch um die Persönlichkeitsentwicklung der angehenden Lehrer geht. Er erwartet von den Ausbildern der Zweiten Phase eine Fortsetzung der erfolgreichen Bemühungen während des Studiums, eigene Ideen zu entwickeln und offene Fragestellungen zu finden. Der Vertreter der Universität fordert von der Zweiten Phase, es „müssten doch nochmal Anstrengungen gemacht werden, dass das (die Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung; AK) in der Zweiten Phase nicht wieder eingeschränkt wird“ (Uni 1, 380ff). Seiner Meinung nach kann die Suche nach richtigen Antworten und damit auch alleinültigen Lösungen nur eine falsche Sicherheit vortäuschen. Es geht vielmehr um die

„Fortführung einer wirklich sehr die Selbständigkeit fördernden, wissenschaftlichen universitären Lernkultur, wo es mehr auf die Fragen als auf die Antworten ankommt.“ (Uni 1, 316ff)

Die Zweifel des Experten, dass diese Grundkompetenzen wie Selbstentfaltung und Offenheit während des Referendariats tatsächlich fortentwickelt werden, bestätigen sich zumindest in den Interviewaussagen der Ausbilder nicht. Auch sie erwarten soziale und personelle Grundkompetenzen, die denen von den Vertretern der Universität geforderten nicht entgegenstehen. Ein Fachmann der Studienseminare bezweifelt, dass die von der Universität attestierte Qualität auch tatsächlich immer vorhanden ist:

„Wir haben völlig kommunikationsunfähige (Referendare) [...] erlebt, die sogar ein Einser-Examen gemacht haben im Ersten Examen, die in unseren Augen [...] weder die fachliche Qualifikation hatten, noch die Kompetenzen, die für einen Lehrer notwendig sind. Also zum Beispiel Kommunikationsfähigkeit, Strukturierung.“ (StuSe 1, 61–66)

Diese mangelnde Qualifizierung durch die Universität reduziert sich aus Sicht des Befragten auf bestimmte Fächer oder sogar einzelne Dozenten, die den Studierenden erlaubten, sich unter Vernachlässigung der Ausbildungsziele in Nischenbereichen zu profilieren.

Fördern oder Verhindern von autonomem Handeln der zukünftigen Lehrer

Als Begründung für falsche Berufsvorstellungen der Studierenden wird von einem Experten eines der Studienseminare eine an den Realitäten des Lehrerberufs vorbeigehende universitäre Ausbildung angeführt. Er vermutet für das von ihm beobachtete Unwissen über die Anforderungen im Lehrerberuf, dass sie

während des Studiums „nur Spielsituationen erlebt haben“ (StuSe 1, 55f). Er fordert:

„Es müsste während des Studiums [...] eine längere Phase geben, in denen (Studierende; AK) eigenständig wirklich sich erproben müssen und nicht durch [...] nette Mentoren und Unterstützer an den Schulen, also so an's Händchen genommen werden, dass sie gar nicht merken, dass sie das alleine nicht können.“ (StuSe 1, 38–42)

Hier wird ein Verzicht auf beschützende Betreuung während der Schulpraktischen Studien verlangt. Es wird ein eigenständiges Handeln in Ernstsituationen zur realistischen Einschätzung der Schulwirklichkeit und der eigenen Fähigkeiten gefordert. Ansonsten merken die Absolventen nicht, dass sie alleine nicht in der Lage sind, den Anforderungen einer echten Erprobung standzuhalten. Die Schulpraktischen Studien, die im Rahmen der universitären Ausbildung das Ziel haben, im Experimentieren sich selbst und das Berufsfeld Schule zu erkunden und zu erproben, werden als *Spielsituation* aufgefasst.

Ein Vertreter der Universität benennt, den Umgang „mit konkreten Schülern in der konkreten Alltagsarbeit [zu] lernen“, eindeutig als Aufgabe des Referendariats (Uni 3, 314–318). Demnach kann die Universität nicht zum Ziel haben, die kommende Berufspraxis schon vorwegzunehmen. Ein anderer der Befragten befürchtet in der Zweiten Phase eine stark eingegrenzte Herangehensweise. Er äußert seine Bedenken im Umgang mit den zukünftigen Lehrern,

„dass die Studierenden doch vom Stil der Zweiten Phase oft nach wie vor erst mal so etwas wie re-infantilisiert werden, zu Schülern gemacht werden, mit genauen Anweisungen, mit genauen Verhaltensregelungen, mit sehr engen Ritualen, also mit wenig Selbständigkeit, wenig Offenheit.“ (Uni 1, 281–285)

In beiden Fällen wird jeweils der anderen Seite unterstellt, die zukünftigen Lehrer als Unselbständige zu behandeln. Der Vorwurf gegenüber dem Vorgehen der Universität ist der, ein folgenloses „Spiel“ zuzulassen und die erforderlichen Grenzen und Leistungsanforderungen nicht zu setzen. So wird kein autonomes Handeln ermöglicht, das auch die Konsequenzen berücksichtigt. Allerdings werden die Studierenden in der Aussage des Vertreters der Studienseminare noch kleiner gemacht, indem die Verniedlichungsform gewählt wird und sie „an's Händchen“ genommen werden. Da sie zudem die Schulsituation „nicht alleine“ bewältigen können, dies aber nicht merken, werden die Studierenden nicht von der Universität klein gemacht, sondern sie scheinen – aus Sicht der Zweiten Phase – offenbar noch klein zu sein²².

22 In der Studie von Marlovits und Schratz wird auf diese Widersprüchlichkeit eingegangen. Dort wird allerdings nicht auf die institutionelle Gestaltung der Studienelemente eingegangen. Gegenstand der Untersuchung ist dort das Verhalten der Studierenden, das zum Teil mit einem „Schülersein“ als nicht erwachsenes Verhalten charakterisiert wird (2.2.3).

Die berufliche Eignung angehender Lehrer

Die Frage der beruflichen Eignung der Studierenden und späteren Referendare wird von Vertretern beider Phasen gleichermaßen als entscheidend angesehen. Schon frühere Diskussionen um die stärkere Praxisorientierung resultierten aus der Erkenntnis, dass die Referendare zu spät merken, „ob sie für diesen Beruf geeignet sind“ (StuSe 1, 30). Auch in diesem Punkt beklagt der bereits oben zitierte Experte der Zweiten Phase den fehlenden Ernst in der universitären Ausbildung, weil die Studierenden keine „Rückkopplung über ihre Leistungen“ erhalten. Statt einer „wirklichen Erprobung“ sieht er in der schulpraktischen Ausbildung der Ersten Phase nur „ein Schnupperpraktikum“ (StuSe 1, 135–139). Dadurch schickt die Universität teilweise nicht die richtigen Absolventen in die Zweite Phase. Das von den Vertretern der Studienseminare formulierte Ideal wird darin gesehen,

„dass wir die Studenten gewinnen können und die Menschen gewinnen können für den Lehrerberuf, die das wirklich mit vollem Einsatz, mit vollem Engagement, entwickelt aus der echten Überzeugung und der Liebe zum Jugendlichen, betreiben.“ (StuSe 2, 730–733)

Als eine der möglichen Lösungen wird ein frühzeitiges Assessment diskutiert, wie es an einigen Universitäten wie Bamberg oder Zürich bereits 2005 praktiziert wurde²³. Damit wäre der Hilferuf der Zweiten Phase erhört, rechtzeitig für eine Überprüfung der Eignung zu sorgen. Gleichzeitig mit der erhobenen Forderung werden aber warnend dessen Grenzen mitgeliefert. Es wird gesehen, dass

„auch ein Assessment [...] zumindest [das Überprüfen der Berufswahlentscheidung; AK] bewirken können, aber die Gefahr in sich haben, dass man hier einen Ausleseprozess beginnt, der aus meiner Sicht auch verhindert und behindert, dass diejenigen, die eine solche Vorstellung (Lehrer zu werden) hatten, die auch tatsächlich erstmal ausleben können und aus eigener Erkenntnis dazu kommen, das ist nichts für mich.“ (StuSe 2, 738–743)

In der Region Nordhessen gibt es zur Problematisierung der Eignung für den Lehrerberuf schon seit längerem Überlegungen und umfangreiche Vorarbeiten. Nach mehrmaliger Erprobung ist seit dem Wintersemester 2008/09 für alle Studienanfänger im Lehrerbereich das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ verbindlich zu absolvieren, das ein Beratungsgespräch mit einschließt²⁴. Das Verfahren ist so angelegt, dass

23 Beim Assessment wird davon ausgegangen, dass es nachprüfbar Arbeitsweisen, Lernstrategien und Persönlichkeitsstrukturen gibt, die nicht gänzlich in der Lehrerausbildung vermittelt werden können, aber als Kompetenzen für den Beruf des Lehrers notwendig sind (vgl. Themenheft „Rekrutierung, Eignungsabklärung und Selektion für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf“, Beiträge zur Lehrerbildung 1/2006, dort besonders: Bieri, Buschor und Förster. Hinweise dazu finden sich auch in „Charakter, Persönlichkeit und Persönlichkeitsstörung“ (König 2004).

24 Mit der Problematisierung der Eignung wird eine Diskussion innerhalb der Universität Kassel neu belebt, die in den 1970er Jahren ein wichtiger Bestandteil der Lehrerausbildung war. Dafür stehen die Angebote der Professoren für Psychologie in der damaligen Organisationseinheit Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften, Hans Kilian, „Selbsterfahrung der Lehrerrolle mit psychoanalytisch aus-

Lehramtsstudierende in Handlungssituationen ihre psychosozialen Basiskompetenzen erproben und in einem gestaffelten Feedbackverfahren ihren Kommilitonen Rückmeldung geben und selbst Rückmeldung erhalten. Bei großem Entwicklungsbedarf bekommen die betreffenden Studierenden Unterstützung während der Schulpraktischen Studien, bei denen die Frage der Eignung für den Lehrerberuf erneut virulent wird. Angeregt durch die Diskussion und Forschung zur Belastung im Lehrerberuf wird versucht, in dem

„Blockseminar *Psychosoziale Grundkompetenzen* der Frage nachzugehen, wer ist denn eigentlich geeignet. Wobei wir da ein sehr differenziertes Feedbacksystem entwickeln für alle Lehrerstudenten also für die Teilnehmer dieses Seminars. [...] (Es soll erreicht werden), dass wir die 10 bis 15 %, die gravierende Defizite haben, auf diese Weise frühzeitig erkennen und entsprechend beraten können.“ Und „Was wir als nächsten Schritt planen, ist ja dann alle Pädagogischen Mitarbeiter einmal durch dieses eineinhalbtägige Minimodul durchlaufen zu lassen und dann hoffen wir, dass die dann in der Lage sind, das einzubauen in ihre Praktikumsvorbereitung.“ (Uni 1, 158–165 und 179–183)

Damit liegt ein Konzept vor, wie die psychosozialen Basiskompetenzen²⁵ der Studierenden zum Gegenstand des Studiums gemacht werden. Das kann auf die Schulpraktischen Studien ausgeweitet werden, indem die Beratung der Praktikanten hinsichtlich ihrer Berufseignung um die Entwicklungsmöglichkeiten der psychosozialen Basiskompetenzen erweitert werden kann. Im Unterschied zum Referendariat kann es zu der Empfehlung des Berufswechsels kommen, die aber keine rechtlichen Folgen hat.

Berufsbiographische Orientierung und lebenslanges Lernen

Das lebenslange Lernen als grundlegendes Prinzip auch für die – zukünftigen – Lehrer erfordert eine stärkere Beachtung von Entwicklungsprozessen, die über die Grenzen der einzelnen Ausbildungsphasen hinaus stattfinden und entsprechend auch phasenübergreifend unterstützt werden sollten. Das nimmt ein Vertreter des Amtes für Lehrerbildung als neuen Akzent, der in der Ausbildung gesetzt werden muss. Die phasenübergreifende Organisation von Fortbildungsmaßnahmen sieht er als „Zeichen, dass sich die Zweite Phase mit der Ersten verbinden muss“ (AfL 3, 58ff). Er versteht darunter, dass „wirklich lebensbiographisch, berufsbiographisch mit Studierenden und Referendaren“ gearbeitet werden muss (ebenda). Ein Experte des Studienseminars sieht die Notwendigkeit zum dauerhaften Lernen und zum Entwurf eines „professionellen Selbst“ als phasenübergreifende Aufgabe (StuSe 3, 742f). Für einen Vertreter

gewerteter Gruppenarbeit“, und Eugen Mahler, „Themenbezogener, psychoanalytisch orientierter gruppenspezifischer Aufbaukurs“ (nach dem Vorlesungsverzeichnis der Gesamthochschule Kassel von 1975). Diese Veranstaltungen schlossen Übungen zur Auftrittskompetenz und praktische Erprobungen zur Gruppendynamik ein.

25 Bei der Erarbeitung dieser Konzeption haben Fachleute verschiedener Institutionen mitgewirkt. Ziel ist es, den Beteiligten zu zeigen, inwieweit sie über die erforderlichen psychosozialen Basiskompetenzen verfügen. In einem anschließenden Beratungsgespräch können ggf. Hinweise zur Aufarbeitung von Defiziten gegeben werden (siehe Bosse 2005).

der Universität eröffnet eine veränderte Sichtweise auf die Ausbildung die Möglichkeit, wegzukommen von einer Abschottung der Phasen mit nutzlosen „Schuldzuweisungen“:

„Wir müssen denken im Sinne von Biographien. Wie erwerbe ich sehr frühzeitig zumindest Neugier, Interesse, vielleicht Grundorientierung, wie kann ich die mitwachsende Lebens- und Berufserfahrung auf nächstem Niveau spiralförmig erweitern, ergänzen, vertiefen.“ (Uni 1, 683–687)

Dieser „Lehrerbildung entlang der Berufsbiographie“ (Uni 3) entspricht eine Herangehensweise, die unmittelbar direkte Kooperation zur Folge haben kann und „aus einem Guss sein“ muss. Einzuschließen ist dabei die Berufseingangsphase als dritte Phase (Uni 3, 102–106). Hier bezieht sich die Kontinuität der Ausbildung auf die Person des angehenden Lehrers und realisiert sich in dem berufsbiographischen Ansatz. Einen reibungslosen Übergang zwischen den Phasen proklamiert auch das Amt für Lehrerbildung mit dem gleichen Bild. Auf der Titelseite der Homepage steht: „Lehrerbildung aus einem Guss: Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung“²⁶. In diesem Zusammenhang kann das Amt als Institution als die Konstante angesehen werden, die es sich zur Aufgabe macht, alle drei Phasen miteinander zu verbinden und für eine verbesserte Abstimmung untereinander zu sorgen.

Einschätzung

Eine qualitätvolle Lehrerbildung ohne enge Kooperation zwischen beiden Ausbildungsphasen ist für die Befragten nicht mehr vorstellbar. Die erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen, die ein Lehrer angesichts der sich ständig verändernden Herausforderungen benötigt, sind nicht mehr in abgeschlossenen Ausbildungsphasen zu erwerben, sondern erfordern lebenslanges – und damit von Beginn an phasenübergreifendes – Lernen. Wenn die Hoffnung auf eine gesteigerte Ausbildungsqualität durch Kooperation realistisch sein soll, setzt das ein hohes Potenzial gemeinsamer Interessen und Möglichkeiten voraus. Die verbalen Bekenntnisse zur Kooperation korrespondieren mit den Konsequenzen aus wissenschaftlichen Untersuchungen und mit politischen Entscheidungen auf europäischer sowie Bundes- und Landesebene, die in der phasenübergreifenden Kooperation eine Chance zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung sehen. Die Frage, warum sich diese Kooperationswilligkeit bisher kaum in Projekten oder Konzeptionen niedergeschlagen hat, ist hier nur insofern von Bedeutung, als sich daraus Hinweise ergeben, wie die phasenübergreifende Zusammenarbeit unterstützt und gefördert werden kann. Es sind Bedingungen herauszufinden, unter denen dem verbalisierten Lob der Kooperation auch deren Realisierung in der Praxis leichter folgen kann.

26 Flyer des Hessischen Kultusministers, Amt für Lehrerbildung, unter <http://afl.bildung.hessen.de>.

Inhaltlich wird in der Ersten Phase die exemplarische Erprobung der Unterrichtspraxis mit Planung, vorausgehender Analyse und anschließender Selbstreflexion dem reflektierten systematischen Einüben in den Handlungsalltag als Schwerpunkt der Zweiten Phase gegenübergestellt. Organisatorisch unterscheiden sich beide Phasen auch im Zeitaufwand, mit dem Schul- und Unterrichtspraxis betrieben wird. Im Vergleich zu der zweijährigen nahezu durchgängigen Praxis im Referendariat nehmen die Wochen der Schulpraktika innerhalb der universitären Ausbildung einen kurzen Zeitraum ein. Institutionell nehmen die Akteure der beiden Phasen Rollen ein, die sich deutlich unterscheiden. Das drückt sich im Status, in der Festlegung der Aufgaben und in den (Ausbildungs-)Zielen aus. So sind die Referendare schon Beamte auf Zeit mit Anwesenheitspflicht und der Übernahme von Verantwortung für die Schüler und für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses. Diese Verantwortung bleibt in der Ersten Phase, wenn die Praktikanten eigene Unterrichtsversuche durchführen, beim Mentor.

Es besteht ein weiterer wesentlicher Unterschied, und zwar auf der Beziehungsebene. Zwischen Ausbilder und Referendar im Studienseminar existiert eine starke Abhängigkeitsbeziehung. Das Verhältnis vom Professor zu Studierenden ist hingegen durch einen geringeren Grad an Abhängigkeit gekennzeichnet, weil sich die Bewertung von Studienleistungen auf eine größere Anzahl von Personen verteilt und sich Bewertungen i. d. R. nicht so unmittelbar auf die weitere Berufslaufbahn auswirken. Der Vorwurf, die Studierenden durch das ausgeprägte Abhängigkeitsverhältnis stärker der eigenen Unselbständigkeit zu überlassen, wiegt für die Zweite Phase deutlich schwerer. Die Neuordnung der Referendarausbildung durch das Hessische Lehrerbildungsgesetz von 2004 kann als Versuch gesehen werden, durch die Trennung von Ausbildung und Prüfung auf dieses Problem zu reagieren. Unabhängig davon weisen die wechselseitigen Vorwürfe der beiden Phasen darauf hin, dass eine phasenübergreifende Verständigung – oder wenigstens ein Austausch – über die Frage fehlt, wie die Praxiserfahrungen von Studierenden und Referendaren idealerweise zu begleiten sind und in die Bewertung einfließen sollten.

Die Experten von Universität und Studienseminaren gehen übereinstimmend davon aus, dass die Persönlichkeit eines angehenden Lehrers für dessen Berufseignung wesentlich ist. Der Unterschied liegt darin, dass seitens der Studienseminare eine angemessene „Persönlichkeitsstruktur“ vorausgesetzt wird, während von universitärer Seite die Förderung der „Persönlichkeitsentfaltung“ als phasenübergreifende Aufgabe der Lehrerbildung gesehen wird. Ursächlich dafür sind die unterschiedlichen Zielsetzungen; soll sich die Ausbildung des Referendars – als Vorbeugung eines Praxisschocks – an der herrschenden Schulrealität orientieren oder aber an einem möglichst selbstständigkeitsfördernden

Unterricht als Entwurf eines Selbstkonzepts? Beides scheint unvereinbar zu sein.

Die Persönlichkeitsebene ist untrennbar mit der Frage nach der Eignung für den Lehrerberuf verknüpft. Die Experten der Studienseminare möchten, dass schon in der Ersten Phase eine Eignungsüberprüfung stattfindet, um möglichst frühzeitig Fehllenkungen zu verhindern und auch, um die eigene Ausbildungsphase in diesen Fragen von grundsätzlichen Entscheidungen zu entlasten. Allerdings zeigt sich erst in der Zweiten Phase, als wie tragfähig sich das universitär erworbene Wissen und Können erweist. Deshalb bleibt es dann zumeist der Zweiten Phase überlassen, die konsequenzenreiche Entscheidung über die Berufsfähigkeit von Referendaren zu treffen. Seitens der Universität wird es als Tabubruch gesehen, die Eignungsfrage zum alleinigen Kriterium für erfolgreiches Studieren zu machen. Nach den Vorstellungen der Universität handelt es sich bei dem Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ ausdrücklich nicht um eine Eignungsüberprüfung, sondern um einen Ausbildungsteil, in dem es um die Stärkung von für den Lehrerberuf grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten geht.

Bisher hängt die Zuteilung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt in maßgeblicher Weise von der Notengebung in der Zweiten Phase ab. Indem die Eignungsfrage von der Universität aufgegriffen wird, könnten jetzt beide Phasen die Frage der Eignung für den Lehrerberuf ineinandergreifend bearbeiten. Es erscheint sinnvoll, die Arbeit an den psychosozialen Basiskompetenzen in der Zweiten Phase fortzusetzen.

Der Übergang zwischen den Phasen wird teilweise so dargestellt, als ließe er sich mühelos gestalten. Doch so bruchlos, wie die zumindest vom Amt für Lehrerbildung bemühte Metapher der Ausbildung „aus einem Guss“ es impliziert, geschieht der Übergang von der Ersten zur Zweiten Phase derzeit nicht. Selbst eine Annäherung zwischen den beiden Phasen erfordert die Bereitschaft zu einer neuen übergreifenden Sichtweise und zur Verständigung, die einen zusätzlichen Einsatz von Ressourcen und Zeit zum Austausch erfordert. Der Aufwand wird größer, wenn die Absprachen verbindlich eingehalten werden sollen. Das könnte ein Grund für die Zurückhaltung der Zweiten Phase bei der Formulierung von Zielsetzungen sein, die auf die gesamte Lehrerbildung bezogen sind.

Beide Seiten nehmen für sich in Anspruch, selbst mit den Studierenden bzw. Referendaren adäquat nach erwachsenenpädagogischen Grundsätzen umzugehen, bezweifeln aber teilweise für die jeweils andere Phase, dass dies dort in angemessener Weise geschieht. Aus Sicht der Studienseminare werden die Studierenden bei der Praktikumsbetreuung zu sehr vor der Schulwirklichkeit beschützt. Dabei werden sie nicht resolut an die Hand genommen, sondern „an's Händchen“. So wird verhindert, dass sie die Konsequenzen des eigenen

Tuns spüren und ertragen müssen. Von Seiten der Universität wird den Studienseminaren eine enge Orientierung an einem Lehrerbild zugeschrieben, das die eigenen Entfaltungsmöglichkeiten einschränkt und als mangelndes Zulassen „erwachsener“ Eigenständigkeit interpretiert wird. Der jeweils anderen Phase wird vorgeworfen, nicht in ausreichendem Maße autonomes Handeln zu ermöglichen bzw. zu fördern.

Der Ansatz der berufs- und lebensbiographischen Arbeit ist in der Lehrerbildung nach Meinung der Experten nur als gemeinsame Aufgabe mehrerer Beteiligter denkbar. Wird die Rolle des Lehrers aber weiterhin als die eines Einzelkämpfers gesehen, so führt das zu Widersprüchen. So wäre die Aufrechterhaltung eines *Jeder für sich alleine* nur mit dem Zusatz, *aber von anderen begleitet*, in Einklang mit der praktischen Erprobung von Kooperation zu bringen. Das gilt auch für die eigene Entwicklung jedes angehenden Lehrers. Auch sie vollzieht zwar jeder für sich; ebenso notwendig aber ist der Austausch mit anderen. An dem Bild des Lehrers als Einzelkämpfer festzuhalten, bedeutete eine überholte Vorstellung der Lehrerrolle zu zementieren. Das widerspricht einem Lehrerbild, zu dem Teamfähigkeit als psychosoziale Grundkompetenz gehört, und ist nicht offen für Veränderungen, wie sie sich beispielsweise durch ein flexibles Bildungssystem mit autonomen, in der gesellschaftlichen Umgebung verankerten Schulen ergeben können.

In allen Aspekten zur Persönlichkeitsentfaltung ist die Intensität auffallend, mit der von den Vertretern der Ersten Phase auf die gesamte Ausbildung geblickt wird. Offensichtlich fühlen sich die Vertreter der Universität auch als Fachleute für die berufs- und lernbiographische Gesamtorientierung. Die Universität übernimmt mit ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung eher die Aufgabe, das Gesamte im Blick zu haben, die großen Entwürfe zu sehen, währenddessen die Vertreter der Studienseminare den Fokus auf die konkrete Praxis im Referendariat richten. Die Universität scheint die „Deutungshoheit“ über Ziele und Aufteilung der Lehrerbildung zu übernehmen, soweit sie über die Phasen hinweg als Gesamtaufgabe betrachtet wird.

Zusammenfassung

Die Kooperation zwischen beiden Phasen wird begrüßt. Es werden Hoffnungen darauf gesetzt, dass eine qualitätvolle Lehrerbildung unter den veränderten Herausforderungen in einer phasenübergreifenden Kooperation den adäquaten Rahmen gefunden haben wird. Somit ist das Ziel, die phasenübergreifende Zusammenarbeit auszuweiten, unstrittig. Europäische und landesgesetzliche Vorgaben sind der Anstoß, um bestehende Blockaden bei der Weiterentwicklung der Lehrerbildung durch mehr Kooperation zu lösen.

Die universitäre Seite sieht ihre Aufgabe im Vermitteln einer Grundorientierung über die zentralen Tätigkeiten des Lehrers und im Einleiten eines theoretisch

fundierten Perspektivwechsels, damit der Studierende aus der Sicht als zukünftiger Lehrer die veränderten Anforderungen des Lehrerberufs realisieren kann. Der Aufbau von professioneller Handlungskompetenz durch exemplarische Erprobung kennzeichnet die Arbeit der Ersten Phase. Die reflektierte Ausbildung von Handlungsrouninen gehört aus Sicht der Zweiten Phase zu ihren wichtigsten Aufgaben. Die Auseinandersetzung mit Schul- und Unterrichtspraxis unterscheidet sich in Intensität und Zeitaufwand zwischen den beiden Phasen. Das Amt für Lehrerbildung sieht sich verantwortlich für die organisatorische Verbindung der beiden Phasen und für die Unterstützung insbesondere der Zweiten Phase.

Als eine Ebene der phasenübergreifenden Zusammenarbeit bietet sich die Verständigung über Unterrichtsqualität an. Dann können die weiteren Inhalte und Kompetenzen diesem Ziel zugeordnet werden, und eine zuverlässige Rückmeldung wird ermöglicht.

Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für den zukünftigen Beruf ist bei den Interviewpartnern unbestritten. Es besteht jedoch weder Einigkeit über den Weg, wie deren Entfaltung unterstützt werden kann, noch Klarheit über das, was darunter zu verstehen ist. Jede Seite misstraut der anderen, ob sie die zukünftigen Lehrer tatsächlich jederzeit wie Erwachsene behandelt. Das verweist auf ungeklärte bzw. nicht transparente Zielsetzungen in den beiden Phasen. Die Auswirkungen der dabei unterstellten Beziehungsproblematik in der anderen Phase unterscheiden sich in der Dramatik. Die Folgen können bei gegebener asymmetrischer Abhängigkeit zwischen Referendaren und Ausbildern in der Zweiten Phase wesentlich gravierender sein als das innerhalb der Universität möglich ist.

Die Frage der Berufseignung hängt u. a. mit der Wahl der Qualifikationskriterien zusammen. Sie berücksichtigt aber auch die Persönlichkeitsentwicklung. Die Universität Kassel hat sich dieses Themas angenommen, indem sie psychosoziale Basiskompetenzen zum Bestandteil der Ausbildung macht. Die Zweite Phase ist damit nicht von der Aufgabe befreit, den Absolventen Berufschancen zuzuteilen, steht der Problematik aber nicht mehr allein gegenüber. Dies gilt vor allem, wenn die Weiterentwicklung psychosozialer Basiskompetenzen als phasenübergreifende Aufgabe gesehen wird.

Ein berufs- und lebensbiographisches Arbeiten legt ein phasenübergreifendes Herangehen nahe und fragt danach, was jeder zur Entwicklung beitragen kann. Der Wunsch nach einem Zusammenwirken wie aus einem Guss verstellt aber den Blick darauf, dass die Übergänge weiterhin zu gestalten sind. Die erforderliche Mühe und die benötigten Ressourcen sind auf beiden Seiten weiterhin aufzubringen.

Da die Vertreter der Universität, auch aufgrund ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses, die gesamte Lehrerbildung im Blick haben, können sie auch die inhaltliche Führungsrolle in dem Verständigungsprozess übernehmen. Aufgrund ihrer wissenschaftlichen Expertise haben die Vertreter der Universität eine besondere Verantwortung innerhalb dieses alle drei Phasen betreffenden Kooperationsprozesses zu übernehmen. Sie können ihr gerecht werden, wenn sie auf die Kooperationspartner zugehen und den Prozess der phasenübergreifenden Verständigung organisieren.

1.4.2. Orte der Kooperationsgremien

Phasenübergreifende Zusammenarbeit benötigt einen Ort, von dem Anstöße zur Kooperation ausgehen und zu dem Erfahrungen zurückfließen können. Naheliegender ist es dabei, die Leistungsfähigkeit und Grenzen der bestehenden Gremien zu berücksichtigen.²⁷ Manche Funktionen können besonders in deren Arbeitsgruppen erfüllt werden. Sie und die hessenweit organisierten „Didaktischen Foren“ werden gesondert dargestellt, um die je spezifischen Möglichkeiten der Zusammenarbeit in den Blick zu bekommen.

Zentrum für Lehrerbildung und Kooperationsrat als Orte der Kooperation

Kooperation erfordert ein Gremium, in dem sie zum einen abgesichert und zum anderen auch praktiziert wird. Das bedeutet, dass dort eine Kommunikationsform entwickelt und praktiziert wird, die verlässliche Rückmeldung und einen effektiven, weiterführenden Austausch mit Konsequenzen ermöglicht (vgl. AfL 2, 156–171 und AfL 2, 176). In der Region Kassel kommen dafür zunächst die bestehenden Kooperationsgremien infrage: das Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) an der Universität Kassel und der seit 1998 eingerichtete Kooperationsrat²⁸ als dessen Vorläufer. Dieses Gremium besteht weiterhin, obwohl das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Kassel im Jahr 2000 und mit dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz im Jahr 2004 für alle verbindlich an allen hessischen Universitäten eingeführt worden ist. Damit soll es den Interessenten aus den anderen Institutionen der Lehrerbildung möglich sein, sich an der Entwicklung der Lehrerbildung zu beteiligen. Das wird von Angehörigen aller drei

27 Da sich an der Kasseler Universität das Zentrum für Lehrerbildung aus dem Kooperationsrat entwickelt hat, wird dort von den Experten zwischen beiden oft nicht unterschieden.

28 Im Kooperationsrat treffen sich Vertreter aller Phasen der Lehrerbildung: der Universität, der Studienseminare, der Lehrerfortbildung sowie des Amtes für Lehrerbildung, einschließlich des Prüfungsamtes und des Staatlichen Schulamtes. Er tagt durchschnittlich zwei- bis dreimal im Jahr zu einer gemeinsam vereinbarten Thematik. Einladende sind abwechselnd Universität und Studienseminare. Vorläufer des Kooperationsrates waren in Kassel schon Ende der 70er Jahre eingerichtete Arbeitstreffen zwischen Vertretern der Universität und der Studienseminare.

Institutionen der Lehrerbildung sehr geschätzt. Ein Experte des Amts für Lehrerbildung unterscheidet bei beiden wichtigen Gremien zwischen dem

„Zentrum für Lehrerbildung im Zusammenhang mit dem Zentrumsrat und – für uns natürlich stärker im Blick – der Kooperationsrat, weil wir da eine gewisse Parität oder Gleichberechtigung in der Diskussion haben. Das ist ja im Zentrumsrat nicht so. Das ist die Institution der Uni, die dann ja auch Beschlussorgan ist, und da sind wir als Außenstehende nur Gäste.“ (AfL 2, 144–149)

Die Zusammensetzung des Kooperationsrats ist nicht festgelegt, die Beteiligung wechselt je nach Thema und Interessenlage seiner Mitglieder. Der Zentrumsrat hingegen ist mit stimmberechtigten Mitgliedern, die für zwei Jahre gewählt werden, fest besetzt. Durch die gesetzlich zugeschriebenen Einflussmöglichkeiten wird der Zentrumsrat hessenweit zur „neue(n) Institution, von der sich der Gesetzgeber Großes erhofft“ (AfL 1, 232f). Bei der Suche nach einem Ort der Kooperation gehen die Befragten aus Nordhessen von den positiven Erfahrungen mit ihrer bisherigen Praxis aus. Von daher kann auf bereits entwickelte Strukturen aufgebaut werden. Es ist allerdings davon auszugehen, dass das Konzept „verbessert und erweitert werden muss“ (AfL 2, 142f). Im Gegensatz zu den gesetzlich verankerten Zentren für Lehrerbildung ist der schon lange existierende Kasseler Kooperationsrat nur „ein freiwilliges Gremium“. Das ist für die Studienseminare ein entscheidender Punkt: „Ich kann keinem aufzwingen, jetzt hier selbstorganisierte Überlegungen methodisch umzusetzen“ (StuSe 2, 58–61).

Da sich beide Einrichtungen als Orte der Kooperation über die Zeit hinweg bewährt haben, sollten sie weiter genutzt werden (StuSe 2, 554–561). Ein Vertreter der Universität sieht als Bestätigung, dass sich der Kooperationsrat personell immer wieder erneuert hat:

„Und das Schöne ist eigentlich schon, dass auch immer wieder die nachwachsende Generation diesen Ort findet, wo man sich austauschen kann, zumindest, was die Zweite Phase betrifft. In der Ersten Phase lässt die nachwachsende Generation im Kooperationsrat noch auf sich warten.“ (Uni 2, 57–60)

Der Kasseler Kooperationsrat hat nicht nur die phasenübergreifende Zusammenarbeit im Zentrum für Lehrerbildung vorbereitet, sondern es wurden dort auch verschiedene Projekte verwirklicht, von der Herausgabe einer alle drei Phasen übergreifenden Zeitschrift²⁹ bis zu Untersuchungen des Burnout-Syndroms bei Lehrern und den Möglichkeiten, dem schon in der Ausbildung vorzubeugen, sowie der gemeinsamen Entwicklung einer zwischen Erster und Zweiter Phase abgestimmten Ausdifferenzierung der Kompetenzen (Standards) für die schulpraktische Ausbildung.

29 Die Zeitschrift trägt den bezeichnenden Titel „1, 2, 3“; sie wurde allerdings nach wenigen Nummern aufgrund der Arbeitsüberlastung der Beteiligten eingestellt. An ihre Stelle sind inzwischen Publikationen des ZLB getreten, z. B. der eben erschienene „Jahresbericht 2006“ (erhältlich über zlb@uni-kassel.de).

Funktion des Kooperationsrats

Die geforderte Weiterentwicklung des Kooperationsrats wird nicht von allen für möglich und sinnvoll erachtet. Ein Befragter der Universität sieht seine Hauptaufgabe weiterhin im Informationsaustausch:

„Der Kooperationsrat hat eher die Funktion, dass man sich informiert und verständigt und miteinander im Gespräch bleibt, natürlich auch Kontakte pflegt, [...] Aber, dass es zu einer echten Zusammenarbeit direkt im Kooperationsrat kommen könnte, davon gehe ich eigentlich nicht aus. Dafür ist das von der ganzen Anlage her nicht das richtige Gremium.“ (Uni 2, 39–44)

Im Gegensatz dazu wollen verschiedene Vertreter der Studienseminare und des Amts für Lehrerbildung zu einer verbindlicheren Zusammenarbeit mit konkreten Ergebnissen kommen³⁰. Ohne diese wird sie als nicht effektiv genug beschrieben. Die Arbeit soll verbindlich (StuSe 2), nachhaltig (AfL 2, s. o.), an Inhalten orientiert (Uni 1, 407ff) und konkret sein (StuSe 2). Es ist wichtig,

„dass da mehr entstehen muss, als die so genannte Zufälligkeit, die in der Anfangsphase wirklich positiv und gut war, die sich aber eben, weil sie sich sehr stark an bestimmten Personen orientiert hat, irgendwann abnutzt.“ (AfL 2, 562–565)

Die Zusammenarbeit wird ergiebiger, wenn man „gegenseitig sich erstmal informiert oder auch informiert hält. Auch mit einer gewissen Offenheit und Interesse sich mal an etwas wieder machen, aber man muss auch wechselseitig die Kritik ertragen“ (Uni 4, 87–90). Es ist „mehr auf Nachhaltigkeit“ zu achten (AfL 2, 177). Der Kooperationsrat wird für so leistungsfähig gehalten, dass dort seine eigene Weiterentwicklung thematisiert werden könnte und sollte. Die Effektivierung der dortigen Arbeit hält er für ein wichtiges Thema, das in einer AG vorangetrieben werden sollte (AfL 2, 229–234). Die Weiterentwicklung der Organisationsstruktur muss gewährleisten, dass es nicht bei einer Diskussion und einem Austausch über die Vorhaben der beiden Phasen bleibt. Es besteht allerdings ein Dilemma, wenn an eine dem folgende verbindliche Abstimmung und an eine Erprobung einer gemeinsamen Praxis gedacht wird. Dieser Vertreter des Amts für Lehrerbildung schränkt deswegen ein:

„Ich weiß natürlich, dass solch ein Gremium mit sehr viel Freiwilligkeit und Interesse letztlich lebt. Und deswegen kann man auch da nicht ein normales Beschlussorgan oder so etwas erfinden. Das ist meines Erachtens zu weit gedacht. Aber Elemente davon, die würden wahrscheinlich dann [...] hilfreich sein.“ (AfL 2, 177)

30 Das bestätigt sich auch in den Interviews zu der Einschätzung des Kooperationspraktikums von 2009, in denen die Grenzen von Zentrum für Lehrerbildung und Kooperationsrat aufgezeigt werden: „Das reicht deswegen nicht aus, weil das auf einer höheren Ebene abläuft, das ist nicht so praxisnah. Das heißt, dort wird eher über Konzepte gesprochen, dort wird über Machbares geredet und Beispiele werden vorgestellt usw. das hat was Exemplarisches. Es hat vor allem eher etwas Unverbindliches, weil das ja ein Gremium ist und nicht eine beratende und informelle Funktion hat. Es ist keine Arbeitsgruppe“ (StuSe4, Int2009, 120–124).

Bei dieser Diskussion müsste sich dann ergeben, wie die geforderte stärkere Verbindlichkeit zu erreichen ist. Um die Zusammenarbeit effektiv zu gestalten, wäre im Anschluss an die bisherige Praxis Folgendes zu beachten:

Zielgerichtet Themen aufgreifen

- gemeinsames Problembewusstsein entwickeln
- gemeinsame Themen bearbeiten

Interessen der unterschiedlichen Institutionen berücksichtigen

- miteinander ins Gespräch kommen
- sich gegenseitig (be)achten und wertschätzen
- sich wechselseitig informieren

Nachhaltigkeit der Arbeit beachten

- verbindliche Absprachen treffen und deren Umsetzung – trotz fehlender Beschlussfähigkeit – sichern
- Systematisierung anstreben

Als Beschlussgremium könnte der Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung die Vorschläge aus dem Kooperationsrat aufgreifen und verabschieden (StuSe 3). Ob und wie eine Verbindlichkeit in allen drei Phasen herzustellen ist, bleibt eine offene Frage. Der Vertreter der Studienseminare weist darauf hin, dass es problematisch wird, wenn das gemeinsam Erarbeitete „Rechtscharakter“ bekommen soll (StuSe 3, 386ff).

Sowohl eine wirksame Verständigung als auch tatsächliche Veränderungen können vom Kooperationsrat nur angestoßen werden. Sie realisieren sich erst über gemeinsames Handeln. Das zeigt sich beispielsweise in den phasenübergreifenden Arbeitsgemeinschaften zu den Standards für die Schulpraktischen Studien oder zu dem Bereich Darstellendes Spiel/Szenisches Lernen ebenso wie bei gemeinsamen Tagungen oder Fortbildungen zu Themenbereichen wie Heterogenität oder Diagnostik.

„Das ist ja ein wesentlicher Teil, dass die organisatorischen Strukturen zusammenfinden, aber eben nicht in der Abgrenzung, sondern durch gemeinsame Kooperationsprojekte. Das gab immer den Erfolg.“ (AfL 2, 501–504)

Die Möglichkeit, dem Amt für Lehrerbildung eine führende Rolle bei der Entwicklung eines phasenübergreifend und effektiv arbeitenden Gremiums zu übertragen, wird kritisch eingeschätzt:

„Das ist jetzt erst mal eine Symmetriefrage. Im AfL ist ja die Referendarsausbildung angesiedelt und [es] fungiert das AfL in dieser Kooperation in zwei Rollen. Einmal als der Kooperationsstifter, aber gleichzeitig als der eine Partner dieser Kooperation. Und so etwas geht in der Regel nicht gut.“ (Uni 4, 438–442)

Letztendlich bleibt die Frage, ob nicht vorrangig eine institutionelle Klärung notwendig ist. Diese Institutionalisierung fordert jedenfalls in einer späteren Befragung (2009) ein Interviewpartner aus dem Studienseminar. Um ein beschluss-

fähiges Gremium mit geklärten Zuständigkeiten zu haben, hält er es für notwendig, dass sich die beiden für Schule und die Lehrerbildung zuständigen Ministerien darüber verständigen. Es muss für verbindliche Absprachen und deren Einhaltung gesorgt werden. „Denn solange man sich nur irgendwo auf der Ebene appellativer Regelungen bewegt, da kann man viel erzählen. Da macht doch wieder jeder, was er will“ (StuSe4, Int2009, 124–135).

Um ein notwendiges Gremium zu institutionalisieren, existiert mit dem Amt für Lehrerbildung zwar schon die entsprechende Stelle. Nach mehrjähriger Erfahrung resümiert allerdings der Interviewpartner, dass es kaum merkliche gemeinsame Aktivitäten zwischen den Abteilungen, die für die drei Phasen zuständig sind, gibt. „Die Phasen existieren im Grunde genommen nur nebeneinander“, obwohl das Amt den Auftrag hat, etwas Gemeinsames zu entwickeln und selber den Anspruch einer *Lehrerbildung aus einem Guss* formuliert (1.1 und 1.4.1). Die notwendige Unterstützung aus dem zuständigen Amt fehlt (vgl. StuSe4, Int2009, 144–148).

Die Forderung nach einem arbeitsfähigen Gremium beinhaltet auch eine Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“, bei der schon die organisatorische Struktur gemeinsam verantwortet wird. Das verhindert Fehlentwicklungen, wie sie sonst vorkommen können:

„Die Hochschule setzte einen Termin fest und weil es dann irgendwelchen Kollegen aus der Hochschule vielleicht an dem Tag nicht passt, wird von der Hochschule der Termin einfach verschoben und die anderen Leute werden gar nicht gefragt“. (StuSe4, Int2009, 234–238)

Arbeitsfähige Untergliederung der Kooperationsgremien

Zusammenarbeit kann sich am ehesten in Arbeitsgruppen realisieren. Dort sind die für eine effektive Zusammenarbeit genannten Kriterien leichter zu erfüllen und können kreative Formen des Austauschs praktiziert werden. So wird vorgeschlagen, unterhalb der Ebene des Kooperationsrates auf informeller Ebene in „angenehmem Rahmen“ fachunspezifische Untergruppen zu bilden. Dort sollten offenes Brainstorming ermöglicht oder mit Hilfe anderer kreativer Formen die wirklich wichtigen Themen herausgefunden werden (vgl. Uni 1). Für die Arbeitsgruppen bietet sich eine lösungsorientierte Ausrichtung an:

„Nicht zu sagen, ihr seid hierfür zuständig [und] ihr dafür, sondern zu sagen, in welcher Phase tauchen welche Problem auf, wo tauchen die gleichen Probleme in der Zweiten Phase auf und wo in der Dritten Phase? Um dieses Spiralmodell nochmal zu nehmen. Dann würde ich sagen, wie können wir da jetzt Gruppen bilden, die quer zu den Phasen jeweils profitieren.“ (Uni 1, 713–718)

Als Ort des Austausches der Fachdidaktiker beider Institutionen werden Arbeitsgruppen im Rahmen eines der beiden vorhandenen Gremien genannt. Als weitere phasenübergreifend relevante Themen sieht ein Experte des Amts für Lehrerbildung den Bereich der Schulentwicklung, die Ganztagsarbeit und die

Heterogenität (vgl. AfL 2, 605–609). In einem Fall hat sich eine Gruppe aus Vertretern aller drei Phasen zum Bereich Darstellendes Spiel/Szenische Darstellung³¹ gegründet, um ein aufeinander bezogenes phasenübergreifendes Ausbildungsmodell zu erstellen.

„Im Schulgesetz steht also, es soll ein neuer musisch-ästhetischer Schwerpunkt gebildet werden. Es gibt das Lehrfach Darstellendes Spiel als Wahlfach in der Sekundarstufe I, dafür gibt es kein Curriculum. Es gibt nicht eine einzige hessische Universität, die dafür ausbildet. Das Kultusministerium setzt da ein neues Lehrfach fest, das ist notwendig, da sind wir uns völlig einig, aber es werden nicht die Ressourcen geschaffen, es an irgendeiner Hochschule anzubieten. Also dazu haben wir eine Initiative vereinbart.“ (Uni 1, 226–233)

Neben diesen Themenbereichen wird auch davon ausgegangen, dass die Zusammenarbeit in den vorhandenen Kooperationsgremien und deren Weiterentwicklung bearbeitet werden sollte (siehe Uni 1 und AfL 2).

Foren als zusätzliche Gremien zur Kooperation

Das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Kassel bietet eine besondere Art des Forums in Form eines jährlichen Treffens aller Beteiligten und Interessierten. Im Gegensatz zu den turnusmäßigen Treffen des Zentrumsrats werden hier keine Beschlüsse gefasst. Eine weitere Tagungsform sind die „Didaktischen Foren“ unter Leitung des Amts für Lehrerbildung oder die „Studientage“, wie sie zuletzt gemeinsam vom ZLB, dem Referat Schulpraktische Studien und den Studienseminaren veranstaltet wurden (vgl. ZLB, Jahresbericht 2006, S. 17 ff). Sie unterscheiden sich in den angesprochenen Zielgruppen und in ihren Ansprüchen³².

Jahrestagung des „Zentrums für Lehrerbildung“ der Universität Kassel

Die Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung setzt sich ein Schwerpunktthema und ist Forum für die Arbeitsgruppen des Zentrums (vgl. ZLB, Jahresbericht 2006, S. 25–52). Die themenspezifische Anregung erfolgt über Impulsreferate zweier überregionaler Experten. Darüber hinaus präsentieren die Arbeitsgruppen ihre (Zwischen-)Ergebnisse, die in den Plena in den Gesamtzusammenhang der inhaltlichen Arbeit des Zentrums eingebettet werden. Die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten führen zu unterschiedlichen Einschätzungen dessen, was in den Tagungen geleistet wird. Sie zeigen sich

31 Seit Beginn 2005 arbeitet eine mit Vertretern aus allen drei Phasen der Lehrerbildung zusammengesetzte Arbeitsgruppe an der Konzeption einer phasenübergreifenden Ausbildung für dieses in den Stundenplan der Schulen aufgenommene Fach. Besonderes Interesse verdient diese Kooperation auch deshalb, weil derzeit für dieses Fach außer einer Qualifizierungsmaßnahme kein Ausbildungsgang vorhanden ist. Die Konzeption erfolgt stellvertretend für Hessen an der Universität Kassel. Die konstruktive Zusammenarbeit innerhalb der AG resultiert sicherlich aus der Einsicht, dass keine Phase für sich das Ausbildungskonzept auf Dauer allein umsetzen könnte und eine Notwendigkeit zur Aufgabenteilung und zur Zusammenarbeit besteht.

32 Siehe Übersicht über die Gremien in der Anlage

exemplarisch am Rückblick zweier Experten auf die Tagung des Zentrums zum Schwerpunktthema „Diagnose“. Sie war als phasenübergreifende Fortbildung angelegt. Es sollte das Problem der Diagnosekompetenz aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Ein Vertreter der Universität fasst seine Eindrücke so zusammen:

„Das ist für mich eigentlich ein Modell der Zukunft. Wir haben ja immer wieder gemeinsame Probleme anzugehen, wie eben die Verbesserung der Diagnosefähigkeit von Lehrern [...], nur so ist eigentlich individualisiertes oder differenziertes Lernen möglich. Ohne eine vernünftige Diagnose geht das gar nicht. Das war ein gutes Forum, wo die Kollegen der unterschiedlichen Phasen sich zeitgleich auf den gleichen Wissensstand gebracht haben, natürlich mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und unterschiedlichem Vorwissen. Aber dann konnte man gemeinsam über eine Sache sprechen.“ (Uni 2, 524–535)

Hier wird der Impuls der Veranstaltung als das Modellhafte herausgestellt. Die Teilnehmer aller drei Phasen können profitieren. Einem Vertreter des Amts für Lehrerbildung reicht das nicht aus. Für ihn müsste zur Verankerung dieses wichtigen Themas geklärt werden, wie weiter vorzugehen ist. Dazu müsste es in den Fachbereichen konkretisiert werden (AfL 2, 241ff).

Eine Schwäche seiner eigenen Institution sieht ein Vertreter der Universität darin, dass der Kreis der Teilnehmer begrenzt ist:

„Kollegen, die da von einer praxisorientierten Lehrerbildung überzeugt werden sollten, das ist jetzt vielleicht zu stark gesagt, aber davon auch positiv angeregt werden sollten, sind zum Teil gar nicht in diesen Gremien. Das heißt, die können da Tagungen ohne Ende ausrichten, die erreicht es gar nicht.“ (Uni 2, 208–212)

Hier verstärkt sich das Problem, dass oft diejenigen fehlen, die besonders von der (phasenübergreifend relevanten) Thematik angesprochen sein sollten.

„Didaktische Foren“ unter Verantwortung des Amts für Lehrerbildung

Vom Amt für Lehrerbildung wurden „Didaktische Foren“ als kontinuierliche Fortbildungsforen für Ausbilder eingerichtet, zu denen Fachleute der Universität als Mitglieder des Leitungsteams eingeladen werden. In den jährlich stattfindenden Didaktischen Foren werden beispielsweise innerhalb der Lehrerbildung feststellbare Defizite thematisiert und Konzepte zu deren Beseitigung erarbeitet. So wurden in zwei Studienseminaren Wissenslücken im Fach Sachkunde in der universitären Ausbildung der jetzigen Referendare diagnostiziert. Im „Didaktischen Forum Sachunterricht“ wurden dazu Lösungswege gesucht, eine Nachschulung in Kooperation zwischen Studienseminar und Universität konzipiert und von der Universität umgesetzt.

„Im Kontext dieses Didaktischen Forums haben wir [...] Probleme erkannt, Strukturen überlegt, die sinnvoll sind, diese Referendare [...] nach- und auszubilden, Kooperationsformen entwickelt, die machbar sind und das Ganze in einen Rahmen gestellt, der auch zu finanzieren ist.“ (AfL 3, 42–49)

Das Pilotprojekt wird evaluiert. Ein Transfer auf andere Fächer scheint möglich, z. B. bezogen auf sich schnell verändernde Fächer wie etwa Biologie. Die Foren können aufgewertet werden, indem sie an Tagungen der Hochschuldidaktiker gekoppelt werden³³. So wäre die Kooperation über die freiwillige Zusammenarbeit hinaus institutionell sichergestellt (vgl. AfL 3, S. 3).

Abb. 1: Übersicht über Orte der phasenübergreifenden Kooperation

Gremien	Bedingungen der Zusammenarbeit
Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung	festgelegte Termine mit gewählten Vertretern der Universität und Interessenten aus anderen Phasen als geladenen Gästen
Kooperationsrat	jeweilige Treffen im Plenum nach Verabredung, ca. 4 Veranstaltungen im Jahr mit festem Stamm an Teilnehmern, aber wechselnder Zusammensetzung
Didaktische Foren	jährliche hessenweite Fortbildung für Ausbilder mit Beteiligung von Hochschulangehörigen in der Lehrgangsführung
Arbeitsgruppen <ul style="list-style-type: none"> • des Zentrums für Lehrerbildung (z. B. Psychosoziale Basiskompetenz) • des Kooperationsrates (z. B. Standards der Schulpraktischen Studien) • freie Arbeitsgruppen (z. B. Darstellendes Spiel) 	Freiwillige, gemeinsam verabredete Teilnahme mit Arbeitsauftrag Verbindlichkeit der Ergebnisse: noch offen
Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung	jährliche Tagung (Forum): Ergebnispräsentation der Arbeitsgruppen und Impulsreferate zu aktuellen Themen
Studientage des Kooperationsrates	von Erster und Zweiter Phase gemeinsam veranstaltete Studientreffen zu wissenschaftlichen Schwerpunktthemen (offene Teilnahme)

Diese gemeinsam ausgehandelte Arbeitsteilung zwischen Erster und Zweiter Phase, zu der ohne Probleme auch die Dritte Phase hinzugenommen werden kann, erscheint zumindest dem Interviewpartner als zukunftsweisend. Hier wird eine Rollenaufteilung zwischen den Institutionen deutlich. Die Zweite Phase erkennt Ausbildungsdefizite der Referendare, das Amt für Lehrerbildung sucht eine Lösungsmöglichkeit in Absprache mit der Universität als Kooperationspartner, die Universität beseitigt die vorhandenen Lücken durch Nachschulun-

33 Mit dem Zusammenlegen beider auch unabhängig voneinander stattfindenden Treffen, den vom AfL verantworteten „Didaktischen Foren“ und den Fachdidaktikertagungen der Professoren, käme die Zweite Phase aus der Position des um Teilnahme bittenden Einladenden heraus. Es würden die organisatorischen Voraussetzungen für eine Kooperation wesentlich erleichtert und Synergieeffekte möglich.

gen und aktualisiert das Wissen der Teilnehmer. Dieses Vorgehen sieht der Vertreter des Amtes für Lehrerbildung als gelungene Kooperation, die auch den Entwicklungsauftrag des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes einlöst.

Einschätzung

Der schon lange in der Region Kassel verankerte Kooperationsrat und der später daraus entwickelte und mit wesentlichen, neuen Entscheidungsbefugnissen ausgestattete Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung sind bewährte Gremien mit Tradition, die einen Teil ihres besonderen Werts im Informationsaustausch und der Kontaktmöglichkeit haben. Wegen der gleichberechtigten Teilnahme aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen wird der Kooperationsrat als Schlüsselgremium angesehen. Dort können Weichenstellungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung vorbereitet werden. Um zu verbindlichen Beschlüssen kommen zu können, ist eine Anbindung des Kooperationsrates an den Zentrumsrat sinnvoll. Diese Anbindung ist inzwischen schon realisiert worden.

Die in der Region Kassel funktionierende phasenübergreifende Kommunikation wird als ideale Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen gesehen. Es ist durchaus denkbar, in Arbeitsgruppen intensiver zusammenzuarbeiten, um dort eine größere Verbindlichkeit sowie eine stärkere Ergebnisorientierung der Arbeit zu erreichen und sie durch Anbindung an eines der beiden Gremien, ob Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung oder Kooperationsrat, abzusichern.

Die Zusammenarbeit beschränkt sich derzeit auch in der Region Kassel auf an der Kooperation interessierte Mitglieder beider Phasen. Es wäre notwendig, eine wesentlich höhere Anzahl der Mitglieder der Universität und der Studienseminare zu erreichen und dauerhaft einzubeziehen. Auf universitärer Seite beschränkt sich die Zusammenarbeit auf den besonders für die schulpraktische Ausbildung engagierten Personenkreis. Hochschullehrer sind darunter zu wenig vertreten. Begründet wird dies ebenso wie bei den Ausbildern der Studienseminare mit der starken Überlastung durch andere Aufgaben, wie sie sich insbesondere im Zuge der Modularisierung mit den enorm gestiegenen Prüfungsverpflichtungen sehr verschärft hat.

Mit der Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung ist ein ideales Forum zur Vergewisserung und Verständigung über den aktuellen Stand in den Arbeitsgruppen schon vorhanden. Am Beispiel der unterschiedlichen Einschätzungen der Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung zur Diagnostik zeigt sich aber, dass die Schwerpunkte seitens der Universität anders gesetzt werden als von Vertretern der anderen Institutionen. Für den Vertreter der Universität ist mit dem Abschluss der Tagung auch eine abschließende Würdigung als Modell möglich. Der Weg zur Lösung des Problems, wie er Studierenden und Refe-

rendaren als angehenden Lehrern zu vermitteln ist, wurde aufgezeigt und geklärt. Die Universität hat damit ihre Aufgabe verantwortungsvoll wahrgenommen und eine qualitätvolle phasenübergreifende Zusammenarbeit ermöglicht. Das Vorgehen ist übertragbar und wiederholbar. Der Vertreter des Amts für Lehrerbildung sieht hingegen die Notwendigkeit der weiteren Verankerung in den Fachdidaktiken. Dort finden sich die Partner der Studienseminare auf Fachebene, mit denen die neuen Erkenntnisse umzusetzen sind. Ohne diese Anbindung an die Fachdidaktiken bestünde die Gefahr, die Diagnostik allein an die Erziehungswissenschaft zu delegieren. Hier kommt eine unterschiedliche Auffassung darüber zum Tragen, was für die praktische Umsetzung notwendig ist. Gleichzeitig divergiert auch die Einschätzung darüber, inwieweit von Kooperation gesprochen werden kann. Sie scheint für die Universität gelungen, obwohl sie sich aus Sicht der Zweiten Phase erst noch zu beweisen hat. Das Beispiel zeigt, dass Vertreter der Institutionen zu unterschiedlichen Einschätzungen kommen können, schon allein weil ihr Verständnis über den Arbeitsschwerpunkt nicht übereinstimmt. Deutlich wird aber, wie notwendig eine klare Absprache darüber ist, was erreicht werden soll. Es wird sowohl die Innovation des Ansatzes als auch die Sicherung der erhofften Nachhaltigkeit zu würdigen sein. Dann kann darüber verhandelt werden, was wann und von wem zu leisten ist und wie die Wirksamkeit der Impulstagung gesichert und dokumentiert werden kann.

Zusammenfassung

Kooperation erfordert Orte, an denen sich die Vertreter beider Phasen gleichberechtigt treffen können und die gemeinsame – verbindliche – Aktivitäten ermöglichen. Sie können auch Forum zum Austausch der erzielten Arbeitsergebnisse sein. Die Zentren für Lehrerbildung sind als Beschlussgremien der Universität allerdings nicht ohne Weiteres dafür geeignet. Es könnten jedoch zu den Zentren passende Untergliederungen gesucht werden, wie sie im Kasseler Kooperationsrat schon verwirklicht sind. Dort könnten (fach-)spezifische Arbeitsgruppen zusammengefasst und die Vermittlung zum Zentrum für Lehrerbildung als universitäres Beschlussgremium geleistet werden.

Es bietet sich an, Arbeitsgruppen als Untergliederungen der Kooperationsgremien zu nutzen, soweit sie schon bestehen bzw. neu einzurichten, soweit das erforderlich ist. In den Arbeitsgemeinschaften der Kooperationsgremien kann es zu einer intensiveren Zusammenarbeit kommen. Die Gremien haben dann dafür zu sorgen, dass die Absprachen verbindlich umgesetzt werden. Das wird erleichtert, wenn die Einzelaktivitäten in eine Gesamtkonzeption eingebettet werden. Wie die Arbeitsgruppen zu organisieren sind und zu der notwendigen Unterstützung kommen, hängt auch von den Ressourcen ab.

Die Didaktischen Foren haben den Vorteil, hessenweit und nicht standortorientiert zu arbeiten. Allerdings sind sie derzeit ein Fortbildungsgremium, das sich überwiegend an Ausbilder aus den Studienseminaren richtet. Auch hier ist eine Weiterentwicklung der vorhandenen Ansätze mit einer systematischeren phasenübergreifenden Ausrichtung denkbar. Denkbar erscheint eine Nutzung der fachspezifischen Modulkonferenzen, die innerhalb der Zweiten Phase hessenweit institutionalisiert schulformbezogen vierteljährlich tagen.

Die Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung hat sich als ideales Gremium erwiesen, um Ergebnisse zu präsentieren und in einen Gesamtzusammenhang einzubetten sowie in exemplarischer Weise Impulse für weitere Kooperationen zu geben.

1.4.3. Hemmnisse auf dem Weg zur Kooperation

Bei den bisher dargestellten Aufgaben, Themengebieten und Orten der Kooperation sowie dem zugrunde liegenden Selbstverständnis ergeben sich auch Hemmnisse. Es ist hilfreich, die Schwierigkeiten zu kennen, die bei der Realisierung von phasenübergreifender Kooperation auftauchen können. Das können institutionell bedingte Hemmnisse sein. So schlagen sich z. B. administrative oder gesetzliche Bestimmungen als Vorgaben in den Studienseminaren als weisungsgebundenen Institutionen anders nieder als in den Universitäten, die nicht behördlich angewiesen werden können. Es kann aber auch ein genereller Vorbehalt oder Vorsicht gegenüber der jeweils anderen Phase sein. Um das vorsichtige Umgehen miteinander zu veranschaulichen, soll hier ein typisches Beispiel vorangestellt werden³⁴:

Von einem Vertreter des Studienseminars wird der Wunsch nach Kontakt zur Hochschule gegenüber einem Dritten geäußert und dessen Angebot zur Kontaktaufnahme dankbar angenommen. Der so kontaktierte Fachmann der Universität begrüßt den Kontakt, wünscht aber vor einer persönlichen Begegnung ein von der Studienseminarseite erarbeitetes Papier zum Thema. Nach Übermittlung dieses Wunsches durch den Dritten wendet sich die Seminareseite direkt an den potenziellen Kooperationspartner, äußert allerdings nur schriftlich die Bitte um ein Treffen, ohne das erwartete Papier zu senden. Der Vertreter der Hochschule reagiert irritiert und hält Rücksprache mit dem Vermittler. Der wendet sich daraufhin erneut an den Kooperationswilligen aus der Zweiten Phase und erinnert an das Papier. Das wird schließlich dem Dritten zugesandt,

34 Die zugrunde liegenden Beobachtungen wurden von dem Verfasser dieser Arbeit parallel zu der Durchführung der Interviews gemacht. Obwohl sie keinen Bestandteil eines Interviews darstellen, werden diese Beobachtung eingebracht. Sie passen ohne Einschränkung in den Gesamtzusammenhang und verdeutlichen den Hintergrund, vor dem die Aussagen der Interviewten getroffen werden.

der es an den Universitätsvertreter weiterleitet. Daraufhin bittet dieser den Dritten, das Treffen zu arrangieren.

Barrieren und gegenseitige Vorbehalte

Kooperation erfordert die Öffnung der Institution für die jeweils andere Phase. So vermissen Vertreter der Universitäten die Transparenz der Ausbilder. Sie lassen „einen nicht reingucken“ (Uni 4, 99) und es bleibt unklar „welche Inhalte sie da machen wollen“ (Uni 1, 359f). Wenn es doch „auf der kollegialen Ebene interessante Gespräche über wichtige Punkte“ gibt, dann vermisst der Vertreter der Universität es zu erfahren, wie das in die Praxis umgesetzt wird (Uni 1, 33–37). Aus den Aussagen ist nicht ersichtlich, ob der Vertreter der Universität einen Kontaktversuch unternommen hat, der gescheitert ist, oder ob er sein Informationsbedürfnis noch nicht deutlich geäußert hat. Aus dem Argumentationszusammenhang ist aber wahrscheinlicher, dass der Befragte von der Seite der Studienseminare erwartet, aktiv zu werden. Die mangelnde Bereitschaft zum Austausch wird allerdings nicht einseitig als Versäumnis einer Phase gesehen, sondern als beidseitig uneingelöster Anspruch.

„Was nach wie vor aus meiner Sicht unbefriedigend ist, dass wir noch nicht so weit sind, weder auf dem Papier geschweige denn in der Wirklichkeit, gegenseitig mal zu gucken: *Was machen wir eigentlich?* Das heißt also in Veranstaltungen zu gehen, eine Art Feedback-Kultur aufzubauen zwischen den Phasen.“ (Uni 1, 261–265)

Das beklagte Informationsdefizit zu beheben wird zur gemeinsamen Aufgabe erklärt, die konzeptuell („auf dem Papier“) und in der tatsächlichen Praxis („Feedback-Kultur“) umzusetzen ist. Dabei bleibt offen, wer den Austausch verantwortlich organisiert.

Der Befragte einer der Universitäten beschreibt zuerst sehr kritisch die Lehrerbildung an seiner Universität und die Einstellung der dortigen Kollegen zu den Ausbildern aus der Zweiten Phase als potenziellen Kooperationspartnern, um dann Möglichkeiten aufzuzeigen, die auch unter diesen schwierigen Bedingungen zur Kooperation führen könnten. Er geht davon aus, dass der Zustand der Lehrerbildung an seiner Universität „verheerend schlecht“ ist (Uni 4, 113). Für dieses „Dilemma“ hält er aber nicht einseitig die Universität für verantwortlich, sondern ebenso die Studienseminare (Uni 4, 93ff). Trotzdem beschreibt er seine Kollegen als sehr abweisend, wenn es beispielsweise um Vorschläge zur Mitarbeit von Ausbildern geht. Selbst wenn es sich um promovierte Fachleiter handelt, die „einfach mal Seminare halten in unserer Ausbildung“, dann bestehen große Berührungsängste. Deren Mitarbeit wird als eigenes Defizit gesehen „Das ist unsere Aufgabe, das müssen wir schon hinkriegen“ bzw. wird tabuisiert: „Das klingt so nach Gruppensex, das macht man nicht mit“ (Uni 4, 209ff).

Der Universitätsvertreter beschreibt eine Haltung, die zunächst die Kooperationsversuche seitens der Studienseminare fast völlig abwehrt und sie in den Be-

reich des „Unanständigen“ rückt. Seine weitere Argumentation zeigt allerdings, dass er die Schwierigkeiten für überwindbar hält, wenn auch in einem mühsamen Prozess:

„Rede ich mit Kollegen über diese mögliche Kooperation, ist eigentlich einer der ersten Sätze immer: *Im Studienseminar sieht das ja ganz schlimm aus, was da die Fachleiter machen, das ist ja unmöglich.* Vermutlich reden die Fachleiter über uns an der Universität ganz genauso. Sich unter solchen Bedingungen zu treffen, heißt, dass man da erst mal ziemlich viel an Vorurteilen abklopfen muss.“ (Uni 4, 294–299)

Das erfordert nach dem Experten einen mühseligen Prozess, in dem offenzulegen ist, was man tut. Erst, wenn ein gemeinsamer Arbeitszusammenhang geschaffen wird, hält er es für sinnvoll, über Kooperation zu reden. Dafür ist eine gemeinsame Austauschebene zu finden. Auf universitärer Ebene ist es üblich, sich über Publikationen zu informieren. Das entspricht nach Einschätzung eines Vertreters der Universität aber nicht der Art des Austausches, wie er an den Studienseminaren herrscht. „Da haben wir in gewisser Weise auch eine sehr akademische Hochnäsigkeit von der Universität, aber das ist derzeit unser Arbeitsstil“ (Uni 4, 262ff). Die Schwierigkeit besteht für den Experten darin, dass weder durch die Universität den Studienseminaren gegenüber noch umgekehrt „Öffentlichkeitsarbeit“ betrieben wird, „die auf die wechselseitige Informiertheit“ zielt. Es gilt eine gemeinsame Dokumentationsebene zu finden (Uni 4, 285–291).

Am einfachsten erscheint der Weg über das Erproben gemeinsamen Handelns. Kooperationen als unverbindliche Einzelinitiative hält der Befragte nicht für sinnvoll. Deswegen fordert er die Entwicklung einer Konzeption und die Absicherung durch vertragliche Vereinbarungen: „Solange es da neben der Vertrauensebene nicht auch eine konzeptionelle Form gibt, wie das überhaupt aussehen soll, dann kann sich auch kein Vertrauen weiterentwickeln“ (Uni 4, 212–214).

Probleme gegenseitiger Wahrnehmung

In einzelnen Äußerungen unterstellen beide Seiten der jeweils anderen, die Anforderungen in einem der Kernbereiche der Ausbildung nicht zu erfüllen, indem sie ihre jeweilige Ausbildungsarbeit auf die Wahrnehmung von Unterricht verkürzen. Die universitäre Ausbildung aus Sicht des Studienseminars kann zum Scheitern von jungen Referendaren führen, wenn sie zu wenig und zu einseitige, „nur auf Unterricht bezogene Rückmeldung“ bekommen haben (StuSe 1, 468ff). Umgekehrt vermuten auch Vertreter der Universität, dass die andere Phase den Unterricht zu stark in das Zentrum rückt:

„Wichtig ist, dass die Zweite Phase auch deutlich macht, dass zum Lehrersein heute nicht mehr nur das Unterrichten gehört, sondern dass Lehrersein mehr ist. Ich vermute aber, dass ein Großteil der Bewertung sich wirklich auf Unterrichtsversuche konzentriert.“ (Uni 2, 344–348)

Für beide sind außerunterrichtliche Tätigkeiten wie Pausenbegleitung, Zusammenarbeit mit Kollegen oder Elternarbeit sehr bedeutend für den Lehrerberuf. Sie berufen sich auf ähnliche Beispiele und sprechen der anderen Phase ab, das auch im Blick zu haben. Erst durch die gleichzeitige Sicht auf beide Interviewaussagen wird die wechselseitige Wahrnehmung erfahrbar und damit einer konstruktiven Bearbeitung zugänglich.

Die Suche nach Verbindlichkeit

Die Zusammenarbeit zwischen den Phasen wird von den Interviewten als freiwillige Verabredung beschrieben, bei der es auch möglich ist, dass die Erwartungen nicht erfüllt werden. Wie damit umgegangen wird, zeigt die folgende Aussage:

„Wenn auf uns so ein Angebot zukommt: *Wir wollen das!* – und man macht das auch und sagt: *ok, dann ruf mal an!* – und man erfährt, da hat keiner den Kontakt aufgenommen, der versprochen war, dann bin ich nicht enttäuscht. Ich arbeite noch weiterhin so. Aber es muss festgestellt werden. Und das liegt an Menschen, ich weiß auch, wie das ist, da hat man keine Zeit oder muss Drittmittel einwerben.“ (StuSe 3, 429–434)

Wie hier wird auch bei anderen Interviewpartnern – trotz aller Zuversicht bezüglich der Möglichkeiten zur Kooperation – der Umfang der Zusammenarbeit mit Vertretern der anderen Phase, der Universität, zurückhaltend eingeschätzt. Nicht nur in diesem Beispiel wird von Vertretern der anderen Phase auf Erfahrungen verwiesen, dass die Vertreter der Universität keine Zeit haben und kurzfristig Verabredungen absagen, weil sie andere Schwerpunkte setzen, bei denen Drittmittel wichtiger sind als verlässliche Kooperation.

„Die Erwartungen (sind) ganz klar, dass wir [...] der Kooperation über die Phasen hinweg nachgehen, und wir laden die erste Phase dazu ein und haben versucht, und schaffen es in manchen Fächern mittlerweile, [...] die Hochschuldidaktiker des jeweiligen Faches kontinuierlich mit einzubinden in die Teams.“ (AfL 3, 257–262)

Der „klaren“ Erwartung an die Mitarbeit folgt nicht die deutliche Aufforderung zur Umsetzung der im Hessischen Lehrerbildungsgesetz verpflichtend vorgegebenen Kooperation³⁵. Vielmehr ergeht eine „Einladung“ und es wird von einem „Versuch“ gesprochen, eine Zusammenarbeit zu stiften. Die Begründung für dieses zurückhaltende Herangehen wird mitgeliefert: „Uni ist immer ein Kooperationspartner, der freiwillig mit uns arbeitet“ (AfL 3, 121f).

Die Freiwilligkeit wird als besonderes Merkmal des Kooperationspartners Universität gesehen. Universitätsintern wird eine wenig ausgeprägte Bereitschaft zur Kooperation konstatiert. Einem Vertreter der Universität fehlt auch nach 30

35 In der unterschiedlichen gesetzlichen Einbindung beider Phasen wird auch eine institutionelle Benachteiligung der Zweiten Phase gesehen. Im Hessischen Lehrerbildungsgesetz wird der Kooperation ein eigener Paragraph gewidmet. In der dazugehörigen Umsetzungsverordnung wird festgelegt, welche Aufgaben dabei den Ausbildern und Leitern der Studienseminare zukommen. Für die Seite der Universität gibt es keine dementsprechenden Bestimmungen.

Jahren universitärer Lehrerbildung in der Region Nordhessen eine systematische fachspezifische Verbindung zwischen den Phasen. Statt auf Freiwilligkeit zu vertrauen, ist für ihn „ein gewisser äußerer Zwang notwendig“ (Uni 3, 420ff). In der weiteren Argumentation verstärkt der Interviewte seine Skepsis und setzt auf externe Regelungen, um zu den gewünschten Veränderungen zu kommen:

„Warum kann man der Uni eigentlich nicht sagen, wir müssen kooperieren?“ und „Natürlich wird man erst mal an die Einsichten appellieren und in Kassel wird es einfacher sein als in [...] [anderen hessischen Universitäten; AK]. Man kann auch eine Uni zwingen, zum Beispiel mit Geld.“³⁶ (Uni 3, 388–393)

Ein weiteres Hindernis für eine gelungene Kooperation wird in der Aufrechterhaltung hierarchischen Denkens gesehen. So lassen sich auch in Gremien, in denen erfolgreich gearbeitet wird, Umgangsformen zwischen den Angehörigen der Institutionen beobachten, die eine Zusammenarbeit erschweren. Auf den verschiedenen Ebenen ist dabei

„die leidvolle Erfahrung zu machen, wie hinderlich Status- und Hierarchieprobleme sind, wenn es darum geht, aufeinander zuzugehen und miteinander ins Gespräch zu kommen und das ist nach wie vor, wenn es um Zusammenarbeit gehen soll, ein ganz heftiges Problem [...] Vom Habitus her wäre einfach wichtiger, dass man sich in Bescheidenheit übt und einfach zuhört. Nicht gleich mit dem rauspoltern, was man meint, besser zu können als der andere.“ (Uni 2, 452–456 und 459–462)

Der Befragte sieht hier als Gefahr der Kooperation eine überhebliche Einstellung, bei der die Vertreter der einen Phase meinen, die andere missionieren zu müssen (a. a. O., 439ff). Ihm geht es darum, beiden Seiten zu ermöglichen, ihr Können und Wissen in befruchtender Weise in eine Kooperation einbringen zu können. Mehrere Befragte der Zweiten Phase einschließlich des Amts für Lehrerbildung erwarten Verlässlichkeit und kontinuierliche Mitarbeit, um in der Lehrerbildung die Qualität zu gewährleisten (vgl. AfL 3, 270ff).

„Ich halte das nach wie vor für wichtig, dass die einzelne Profession zählt. Nicht die hierarchische Eingebundenheit, und das sage ich insbesondere im Blick auf doch noch sehr hierarchisch organisierte Institutionen.“ (AfL 2, 455ff)

Ein Vertreter der Universität fordert einen produktiven Umgang mit diesen Gegebenheiten. Er sieht auch Veränderungsmöglichkeiten, die von der Universität ausgehen können. Der Experte sieht es als organisatorische Aufgabe für die Universität und auch auf der Ebene der beiden für die Lehrerbildung zuständigen Ministerien, sehr viel stärker über bestimmte Aufgaben „horizontale Querverbindungen [zu] schaffen“ (Uni 1, 711f). Das muss diese „institutionellen, getrennten, hierarchisch organisierten Entscheidungsverläufe“ (ebenda) ablösen.

36 Zur Zeit des Interviews wurde diskutiert, ob zu den Aufgaben der an den hessischen Universitäten spätestens seit 2004 eingeführten Zentren für Lehrerbildung auch die Verteilung von Geldern an die Fachbereiche gehören sollte.

Institutionalisiertes Ungleichgewicht zwischen beiden Phasen

Von der Seite des Amtes für Lehrerbildung wird das Problem auf die Ebene der politischen Entscheidung gehoben. Dort wird die unterschiedliche ministerielle Zuständigkeit als erschwerend für die Zusammenarbeit in der Lehrerbildung eingeschätzt. Auch in den „unterschiedlichen Interessen“, die zwischen Hessischem Kultusministerium mit dem zugeordneten Amt für Lehrerbildung und dem Wissenschaftsministerium bestehen, sieht der Experte ein Hindernis für eine flexible Umsetzung (StuSe 2, 502–506). Die notwendige „Abflachung von Hierarchie“ sieht ein Vertreter des Amtes für Lehrerbildung in den „Kooperationszusammenhängen in der Region Kassel auch schon gelebt“ (AfL 2, 445ff).

Einschätzung

Unterschiedliche Qualifizierungsebenen für die Mitarbeit der jeweiligen Institution werden als eine der Barrieren genannt, die bei der Zusammenarbeit zwischen den Phasen zu berücksichtigen sind. So sind die eigenen Qualifikationen bei Berufungen innerhalb der Universität gegenüber einer Kommission nachzuweisen. An das Studienseminar werden Beamte nach Bewährung im Dienst durch die Behördenspitze abgeordnet. Diese institutionell bedingten Unterschiede werden von manchen Mitgliedern der beiden Ausbildungsphasen – verstärkt durch die Universität – argumentativ genutzt, um sich von Vertretern der anderen Phase abzugrenzen, sie als „Eindringlinge“ und nicht als mögliche Bereicherung anzusehen. Dies und das Beharren auf hierarchischem Denken kann dann überwunden werden, wenn die Lehrerbildung von beiden Institutionen als *phasenübergreifende* Aufgabe akzeptiert wird und dies auch politisch gefordert und unterstützt wird. Das Ziel, die für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen der zukünftigen Pädagogen anzubahnen und zu stärken, ist nur gemeinsam in und von beiden Phasen erreichbar.

Die Existenz hoher Barrieren und die unterentwickelte Kommunikationsbasis zwischen beiden Phasen sind keine individuell verursachten Probleme, sondern Folge der unterschiedlichen Herangehensweisen, die den institutionellen Aufgaben entsprechen. Der Weg aus diesem Neben- oder Gegeneinander führt nicht über die Veränderung der Institution, sondern über die Erprobung von gemeinsamer Praxis. Wird das Gesagte weitergedacht, so muss die Universität wegen ihrer größeren Gestaltungsfreiheit tatsächlich die Initiative übernehmen, Ansätze für eine wirkliche Kooperation zu schaffen. Das setzt voraus, dass die Mitglieder der anderen Institution nicht für deren eigene Interessen vereinnahmt werden. Stattdessen müssten sich beide Seiten einander annähern und bereit sein, sich durch die konkrete Zusammenarbeit zu verändern. Allerdings rückt die Realisierung dieses Anspruchs in weite Ferne, wenn von der Seite der Universität geklagt wird, wegen Überbelastungen und fehlender Kapazitäten inner-

halb der eigenen Institution setze eine Kooperation voraus, dass sowohl die Initiative dazu als auch die Ressourcen aus der Zweiten Phase kämen.

Soweit die Austauschebene fehlt, muss sie mit Unterstützung durch passende Gremien, bestehende oder neu einzurichtende, entwickelt werden. Dort sind die divergierenden Ansprüche bezüglich der Dokumentation gemeinsamer Vorhaben oder konzeptioneller Entwicklungen zu überwinden, indem – erstmalig – die Akteure der anderen Phase als Empfänger gesehen werden und beide Seiten diese neue Sichtweise akzeptieren. Damit kann eine Professionalisierung der Zusammenarbeit erreicht werden.

Auf der persönlichen Ebene werden stärkere Dialogbereitschaft und das Einlassen auf exemplarische Erprobung erwartet. Um dabei über Einzelaktivitäten hinauszukommen, ist eine Einbettung in ein gemeinsames Entwicklungskonzept notwendig. Vor der befürchteten Unverbindlichkeit können vertragliche Vereinbarungen zwischen den Kooperationspartnern Universität, Studienseminar und Schule schützen.

Gegenseitige Vorwürfe, die auf beiden Seiten sehr ähnlich klingen, können auch Ausdruck übereinstimmender Ziele sein. Dabei wird das Vorgehen innerhalb der anderen Phase zwar als defizitär beschrieben. Wenn die von der anderen Phase eingeforderte Herangehensweise auch die eigene ist, sollte leicht eine Verständigung darüber herbeizuführen sein, sobald sich beide Seiten dieses Sachverhalts bewusst geworden sind. Kommt es zwischen explizit kooperationswilligen Vertretern der beiden Institutionen zu solchen Problemen bei der gegenseitigen Wahrnehmung, haben offensichtlich der bisherige verbale Austausch und die gegenseitige Information in gemeinsamen Gremien nicht ausgereicht, um das Vorgehen in der anderen Phase angemessen anzuerkennen. Beide Seiten müssen näher an die jeweilige Praxis in der anderen Phase heranrücken, als das durch Austausch in gemeinsamen Gremien möglich ist. Ansonsten besteht die Gefahr, dass unter den gleichen Worten Verschiedenes verstanden bzw. beim jeweils Anderen vermutet wird.

Vor allem von Vertretern der Studienseminare und des Amts für Lehrerbildung wird als Defizit beschrieben, dass es bei der Zusammenarbeit zwischen den Phasen an Verbindlichkeit fehlt. Während die Zweite Phase zur Kooperation verpflichtet werden kann, bleibt die Universität ein freiwilliger Kooperationspartner. Diese Freiwilligkeit macht ein Werben durch die Zweite Phase und das Amt für Lehrerbildung notwendig, um die Vertreter der Universität zum Mitmachen zu bewegen. Da zur Kooperation mindestens zwei gleichberechtigte Partner gehören, führt einseitiges Umwerben auf Dauer zu einer Schiefelage. Wird dabei berücksichtigt, dass die Universität im Kooperationsprozess die Meinungsführerschaft übernimmt, wenn es darum geht, die phasenübergreifende Zusammenarbeit zu gestalten, dann verstärkt sich die Einseitigkeit noch mehr. Die Universität besitzt das Privileg, die Intensität der phasenübergreifenden

Kooperation bestimmen zu können. Motive für die aktive Gestaltung der Kooperation können für die Hochschulangehörigen beispielsweise inhaltliches Interesse sein oder auch die Bereitschaft, frühzeitig kommende Entwicklungsrichtungen beeinflussen zu wollen. Das Hessische Lehrerbildungsgesetz und seine Umsetzungsverordnung drücken die Asymmetrie aus, indem dort nur für die Seite der Studienseminare verpflichtende Regelungen zur Kooperation zu finden sind. Es zeigen sich die gegenwärtig bestehenden institutionellen Grenzen für eine verbindliche Zusammenarbeit.

Die Weisungsgebundenheit der Zweiten Phase stellt einen – wenn nicht gar den entscheidenden – institutionellen Unterschied zur Ersten Phase dar. Das hat ein fehlendes Gleichgewicht zwischen den Phasen und damit die Gefahr einer Hierarchie im gegenseitigen Miteinander zur Folge. Das kann eine der Ursachen für die Störungen innerhalb der Kommunikation zwischen den Vertretern der beiden Phasen sein.

Es ist nicht sinnvoll, mit Schuldzuweisungen auf vorliegende Probleme zu reagieren. Nicht die Frage, wer das zu verantworten hat, führt zur Klärung von Problemen, sondern die Überlegung, was jeder zur Bewältigung einer Aufgabe beitragen kann. Diese Herangehensweise fragt nicht nach der bestehenden Hierarchie. Voraussetzung für die „horizontale“ Betrachtungsweise ist die phasenübergreifende Verständigung darüber, an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten zu wollen.

Zusammenfassung

Es ist sinnvoll, bestehende Vorurteile zu thematisieren. Sie können auf diese Weise einer konstruktiven Bearbeitung zugänglich gemacht und damit als Hemmnis beseitigt werden. Das gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben wird als beste Möglichkeit gesehen, um über alle Schwierigkeiten hinweg eine phasenübergreifende Kooperation zu etablieren.

Trotzdem bleibt immer auch die institutionelle Ebene zu beachten. Das Studienseminar ist eine weisungsgebundene Institution, die Universität nicht. Von daher kann nur das Studienseminar zur Zusammenarbeit verpflichtet werden. Die Universität wird zum Kooperationspartner, wenn sie von deren Sinnhaftigkeit überzeugt ist und einen Schwerpunkt darauf setzen möchte.

Die mangelnde Verbindlichkeit bei der Zusammenarbeit mit der Universität stellt ein zentrales Problem dar. Daher ist nach Wegen zu suchen, die Kooperationsbereitschaft aufseiten der Universität zu verstetigen. Eine Möglichkeit dafür wird in vertraglichen Regelungen zwischen den Kooperationspartnern gesehen.

1.4.4. Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase

Kooperation zwischen den Phasen realisiert sich nicht von allein. Um eine gewinnbringende Kooperation zwischen den Phasen zu ermöglichen, werden geeignete Rahmenbedingungen und Strukturen benötigt und müssen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Personen, die Kooperation wollen

Strategisch ist es für den Kooperationsprozess wichtig, die richtigen Ansprechpartner zu finden und dadurch Status- oder Hierarchieprobleme zu minimieren. Diese müssen „hohes Interesse an Kooperation haben“ und mit Offenheit „unserer Art zu arbeiten begegnen“ (AfL 3, 448f). Das geht einher mit wechselseitiger Wertschätzung (StuSe 2). Sie ermöglicht und erleichtert zwar die Kooperation, das allein reicht aber nicht aus.

„Es hat sich immer gezeigt, alle neuen Projekte sind entstanden einerseits aus einem Konsens über neue Problemlagen. [...] Aber dann vor allen Dingen, weil Leute gesagt haben: *Es ist interessant, mit Ihnen zusammen darüber zu reden, weil Sie haben da eine andere Perspektive.*“ (Uni 1, 474–481)

Von Vertretern aller befragten Institutionen wird hervorgehoben, wie wichtig das Verständnis der beteiligten Personen füreinander ist. Hilfreich ist es, wenn die Beteiligten wechselseitig voneinander profitieren können. Ein Vertreter sieht als Möglichkeit, durch Vorleistung die andere Seite zur Zusammenarbeit zu motivieren. Das kann beispielsweise darin bestehen, einen Text oder Material zur Verfügung zu stellen (Uni 1, 573ff).

Diese Zusammenarbeit muss institutionell abgesichert werden. Der erwünschte „Konsens über die Problemlage“ setzt voraus, dass sich die Beteiligten verständigt haben. Der Erfolg einer Kooperation wird dann wahrscheinlicher, wenn es dafür gemeinsame Ziele, Inhalte oder Projekte gibt und wenn es zu einem gleichberechtigten Austausch kommt. Wünschenswert ist es, Veränderung immer im Konsens und mit gegenseitiger Wertschätzung anzustreben³⁷.

37 Dies wird auch in der bildungspolitischen Debatte der Bundesrepublik so gesehen. So hält Terhart eine Veränderung der Struktur und des gesamten Systems der Lehrerbildung nur für möglich, wenn dies im wechselseitigen Einvernehmen zwischen den Beteiligten der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung geschieht. Das impliziert zum einen gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung. Zum anderen beinhaltet es die Verständigung über Inhalte. Um beides in einen Ausgleich zu bringen, bedarf es eines erheblichen Aufwandes und eines langen Atems. Einen nachhaltigen wirkungsvollen Wandel hält Terhart nur für realisierbar, wenn das im Konsens der Beteiligten passiert. Zudem bedarf das angesichts der zu geringen Entwicklung der Lehrerbildung einer optimistischen Einstellung (Terhart 2001).

Gesetzliche Grundlagen, die Kooperation ermöglichen

In der Festschreibung der phasenübergreifenden Kooperation im Hessischen Lehrerbildungsgesetz wird eine wertvolle Unterstützung der aus inhaltlichen Gründen sinnvollen auf- oder auszubauenden Zusammenarbeit zwischen den Phasen gesehen (vgl. 1).

„Bei dem letzten Entwurf (der gültigen Umsetzungsverordnung zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz; AK) [ist] die Formulierung für die Zweite Phase ja im Prinzip so, dass die Mitarbeit (des Ausbilders; AK) nicht nur sein kann mit der Ersten (oder der Dritten Phase, AK), sondern sein muss.“ (StuSe 1, 417ff)

Auch ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung knüpft an diese Verordnung große Erwartungen, da er sich davon einen Zeitpool für phasenübergreifende Aktivitäten verspricht. In der aktuellen Situation sieht er die Kooperation schnell an die Grenzen der verfügbaren Ressourcen stoßen. Deswegen müssen „durch die neue Arbeitszeitverordnung in der Zweiten Phase zumindest mehr zeitliche Möglichkeiten“ geschaffen werden, „sodass diese übergreifende Kooperation auch stärker gelebt werden kann“ (AfL 2, 576f). Dieser neuen Aufgabe steht einer der Vertreter der Studienseminare skeptisch gegenüber. Er befürchtet, dass die Ausbilder durch zu viele Einsatzorte überfordert werden. Vier Aufgabenfelder „in Schule, im Seminar, in anderen Schulen – also Lehrerfortbildung, und an der Uni“ hält er für zu viel (StuSe 1, 547f). Trotzdem begrüßt er grundsätzlich eine Beteiligung der Ausbilder an den Schulpraktischen Studien, da sie dann für ein realitätsnäheres Praktikum sorgen und die für die Zweite Phase dringende Frage der Eignung frühzeitig klären könnten. Diese Ansprüche werden seitens der Universität relativiert, indem die Anbahnung beruflicher Professionalität und die angemessene beratende Begleitung dabei als vorrangige Aufgabe gesehen wird. Kommt es zu einer Mitarbeit der Ausbilder in der Ersten Phase, muss vorher Übereinstimmung über eine sachgerechte Balance von Ausbildung und Eignungsüberprüfung in den Schulpraktischen Studien gefunden werden. Auf einer solchen Basis wird vonseiten der Universität eine Mitarbeit der Ausbilder als Hilfe begrüßt, um aus dem aktuellen personellen Engpass bei der Betreuung der Schulpraktischen Studien herauszukommen und die Verknüpfung von Theorie und Praxis weiterzuentwickeln.

Um phasenübergreifende Kooperation abzusichern, werden vertragliche Vereinbarungen vorgeschlagen, in denen Ausgleichsregelungen festgelegt werden sollten. Da Kooperation zukünftig nicht nur die Ausnahme, sondern Normalfall sein soll, werden Strukturen gesucht, die diese Zusammenarbeit alltäglich ermöglichen und herausfordern.

Es sollen „diese Inselfösungen, die bisher doch stark ausschlaggebend waren für die Ausbildung, aufgebrochen werden. Wir leben ja nun nicht, von der Seminarseite her gesehen, auf einer Insel, wo ab und zu einer mit einem Boot rüber fährt, sondern das hätte ich schon gerne als Festland angesiedelt. [...] Wie können wir daran (an schon Entwickeltes, AK) anknüpfen und Brücken bauen?“ (StuSe 2, 434–437)

Der Experte fragt, wie an das Entwickelte angeknüpft und Brücken gebaut werden können. Die gesuchten Strukturen müssen dann auch darüber hinweghelfen, wenn nicht von Anbeginn an bei allen Partnern die uneingeschränkte Bereitschaft zur Kooperation besteht (vgl. AfL 3, S. 7 und 14). Vertragliche Regelungen zwischen den Institutionen in Form von „Kooperationsverträgen“ (Uni 4, 171ff) sind ein naheliegender Weg zu gemeinsamen verbindlichen Absprachen³⁸.

Personelle Kapazitäten, die zur Realisierung der Kooperation benötigt werden

Der Aufbau und Erhalt von phasenübergreifender Kooperation ist auch abhängig von personellen Ressourcen. Ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung fordert für die Vernetzung aller Beteiligten an Schulpraktischen Studien zusätzliche Unterstützung und ist sicher, dass schon mit einigen neuen pädagogischen Mitarbeiterstellen viel gewonnen wäre (AfL 1, 211–214). Zum einen bringt eine Anhebung des Stellenpotenzials eine Entlastung für alle anderen Betreuer. Er denkt hier aber vor allem an eine Qualitätsverbesserung durch Koordination. Die Aufgabe könnte sein, die Aktivitäten und die Agierenden zu vernetzen und beispielsweise regelmäßige Besprechungen über Essentials der Schulpraktischen Studien zu organisieren. Dort könnte geklärt werden, was jede Phase zur Verbesserung der Lehrerbildung allgemein oder zur Lösung eines bestimmten Problems beitragen kann. Die Studienseminare sieht er dabei als Scharnier zwischen Schule und Hochschule (vgl. 1.3.2; AfL 1, 225–228)³⁹. Diese Mittlerfunktion wird oft der Zweiten Phase als Aufgabe zugeordnet. Es bleibt aber zu fragen, wie sie erfüllt werden soll und ob gerade diese Institution dafür geeignet ist.

38 Die im Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel praktizierte Anschubfinanzierung von phasenübergreifenden Projekten und deren Dokumentation in den Jahresberichten ist eine Unterstützungsmaßnahme unterhalb der mehrfach vorgeschlagenen vertraglichen Ebene. Sie wird aber von den Interviewpartnern, wenn überhaupt erwähnt, so doch nicht gesondert hervorgehoben, auch wenn sie den Zentrumsrat mittragen. Das kann ein Zeichen dafür sein, dass dieser Schwerpunkt des Lehrerbildungszentrums erst in dem Zeitraum nach der Befragung im Jahr 2005 deutlich sichtbar geworden ist. Es kann aber auch interpretiert werden als eine zu gering ausgeprägte Hoffnung, dass aus diesen Einzelinitiativen eine institutionell abgesicherte Konzeption entwickelt wird.

39 Wer diese Rolle übernehmen kann und wie die vorhandenen Ressourcen verteilt werden, das wird je nach Universität und Institution sehr unterschiedlich gesehen und gehandhabt. So hält auch Detlef Spindler, Geschäftsführer des Didaktischen Zentrums der Universität Oldenburg, einen Vermittler zwischen Universität und Studienseminar für notwendig. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit sieht er zudem (nur) unter Beteiligung von Lehrpersonen gegeben, da sie „wissen, was sie benötigen.“ Das erklärt er in einem Interview während einer Expertentagung am 03.02.2005 in Salzdorf. Die Zusammenarbeit wird in Oldenburg durch einen besonderen Vertrag geregelt, der den Ausbildungslehrern (Mentoren) eine zweistündige Entlastung zubilligt. Als Erfolg dieser offenen Zusammenarbeit (mit Schulen) gibt Spindler an, „dass 70 % – 80 % der Oldenburger Professoren keine Angst vor Lehrern haben und mit ihnen in Entwicklungsprozesse eintreten“.

Aus Sicht eines Vertreters des Amtes für Lehrerbildung steuert das *Amt* den Kooperationsprozess, fördert und begleitet ihn⁴⁰. Das alles ist nur mit neuen Kapazitäten zu realisieren, wie der Notruf verdeutlicht: „Ich brauche Planstellen. Es ist alles eine Frage der Ressourcen“ (AfL 3, 531).

In vielfältigen Zusammenhängen wird deutlich, dass Kooperation auf Personen angewiesen ist, die nicht unbedingt direkt in den Prozess involviert, aber in der Lage sind, die Beteiligten zu entlasten. Wenn davon ausgegangen werden muss, dass bei der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen wechselseitig Vorbehalte bestehen, dann kann die Rolle eines Vermittlers gefragt sein. So wäre eine „Schiedsstelle“ geschaffen, von der Impulse zur Zusammenarbeit weitergegeben werden könnten. Unabhängig davon ist die Koordination der Aktivitäten zu gewährleisten. Diese Notwendigkeit zeigen verschiedene Beispiele in dieser Arbeit. So müsste ein Austausch über die Module organisiert oder die zwar institutionell noch ungeklärte, aber punktuell schon angebahnte Zusammenarbeit im Rahmen Schulpraktischer Studien koordiniert werden (vgl. 1.4.7). Nicht nur die Anbahnung von Kooperationen muss personell unterstützt werden, sondern auch deren Absicherung, Evaluation und nachhaltige Verankerung. Als Personenkreis werden vor allem die Ausbilder aus den Studienseminaren und die Pädagogischen Mitarbeiter genannt. Beide Personengruppen sind jeweils in mindestens zwei Institutionen, der Schule und ihrer Ausbildungsinstitution, tätig. Sie bieten sich als Informanten und für Koordinierungsaufgaben an. Es wird nicht weiter bei den Aufgaben differenziert, so dass offen bleibt, welche Personengruppe für Vermittlung und Steuerung in Frage käme. Ein anderer Vertreter des Amtes für Lehrerbildung stellt besonders die Notwendigkeit zur Kooperation heraus, auch wenn keine neuen personellen Ressourcen zu erwarten sind. Das schon an anderer Stelle kritisierte unterentwickelte phasenübergreifende Denken und Handeln muss und kann überwunden werden. Der benötigte Freiraum muss gesucht werden, da er sich nicht von allein ergibt.

„Wir haben die abgegrenzten Bereiche oder jeder hat für sich genug zu tun und wir haben keine Ressourcen, aber das kann ja nicht so bleiben. Sondern hier muss man tatsächlich auch kreativ werden.“ (AfL 2, 363–365)

Das können von der Universität angebotene Module sein, die auch von Referendaren genutzt werden, oder auch die stärkere Einbeziehung der Region in universitäre Aktivitäten. Prüfungen, Evaluation, Modularisierung, Kompetenzorientierung und Schulpraktische Studien sind Stichworte, zu denen es schon einzelne phasenübergreifende Aktivitäten gibt oder die zumindest als geeignet für Kooperation angesehen werden.

40 Wenn einerseits das Amt für Lehrerbildung den Kooperationsprozess steuert und andererseits der Universität die Leitfunktion dessen inhaltlicher Gestaltung zukommt (vgl. 1.4.1) dann entsteht zumindest ein Abstimmungsbedarf.

Attraktive Konzepte, die eine Zusammenarbeit sinnvoll erscheinen lassen

Wenn phasenübergreifende Kooperation dazu beitragen soll, die schulpraktische Ausbildung weiterzuentwickeln, dann ist das aber nicht durch gesetzliche Verordnungen zu erreichen. Vielmehr müssen günstige Bedingungen geschaffen werden, zu denen personelle und finanzielle Ressourcen gehören, aber auch ein Anreizsystem, das die Zusammenarbeit attraktiv macht⁴¹. Um den personellen Austausch zwischen den Phasen zu fördern, müssen die daraus bis jetzt erwachsenen Nachteile beseitigt und die Kooperationswilligen verstärkt unterstützt werden. Das gilt für potenzielle Interessenten aus allen drei Phasen. Es ist nach Aussagen von Vertretern verschiedener Phasen eher hinderlich als förderlich, in der anderen Phase mitzuarbeiten. Zudem fehlen „klare Karrierevorgaben“, die das berücksichtigen (AfL 1, 484f).

Sowohl ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung als auch einer der Universität sucht und nennt Maßnahmen, die eine Mitarbeit in der jeweils anderen Phase unterstützen:

„Der Anreiz muss ja nicht immer nur der einer materiellen Ausstattung der Bereiche sein. Ein Anreizsystem wäre ja auch zum Beispiel auf der individuellen Ebene, wenn man beispielsweise Ausbildern oder Referendaren oder auch Hochschullehrern, die sich in diesen Bereichen sehr stark engagieren, wenn die im Prinzip so etwas sehen, das bringt mir in meiner persönlichen Karriere etwas. Von universitärer Sicht gesehen, wer sich da als Ausbilder toll engagiert oder alles Mögliche, für den eröffnet sich eventuell, dass er mal für vier Jahre an die Uni wieder gehen kann.“ (Uni 4, 506–514)

Diese aufwändige Abordnung von der Universität an die Schule müsste nach Meinung des Befragten weiter gefördert und forciert werden. So wäre für manchen Professor der Vorschlag attraktiv, ein Jahr in der Schule mit einem anschließenden Forschungssemester zu honorieren, um die Erfahrungen produktiv zu verarbeiten (Uni 4, 524–529). Zudem müsse eine Benachteiligung von geeigneten Bewerbern bei Stellenausschreibungen in der anderen Phase abgebaut werden. Um das zu verhindern, „brauchen wir einen institutionell organisierten Austausch“ (AfL 1, 507f). Die persönliche Weiterentwicklung durch die Mitarbeit in einer anderen Phase muss institutionell anerkannt werden. Bisher wird eine Abordnung in die andere Phase nicht honoriert, sondern wirkt sich – wenn überhaupt – eher hinderlich auf die berufliche Karriere aus. Hier kann durch administrative Vorgaben und meistens ohne finanziellen Mehraufwand ein Anreizsystem geschaffen werden, das sowohl für Professoren als auch für Lehrer als Pädagogische Mitarbeiter oder Ausbilder die Abordnung in eine andere Phase attraktiv macht.

41 Schon in den Vorschlägen zur „Neuordnung der Lehrerbildung“ hieß es: „Eine Weiterentwicklung ihrer (der universitären; AK) Forschungs-, Lehr- und Ausbildungspraxis ist nicht durch bloße Anordnung erreichbar, sondern vor allem durch Schaffung notwendiger Voraussetzungen sowie eines angemessenen Anreizsystems“ (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1997, S. 125).

Fortbildung und Weiterbildung als Instrument, um Kooperation zu stützen und nachhaltig zu sichern

Die veränderten Anforderungen der Lehrerbildung erhöhen den Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen und Fortbildungsangeboten. Einer der Vertreter der Studienseminare fragt, auf welche Weise und wo die Ausbilder die notwendigen Kompetenzen erwerben. Er stellt beispielsweise für die Diagnosefähigkeit fest: „Die Fortbildung für Ausbilder, die muss in diesem Bereich ganz massiv sein“ (StuSe 1, 592f).

Als Beispiel nennt der Vertreter der Studienseminare die Diagnosefähigkeit. Gerade wenn psychosoziale Basiskompetenzen angebahnt und verstärkt werden sollen, erfordert das bei Ausbildern und bei Praktikumsbetreuern die entsprechenden Vermittlungskompetenzen. Es müssen die entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um den vorhandenen Fortbildungsbedarf zu decken. Teilweise kann dabei auf bewährte Formen zurückgegriffen werden, die einen Austausch und gemeinsame Weiterqualifizierung ermöglichen, wie in der Region Nordhessen beispielsweise auf den Tagungen im Rahmen des Zentrums für Lehrerbildung. Zum anderen wird eine veränderte Herangehensweise gefordert, bei der nicht mehr zwischen Aus- und Fortbildung unterschieden wird, sondern die Angebote miteinander vernetzt werden (AfL 2, 357–371). Die Universität ist nach Meinung eines Vertreters des Amts für Lehrerbildung dafür prädestiniert, diese Qualifizierungsmaßnahmen durchzuführen. Er sieht die Universität sogar als Anbieter auf einem Fortbildungsmarkt:

„Das ist generell ein Punkt, dass ich erfreut feststelle, dass sich an den Universitäten inzwischen herumspricht, dass im Lichte des neuen Lehrerbildungsgesetzes hier ein Fortbildungsmarkt entsteht und das natürlich auch bei der Modularisierung.“ (AfL 1, 75–78)

In dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz sieht auch ein weiterer Vertreter des Amts für Lehrerbildung die Chance, dass mit der Universität als Partner neue Formen von Fortbildungsangeboten entwickelt werden können. Das könnten organisatorisch Sommerakademien oder Workshops sein und diese inhaltlich schwerpunktmäßig den Bereich Bildungsmanagement berücksichtigen (AfL 3, 472–482).

Einschätzung

Hinsichtlich einer systematischen Schaffung von Rahmenbedingungen und der Bereitstellung von Ressourcen befindet sich die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase gegenwärtig in einem Pionierstadium. Charakteristisch dafür ist, dass Absicht und guter Wille zur Zusammenarbeit – zumindest in der Region Nordhessen – beiderseits vorhanden sind. Es gibt sowohl Orte zur phasenübergreifenden Begegnung als auch zum Anbahnen von Kooperationen, z. B.

den Kasseler Kooperationsrat, Arbeitsgruppen des Zentrums für Lehrerbildung oder phasenübergreifende Ansätze, wie das Kooperationspraktikum der Berufspädagogen. Die bisherigen Ansätze sind durch Mitglieder der Leitungsebene beider Institutionen in Gang gebracht und am Leben erhalten worden oder aus Einzelinitiativen entsprungen. Anzustreben ist jedoch ein systematisches und verbindliches Einbeziehen von mehr als nur den besonders aktiven Vertretern aus Universität und Studienseminar. Das können die bestehenden Gremien in ihrer jetzigen Form nicht leisten.

Vertreter aller drei Institutionen halten es für notwendig, den Aufbau einer phasenübergreifenden Kooperation dadurch zu unterstützen, dass die Aktivitäten koordiniert und die Agierenden unterstützt werden. Teilweise möchten sie diese Koordinationsaufgabe an eine der Institutionen koppeln. So werden sowohl die Studienseminare als auch das Amt für Lehrerbildung und schließlich sogar die Schulen als Scharnier zwischen den anderen beiden beteiligten Institutionen genannt. Es wird aber auch auf geeignete Personengruppen hingewiesen, die in der einen Phase die Ausbilder der Studienseminare, in der anderen die Pädagogischen Mitarbeiter der Universität und schließlich die Mentoren in den Schulen sind. Bei der Beschreibung wird gerne das Bild des Scharniers benutzt (vgl. AfL 1, s. o.). Diese Veranschaulichung geht von zwei unverbundenen Institutionen aus, die erst über eine Vermittlungsinstanz zusammenarbeiten. Wird das Studienseminar als Scharnier genommen, so verkennt das die – schon jahrzehntelang – funktionierende Kooperation zwischen Schule und Universität, die zum Vorteil beider Seiten stattgefunden hat. Die Schule ist wie in dem Bild gedacht zwar der Ort, an dem sich der praktische Ausbildungsteil sowohl der Ersten als auch der Zweiten Phase realisiert. Eine Vermittlerrolle ergibt sich daraus jedoch nicht und wäre auch nicht leistbar – zumindest nicht automatisch und ohne zusätzliche Ressourcen. Es bleibt eine gemeinsame Aufgabe der Ersten und Zweiten Phase, die schulpraktische Ausbildung so zu gestalten, dass sie auch in der Schule als integraler Bestandteil wahrgenommen wird, selbst wenn die Personen häufiger wechseln. Zur Organisation der Zusammenarbeit für eine kontinuierliche schulpraktische Ausbildung unter wechselnder Beteiligung beider Institutionen sind gemeinsame Gremien notwendig. Zudem muss eine Klärung der Kapazitäts- und Ressourcenfrage ernsthaft angegangen werden, wenn die Kooperation über den Stand punktueller Einzelinitiativen hinausgeführt werden soll.

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz wird zwar als sinnvolle Grundlage für die Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsphasen gesehen. Die Regelung des zeitlichen Umfangs und der Bedingungen, in und mit denen sich die Ausbilder der Studienseminare an der Kooperation beteiligen können oder sollen, wird seitens der Zweiten Phase erst von einer zukünftigen Arbeitszeitverordnung erwartet. Allerdings ist es mit der Abordnung einiger Ausbilder an die Uni-

versität oder mit der Aufnahme einiger Universitätsangehöriger in die Gremien des Studienseminars, z. B. in Prüfungskommissionen, nicht getan. Erforderlich ist ein zusätzliches Zeitbudget, mit dessen Hilfe Ausbilder ihre Arbeit im universitären Bereich in der dort üblichen Weise als wissenschaftliche Tätigkeit vorbereiten, ausüben und auswerten können. Das Prinzip der wechselseitigen Partizipation bedingt zugleich die zumindest partielle Beteiligung von Hochschulangehörigen an der Ausbildung im Studienseminar (wofür wiederum eine entsprechende Einführung und zusätzliche Kapazitäten benötigt würden). Nach Aussagen der Befragten wird die Mitarbeit in der anderen Phase selten honoriert und führt eher zu Nachteilen in der eigenen Institution. Dabei ist es weder mit kapazitär abgesicherten Abordnungen noch mit phasenspezifisierten Anreizsystemen getan. Der unterschiedliche Status von Universität und Studienseminar verlangt für den praktischen Teil der Lehrerbildung institutionsübergreifende Konzepte. Keine der Institutionen wird dabei ihre schulpraktischen Aufgaben unberührt wie bisher fortsetzen können. Vor allem durch die Modularisierung wird sich Wesentliches verändern. Mit der Festschreibung regelmäßiger verbindlicher Angebote und der Zunahme der Rechtsverbindlichkeit für die Studierenden wird sich die klassische akademische Freiheit – mit allen Vor- und Nachteilen – in die Richtung stärker normierter Kursangebote verwandeln. Auf der Modularisierung ruht die Hoffnung, die phasenübergreifende Zusammenarbeit zu erleichtern. Die Praxis der beziehungslosen Entwicklung der Module, wie sie sich nach Einführung der Modularisierung in beiden Phasen der Lehrerbildung nach 2004 zeigte, scheint diese Erwartungen allerdings nicht erfüllt zu haben.

Die Weiterqualifizierung des Personals der Lehrerbildung bietet ein großes Potenzial, das für phasenübergreifende Zusammenarbeit genutzt und mit dem neue Wege der Kooperation erschlossen werden können. Sie unterstützt die Beteiligten dabei, die neuen Herausforderungen zu bewältigen sowie veränderte Rollen und Aufgaben anzunehmen.

Alle Befragten sehen es als Aufgabe vor allem der Universität an, phasenübergreifend Fortbildungen anzubieten. Diese Dienstleistung könnte bei entsprechender Auslegung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes als Äquivalent dazu gesehen werden, dass Ausbilder in der Ersten Phase mitarbeiten. Allerdings sind die Bedingungen dafür bisher unklar. Es bleibt offen, wie dies angesichts der Kapazitätsprobleme an den Universitäten zu realisieren ist. Grundsätzlich stellt sich die Frage, inwieweit die Universität dazu gebracht bzw. ihr zugemutet werden kann, Bildung als Marktangebot zu betrachten. Das Bildungsangebot erhält damit Warencharakter, indem nicht mehr nur ausgewählt, sondern vielmehr eingekauft werden kann und das dadurch ent-individualisiert wird. Die Universität wird sich zwar weiterhin als Ausbildungsinstitution verstehen, die auch weiterbilden und -qualifizieren kann. Es wird sich zeigen, inwieweit ein

Widerspruch besteht zwischen den neuen Herausforderungen und der universitären Tradition, dass Bildung und Fortbildung keine Marktartikel, sondern humane, nur im Prozess subjektiver Aneignung zu vermittelnde Werte sind. Gegebenenfalls ist zu klären, wie dieser Gegensatz zu lösen ist.

Zusammenfassung

Kooperation erfordert weiterhin das Interesse der Beteiligten, und die Aussicht, dass alle davon profitieren können. Voraussetzung ist es die Lehrerbildung als gemeinsame Aufgabe zu sehen. Es scheint wenig realistisch, einen umfassenden Plan zur Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und Ressourcen zu entwickeln und damit zum Ziel zu kommen. Mehr Erfolg verspricht es, vorhandene konkrete Ansätze als Oasen abzusichern und sukzessive auszubauen. Mit einem solchen Ausbau sollten dann auch die Rahmenbedingungen mit entwickelt und die Übertragung erfolgreicher Modelle an andere Universitäten durch personelle und ressourcielle Anreize gefördert werden.

Auf der inhaltlichen Ebene ist es entscheidend, dass Kooperation kein Selbstzweck ist, sondern bei den einzelnen Praktikanten und Referendaren die in der Lehrerbildung erwünschten Kompetenzen verstärkt und weiterentwickelt werden. Diese Fortschritte sind sorgfältig zu dokumentieren.

1.4.5. Umgang mit Veränderungen in der Lehrerbildung

Die im Hessischen Lehrerbildungsgesetz verbindlich geforderte Kooperation zwischen beiden Phasen trifft auf widersprüchliche Reaktionen auch innerhalb derselben Institution. In Kapitel 1.4.3 wurden die Hemmnisse thematisiert, die aus wechselseitigen Vorbehalten bzw. aus Problemen zwischen den an beiden Phasen der Lehrerbildung Beteiligten resultieren. In dem hier vorliegenden wird hingegen auf institutionsinterne Vorbehalte gegenüber Veränderungen in der Lehrerbildung eingegangen. Diese Vorbehalte werden von einem der Befragten aus der Zweiten Phase besonders prägnant geäußert. Um die Chancen zur Realisierung der gewünschten Zusammenarbeit besser nutzen zu können, ist es hilfreich, die Bedenken der anderen zu kennen und einordnen zu können. Die „Grundformen der Angst“ (Riemann) geben einen passenden theoretischen Rahmen für eine Analyse und Einordnung der unterschiedlichen Reaktionen auf Veränderungen.

Veränderungen in der Lehrerbildung aus Sicht eines Studienseminars

Ein Vertreter der Zweiten Phase äußert sich besonders skeptisch gegenüber den Veränderungen der Lehrerbildung. Er zeigt auf, dass neue Anforderungen andere Kompetenzen erfordern, die erst noch vertieft werden müssen. Dies und die Erweiterung der Tätigkeitsfelder wirken verunsichernd. „Zu diesen Un-

sicherheiten [kommt] jetzt noch das Öffnen zur Ersten und zur Dritten Phase. Das macht Sorge“ (StuSe 1, 709–714). Seiner eigenen positiven Bewertung von Kooperation stellt der Interviewpartner eine skeptische Einschätzung gegenüber, wenn er sich auf das Personal im Studienseminar bezieht. Er führt aus, „dass man wirklich Angst vor der Belastung und vor den neuen Anforderungen hat, sich dem nicht gewachsen fühlt. Die hohen Erwartungen an die Ausbilder erzeugen auch große „Ängste, die Erwartungen aufgrund der Rahmenbedingungen nicht erfüllen zu können, [sind] auch sehr groß.“ (StuSe 1, 700–703)

Falsch sei der Vorwurf, „ihr wollt eigentlich nur einen alten Besitzstand“ bewahren, von dem ihr wisst, was ihr habt, „sondern es sind wirklich Sorgen“ (a. a. O.; 696f). Die unter dem Stichwort „Besitzstandswahrung“ angesprochene Verunsicherung weist auf die sich verändernden Arbeitsbedingungen. So können sich die „Arbeitsmöglichkeiten“ der Ausbilder verändern und es „müssen eben auch Aufgaben übernommen werden, die man vielleicht gar nicht übernehmen wollte“ (StuSe 1, 703f). Die Ausbilder haben nach den Ausführungen des Befragten ihre Stellen unter anderen Voraussetzungen angetreten. Jetzt sind sie zwar zur Weiterentwicklung bereit, wissen aber nicht, in welche Richtung sie führen soll. Es wird eine externe Zielvorgabe erwartet. Dieses Problem, das sich aus der Offenheit des Entwicklungsprozesses ergibt, wird nach der Meinung des Befragten aus der Zweiten Phase durch eine Vorgabe des Kultusministeriums noch verstärkt. Danach wird eine Veränderung des Aufgabenbereichs der Ausbilder auch mit deren Gehaltsstufe begründet. Die legt nahe, Ausbildungsaufgaben in der Ersten Phase oder in der Dritten Phase zu übernehmen (vgl. StuSe 1).

Es bleibt den Ausbildern also nichts anderes übrig, als sich an diese veränderten Bedingungen anzupassen, auch wenn damit die Übernahme neuer Aufgaben verbunden ist, die nicht ihren eigentlichen Vorhaben und Vorstellungen entsprechen. Es sei somit gut möglich, dass sich Ausbilder nicht für diese neuen Aufgaben gewappnet fühlen. Hier werden Befürchtungen⁴² in Bezug auf neue Anforderungen und hohe Erwartungen deutlich herausgestellt. Zudem wird die Notwendigkeit zu Fortbildung und zum erforderlichen Kompetenzerwerb primär nicht als Chance, sondern als Belastung und Verunsicherung empfunden. Diese Einstellung der Ausbilder zu weiteren Qualifizierungsmaßnahmen wird auch von einem Vertreter eines anderen Studienseminars als Verunsicherung beschrieben. Dort heißt es zur Reaktion auf eine Fortbildung in Diagnostik: „Sicherlich, das ist notwendig, [...] aber führt dann wieder zu Belastung. Und so ist ein Termin nach dem anderen, außerdem ist es auch belastend zu erkennen: *Da habe ich Lücken!*“ (StuSe 2, 491ff).

42 Der Begriff „Befürchtung“ wird benutzt, da in den Zitaten eher von Furcht vor einer realen Bedrohung, als von einem ungerichteten Gefühlszustand (Angst) die Rede ist.

Einer der Befragten des Studienseminars kritisiert, das Ausbildungssystem sei vor der Umstellung nicht gründlich genug analysiert worden. So sei nicht das bisher Bestehende und Erreichte, sondern eine von außen gesetzte Zielperspektive – „wahrscheinlich von dem Bologna-Prozessen her gesetztes Ziel“ (StuSe 1, 782f) – zum Ausgangspunkt des Veränderungsprozesses gemacht worden. Insgesamt wird es als Frage des „Überlebens“ (StuSe 1, 398) gesehen, ob die Integration von Altbewährtem in die neu verordnete Ausbildungsstruktur gelingt. Das eigene Verhalten und die skeptische Haltung gegenüber den Veränderungen wird beschrieben als „eine reine Überlebensstrategie, das ist nicht eine vernunftgeleitete Strategie“ (StuSe 1, 413f).

Ängste als Erklärungsmuster und der Umgang mit ihnen

Eine Neuorientierung der Lehrerbildung ist – über einen erhöhten Zeitbedarf hinaus – mit inhaltlichen Herausforderungen verbunden und mit erheblichen Ungewissheiten über den Verlauf des Entwicklungsprozesses. Notwendig ist damit auch eine Art De-Professionalisierung verbunden, nämlich das Gefühl, den Anforderungen, die an das eigene berufliche Können gestellt werden, nicht hinreichend gewachsen zu sein. Eine solche Einsicht in die eigene Unvollkommenheit wird als belastend erlebt. Das gilt für Ausbilder ebenso wie für jeden, der sich zum Weiterlernen genötigt sieht. Auch der Ausbau der Kooperation zwischen den beiden Phasen der Lehrerbildung stellt eine Herausforderung dar, die Offenheit erfordert und eine kritische Evaluation der eigenen Arbeits- und Handlungsweisen erzwingt. In den berichteten Äußerungen fällt der Gebrauch der Begriffe „Angst“, „Sorge“ und „Befürchtung“ auf⁴³. In Anlehnung an Erkenntnisse aus der Psychologie soll in wenigen Sätzen nach einem produktiven Umgang mit den so formulierten Bedenken gesucht werden. Dafür wird auf die grundlegenden „Grundformen der Angst“ von Fritz Riemann zurückgegriffen (1999).

Die Übernahme neuer Funktionen in der Gemeinschaft ist nach Riemann ein Entwicklungsschritt, der in der Regel von Ängsten begleitet wird. „Immer bedeutet ein solcher Schritt eine Grenzüberschreitung und fordert von uns, von etwas Gewohntem, Vertrautem uns zu lösen und uns in Neues, Unvertrautes zu wagen“ (Riemann 1999, S. 10). Riemann geht davon aus, dass die Existenz von

43 Auch bei der Aneignung neuer Theorien spricht Lind von diesen Befürchtungen: „Während assimilatives Lernen (also der Erwerb von Faktenwissen) mit Mühe und Anstrengung verbunden sein kann, aber sonst keine weiteren Anforderungen an den Lernenden stellt, greift akkommodatives oder Tiefenstruktur-Lernen tief in die Identität und das Selbstwertgefühl des Lernenden ein. Phasen, in denen vorhandene kognitive Strukturen durch Erfahrungen und wissenschaftliche Forschung in Frage gestellt, neue kognitive Strukturen aber noch nicht selbstverständlich geworden sind, werden von den Lernenden häufig von Gefühlen der Verunsicherung, Angst und Sorge begleitet. Um mit diesen Emotionen fertig zu werden, müssen Studierende besonders stark zum Verändern ihrer kognitiven Strukturen motiviert sein; andernfalls werden sie sich dagegen wehren und Lernprozesse blockieren“ (Lind 2001).

großen Ängsten nicht zu leugnen und sogar wichtig für eine „reifende Entwicklung“ ist. Das Entscheidende ist, wie damit umgegangen wird, ob verdrängend oder bearbeitend. „Jede Angstbewältigung ist ein Sieg, der uns stärker macht; jedes Ausweichen vor ihr ist eine Niederlage, die uns schwächt“ (Riemann 1999, S. 285). Nach Riemann wird eine idealtypische Form der „Angst vor Veränderung (und) Forderung nach Beständigkeit“ der „Angst vor Beständigkeit (und) Forderung nach Veränderung“ gegenübergestellt. Die wechselseitige Wirkung beim Zusammentreffen von Personen, die unterschiedliche Formen der Reaktion auf Veränderungen zeigen, sieht Riemann ambivalent. Zum einen hält er eine positive Ergänzung für möglich. Riemann zufolge liegt dem Anziehenden am jeweils Anderen oft die Faszination für das einem selbst Fehlende zugrunde. So strahlt die Risikofreude und Aufgeschlossenheit des Veränderungswilligen auf den Beständigen aus. Dessen Stabilität, Konsequenz und Verlässlichkeit wiederum wirkt anziehend auf den Risikofreudigen. Es kann aber auch zu großen Problemen beim Aufeinandertreffen führen, wenn der Risikofreudige eine starke Einschränkung befürchtet oder der Beständige meint, den verlässlichen Boden unter den Füßen zu verlieren. Aber auch bei diesen stärker als Bedrohung erlebten Begegnungen kommt es darauf an, wie mit den jeweiligen Widersprüchen umgegangen wird. „In beiden Fällen kann die Hilfe nur darin liegen, das Anliegen des jeweils anderen zu verstehen, ernst zu nehmen und nicht aus Angst die eigene Struktur zu verhärten“ (Riemann 1999, S. 206).

Kooperation zwischen Belastung und Entlastung

Auch Kooperation wird in aller Regel zunächst als Zusatzbelastung gesehen. Beispielsweise wird die daraus resultierende wachsende Anzahl an Einsatzorten als Belastung empfunden (vgl. 1.4.3), ebenso wie der zeitliche Mehraufwand für zusätzliche Termine. Die Zusammenarbeit wird andererseits aber auch auf Dauer als unterstützend für die eigene Arbeit gesehen. So beschreibt ein Vertreter der Studienseminare, dass gemeinsame Treffen sehr entlastend sein können: „Sie kennen die Personen, Sie können ein Gesamtkonzept entwickeln und nicht dieses Stückwerk, sondern Sie würden ein Mosaik machen aus diesen vielen Steinchen und das ist für mich am Ende das Entlastende“ (StuSe 2, 668ff).

Dementsprechend werden Nachteile, wie z. B. Mehrbelastung wegen der erwarteten angestrebten Weiterentwicklung, als selbstverständlich hingenommen (StuSe 2, 463–467). Diejenigen, „die mit der ersten Phase kooperieren, die wissen auch um die Qualität dieser Entlastung, das merk ich schon“ (AfL 3, 245f). Zum anderen wird damit argumentiert, dass fehlende Zeit immer eine Frage der Schwerpunktsetzung und damit des eigenen Wollens darstellt. Bedingungen können geschaffen werden. Zeit zu haben ist auch eine Frage des

Interesses. In diesem Sinn wird mit der eigenen Belastung auch in taktischer Absicht argumentiert:

„Wenn ich etwas nicht will, dann schiebe ich ja sowieso erst mal Sachzwänge und meine Belastung vor. Frage nach Entlastung kann sowieso nicht beantwortet werden, also verzögert sich der Prozess der Veränderung und wird erst durch diejenigen in Gang gesetzt, die sich nicht belastet genug gefühlt haben. [...] Also es ist sicherlich eine Frage der Zeit, aber ich glaube, die notwendige Zeit nehmen sich all diejenigen, die wirklich wollen und verändern wollen, [...] (um) was positiv zu bewirken.“ (StuSe 2, 428–435)

Auch in anderen Ausführungen, z. B. zu den Schulpraktischen Studien, (1.4.7), werden entlastende Aspekte von Kooperation angeführt. Dort werden die Fähigkeiten und das Wissen der Angehörigen der anderen Phase zur besseren Bewältigung von Aufgaben genutzt. Die Zusammenarbeit im Kooperationspraktikum der Berufsschulen (3.2), die Kompensation von Defiziten der Referendare durch universitäre Angebote oder die zahlreichen Berichte über den Erfolg gemeinsamer Tagungen zur Diagnostik zeigen, dass es Entlastung durch Kooperation gibt – trotz aller zeitlichen Zusatzverpflichtungen.

Einschätzung

Wenn Befürchtungen und Ängste geäußert werden, müssen diese auch zur Kenntnis genommen werden. Das Ernstnehmen der Bedenken kann in vielen Fällen angemessen und der Schlüssel für einen adäquaten Umgang sein. Je nachdem, welche Ebenen bei der Thematisierung mit hineinspielen, können Befürchtungen jedoch auch übertrieben sein und z. B. durch eine bloße Steigerung des Arbeitsaufwandes ausgelöst werden. In diesem Fall wird damit nur eine inhaltliche Kritik verklausuliert. Die Bezugnahme auf eine persönliche Befindlichkeit ist hier eine Form, sich durch deutliche Kritik nicht allzu sehr zu exponieren. Sehr ernst zu nehmen sind allerdings Bedenken als Reaktion auf Reformen „von oben“, bei denen die Beteiligten sich nicht einbezogen fühlen und die ungeachtet aller Kapazitätsprobleme verordnet worden sind. Schließlich können Befürchtungen aufgrund deutlicher Überlastung entstehen. Die Umstrukturierungen in der eigenen Institution werden dann nur als Teil von Veränderungen im gesamten Bildungssystem bzw. in der Gesellschaft wahrgenommen, durch die frühere Sicherheiten über die eigene Berufsbiographie verschwinden.

Bei den Befragten finden sich zwei der gegensätzlichen Grundtypen, mit Ängsten umzugehen: Sowohl Befürchtungen gegenüber Stillstand bei gleichzeitiger freudiger Begrüßung der Veränderung als auch Skepsis im Hinblick auf Veränderung. Besonders idealtypisch zeigt sich das bei prägenden Vertretern der Studienseminare. Diese unterschiedlichen Umgehensweisen treffen ebenso bei institutionsübergreifenden Begegnungen aufeinander wie bei internen. Da die Kooperation zwischen Institutionen immer auch eine solche zwischen ihren Mitgliedern ist, wird es notwendig, diese psychodynamischen Bedingungen zu be-

rücksichtigen. Es ist nicht davon auszugehen, dass Einstellungen bzw. Haltungen eindeutig interpretiert werden können. Das zeigt beispielsweise die unterschiedliche Bedeutung, die Bedenken haben können.

Bedenken als Warnung

Die Äußerungen von Ängsten oder Befürchtungen können für den Kooperationsprozess sowohl unterstützend als auch hemmend sein. Sie können eine Warnung vor Fehlentwicklungen oder der Versuch einer Vermeidung von Veränderungen sein. Um welche Art von Ängsten und Befürchtungen es sich jeweils handelt, ist nicht unmittelbar festzustellen. Teilweise verändert sich das auch mit der bewussten Wahrnehmung und Aufarbeitung und hängt sowohl von der Auffassung des Senders als auch von der des Empfängers ab. In zweifacher Hinsicht können Ängste bzw. deren Äußerung Positives bewirken. Untersuchungen zeigen, dass in besonderen Situationen die Befürchtung, hohen Erwartungen nicht gerecht zu werden, auch zur Mobilisierung zusätzlicher Energien und damit zur Leistungssteigerung führen kann⁴⁴. Extern können sie als Warnung vor möglichen Fehlentwicklungen aufgefasst werden. Die Berücksichtigung dieser Warnungen kann erheblich zur Vermeidung von Reibungsverlusten beitragen.

Bedenken als Vermeidung

Die Äußerung von Ängsten und Befürchtungen kann aber auch als Begründung für Blockaden eingesetzt werden. Gegenüber einer Vermeidungshaltung werden mit bloßer Argumentation kaum Erfolge zu erzielen sein. Die Kooperation wäre dauerhaft gefährdet. Erst über die Macht des Faktischen werden Anpassungen zu erzielen sein. Das können Verordnungen sein, aber auch – öffentlichkeitswirksam präsentierte – Evaluationsergebnisse wie die von PISA. Eine dritte Beeinflussungsmöglichkeit sind auch Erfolge beim praktischen Erproben im Kleinen.

Werden die geäußerten Sorgen und Ängste als eine Grundhaltung der Ausbilder als prägender Gruppe der Lehrerbildung interpretiert, so wäre damit ein Problem innerhalb der Profession gegeben. Falls die Ausbilder sich nicht in der Lage fühlen, mit ihren Ängsten und Sorgen produktiv umzugehen, könnten sie diese auf die ihnen anvertrauten Referendare übertragen. Sieht ein Ausbilder in einer Veränderung seines Aufgabenfeldes – im Rahmen seiner lebenslangen

44 Untersuchungsergebnisse von Pekrun über die Auswirkungen von Prüfungsängsten zeigen, dass sie sowohl eine Blockade als auch ein Freisetzen von Energien bewirken können: „Für aktivierende negative Emotionen (z. B. Angst, Scham oder Ärger) lassen sich ambivalente Effekte unterstellen. So ist beispielsweise anzunehmen, dass Emotionen wie Angst und Scham einerseits intrinsischer Motivation abträglich sind und kognitive Ressourcen blockieren, andererseits aber extrinsische Motivation produzieren können, Lernanstrengungen zu investieren, um Misserfolge zu vermeiden“ (Pekrun 1999).

Quelle: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Pekrun96.html> .

Beamtenstelle – einen Überlebenskampf, wie soll er dann mit demjenigen professionell umgehen können, der sich für seine berufliche Zukunft erst noch ausbilden muss. Die Sorge bezieht sich auch ausdrücklich darauf, dass ein neuer Arbeitszusammenhang Fortbildung erforderlich machen kann. Das bringt Unsicherheit, vor der auch die Referendare stehen. Wenn diese nicht verdrängt, sondern bewusst wahrgenommen wird und zu einem behutsamen Umgang der Ausbilder mit den Referendaren führt, ist viel erreicht. Eine bewusste Verarbeitung ist eine positive Möglichkeit, mit existierenden Befürchtungen umzugehen.

Die Lehrerbildung soll Kompetenzen vermitteln, die das Rüstzeug für lebenslanges Lernen, Offenheit, Flexibilität und Belastungsfähigkeit bilden. Das ist nur möglich, wenn die Ausbilder sich selber diesen Anforderungen gewachsen fühlen. Dahinter kann nicht zurückgegangen werden. Inwieweit die durch die Veränderungen gegebenen Möglichkeiten genutzt werden, hängt nicht nur von den Bedingungen ab, sondern noch stärker von der Einstellung der Beteiligten.

Maßnahmen zur Reduzierung der Bedenken

Es ist sinnlos, die Empfindung von Angst ignorieren zu wollen. Veränderungen bedrohen einen bestehenden Zustand. Dies wird von einem Teil der Menschen unbewusst mit Angstgefühlen registriert. Es ist eine positive – nicht selbstverständliche – Grundvoraussetzung, wenn diese Ängste zur Sprache gebracht werden. Erst dann können sie wahr- bzw. ernst genommen und gemeinsam Lösungen gesucht werden. Andernfalls verschwinden die Ängste keineswegs, sondern bleiben als verdrängte Ängste vorhanden.

Die beschriebenen Befürchtungen bezüglich Unklarheit, Unsicherheit und möglicher Überforderung können als Bedenken aufgefasst werden, die ein zunächst nur zögerliches Eingehen auf die neue, gesetzlich vorgeschriebene Zusammenarbeit mit der anderen Phase verständlich macht. Das bedeutet nicht, dass diese Zögerlichkeit dauerhaft akzeptiert werden müsste. Im Folgenden einige Überlegungen, wie darauf am besten eingegangen werden kann.

Entschärfung der Situation durch zeitliche Streckung

Mit einer zumindest temporären Überforderung wurde schon bei der Ablehnung der als dringend notwendig erkannten Fortbildung argumentiert. Auch die Zusammenarbeit in phasenübergreifenden Gruppen wird zumeist zwar als vernünftig, aber derzeit nicht leistbar eingeschätzt. Die als notwendig erachteten Schritte werden verschoben, um die Umstellung auf die in dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz festgelegte Modularisierung zu gewährleisten und eine Überforderung zu verringern. Nach der Übergangsphase sollte „das Phasenübergreifende in den Blick kommen“ und idealerweise „bei der Neuentwicklung“ berücksichtigt werden (AfL 2, 637f).

Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob allgemein auf ein „Später“ verwiesen wird, oder – wie in der hier wiedergegebenen Aussage – eine konkrete Frist angegeben wird, zu welchem Zeitpunkt die verschobenen Aufgaben angegangen werden.

Beschränkung des Personenkreises auf die bereits Interessierten

Von mehreren Befragten wird als erleichternd für den Aufbau einer Zusammenarbeit gesehen, wenn die Beteiligten dem Vorhaben gegenüber aufgeschlossen und positiv eingestellt sind. Dazu gehört auch die begrenzte Kooperation durch personellen Austausch. So könnten Kollegen aus dem Ausbilderbereich, die daran Interesse haben, an der Uni Seminare anbieten (StuSe 1, 515ff).

Ein Vertreter des Amtes für Lehrerbildung sieht die derzeitige Konzentration der Gedanken auf die eigene Zweite Phase als Übergangsphänomen. Mit geänderter Arbeitsverteilung über Stundenzuweisung erhofft er, dass die Angehörigen der Studienseminare verstärkt die inhaltlichen Entwicklungen beachten. Diese Erwartung stützt sich auch darauf, dass nach dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz sowohl Belange der Ersten als auch der Dritten Phase zu dem Aufgabefeld der Ausbilder in der Zweiten Phase werden, so dass ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den Phasen gesucht werden muss (AfL 2, 514–520).

Die verschiedenen Maßnahmen zur Reduzierung der Bedenken gegenüber Veränderungen könnten eher kurzfristigen Erfolg haben. Die zeitliche Ausdehnung ist ebenso wie das Warten auf gesetzliche Regelungen ein Verschieben, das angesichts der Umgestaltungen der Lehrerbildung in anderen Bundesländern nicht vom Anforderungsdruck anstehender Veränderungen befreien kann. Es bleibt unklar, wann die als richtig erkannten weiteren Schritte angebahnt werden können. Angesichts der Gültigkeit des HLBG und des Voranschreitens des Bolognaprozesses ist vor auszusehen, dass die gegenwärtige Dynamik des Veränderungsprozesses weiter anhalten wird. Das lässt den Ausweg der zeitlichen Entzerrung nur als bedingt sinnvoll erscheinen. Die Verschiebung birgt die Gefahr der Vermeidung in sich, auch wenn dies keine bewusste Strategie sein sollte.

Auch das taktisch gemeinte Vorgehen, die Veränderungen mit einem ausgewählten Personenkreis zu beginnen, kann nur den Start der Zusammenarbeit erleichtern. In dem Versuch, sich zunächst auf eine Kooperation in Form des Austausches von Personen zu konzentrieren, ist sicherlich erst einmal den gesetzlichen Anforderungen Genüge getan. Inwieweit das zu einer inhaltlich motivierten und nachhaltigen Kooperation führen kann, bleibt abzuwarten.

Sicher ist es leichter, mit dem Verweis auf positive Beispiele Realisierungsmöglichkeiten zu zeigen. Letztlich kann eine Umgestaltung aber nicht nur auf einen daran interessierten Kreis begrenzt bleiben. Neben dem guten Vorbild sind öf-

fentliche Diskussion, Evaluation und gesellschaftliche Reformprozesse Möglichkeiten, um Veränderungen auch im breiteren Rahmen voranbringen und umsetzen zu können.

Zusammenfassung

Es ist zwar verführerisch, bei der Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Intensivierung der Kooperation zwischen den Phasen besonders mit den Personen als Partnern zusammenzuarbeiten, für die ein zusätzliches Engagement und zeitlicher Einsatz selbstverständlich sind. Andererseits kann und soll auf Personen mit skeptischer Einstellung nicht verzichtet werden. Sie bieten ein Gegengewicht, um Überforderungen rechtzeitig zu erkennen und sich davor zu schützen und fördern eine abwägende Einschätzung der Situation.

Nach Riemann ist es notwendig, die Äußerung von Ängsten und Befürchtungen zuzulassen. Insgesamt müssen Ausbilder auch in der Rolle der Bedenkenträger ernst genommen werden. Das bedeutet aber nicht, dass auf sinnvolle Veränderungen verzichtet werden müsste.

Welche Folgen die geäußerten Bedenken haben, steht nicht von vornherein fest. Ängste und Befürchtungen können vor Fehlentwicklungen warnen oder sogar zur Mobilisierung zusätzlicher Kräfte beitragen. Sie können auch als Bestandteil einer Vermeidungshaltung gesehen werden und einen notwendigen Reformprozess blockieren.

Für einen angemessenen Umgang ist entscheidend, was Befürchtungen tatsächlich ausdrücken, d. h. ob sie Bequemlichkeit umschreiben, Widerstand gegenüber unvermittelten Anweisungen darstellen oder tatsächlich auf subjektiv gefährdend empfundene Überlastungen hinweisen. Das Ernstnehmen von Bedenken kann langfristig mehr bewirken, als mit zeitlichen Verschiebungen oder Ausklammern der Bedenkenträger aus dem Veränderungsprozess gewonnen werden könnte. Das bedeutet aber nicht, dass eine Verhinderung von Entwicklungen hingenommen werden sollte.

Die von Vertretern der Studienseminare gewählten drastischen Umschreibungen wie „Überlebensstrategie“, „Bedrohung der Situation“ und die Gegenüberstellung von Begriffspaaren wie „wirkliche Sorge“ statt „Besitzstandswahrung“ signalisieren, dass es um Veränderungen im Grundsätzlichen geht, bei dem verstärkt die Arbeitssituation, insbesondere der Ausbilder, Thema ist. Diese Veränderungen werden als existenzbedrohend wahrgenommen, auch, wenn es verbeamtete Lehrerbildner betrifft, die ein gesichertes Einkommen behalten.

1.4.6. Zukunftsaussichten aus Sicht der Interviewten

Von den Befragten werden im Hinblick auf ihre derzeitige Zweiphasigkeit drei Möglichkeiten der zukünftigen Ausgestaltung der Lehrerbildung gesehen. Das

erste ist eine Verlagerung der Lehrerbildung an Pädagogische Hochschulen. Im Falle des Scheiterns der Reform der Lehrerbildung durch das Misslingen einer sinnvollen Kooperation ihrer bisherigen institutionellen Träger halten ein Vertreter der Universität und einer des Amts für Lehrerbildung das Ende der Lehrerausbildung innerhalb der Universität für möglich (AfL 1, 446–455). Der Vertreter der Universität sieht als wahrscheinlichste Möglichkeit, dass man in diesem Fall die Ausbildung aus den Universitäten

„ausgliedert und in so etwas wie Pädagogische Hochschulen [überführt], wo dann auch die Zweite Ausbildungsphase dann irgendwo mit drin ist. Das wäre gleichsam die eine Variante von Eingliedrigkeit, die [erfordert], dass sozusagen eine neue Einrichtung das macht.“ (Uni 4, 479–483)

Wenn es bei der Zweiphasigkeit der Lehrerbildung bleibt, dann muss man nach ihm die Kooperationsform dazwischen deutlich aufbessern (Uni 4, 201ff).

Die zweite Möglichkeit ist eine Einphasige Lehrerausbildung, die mehrere Vertreter als zukünftiges Ausbildungsmodell sehen. So wird der Grundgedanke der Terhart-Kommission so verstanden, dass er vom Ansatz her Richtung „einphasige Lehrerbildung“ läuft (Uni 1, 659f). Die derzeitige Situation wird als Zwischenstation gesehen, die als Übergangsphase eine wichtige Funktion hat. Auch wenn die „europäische Entwicklung“ das langfristig gesehen vorgibt, so kann derzeit „eine Integration der jetzigen Zweiten Phase in die Erste Phase“ noch nicht geleistet werden (AfL 3, 186ff). Mit der gestuften Lehrerbildung „durch Bachelor und Master wird eine Integration kommen.“ Je nach Bundesland gibt es völlig unterschiedliche Ausbildungsmodelle. Mehrere Vertreter prognostizieren wie der aus dem Studienseminar: „Finanzielle Gründe werden dazu führen, dass man sich diesen Luxus einer Zweiten Phase nicht mehr erlauben kann“ (StuSe 2, 682ff). Inhaltlich wird es möglich, auf „Reformpunkte“ zurückzukommen, die in den früheren Modellen der „Einphasigen Lehrerbildung“ in Oldenburg oder Bremen erfolgreich praktiziert wurden. Gleichzeitig betont der Vertreter der Universität: „Wir werden jetzt nicht eine Einphasige Lehrerbildung in dem Sinne mehr machen können, das ist klar“ (Uni 1, 663f).

Schließlich kommt auch das Beibehalten der Zweiphasigkeit in Betracht. Während kein Vertreter des Amts für Lehrerbildung von der dauerhaften Weiterexistenz der beiden Phasen grundsätzlich überzeugt ist, sehen die Vertreter der Universität und der Studienseminare anders. Sie betonen die Unterschiede in den Aufgaben, durch die eine Auflösung der Phasen keinen inhaltlichen Sinn ergibt. Ein Vertreter der Universität betont die unterschiedliche Funktion der universitären Lehrer- und der Referendarausbildung, sodass die Phasen weiterhin getrennt bleiben sollten (Uni 2, 672–675). Ein anderer Vertreter der Universität sieht ebenso die aktuellen Aktivitäten des Amts für Lehrerbildung und „diese Modularisierung nicht als Aufgeben der Phasen, sondern als eine notwendige Abstimmung und Koordinationstätigkeit“ (Uni 3, 350ff).

Vonseiten der Studienseminare wird in die Argumentation die vermutete Einstellung der Landesregierung mit einbezogen, bei der ein Zusammenhang zwischen Beamtenstatus und Lehrerbildung gesehen wird. Solange es die Berufsbeamten noch gibt, prognostiziert einer der Befragten, dass es weiterhin die beiden Staatsexamen und beide Phasen der Lehrerbildung geben wird. Allerdings schränkt er das ein, indem er die Gültigkeit seiner Aussage zeitlich begrenzt. Demnach gibt es zumindest in Hessen die beiden Phasen, „solange wir vielleicht auch noch einen beamteten Lehrer haben.“ Das sieht er als die nächste bildungspolitische Diskussion (StuSe 3, 534f).

Nicht nur der Verweis auf die internationale Entwicklung und die daraus resultierenden zeitlichen Vorgaben werden als Markierungspunkt für die Veränderungen in der Lehrerbildung gesehen, sondern auch die Veränderungen, die sich durch die bildungspolitische Entwicklung ergeben und die sich beispielsweise in dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz niederschlagen. Auf die unklare Perspektive stellt sich einer der Vertreter der Studienseminare zwischen Befürchtungen und pragmatischer Erwartung ein: „nicht, dass ich Angst davor habe, aber das muss man sagen, wenn das Sachzwänge sind“ (StuSe 3, 698f).

Eine zusammenfassende Einschätzung wird von einem Vertreter des Amtes für Lehrerbildung vorgelegt:

Man weiß, „dass in manchen Bundesländern, nehmen wir mal Schleswig-Holstein, die Seminare abgeschafft sind und man da eine andere Struktur hat; dass wir in Rheinland-Pfalz nur noch eine einjährige Zweite Phase haben. Da sind ja schon vielschichtige Entwicklungen, die praktisch in diesen Bologna-Prozess [...] einmünden. Hessen ist da seinen eigenen Weg gegangen durch das Hessische Lehrerbildungsgesetz, das beides verbindet. Einmal die alte Struktur nicht völlig auflöst, aber eben ganz knallharte Forderungen an die Kooperation der Phasen stellt und wenn das nicht geleistet wird, dann gibt es [...] noch einmal eine institutionelle Veränderung. Da bin ich sicher, das ist sehr deutlich von der Politik gesagt worden, mit einem Drohfinger eigentlich schon, wenn ihr euch nicht entsprechend bewegt, dann gibt es da gravierende Änderungen.“ Der Vertreter des Amtes für Lehrerbildung stellt aber fest, dass „ja alle Bereiche erst mal in ihrem bisherigen Verständnis verbleiben wollen.“ (AfL 2, 661–674)

Wird diese Herausforderung von den Experten der Lehrerbildung nicht angenommen und beharren die Institutionen auf dem Status quo, dann werden nach Meinung des Befragten weitere institutionelle Veränderungen von außen als durchgreifende Maßnahmen kommen⁴⁵. Es führt nichts daran vorbei, durch organisatorische und inhaltliche Absprachen sowie die notwendige Umgestaltung hin zur kompetenzorientierten Lehrerbildung die Unterrichtsqualität in den Schulen weiterzuentwickeln und alle Schüler bestmöglich zu fördern.

45 Der Leitende Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium, Dr. Hartmut Storch, nennt als wichtigste Voraussetzung, dies als Herausforderung zu sehen und sich der Aufgabe zu stellen (vgl. Storch 2004).

Einschätzung

Die Europäisierung der Lehrerbildung und die Konkurrenz zwischen den Bundesländern um den besten Weg der Lehrerbildung unter veränderten Bedingungen wird auch in Hessen eine weitere Annäherung der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung bringen, die über die Festlegungen im Hessischen Lehrerbildungsgesetz hinausgeht. Es ist derzeit aber noch offen, in welcher Struktur sich das niederschlägt. Mit Verweis auf unterschiedliche Begründungen – Europäisierung, Finanzierung, Konkurrenz zwischen den Ausbildungsinstitutionen in den Bundesländern um Studierende – wird auf Dauer von mehreren Befragten eine einphasige Lehrerbildung erwartet. Sie betrachten die nächsten Jahre als Übergangs- und Erprobungszeit.

Unabhängig von der zukünftigen institutionellen Form der Lehrerbildung ist deren Effektivität auf Dauer nachzuweisen. Dabei gehen alle Befragten davon aus, dass die Qualität der Lehrerbildung in direktem Zusammenhang damit zu sehen ist, wie intensiv die Erste und Zweite Phase miteinander kooperieren. Als entscheidender Maßstab ist dabei die inhaltliche Weiterentwicklung anzuschauen. Das Gesetz des Handelns liegt derzeit in der Hand der beteiligten Institutionen. Sie können Strukturen schaffen, die prägend für die zukünftige Lehrerbildung sein können. Es gibt allerdings keine Gewähr dafür, dass dies von der Politik übernommen wird. Ohne Erprobung von Modellen, die eingebettet sind in eine Konzeption phasenübergreifender Zusammenarbeit, droht die Vorgabe einer veränderten Struktur von außen.

Die Universität kann Motor der Veränderung sein, wenn sie die Rolle übernimmt, die phasenübergreifende Kooperation zu gestalten und dabei die Studienseminare gleichberechtigt mit einbezogen sind. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Universität von allein diese Rolle zugeschrieben wird und auch nicht davon, dass die derzeit noch in den Beschlüssen der KMK festgeschriebene universitäre Ausbildung für alle Schulstufen auf Dauer gesichert ist. In den Interviews werden in diesem Zusammenhang organisatorische, institutionelle und ressourcielle Problemkreise in die Diskussion eingeführt. Es wäre aber sinnvoll, sich primär auf die Abstimmung der *inhaltlichen* Beiträge der beiden Phasen für eine sinnvolle Lehrerbildung zu konzentrieren, ohne dabei die materiellen Grundlagen zu vernachlässigen.

Zusammenfassung

Unabhängig von der institutionellen Anbindung wird die wesentliche Veränderung der Lehrerbildung in der tatsächlichen Kooperation zwischen der jetzigen Ersten und Zweiten Phase bestehen. Innerhalb dieser Vorgaben und unter Beachtung des durch den Bologna-Prozess gesetzten zeitlichen Rahmens besteht eine große Chance zur Gestaltung der zukünftigen Lehrerbildung durch die be-

teiligten Institutionen. Dies wird dadurch noch befördert, dass jedes Bundesland für sich den richtigen Weg der Weiterentwicklung sucht.

Seitens der Universität wird die Zukunft der eigenen Institution mit Gelassenheit betrachtet, andererseits aber auch der Erhalt der universitären Lehrerbildung thematisiert. Aus Sicht der Studienseminare wird das Fortbestehen der eigenen Institution drastischer in Frage gestellt. Ob diese Einschätzungen der Bedeutung der eigenen Institution vor allem bezüglich der schulpraktischen Ausbildung Bestand haben werden, muss sich zeigen. Wenn für die Experten entscheidend für die zukünftige Entwicklung der Lehrerbildung und der beiden Ausbildungsinstitutionen ist, mit welcher Intensität die Beteiligten kooperieren, dann gilt das auch für die Gelassenheit, mit der die Vertreter der Universität ihre Zuständigkeit für die Lehrerbildung betrachten. Die Vertreter der Studienseminare halten die Zweiphasigkeit nur mittelfristig für gesichert.

1.4.7. Themengebiete einer möglichen Kooperation

Die Befragten gehen davon aus, dass sich Kooperation praktisch erweisen muss, dass also von den Beteiligten gemeinsame Themen, Aufgaben oder Probleme gesucht und gesehen werden, die sich besser gemeinsam bearbeiten lassen. Für diese phasenübergreifende Zusammenarbeit bieten sich als Ansatzpunkte besonders die Modularisierung und die Evaluation der jeweiligen Ausbildungsgänge sowie die Zusammenarbeit im Rahmen der Schulpraktischen Studien an.

Die Hochschulrektorenkonferenz versteht unter „Modularisierung“, dass Studieninhalte und Veranstaltungen zu größeren Einheiten zusammengefasst werden, die in sich abgeschlossen und abprüfbar sind. Ein Modul wird durch die Kompetenzen charakterisiert, die vermittelt werden⁴⁶. Statt wie bisher vom zu vermittelnden Inhalt und dem Aufwand des Lehrenden auszugehen, wird die Perspektive verlagert zum Aufwand des Studierenden und dessen Lernaktivitäten und Kompetenzen (Output-Orientierung).

Modularisierung als Anlass zur Kooperation

Die Modularisierung nimmt in den Stellungnahmen der Befragten einen großen Raum ein, obwohl sie als Thema in den Interviews nicht explizit angesprochen worden ist. Eine hessische Besonderheit ist, dass die Ausbildungsinhalte nicht nur der Ersten Phase, sondern nahezu zeitgleich auch der Zweiten Phase mo-

46 „Es wird ein Perspektivenwechsel verlangt. Nicht mehr die Orientierung an Semesterwochenstunden und somit der Aufwand des Lehrenden steht im Vordergrund, sondern der Lernende mit seinem Arbeitsaufwand und den Kompetenzen (learning outcomes), die er im Laufe des Studiums erlangt.“ (Hochschulrektorenkonferenz; Service Stelle Bologna: Bologna für Hochschulen; Quelle im Internet: <http://www.hrk.de/bologna/de/home/1923.php>).

dularisiert worden sind⁴⁷. Ein Vertreter der Studienseminare sieht in der Modularisierung – neben der wechselseitigen Beteiligung an Abschlussprüfungen – sogar den wesentlichen „Kooperationsstrang“, der sofort zu bearbeiten sei (StuSe 3, 814ff).

Transparenz und Verbindlichkeit durch Modularisierung

Vertreter der Zweiten Phase und des Amts für Lehrerbildung erwarten durch die Modularisierung eine stärkere Verbindlichkeit (u. a. AfL 2, 158f und StuSe 1, 209–215). Mithilfe der Modularisierung soll nach Meinung der Befragten insbesondere gesichert werden, dass in der Ersten Phase Grundqualifikationen vermittelt werden, damit in der Zweiten Phase zuverlässig auf sie aufgebaut werden kann. Vertreter der Studienseminare sehen die sehr heterogene Leistungsfähigkeit der „neuen“ Referendare durch die teilweise Beliebigkeit der Grundausbildung in der Ersten Phase mit verursacht. So sind viele der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Themen

„für die einen ein Fundament, das in der Universität schon viel besser gesichert worden ist, als wir (als Studienseminar) das vermitteln können, und für die anderen ist das völliges Neuland und das dürfte nicht sein.“ (StuSe 1, 246ff)

Experten der Universität erwarten durch die Modularisierung verstärkte Transparenz der Ausbildungsanforderungen im Studienseminar (Uni 1). Die Module werden als verbindliche Informationsgrundlage betrachtet. Die gegenseitige Kenntnisnahme der erarbeiteten Module wird vorausgesetzt:

„Erwartungen sind schon, dass die Zweite Phase, vor allem die Zweite Phase hier in der Region, über unsere Ausbildung gut informiert ist und natürlich auch über unsere schulpraktische Ausbildung.“ (Uni 2, 325–327)

Dieser Anspruch wird umgekehrt auch an die Universität gestellt. Die von der Zweiten Phase neu entwickelten Module sollte die Universität kennen und einschätzen können (AfL 2). Die Vertreter der Phasen möchten mit ihren Ansprüchen von der jeweils anderen wahrgenommen werden.

Phasenübergreifendes Arbeiten an den Modulen

Von einem Vertreter des Amts für Lehrerbildung wird eine Zusammenarbeit skizziert, bei der über die wechselseitige Kenntnisnahme der Module hinaus, diese zum Ausgangspunkt für einen Austausch gemacht werden (vgl. AfL 2, 278–281). Im Ideal führt das zu Absprachen zwischen den Phasen. Für einen der Vertreter der Studienseminare entstände daraus „die Notwendigkeit, jetzt wirklich zu sagen, [...] welche Module wie in der Ersten Phase inhaltlich gefüllt und behandelt“ werden. Daraus ergibt sich, wie in der Zweiten Phase daran angeknüpft werden kann und welche Brücken schon während des Studiums

47 Vermutlich ist der Zeitpunkt der Befragung, der parallel zu der Umstellung auf modularisierte Ausbildungsgänge lag, ein wesentlicher Grund für die starke Akzentuierung des Themas.

gebaut werden können (StuSe 2, 244–247). Offen bleibt allerdings, wer die Aufgabe übernehmen wird, den Austausch zu organisieren und die Anschlussfähigkeit zu überprüfen. Ist das gewährleistet, können inhaltliche Doppelungen vermieden werden. Dazu ist die gegenseitige Anerkennung von Modulen notwendig (StuSe 2, 693f). Überflüssig wäre dann die Befürchtung eines Vertreters der Universität, die Zweite Phase betreffend:

„Ich habe schon gelegentlich den Eindruck, dass die [Ausbilder] glauben, sie müssten die [Referendare] nochmal von Grund auf jetzt erst mal richtig ausbilden.“ (Uni 1, 360ff)

Eine nächste Stufe intensiver Kooperation zeigt sich in dem Vorschlag, Module gemeinsam zu erarbeiten. Das könnte nach den Vorstellungen eines Vertreters des Amts für Lehrerbildung eine Gelenkfunktion zwischen den Phasen übernehmen (AfL 2, 613–622). Als mögliche Inhalte werden Diagnose, Schulentwicklung, der Bereich der Ganztagsarbeit oder Heterogenität genannt (AfL 2; s. o.). Eine phasenübergreifende Zusammenarbeit ist in der Region Nordhessen bereits bei der Erarbeitung der „Standards für die Schulpraktischen Studien“ realisiert worden. In die dazu eingerichtete Arbeitsgruppe, die auf Initiative des Referats für Schulpraktische Studien aus Mitgliedern des Kooperationsrates⁴⁸ gebildet worden ist, bringen beide Phasen ihre Vorstellungen u. a. zum Kompetenzbereich „Unterricht“ mit ein und suchen Gemeinsamkeiten wie Unterschiede. So wird erstmalig in einer schriftlich fixierten Übersicht nachvollziehbar, wie je nach Phase unterschiedliche Akzente bei den Kompetenzen für die schulpraktische Ausbildung gesetzt werden, aber auch, welche Übereinstimmungen bestehen (Uni 2, 629–634). Für die fachdidaktischen Module hat ein Experte der Studienseminare konkrete Vorschläge gemacht, wie in phasenübergreifenden Gruppen ein Austausch stattfinden könnte (StuSe 3, 408–413). Von den curricularen Entwicklungen innerhalb der Zweiten Phase verspricht sich dieser Vertreter der Zweiten Phase einerseits eine Beeinflussung der Herangehensweise in der Universität. Andererseits erhofft er von dort eine Unterstützung (StuSe 2, 608ff). Das sieht ein Experte der Universität zumindest für Teilbereiche ebenso. Er will von der Zweiten Phase lernen, wie man „Diagnosekompetenz [...] stärker als festen Curriculumsteil installieren“ kann (Uni 2, 550ff).

Beide Äußerungen stellen den Modularisierungsprozess innerhalb der Studienseminare in den Mittelpunkt.

Institutionsinterne Verständigung als Voraussetzung

Voraussetzung für die phasenübergreifende Zusammenarbeit mit Hilfe der Module ist ein Abstimmungsprozess innerhalb der eigenen Institution. Diese inter-

48 Der Kooperationsrat ist an der Universität Kassel der Vorläufer des Zentrums für Lehrerbildung; als informelles Gremium arbeitet er jetzt parallel zum Zentrum mit Angehörigen aller drei Phasen zu aktuellen Themen der Lehrerbildung (siehe 3.4).

ne Klärung wird auch von außenstehenden Experten für unbedingt erforderlich gehalten. Ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung hat besonders hohe Erwartungen an die Modularisierung. Er erhofft sich davon, dass sich für die Studierenden der Sinn ihres Studiums besser erschließen kann (AfL 1, 298ff). Ein Vertreter der Hochschule schätzt die Veränderungen durch die Modularisierung skeptischer ein. Er befürchtet, dass seine Institution angesichts der organisatorischen Probleme die gegebene Chance zum inhaltlichen Überblick ungenutzt lässt (Uni 1, 334f). Es könnte beim alten Wein in neuen Schläuchen bleiben (Uni 4, 357f). Die Vertreter der Universität sehen die Modularisierung aber nicht nur skeptisch. Ein Befragter sieht darin eine Chance zur stärkeren Zielorientierung und -überprüfung in Form von Selbstevaluation. Das werde durch die Kompetenzorientierung im Rahmen der Modularisierung möglich. Seine Haltung beschreibt er als ambivalent. Er sieht einerseits die Gefahr der Verschulung. Andererseits ergibt sich die Chance, nach dem eigentlichen „Nutzen für die Absolventen“ und den notwendigen zu zeigenden Kompetenzen zu fragen: Was soll „als Performanz da sein, als gezeigte Leistung, nicht nur als potenzielle“ (Uni 1, 455f)?

Modularisierung als Veränderung der Freiräume

Um der Gefahr der Verschulung mit einem inhaltlich überfrachteten Aufbau entgegen zu wirken, wird darauf verwiesen, wie bedeutsam es ist, „Freiräume systematisch offen zu halten“ (Uni 1, 460). „Wenn es gelingen würde, so eine Struktur in der Zweiten Phase zu erhalten, dass dort auch Luft ist, [...] dann müssten die ja auch ihr schulmäßiges Programm etwas abspecken“ (Uni 1, 432–437).

Die Forderung, durch die modularisierte Struktur die Inhalte zu entrümpeln, richtet sich speziell an die Zweite Phase. Davon wird auch eine Entlastung der Ausbilder erwartet. Das kann Ressourcen schaffen, um den Lehrenden überhaupt die Möglichkeit zur Kooperation zu eröffnen bzw. zu erhalten (AfL 2, 589–599). Für die Befragten aus den Studienseminaren sind die vorhandenen Freiräume aber durch die Modularisierung bedroht:

„Wo wir vorher nie beurteilt haben, gibt es jetzt Urteilsnotwendigkeiten, das gefällt uns nicht, weil damit die Linearität der Ausbildung verloren geht und es eben wenige Bereiche gibt, wo Referendare tatsächlich noch erproben, experimentieren können, sondern [...] am Ende des Moduls, da steht die Note. Also keine Experimente und lieber den sicheren Weg.“ (StuSe 1, 313–318)

Ein anderer Interviewpartner erwartet als Folge der Modularisierung eine sinkende Ausbildungsqualität: „Es wird nicht mehr experimentiert, sondern es wird sich angepasst“ (StuSe 2, 205f).

Ein weiteres grundsätzliches Problem der Modularisierung wird vor allem von Experten der Universität darin gesehen, die geforderte Persönlichkeitsbildung

(beispielsweise, die Selbständigkeit zu fördern, die wissenschaftliche universitäre Lernkultur zu stärken) in modularisierte Strukturen zu integrieren⁴⁹. Es müsste eine Verständigung zwischen den Phasen stattfinden, über welche Kompetenzen die angehenden Lehrer verfügen sollen. Dabei müssten auch die psychosozialen Basiskompetenzen berücksichtigt werden.

Einschätzung

Die in die Modularisierung gesetzten Hoffnungen beziehen sich überwiegend auf die jeweils andere Phase. So erwartet die Universität, dass die Arbeit in der Zweiten Phase transparenter wird. Seitens der Studienseminare wird damit gerechnet, dass verbindlich wird, welche Basisinhalte durch die Universität vermittelt werden sollen, und so mehr Klarheit über die Vorkenntnisse der zukünftigen Referendare entsteht. Dies sehen sie nicht nur als internen Prozess innerhalb einer Universität, sondern erhoffen besonders, dass die Anforderungen der verschiedenen Universitäten besser übereinstimmen, damit sich ihre eigenen Arbeitsbedingungen in der Zweiten Phase verbessern. Wenn mit dem Verweis auf die Autonomie der Hochschule jedoch weiterhin jede Seite unabhängig von der anderen ihr eigenes Konzept entwickelt und nicht klar wird, wie die Kompetenzen der Studierenden überprüft und der Prozess evaluiert wird, bleibt die Hoffnung der Studienseminare ein Wunschtraum. Es muss deutlich werden, wie die Module innerhalb der Universität, zwischen den Universitäten und von Erster Phase zu Zweiter Phase kompatibel werden können⁵⁰.

Ein Abgleich der Module soll prüfen, ob sie anschlussfähig bzw. anrechenbar sind. Wichtig ist die Forderung, dass Doppelungen vermieden und dadurch neue Freiräume gewonnen werden, die für Experimente und besondere Erprobungen unerlässlich sind. Allerdings bleibt offen, wie die Module ein Thema gemeinsamer Arbeit und Reflexion werden können, wie die Abstimmungen zu organisieren sind und wer den Startschuss dazu gibt. Da von den Beteiligten eher von einer *Holschuld* des anderen als von einer eigenen *Bringschuld* ausgegangen wird, ist momentan der Beginn des Prozesses unregelmäßig und bleibt damit eher von der Initiative Einzelner abhängig, als systematisch geplant zu sein. Es werden Ansprüche an die andere Seite formuliert, aber kaum Initiativen im eigenen Arbeitsbereich ergriffen. Da von einer Meinungsführerschaft der Universität bei der Zielorientierung der gesamten Lehrerbildung ausgegangen

49 Dieses Problem beschränkt sich nicht auf die Schulpraktischen Studien und die Basiskompetenzen. Vielmehr geht es insgesamt um das zur Aneignung von Wissenschaft notwendige forschende Lernen.

50 Die Zweite Phase könnte nur dann sicherstellen, dass in der Universität Vermittelte aufzugreifen, wenn „tatsächlich eine gemeinsame Ausbildungsverantwortung übernommen und also Sorge getragen wird, dass die Ausbildungsinhalte abgestimmt angeboten werden. Die Kommission (zur Neuordnung der Lehrerbildung in Hamburg; AK) verweist darauf, dass entsprechende Curricula in der gesamten deutschen Lehrerausbildung nicht vorliegen“ (Keuffer & Oelkers 2001). Damit ist die Aufgabe gestellt, die es auch heute – 2007 – noch umzusetzen gilt.

werden kann, liegt die Unterstützung durch das universitäre Potenzial nahe, um auch die Zweite Phase als kompetenzorientierten Ausbildungsgang zu konzipieren. Der offensichtliche Verzicht auf diese Mitarbeit der Universität wird den gewünschten Abgleich zwischen den Modulen in den beiden Phasen nicht erleichtern. Das Versäumnis, für die institutionell abgesicherte phasenübergreifende Begleitung zu sorgen, kann von beiden Seiten als Begründung genutzt werden, die Module jeweils nur mit Blick auf die eigene Phase zu entwickeln. Für eine Überarbeitung kann ein Austausch noch verabredet und in Absprache zwischen dem Amt für Lehrerbildung und den Hochschulzentren umgesetzt werden.

An der Basis wird die Modularisierung wesentlich kritischer gesehen, als sie sich aus der Planungs- und Verwaltungsperspektive darstellt. Befürchtet werden die Verschulung, die Reduzierung der Neuerungen auf formales Umetikettieren sowie ein hoher Arbeitsaufwand ohne inhaltlichen Gewinn. Eine nur äußerlich bleibende Veränderung birgt auf Dauer die Gefahr, dass sich die Position der eigenen Institution innerhalb der kommenden bildungspolitischen Entwicklungsprozesse verschlechtert. Allein schon aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich davon zu überzeugen, wie qualitativ der Veränderungsprozess in der eigenen Phase tatsächlich ist. Dazu muss er evaluiert werden.

Zusammenfassung

Die Modularisierung wird in beiden Phasen teilweise problematisiert. In den Studienseminaren werden insbesondere wegen der veränderten Beurteilungsmodalitäten und der thematischen Ausweitung Gefahren gesehen. Seitens der Universität wird eine technokratische „Verschulung“ des Studiums befürchtet. Vorteile der Modularisierung werden aus der institutionellen Perspektive vor allem im Hinblick auf die Förderung der phasenübergreifenden Koordination und Evaluation der Ausbildungsgänge gesehen. Die Erste Phase erwartet von der Zweiten mehr Transparenz, die Zweite eine größere Verbindlichkeit der schulpraktisch relevanten Hochschulausbildung. Insofern stellt die Modularisierung eine Chance dar, sich intensiver auszutauschen und abzustimmen. Allerdings ist bisher kein Verfahren dafür gefunden worden. Hier bedarf es energischer Initiativen.

Evaluation und Aufbau einer Feedbackkultur

In beiden Phasen existiert das Bedürfnis nach einer Absolventenbefragung. Von der Seite der Universität wird vermutet, dass die Studienseminare sich zu wenig um das kümmern, was die Studierenden können. Das müsse systematisch bei den neuen Referendaren erfragt werden (Uni 2, 484ff). Vertreter der Zweiten Phase hingegen gehen davon aus, dass die Vorbereitung der Universität manchmal ungenügend ist. Es gibt Studierende, die ihre Ausbildung in uni-

versitären Nischen absolvieren und ihre dabei erzielten unrealistischen Beurteilungen im Referendariat nicht bestätigen können (StuSe 1, 75ff). Die Teilhabe an der anderen Phase ist aus Sicht des Experten aus dem Studienseminar einseitig, denn von der universitären Seite gibt es keine systematische Abfrage: *Wie entwickeln sich unsere Lehramtsstudierenden bei euch?* Die Ausbilder der Studienseminare verschaffen sich hingegen einen Einblick, indem sie in der Ersten Phase mitarbeiten (StuSe 1, 153–156).

Der Wunsch beider Seiten, die wechselseitige Information zu verbessern, wird von einem Vertreter der Universität zusammengefasst in der Forderung, eine „Feedback-Kultur“ aufzubauen (Uni 1, 264). Dieser Ansatz knüpft an die Leitbilder der Lehrerbildung an, bei denen die Orientierung an biographischen Entwicklungsprozessen gefordert wird. Wechselseitiges Feedback zwischen beiden Phasen wird als notwendiger Bestandteil der Lehrerbildung gesehen:

„Wenn wir sagen *Lehrerbildung als Prozess*, muss die Zweite Phase die Chance haben zurückzumelden, was sie beobachten an den Studienanfängern. Die erste Phase wiederum muss aufzeigen können, [...] unter welchen Bedingungen sie ausbilden [...] und was sie quasi an *Produkten* abliefern und muss natürlich die wissenschaftlichen, neueren Entwicklungen kommunizieren.“ (AfL 3, 272–277)

Ein Vertreter der Universität möchte ein System der Rückkoppelung etablieren, um Veränderungsprozesse sinnvoll reflektieren und steuern zu können. Das wird „auf einer Metaebene sofort alles wieder verändern. Da muss man ein Feedbacksystem einbauen“ (Uni 1, 534ff). Neben dem geforderten Aufbau eines Feedbacksystems wird auch die Notwendigkeit von weiterer Evaluation gesehen. Es wird auf vorliegende Untersuchungen nicht nur für die universitäre Lehrerbildung, sondern auch für die Zweite Phase und auf positive Erfahrungen mit Formen der Selbstevaluation verwiesen (AfL 3, 228ff).

Die Äußerung eines der Befragten aus einer Universität zeigt, wie stark das Thema „Evaluation“ mit Emotionen beladen ist. Dort stehen eher Schuldzuweisung und Verteidigung im Vordergrund als die Überlegung, wie beide Seiten voneinander profitieren können. Den Studienseminaren wird vorgeworfen, alleine die Universität für Mängel in der Lehrerbildung verantwortlich zu machen. Statt sich auf solche Art von Ergebnissen von Evaluationen zurückzuziehen, sollte sie sich selbst evaluieren lassen. „Wenn sie es nicht wollen, können wir es auch gerne machen von der Universität“ (Uni 4, 161f).

Ein Experte des Amtes für Lehrerbildung weist darauf hin, dass überprüft werden muss, inwieweit bei dem aktuellen Veränderungsprozess die angestrebten Ziele tatsächlich besser erreicht werden.

„Nur etwas neu einzurichten heißt ja nicht sofort, dass ich tatsächlich eine bessere Lehrerausbildungsqualität erlange, sondern das muss man dann auch immer wieder an bestimmten Standards überprüfen.“ (AfL 2, 128–131)

Er verlangt, die Evaluation systematisch zu verankern und zum Bestandteil des Entwicklungskonzepts werden zu lassen (AfL 2, 111–119).

Prüfungen als weitere Form des Austausches

Einer der Befragten aus dem Studienseminar vertritt die Meinung, dass es gegenwärtig insbesondere zwei Formen möglicher Kooperation zwischen seiner Institution und der Universität gibt: die Modularisierung und gemeinsame Staatsprüfungen. Eine gegenseitige aktive Teilnahme an den Prüfungen der anderen Phase wird als gute Möglichkeit des Feedbacks gesehen. Prüfungen bieten sich gleichzeitig als ein Element der Evaluation an. So erwartet ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung durch das Hessische Lehrerbildungsgesetz 2004 grundsätzliche Veränderungen in der Zusammensetzung der Prüfungskommissionen, sodass „auch Hochschullehrer, wenn sie Didaktiker oder Erziehungswissenschaftler sind“, einen Einfluss auf die 2. Staatsprüfung haben (AfL 1, 384–390). Diese Vorstellungen kommen nicht nur vonseiten des Amts für Lehrerbildung. Ein Befragter der Studienseminare sieht als Sinn dieses Austauschs, dass „die Professoren mal gucken, was aus ihren Zöglingen geworden ist. Und umgekehrt wir mal gucken, was bräuchte man denn eigentlich in dieser Richtung“ (StuSe 3, 851–853). Er betont aber auch die Ambivalenz bei der Trennung von Ausbildung und Prüfung, die er bei einer pädagogischen Ausbildung nicht für sinnvoll hält (StuSe 3, 203–209). Ein Vertreter der Universität sieht durch die Trennung von Ausbildung und Prüfung die Gefahr, dass Prüfungen verschärft werden und hält das weder für den Bereich der Universität noch für den der Studienseminare für sinnvoll (vgl. Uni 2, 290–305).

Einschätzung

Wie schon bei der Forderung nach Information und Transparenz richtet sich auch die nach Feedback vor allem an die Vertreter der jeweils anderen Phase. Die gegenseitige Teilnahme an Prüfungen wird als Möglichkeit institutionell abgesicherten Feedbacks zumindest seitens der Universität und des Amts für Lehrerbildung begrüßt. Die für eine Umsetzung wichtige Frage der Kapazität und der Ressourcen wird allerdings nicht geklärt. So ist für die Vertreter der Universität eine zusätzliche Belastung durch weitere Prüfungstermine problematisch. Ob deswegen schon auf die wechselseitige Teilnahme an Prüfungen verzichtet werden soll oder ob die genannten Erwartungen realisierbar sind, ist derzeit noch nicht abzusehen. Andere Bedenken stehen bei den Vertretern der Studienseminare im Vordergrund. Sie sind skeptisch wegen der damit gegebenen Fremdevaluation. Werden aber Ausbildung und Prüfung in der Zweiten Phase nicht getrennt bzw. frei wählbar, dann bleibt es bei einer persönlichen Abhängigkeit des Prüfungskandidaten. Allerdings sorgt die Trennung von Ausbildung und Prüfung allein nicht automatisch für eine qualitative Verbesserung, wie das am Beispiel des Zentralabiturs zu zeigen wäre. Von Bedeutung scheint

bei dieser ambivalenten Einschätzung zu sein, ob die Prüfer – wie in der Ersten Phase – tatsächlich freiwillig gewählt werden können bzw. inwieweit die Kriterien der Beurteilung bekannt und nachvollziehbar sind.

Der Veränderungsprozess in der Lehrerbildung sollte nicht mehr nur durch exemplarische Absolventenbefragungen begleitet, sondern systematisch evaluiert werden. Es fällt auf, dass Evaluation von den Experten für notwendig gehalten und sogar gefordert wird, aber offensichtlich bis 2005 nur langsam realisiert worden ist. Wie im Kapitel 2 zu zeigen ist, hat sich das seitdem deutlich verändert.

Zusammenfassung

Zwischen der Universität als abgebender und dem Studienseminar als aufnehmender Institution wird ein systematischer Austausch gefordert. Der Anstoß für eine über Einzelkontakte hinausgehende systematische Rückmeldung wird aber von der jeweils anderen Seite erwartet. Am ehesten bietet die wechselseitige Teilnahme an Prüfungen eine Möglichkeit zur wechselseitigen Information und Evaluation. Sie wird aber gegenwärtig nicht wahrgenommen, sei es aus Überlastung mit Aufgaben in der eigenen Institution, sei es wegen der Hemmungen, die Grenze der eigenen Arbeitssphäre zu überschreiten. Die Bedeutung von prozessbegleitender Evaluation wird deutlich herausgestellt.

Schulpraktische Studien

Die Schulpraktischen Studien sind per se für die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulen konzipiert. In den Interviews werden sie darüber hinaus von den meisten Experten aller drei Institutionen als selbstverständliches Feld künftiger Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase gesehen (StuSe 2, 383–399). Dies ist auch im Hessischen Lehrbildungsgesetz so vorgesehen. Allerdings ist hier besonders zu berücksichtigen, dass die verschiedenen hessischen Universitäten bei der Gestaltung der Schulpraktika von sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Modellen ausgehen. In der Region Kassel stimmen die Vertreter der beiden Phasen und des Amts für Lehrerbildung in der positiven Einschätzung der Schulpraktischen Studien überein. Das wird universitätsintern so ausgedrückt, dass ein Vorzug der Kasseler „der starke Praxisbezug oder die starke Praxisorientierung“ ist (Uni 2, 133f). Die Schulpraktischen Studien sichern dabei nicht nur die enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Sie ermöglichen auch den Studierenden die eigene Erprobung im zukünftigen Beruf. Das wird als Unterschied zu anderen Hochschulen gesehen, in denen es weniger Kontakte zur Schulpraxis gibt. Dann kann sich das Berufsfeld erst später erschließen. Die Absolventen werden „erst im Referendariat [...] mit Fragen konfrontiert werden, die für sie dann doch, beruflich gesehen, existenziell sind“ (Uni 2, 126ff).

Kooperation innerhalb der Schulpraktischen Studien als Defizitausgleich

Andernorts kommt es zu sehr kritischen Einschätzungen der universitären Lehrerbildung, besonders wegen des mangelnden Praxisbezugs. Von einem Vertreter des Amts für Lehrerbildung wird die Auswahl von Praktikumsschulen an manchen Universitäten sehr kritisch eingeschätzt. Moniert wird die Zufälligkeit, das eng begrenzte Umfeld des Praktikumsbetreuers sowie die Minimierung der Anfahrtswege der Betreuungspersonen als wichtiges Kriterium (AfL 1, 162ff). Ein Vertreter des Amts für Lehrerbildung hält es deshalb für sinnvoll, Ausbilder aus den Studienseminaren mit einzubeziehen, um Schwachstellen bei den Schulpraktischen Studien ausgleichen zu können (AfL 1, 185ff). Die Studienseminare sieht er als „die Profis in diesem Geschäft“. Sein Amt sollte dafür sorgen, dass sie in die Schulpraktischen Studien mit einbezogen werden. Davon verspricht er sich „einen reibungsloseren Ablauf, rein was das Management angeht, aber auch eine inhaltliche Verbesserung“ (AfL 1, 170ff). Der Vertreter des Amts für Lehrerbildung geht bei diesen Überlegungen von inhaltlichen und Kompetenzdefiziten bei Hochschullehrern aus. Er drückt die seiner Meinung nach oft gehörte Position in deren Worten wie folgt aus:

„Ich kann zur didaktischen Kompetenz des [...] (Praktikanten; AK) etwas sagen, aber ich kann nichts sagen zur methodischen Kompetenz oder ob der von seiner Persönlichkeit für diesen Beruf geeignet ist oder nicht. Das maß' ich mir nicht an, das zu beurteilen. Weil, ich bin ja nicht Lehrer und bin ja nicht Ausbilder, ich bin Professor für Deutschdidaktik.“ (AfL 1, 178–183)

Damit erklären sich seiner Erfahrung nach Fachdidaktiker als nicht zuständig für die Praxiserprobung in der Schule. Das sieht ein Vertreter der Studienseminare grundsätzlich anders, nämlich als eigentliche Aufgabe der universitären Fachdidaktik. Sonst würden deren Ziele verfehlt:

„Da muss aber eben der Fachdidaktiker an der Uni auch Interesse haben an der Lehrerbildung, sonst ist ihm das nämlich schnurz. Dann wird seine fachdidaktische Ausbildung immer eine fachwissenschaftliche bleiben.“ (StuSe 1, 366ff)

Der Befragte aus dem Amt für Lehrerbildung konkretisiert seine Vorstellungen dahingehend, dass die Verantwortung für die Schulpraktischen Studien bei der einzelnen Universität verbleibt. Die handelt ihrerseits die konkreten Formen der Zusammenarbeit mit den umliegenden Studienseminaren aus. Die konkrete Absicherung und Umsetzung des Gesetzes ist für ihn ein Entwicklungsprozess mit den fünf hessischen Hochschulen (AfL 1, 260–265). Die oben zitierte Äußerung des Befragten des Amts für Lehrerbildung zeigt, dass es in der Praxis der schulpraktischen Ausbildung an einzelnen Universitäten und dort wiederum zwischen verschiedenen Fachvertretern offenbar sehr unterschiedliche Auffassungen von der eigenen Rolle und Mitwirkung an Schulpraktika gibt. Während einzelne Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker aktiv Praktika in der Schule betreuen, weisen andere eine solche Aufgabe, wie oben erwähnt, weit von sich. Insofern sind die Aussagen für die Praxis an einzelnen Universitäten

zu relativieren. Wünschenswert wäre allerdings eine an allen hessischen Universitäten einheitliche Praxis der aktiven Beteiligung von Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern aller Schulstufen an der schulpraktischen Ausbildung. Dann müsste Kooperation nicht – wie vorgeschlagen – als „Defizitausgleich“ erfolgen, sondern könnte, wie im Folgenden beschrieben, als gemeinsame Praxis beider Phasen betrieben werden.

Kooperationen innerhalb der Schulpraktischen Studien als zukunftsgerechtes Praxismodell

Ein anderer Vertreter des Amts für Lehrerbildung erklärt den Erfolg der Praxis der Schulpraktischen Studien mit einer „sehr guten Vor- und Nachbereitung“. Für die nordhessische Region attestiert er, „dass Kassel in Bezug auf die Praxisorientierung und die Entwicklung der Schulpraktischen Studien immer sehr positiv dasteht im Vergleich zu anderen“ (AfL 2, 49ff). Von daher sind die vorher genannten Defizite als Argumentation für eine Kooperation nicht auf alle Universitäten zu übertragen. Es werden auch andere Gründe angeführt, die eine Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung sinnvoll erscheinen lassen:

„Nach wie vor wäre das für mich eine vernünftige Form, dass diejenigen, die hier Praxisausbildung betreiben, also Schulpraktische Studien, mit Kollegen aus der Zweiten Phase zusammenarbeiten.“ (Uni 2, 595–598)

Dieses Selbstverständnis bezieht sich auf einzelne positive Erfahrungen. So berichtet der Vertreter der Universität:

„Es gab in den 90er Jahren ein akutes Personalproblem in der Praktikumsbetreuung und da hatte (die Universität) [...] Ausbilder aus der zweiten Phase per Lehrauftrag [...] in die erste Phase geholt und dann gab es großes ‚Aufjaulen‘ das wäre sicherlich problematisch, [...] weil die hätten ja wahrscheinlich die Maßstäbe der zweiten Phase und würden die Studenten wie kleine Referendare behandeln und so weiter. Aber die Ausbilder sind ja nicht dumm. [...] Man konnte viel voneinander erfahren (und erleben) [...], wie der Kollege in ähnlichen Fällen, wenn es zum Beispiel um Beratung oder Rückmeldung von Studenten ging, mit seinen Referendaren umgeht. Natürlich immer gezielt auch auf die Ausbildungsphase bezogen, und es gab überhaupt nicht das Problem, dass dieser Fachleiter nur einen Moment [...] mit falschen Maßstäben Studenten beraten hätte. Überhaupt nicht. [...] Die können sehr wohl einschätzen, was ein Student im dritten Semester können muss oder eben noch nicht kann, und die wissen sehr genau, was ein Referendar zu Beginn des Referendariats leisten soll.“ (Uni 2, 568–588)

Diese Zusammenarbeit zwischen Ausbilder und Hochschulbetreuer kam nur wegen eines personellen Engpasses zustande. Später fanden sich Kooperationsansätze in dem – praktisch nicht verwirklichten – Konzept des Praxissemesters wieder, die heute noch für sinnvoll erachtet werden. Das betont nicht nur dieser Interviewte; mehrere Befragte beziehen sich positiv auf die Planungen eines Praxissemesters⁵¹: „Das ist ja im Grunde genommen das, was wir damals

51 Die Diskussion um die Einführung eines Praxissemesters nach dem Vorschlag der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen wurde in Hessen Ende der 90er Jah-

im Praxissemester diskutiert haben und das wir nach wie vor auch als ein gangbares Modell“ sehen (Uni 2, 590ff).

Der Vertreter der Studienseminare sieht seine Praxis näher an der schulischen Realität und möchte einen solchen stärkeren Realitätsbezug auf die Schulpraktischen Studien übertragen. Mit Verweis auf die im Hessischen Lehrerbildungsgesetz vorgesehene Kooperation sieht er in der Begleitung durch Ausbilder der Studienseminare eine Lösung, um zu „wirklichkeitsnäheren Schulpraktischen Studien“ in der Ersten Phasen zu kommen (StuSe 1, 443f). Unter „Wirklichkeitsnähe“ stellt er sich vor, „Aussagen darüber zu machen, ob jemand innerhalb einer Schule Eigeninitiative entwickeln kann, der auch fachlich sicher genug ist: *Hat der Praktikant ein Fundament, um Lehrer werden zu können?*“ Dem Praktikumsbetreuer der Universität spricht er diese Kompetenz ab. Er kann das nicht leisten, wenn er „von der Uni her mal einfliegt für eine Stunde [...] und eben nicht diese Alltagssituation berücksichtigt“ (StuSe 1, 456f).

Das von einem Befragten der Universität beschriebene Beispiel gelungener Kooperation zeigt, dass sich Vorbehalte auflösen können, wenn praktisch zusammengearbeitet wird. Von daher muss nicht genau geklärt sein, ob der Ansatz übereinstimmt, von dem beide Institutionen ausgehen. Das ist eine in der Reflexion vorrangig zu klärende Frage. In der Ausbildungspraxis wird es darauf ankommen, schulisches Handeln von zukünftigen Lehrern gemeinsam in einer Weise zu begleiten, dass die stärker theoriegeleitete Perspektive der Universitätsvertreter mit der reflektierten Praxiskompetenz der Ausbilder in konkreten Unterrichtssituationen vermittelt werden.

Zusammenarbeit aller Beteiligten

Für die Schulpraktischen Studien als einem Praxisfeld, das zum gemeinsamen Handeln herausfordert, formuliert ein Vertreter der Universität folgende Vorstellung. Er schlägt vor, eine Gruppe beispielsweise aus zehn Studenten mit zehn Referendaren zusammen mit einem Hochschullehrer und einem Seminarleiter sowie den dazugehörigen Mentoren zu bilden. Er vergleicht das mit einer altersgemischten Gruppe, in der die Beteiligten „sehr schnell gegenseitig sehr viel voneinander lernen“ können (Uni 1, 729ff).

Ein ähnliches Vorhaben von phasenübergreifender Zusammenarbeit wird schon seit 2001 von den Berufspädagogen in Nordhessen praktiziert. Studierende der Universität Kassel arbeiten in ihrem Blockpraktikum mit Referenda-

re geführt („Bohnsack-Kommission“ 1997). Für das dort vorgesehene Praxissemester galt: „Die schul- und unterrichtsbezogene Kooperation der Studentinnen und Studenten untereinander und mit den Lehrerinnen und Lehrern sollte in systematischem Zusammenhang mit begleitenden Veranstaltungen der zuständigen Studienseminare und der Universität stehen, bei denen beide Vertreter möglichst zusammenarbeiten“ (a. a. O., S. 109). Die Diskussion über die Einführung eines – teilweise anders genannten – Praxissemesters gibt es auch an einzelnen Universitäten und in mehreren Bundesländern, vor allem bei den Überlegungen zur Einführung der gestuften Lehrerausbildung.

ren des Studienseminars für Berufspädagogen zusammen (StuSe 2)⁵². Eine der positiven Auswirkungen dieses Kooperationspraktikums ist für ihn der Austausch unterschiedlicher Sichtweisen der Ausbildung. Das Einbringen der verschiedenen Erfahrungsansätze hat für alle einen inhaltlichen Nutzen (StuSe 2, 111–115). Ein Befragter des Amts für Lehrerbildung sieht als eine der Ursache für den bereits bestehenden intensiven Austausch mit den anderen Phasen in der Region Kassel, „dass dort das Zentrum (für Lehrerbildung; AK) seit Jahren schon in Blüte steht“ und es dadurch „natürlich deutlich mehr solcher Kooperationsmodelle“ gibt (AfL 1, 48ff). Die Forderung nach Vernetzung gilt für dieses Kooperationsmodell, aber auch für die Arbeit im Rahmen der Schulpraktischen Studien insgesamt:

„Der entscheidende Punkt ist, dass wir nicht mehr isoliert vor uns hinfummeln, sondern dass wir ein Netzwerk bilden, dass wir miteinander kooperieren. [...] Eine wirkliche Verbesserung werden wir dann erreichen, wenn es regelmäßige Besprechungen gibt. Wenn die Hochschuleseite und die Schulseite und künftig dann als Scharnier, die Studienseminare, die Kollegen dort, sich zusammensetzen und sagen, was wollen wir denn überhaupt gemeinsam? Welche Ziele sollen denn in den Schulpraktischen Studien angestrebt werden und was kann jetzt jeder Bereich dazu beitragen?“ (AfL 1, 212–224)

Ein Befragter der Universität schlägt vor, neue Formen der Praktika zu erproben, wie die

- Kombination der Praktika mit der Zweiten Ausbildungsphase,
- Ausweitung des bisher fünfwöchigen Praktikums auf 15 Wochen vom ersten Semester an während der ganzen Studienzzeit,
- Einführung eines Praxissemesters.

Diese Alternativen sollten nicht erst lange konzeptioniert, sondern vielmehr mit guter Betreuung erprobt und ausgewertet werden. Die Ergebnisse sollte man „nach einer vernünftigen Anzahl von Wiederholungen zusammenbringen und dann daraus etwas machen“ (Uni 4, 428ff). Der zweite der drei Vorschläge betrifft eine universitätsinterne Intensivierung der Schulpraktischen Studien⁵³. Die anderen beiden berücksichtigen explizit die Zusammenarbeit mit der Zweiten Phase, die auch beim vorgeschlagenen Praxissemester zur Geltung kommen könnte.

52 Vgl. Kühnel 2002; dort wird das im Interview geschilderte Kooperationsmodell entwickelt; siehe auch: Studienseminar für berufliche Schulen in Kassel mit Außenstelle in Fulda (o. J.).

53 Ein solches Modell wird als Intensivpraktikum schon seit mehreren Jahren erfolgreich an der Universität Kassel durchgeführt. Dort werden die erste Stufe der Schulpraktischen Studien einschließlich des Blockpraktikums kombiniert mit den fachdidaktischen Schulpraktischen Studien, sodass sich in dieser verlängerten Zeit wesentlich intensivere Studien ergeben (vgl. Stübiger & Mayer 2005). Zur Weiterentwicklung des Intensivpraktikums vgl. Bosse & Messner 2008.

Aufwertung der Bedeutung von Mentoren

Beide Institutionen, Universität wie Studienseminar, sind primär auf die Schule als Kooperationspartner angewiesen. Dort realisiert sich die Praxis. Sowohl die Referendare als auch die Studierenden werden schulisch von den Mentoren begleitet. Diese Gruppe und deren Qualifizierung sieht ein Befragter des Amtes für Lehrerbildung als besonders wichtig für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung an:

„Über eine gute [...] Mentorenausbildung und -begleitung und Verzahnung mit der ersten Phase und der zweiten Phase könntest du dann ganz andere Qualitäten entwickeln, also bei den Schulpraktischen Studien und im und die Mentoren wären quasi der Personalpool, wenn du jetzt mal personalpolitisch denkst. Personalentwicklung ist ja auch ein Thema, was ich mache. Wären die Mentoren quasi der Personalpool für zukünftige Führungsaufgaben, also entweder in der Schulleitung oder bei uns also in der Ausbildung oder eben auch potenzielle PÄMi an der Uni.“ (AfL 3, 348–356)

Die Arbeit der Mentoren wäre danach in der Weise abzusichern, dass deren zusätzliche Qualifizierung und ihr erhöhter Stellenwert in der Lehrerbildung mit Entlastungsstunden ausgeglichen wird (AfL 3, S. 9f). Schulen und Mentoren werden als Basis der Kooperation mitgedacht und hier wie auch bei einem Vertreter der Studienseminare explizit hervorgehoben. Die Mentoren werden sogar als Schaltstelle der an die Schulpraktischen Studien gekoppelten Kooperation gesehen (StuSe 2).

Ein Vertreter des Amtes für Lehrerbildung sieht die Mentorentätigkeit zumindest symbolisch anerkannt, indem dafür Fortbildungspunkte vergeben werden. Er verspricht sich davon, dass sich die Bereitschaft zur Zusammenarbeit erhöht (AfL 1, 141–148).

Erweiterung des Kooperationsgebietes auf die Region

Für einen Befragten des Amtes für Lehrerbildung zwingen die Engpässe in der Betreuung der Schulpraktischen Studien dazu, die Region stärker zu berücksichtigen. Durch die „großen Studierendenzahlen sind die Kapazitäten für die Schulpraktika natürlich in der näheren Umgebung ausgeschöpft“ (AfL 2, 204f). Insgesamt hofft er darauf, dass weitere Initiativen gestartet werden, um die regionalen Potenziale zu nutzen:

„Das (regionale Engagement) stößt natürlich dann an regionale oder Entfernungsgrenzen, das ist ganz klar, aber ich glaube, da muss man noch ein bisschen mehr kreativ sein in mehreren Richtungen.“ (AfL 2, 198ff)

Die Realisierung dieser Forderung steht an. Sie ist ein Gradmesser der Mobilität der Universität, zumal für sie zusätzlicher Aufwand getrieben werden muss.

Fall- und Forschungsorientierung der Schulpraktischen Studien

Auch in der Universität Kassel ist seit einigen Jahren ein Trend zu Praktika festzustellen, bei denen nicht exemplarisch das Handeln in der Unterrichtspraxis

xis im Mittelpunkt steht und vor Ort einer Reflexion zugänglich gemacht wird, sondern stattdessen Lernsituationen von Schülern forschend beobachtet werden.

„Es gibt Kollegen, die sagen, die müssen eigentlich gar nicht in Praktika gehen, die können auch Fallstudien betreiben. Anstelle der realen Praxis wird das Arbeiten an Fällen propagiert [...] Seit ca. sechs Jahren gibt es den neuen Trend auch in Kassel, dass man vor zu früher Praxis mit der Gefahr des Antrainierens eines falschen Verhaltens warnt. Stattdessen müssen die Studenten erst hospitieren, hospitieren, hospitieren, beobachten lernen und so eine forschende Ausrichtung einnehmen, eh sie dann zum Handeln übergehen.“ (Uni 2, 160–167)

Bei dieser Herangehensweise wird der Praktikumsschwerpunkt weg von der eigenen Unterrichtstätigkeit verschoben. Dadurch erscheint die Aufgabe gefährdet, in den Schulpraktischen Studien auch die eigene Person und ihr Unterrichtshandeln kennenzulernen und zu reflektieren. Ein angemessener Ort, die stillschweigende Verschiebung der Praxisorientierung hin zu einer sie ersetzenden Forschungsorientierung ohne eigene Erprobung im Unterricht zu thematisieren, scheint der Kooperationsrat zu sein. Eine Verständigung kann sich allerdings erst in einem längeren Prozess entwickeln.

„Ob es da reicht, dass da mal eine Sitzung im Kooperationsrat diesem Thema gewidmet wird, weiß ich nicht. Ich denke, das ist ein grundsätzlicher, langfristiger Aushandlungsprozess, wo man einfach auch deutlich machen muss, wenn man Anhänger dieser alten Idee der Kasseler Lehrerausbildung ist, die ich nach wie vor für richtig halte, wo die Stärken einer solchen Ausrichtung sind und dass es für Kolleginnen und Kollegen einfach auch wichtig und wertvoll sein dürfte, in die Schule zu gehen und einfach zu gucken vor Ort, mit welchen Problemen und welchen Themen sich die angehenden Lehrer beschäftigen.“ (Uni 2, 188–197)

Dem Vertreter der Universität ist es wichtig, das eigene Handeln in Unterrichtssituationen weiterhin in den Mittelpunkt der Schulpraktischen Studien zu stellen.

Einschätzung

In der gegenwärtigen Realität der schulpraktischen Ausbildung kooperieren die Beauftragten der Universität und die Ausbilder der Studienseminare mit ihren Mentoren und deren Klassen an einzelnen Schulen. Oft findet die institutionspezifische Ausbildung an derselben Schule statt, ohne dass es zur Kooperation zwischen den Vertretern der beiden Phasen kommt. Deren Zusammenarbeit liegt zwar nahe, ist aber keineswegs so zwingend wie die jeder Phase für sich mit der Institution Schule. Die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase muss in Zukunft gezielt herbeigeführt werden. Dabei stellen die Schulpraktischen Studien nach übereinstimmender Meinung der Befragten eine besonders geeignete Möglichkeit zur Kooperation dar. Die Abtrennung der beiden Ausbildungsphasen kann so nicht Bestand haben. Sie wird zugunsten einer abgestimmten Kooperation zu überwinden sein. Ob und wie in Zukunft die Kooperation ausgestaltet wird, hängt allerdings sehr stark vom Erfolg der bisherigen

Praxisorientierung der Lehrerbildung an der jeweiligen Universität ab. Ist die Lehrerbildung randständig oder defizitär, dann kann dort die Zusammenarbeit mit der Zweiten Phase als Möglichkeit gesehen werden, die Schwachstellen zu verbessern. Es werden große Hoffnungen darauf gesetzt, dass die Ausbilder als Profis die Schulpraktischen Studien managen. Werden die Ausbilder zum besseren Management und zur Überbrückung personeller Engpässe herangezogen, kann das die Situation für die Studierenden verbessern und eine Entlastung für die Universität sein. Auch dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz, das den Personalaustausch als Kooperationsaufgabe hervorhebt, wäre mit einer solchen personellen Unterstützung Genüge getan. Das wäre ein erster Schritt zur Verbesserung der Praxisphase während des Studiums. Eine Kooperation im Sinne der Verbesserung der phasenübergreifenden Lehrerbildung muss aber noch darüber hinausgehen.

Entscheidend ist, dass die Universität nicht nur formal die Verantwortung weiter trägt, sondern sich als tatsächlicher Partner der Kooperation versteht, der beispielsweise zumindest konzeptionell an der Zweiten Phase mitwirkt. Eine nachhaltige Zusammenarbeit setzt allerdings einen Einigungsprozess voraus, bei dem die inhaltlichen Interessen beider Seiten berücksichtigt werden, wie das schon jahrelang erfolgreich von den Berufspädagogen der Universität Kassel praktiziert wird, insbesondere in Form der Partizipation der Praktikanten an Ausbildungsveranstaltungen der Referendare. Zwischen Ausbildern und Hochschulbetreuern findet dort ein inhaltlicher Austausch statt. Im Vordergrund steht nicht, das Personal wechselseitig zu tauschen, sondern das Ziel, im konkreten Unterricht Theorie und Praxis zu verknüpfen. Die Forderung der Studienseminare, die Schulpraktischen Studien wirklichkeitsnäher zu gestalten, ist damit nicht gleichzusetzen. Vonseiten der Universität ist es ausdrücklich nicht das Ziel, die kommende Berufspraxis schon vorwegzunehmen und erst recht nicht, die ersten Unterrichtsversuche der Praktikanten zu benoten.

Das Primat des eigenen Erprobens im unterrichtlichen Handeln wird sich vermutlich auf Dauer als Herzstück der Schulpraktischen Studien behaupten. Eigene Schulpraxis durch forschendes Beobachten von Lernsituationen ersetzen zu wollen, wird skeptisch gesehen. Wenn in einer Praktikumsordnung ermöglicht wird, Schulpraktische Studien ohne universitär begleiteten und betreuten eigenen Unterricht zu absolvieren, sind die Praktikanten nicht mehr die handelnden Subjekte. Ob trotzdem deren Kompetenzen für einen schülerorientierten Unterricht entwickelt werden können, bleibt zu fragen. Erproben können werden sie dies jedenfalls nicht.

Zusammenfassung

Die Schulpraktischen Studien gelten bei allen Experten für die phasenübergreifende Kooperation als besonders geeignet. Es bestehen zwar auch Vorstellun-

gen, dass durch die Beteiligung von Ausbildern aus den Studienseminaren die an bestimmten Universitäten bestehenden Schwachstellen in der Betreuung der Schulpraktischen Studien „qualitätvoll“ zu kompensieren und deren flächendeckende Organisation zu managen ist. Darüber hinausgehende Vorstellungen beziehen sich auf bereits realisierte Modelle der direkten Zusammenarbeit von Ausbildern aus den Studienseminaren und den Praktikumsbetreuern aus der Universität. Die geht einher mit der Zusammenarbeit von Referendaren und universitären Praktikanten. Gegenüber dem einseitigen Mitwirken der Ausbilder an der universitären Ausbildung wird mit der wechselseitigen Zusammenarbeit, die für beide Seiten Präsenz und Mitwirkung voraussetzt, eine andere Intensität der Kooperation möglich. Sie könnte dazu führen, dass im Sinne von Fortschritten des Theorie-Praxis-Verhältnisses jede Seite von den Kompetenzen der anderen profitiert. Es bedarf allerdings noch einiger Anstrengungen, um institutionell wirksame Initiativen zur Anbahnung der gewünschten Zusammenarbeit zu etablieren.

1.4.8. Empfehlungen zum Aufbau einer Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase als Schlussfolgerung der Expertenbefragung in Verbindung mit Gelingensbedingungen

Ausgehend von den Aussagen der Interviewten und ihrer Interpretation werden im Folgenden Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase gezogen. Es ist davon auszugehen, dass die gemeinsame Aufgabe der Lehrerbildung nicht nur darin besteht, qualitätvollen Unterricht zu ermöglichen, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung und die für ein autonomes Handeln erforderliche Kompetenz der zukünftigen Lehrer zu fördern sowie deren berufliche Eignung so weit wie möglich zu gewährleisten.

Institutionalisierte Kooperation: Nutzung bestehender Gremien

Gesucht sind Orte und Gremien der Kooperation, die zur Kontaktaufnahme und zum Informationsaustausch genutzt werden können und darüber hinaus Folgendes bieten:

- die gleichberechtigte Teilnahme der beiden Phasen der Lehrerbildung,
- ein konzeptionell und administrativ abgesichertes, zielgerichtetes und ergebnisorientiertes Arbeiten sowie
- die Verbindlichkeit der Absprachen.

Soweit wie möglich sollten bestehende Gremien genutzt werden. Die an allen hessischen Universitäten eingerichteten Zentren für Lehrerbildung können in ihrem jetzigen Aufbau diese Funktion allein nicht übernehmen, da nur die universitären Vertreter stimmberechtigte Mitglieder sind und die Vertreter der Schul-

verwaltung, des Amtes für Lehrerbildung und der Zweiten Phase nur als Gäste geladen werden. In der Region Nordhessen hat sich im Rahmen des Zentrums für Lehrerbildung die Jahrestagung als gleichberechtigt besetztes Forum etabliert. Wichtige Impulse gehen auch vom phasenübergreifend besetzten Kooperationsrat aus. Sowohl das Forum der Jahrestagungen als auch der Kooperationsrat werden von Vertretern der verschiedenen Institutionen zum Austausch über inhaltliche und konzeptionelle Fragen der Lehrerbildung genutzt. Es bleibt zu klären, wie nicht nur institutionsübergreifend Konzeptionen und Verabredungen verbindlicher abzusichern sind und wie deren nachhaltige Umsetzung gewährleistet werden kann. Für die universitäre Seite wäre das im Zentrumsrat möglich. Es bedarf jedoch einer zusätzlichen Einrichtung. Den Vorschlag für ein Gremium, in dem die Vertreter der drei Phasen der Lehrerbildung als gleichberechtigte Partner kommunizieren und entscheiden können, hat die „Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen“ schon 1997 in Form eines „Kooperationsrates“ (nicht zu verwechseln mit dem Kasseler Gesprächskreis gleichen Namens) gemacht. Wie die Ausführungen über die Aufgaben und die Zusammensetzung zeigen, hat der Vorschlag auch zehn Jahre später nichts von seiner Relevanz eingebüßt:

„Um die 1. und die 2. Phase der Lehramtsausbildung besser aufeinander abzustimmen, wird an jeder Universität ein aus acht Mitgliedern bestehender *Kooperationsrat* eingerichtet, der sich aus vier Vertretern des ZBL und vier Vertretern der Studienseminare der mit ihm zusammenarbeitenden Schulregion zusammensetzt. Er entscheidet über Gestaltung, Organisation und Betreuung der Praxisstudien. Er berät die Universität und die Schulverwaltung in allen Fragen der Bildungsforschung und der Lehramtsausbildung von gemeinsamem Interesse“ (vgl. HMWK 1997, S. 141).

Neben den regionalen Gremien gibt es auch hessenweit arbeitende. Die im Amt für Lehrerbildung organisierten „Didaktischen Foren“ sind Austauschplattformen für fachspezifische Themen, die überwiegend in der Zweiten und Dritten Phase angesiedelt sind, aber in der Regel auch die Universität betreffen. Für die Ausbilder sind die Foren Fortbildungsveranstaltungen. Mitglieder der Universität sind häufig in der Rolle von Referenten tätig. Durch eine weitere Etablierung der Didaktischen Foren kann die phasenübergreifende Zusammenarbeit intensiviert werden.

Bei der institutionellen Verankerung der Gremien in den jeweiligen Phasen ist auf die Zusammensetzung des Personenkreises zu achten. Dabei wird das größte Problem sein, wie außer dem – im universitären Rahmen kleinen – Kreis inhaltlich Interessierter und Beteiligter auch die anderen Betroffenen erreicht werden können. Es geht also vor allem darum, die persönliche und inhaltliche Kontinuität zu stärken.

Zunahme der Verbindlichkeit

Die Studienseminare sind weisungsgebundene Institutionen und stehen der Universität als einem teilweise autonomen Kooperationspartner gegenüber. Die unterschiedliche Hierarchisierung der beiden Phasen beeinflusst die Kooperation erheblich. In der weisungsgebundenen Zweiten Phase kann die Verpflichtung zur Kooperation angeordnet werden. Die übergeordneten Instanzen bis hinauf zum Ministerium können in diesem Fall auf die Erfüllung der Arbeitsaufträge drängen. Die Universität verfügt demgegenüber über erhebliche eigenverantwortete Handlungs- und Gestaltungsspielräume. Sie muss im Diskurs Lösungen aushandeln, die dann von den Beteiligten in individueller Verantwortung umgesetzt werden. Eine stärkere Verbindlichkeit zur Kooperation auf universitärer Seite erscheint jedoch notwendig. Sie könnte die gegenwärtig asymmetrische Situation verbessern. Die Modularisierung wird mit der Veränderung der Staatsprüfung und der neuen Rechtsverbindlichkeit der Module die autonomen Spielräume der Universität einengen. Unabhängig davon sollte die Universität die Leitfunktion bei der inhaltlichen Gestaltung übernehmen, wenn es um die Anbahnung einer phasenübergreifenden Kooperation geht. Dazu müssen die organisatorischen und ressourciellen Voraussetzungen erheblich verbessert werden. Wichtig ist, dass die Interessen beider bzw. unter Einbeziehung des Aktionsfeldes Schule aller drei Phasen berücksichtigt werden.

Modularisierung und Evaluation

Auf die Universität sind mit der Modularisierung erhebliche Veränderungen zugekommen, die auch auf die Autonomie und Freiheit der Lehre Auswirkungen haben und sie beeinträchtigen können: Die Modularisierung macht die Rechtsverbindlichkeit bis ins Detail der Veranstaltungs- und Prüfungspraxis einklagbar. Die Staatsprüfungen werden in Zukunft teilweise sukzessiv abgelegt. Die Europäisierung führt zu einem stärker normierten Kursangebot. Andererseits eröffnet die Modularisierung neue Möglichkeiten von phasenübergreifender Kooperation, besonders durch die erhöhte Verbindlichkeit aufseiten der Universität, aber auch durch eine stärkere Transparenz der Arbeit in der Ersten und Zweiten Phase. Die wechselseitige Kenntnisnahme der Studienkonzeptionen muss organisiert und unterstützt werden. Um einschätzen zu können, ob die Module zwischen Erster und Zweiter Phase kompatibel sind, ist ein viel genaueres Abgleich erforderlich, als er bisher geleistet worden ist. Formen, wie dieser Prozess organisiert werden kann, sind noch zu entwickeln. Dies könnte im Rahmen der bestehenden Kooperationsgremien geschehen. Das Amt für Lehrerbildung könnte diesen Prozess aufseiten der Studienseminare unterstützen.

Die Modularisierung erleichtert eine auch zwischen den Phasen vergleichende Evaluation. Die Studienziele beider Phasen werden vor allem durch die Kompetenzorientierung konkreter und greifbarer.

Eignung der zukünftigen Lehrer

Eine Eignungsüberprüfung der Studierenden als Lenkungsinstrument wird seitens der Universität Kassel mit guten Gründen abgelehnt. Die Berufseignung der Studierenden wird jedoch in den Schulpraktischen Studien, vor allem im Ersten Praktikumsabschnitt mit den eigenen Unterrichtsversuchen im Blockpraktikum thematisiert und ernstlich auf die Probe gestellt. An der Universität Kassel kommt dem seit 2008 für alle Studienanfänger verbindlich eingeführten Teilseminar „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ besondere Bedeutung zu. Dort setzen sich die Studierenden mit ihrem Berufswunsch und ihrem Rollenwandel vom ehemaligen Schüler über den Studierenden zum Referendar und späteren Lehrer als Entwicklungsprozess reflexiv auseinander. Das geht einher mit verschiedenen Formen des Feedback und der Beratung. Über diesen ersten Schritt der Beratung hinaus ist einerseits deren kontinuierliche Fortsetzung zu gewährleisten sowie Wege aufzuzeigen, wie die Studierenden Schwächen ausgleichen können. Die Weiterentwicklung der psychosozialen Grundkompetenzen sollte als phasenübergreifende Aufgabe gesehen und im Kontext der Entwicklung unterrichtlichen Könnens auch zum Bestandteil der Zweiten Phase werden.

Anreize zur Mobilisierung von Ressourcen

Phasenübergreifendes Engagement kann durch neue Arten von Arbeitsanreizen gefördert werden. Auf universitärer Seite kann zur Auswertung der eigenen kooperativen Tätigkeit beispielsweise ein zusätzliches Forschungssemester für Professoren hilfreich sein. Vertreter der Zweiten Phase müssen verstärkt die Möglichkeit erhalten, die eigene Arbeit wissenschaftlich zu reflektieren. Die dazu erforderlichen Aktivitäten und Zeiten müssen als Ausbildertätigkeit angerechnet werden. Gleichzeitig wirkt der Abbau von Karrierehemmnissen, wie die Aufhebung des Beförderungsstops bei Abordnung in die andere Phase, unterstützend.

Mentoren sind ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule, Universität und Studienseminar. Die symbolische Anerkennung der Arbeit von Mentoren durch Vergabe von Qualifikationspunkten ist nicht ausreichend. Die Möglichkeit zur Teilnahme an qualifizierter Fortbildung, die von den Ausbildungsinstitutionen angeboten wird, kann die Arbeit weiter aufwerten und gleichzeitig die Zusammenarbeit verbessern. Darüber hinaus benötigt die Mentorentätigkeit Zeit, die den Mentoren durch Doppelsteckung oder durch Entlastungsstunden zur Verfügung gestellt werden muss.

Eine viel zu wenig genutzte Ressource besteht in der Anrechnung von Modulleistungen der Ersten Phase auf die Referendarstätigkeit. Aufgrund der gestiegenen thematischen Verpflichtungen durch die Modularisierung hat sich die Gefahr erhöht, dass spezifische Qualifikationen – insbesondere im Bereich der

Basiskompetenzen in Didaktik und Schulpädagogik – verdoppelt werden, statt sie wegfallen zu lassen oder sie zu qualitativ zu vertiefen.

Kompetenzorientierte Lehrerbildung als phasenübergreifende Aufgabe

Lebenslanges Lernen und die Weiterentwicklung psychosozialer Basiskompetenzen sind ebenso wie das berufsbiographisch orientierte Arbeiten in der Lehrerbildung eine phasenübergreifende Aufgabe. Notwendig ist jedoch in diesem Zusammenhang die Verständigung darüber, welches Lehrerleitbild verfolgt werden soll und welches die grundsätzlichen Orientierungen sind. Ein qualitätsvoller und Selbständigkeit fördernder Unterricht sollten Ziele sein, zu dessen Erreichen die zukünftigen Lehrer die entsprechenden Voraussetzungen erwerben sollen.

Wie sich die administrativen Vorgaben, z. B. der Kompetenzorientierung, in phasenübergreifende Zusammenarbeit überführen lassen, ist nicht vorgegeben. Der erste Schritt wäre das übereinstimmende Selbstverständnis, die Vermittlung von Kompetenzen als gemeinsame Aufgabe zu sehen. Dann wären Rahmenbedingungen und Ressourcenfragen zu klären.

Rahmenbedingungen zum Aufbau systematischer Kooperation

In Bereichen wie der Lehrerbildung scheint es wenig realistisch, umfassende Pläne zur Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und Ressourcen zu entwickeln. Mehr Erfolg verspricht es, vorhandene konkrete Ansätze abzusichern und sukzessive auszubauen. Mit einem solchen Ausbau können dann auch die Rahmenbedingungen mit entwickelt und die Übertragung erfolgreicher Modelle an andere Universitäten durch personelle und ressourcielle Anreize gefördert werden.

Schulpraktische Studien als Ansatzpunkt zur Kooperation

Auch wenn sich die Schulpraktischen Studien für eine phasenübergreifende Kooperation gut eignen, ergibt sie sich nicht von allein, sondern muss gezielt herbeigeführt werden. Es liegen Erfahrungen über verschiedene Kooperationsmodelle in den Schulpraktischen Studien vor. In der Region Nordhessen kann auf eine erfolgreiche Praxis der Kooperationspraktika bei den Berufspädagogen verwiesen werden und mit dem Kooperationspraktikum auch auf eine weitere Form der phasenübergreifenden Zusammenarbeit in den allgemeinen Lehramtsstudiengängen. Diese Modelle könnten von Kooperationswilligen ohne allzu großen Aufwand in die eigene Praxis übernommen werden.

Schulpraktische Studien müssen ermöglichen, dass die Praktikanten sich in konkreten Unterrichtssituationen erproben können und dies seitens der Universität begleitet und vor Ort betreut und reflektiert wird. Das muss als Grundsatz in jeder Praktikumsordnung festgeschrieben sein.

Teilweise wird große Hoffnung darauf gesetzt, die Ausbilder aus den Studienseminaren an den Schulpraktischen Studien zu beteiligen. Soweit das nur als Defizitausgleich oder zur Überbrückung personeller Engpässe gedacht ist, fehlt allerdings der eigentlich tragende inhaltliche Impuls für die Kooperation. Damit es zu der erwarteten qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung durch Kooperation der Ersten und Zweiten Phase kommen kann, ist eine über Mitarbeit hinausgehende Zusammenarbeit zwischen den Phasen nötig. Deswegen darf es nicht bei einem Personenaustausch bleiben, sondern es muss eine inhaltliche Vernetzung angebahnt werden.

Vermittlung bei der Kooperation

Die verschiedenen Formen der institutionellen Verknüpfung der beiden Phasen der Lehrerbildung erfordern persönliche Initiativen. Ein Beispiel dafür ist die Einrichtung des Modellprojekts, in dem der Verfasser seine Tätigkeit an der Universität begonnen hat (vgl. 1.3). Dafür müssten geeignete Personen gewonnen und in angemessener Weise entlastet werden. Das könnte in Form von Abordnungen von Lehrern geschehen. Es wäre auch möglich, externe Fachleute hinzuzuziehen. Zudem könnte dieser Prozess bis zur Etablierung einer institutionalisierten Zusammenarbeit – wie in vielen anderen Bereichen bei der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen oder Abteilungen üblich – durch Prozessbegleitung und Supervision unterstützt werden. Auch die notwendige Evaluation und Selbstevaluation bedarf professioneller Unterstützung.

Bereitstellen materieller Ressourcen

Der Auf- oder Ausbau von funktionierenden Kooperationsgremien braucht personelle Unterstützung zur Koordination und Vermittlung. Beides ist aus den bestehenden Ressourcen nicht leistbar. Diese müssen daher – zumindest für eine Entwicklungsphase – zusätzlich zur Verfügung gestellt werden.

Sollen Mentoren stärker in den Prozess der Lehrerbildung integriert werden, muss zunächst die neue Rolle, die sie übernehmen sollen, definiert werden. Weiterhin müssen ihre gezielte Fortbildung gewährleistet und die übernommenen Aufgaben durch Stundenreduktionen honoriert werden.

Kernstück aller Bemühungen im Bereich der Lehrerbildung muss jedoch die phasenübergreifende Professionalisierung durch die Kooperation der Vertreter von Universitäten und Studienseminaren werden. Beide haben Wichtiges in die praktische Lehrerbildung der künftigen Lehrkräfte einzubringen: die Hochschule insbesondere die theoretische Begründung und Reflexion des unterrichtlichen Handelns, die Ausbilder am Studienseminar vor allem praktisch bewährtes und pädagogisch und didaktisch durchdachtes Können. Ziel müsste es sein, durch konkrete, überprüfbare Formen der Zusammenarbeit beides in eine qualitätssteigernde Wechselbeziehung zu bringen.

2. Aktueller Forschungsstand aus den empirischen Studien zur schulpraktischen Lehrerbildung in der Ersten und Zweiten Phase

In der ersten Studie führte die Expertenbefragung zu dem Vorschlag, die Schulpraktischen Studien für die Kooperation zu nutzen (Kapitel 1). In der zweiten Studie wird die Realisierung dieser Möglichkeit vorgestellt und eine rEinschätzung zugänglich gemacht (Kapitel 3). Vorher wird in diesem Kapitel der Forschungsstand, wie er sich nach dem Aufruf der Kommission der Kultusministerkonferenz zur Evaluation der Lehrerbildung zunächst in der Ersten und Zweiten Phase ergeben hat (Terhart 2000), dargestellt. Zunächst werden die Studien berücksichtigt, die sich auf die Wirksamkeit der Lehrerausbildung und Lehrerbildung als Gesamtes beziehen bzw. von der Zweiten Phasen ausgehen (2.1). Anschließend werden Studien zu der schulpraktischen Ausbildung vor allem in der Ersten Phase herangezogen (2.2). Der dritte Teil dieses Kapitels 2 hat Untersuchungen zum Inhalt, die sich explizit mit Fragen der Mentorenschaft beschäftigen (2.3). Schließlich werden in Kapitel 2.4 Problembereiche zusammengestellt, die bei der Evaluation des Kooperationspraktikums zu berücksichtigen sind.

2.1. Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung

Die Kultusministerkonferenz hat in ihren Beschlüssen aus dem Jahr 2000 eine Veränderung der Lehrerbildung gefordert. Ein Kritikpunkt war die mangelhafte Untersuchung der Zweiten Phase der Lehrerbildung. In der Zwischenzeit liegen dazu mehrere Studien vor. Die für eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Phasen wesentlichsten sollen einzeln vorgestellt werden, um den Diskussionsstand für Kooperationsüberlegungen nutzen und dabei auch auf Details zurückgreifen zu können. Zwei der umfangreichsten sind zum einen die Potsdamer *Untersuchung zum Referendariat (Potsdamer LAK-Studie)*⁵⁴, und die Studie *Mathematics Teaching in the 21th Century (MT21)*⁵⁵. Zudem liegen für Hessen Daten einer Kompletterhebung aller hessischen Studienseminare vor, die vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)⁵⁶ durchgeführt wurde.

54 Die LAK (Lehramtskandidaten)- Studie wurde im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg in den Jahren 2003–2006 erstellt.

55 als deutscher Teil der internationalen Vergleichsstudie „Teacher Education and Development Studies TEDS-M“.

56 Veröffentlichungen 2005 und 2009.

Ergänzend hinzugezogen wird die Studie *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenzen (COACTIV)* des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Sie untersucht, wie sich die Kompetenzen der Schüler entwickeln und inwieweit diese Entwicklung mit den Lehrerkompetenzen zusammenhängt. Die Untersuchung wird auch deswegen berücksichtigt, weil ihre Teilstudie, *COACTIV-Referendariat*⁵⁷, auf die Zweite Phase eingeht. Die Ergebnisse der Studien werden daraufhin analysiert und auch nur insoweit berücksichtigt, als sie Hinweise zur Zusammenarbeit von Erster und Zweiter Phase – konkret: zwischen Referendaren und Studierenden – liefern.

Diese Studien stellen die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerbildung und führen ihre Untersuchungen in mindestens einem deutschen Bundesland durch. Es sind hier folglich eher Hinweise für die zweiphasige Lehrerbildung zu erwarten als von Studien aus Österreich oder der Schweiz. Wegen der Bedeutung dieser grundsätzlichen Fragestellung und der Repräsentativität werden diese auf die Zweite Phase bezogenen Forschungen denen zu den Schulpraktika in der Ersten Phase vorangestellt.

2.1.1. Pädagogische Entwicklungsberichte an Studienseminaren in Hessen

Die Untersuchung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hat das Ziel, zur Qualitätsentwicklung in den Studienseminaren beizutragen. Die Befunde und Erhebungsinstrumente werden als *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung* dokumentiert und als *Pädagogische Entwicklungsberichte (PEB)* zusammengefasst den Beteiligten und Verantwortlichen zur Verfügung gestellt (Abs 2009). In einer Vollerhebung sind alle im Untersuchungszeitraum an den Studienseminaren in Hessen tätigen Ausbilder, auszubildenden Referendare und möglichst viele der Mentoren befragt worden. Zwischen einer ersten Erhebung 2004 in einem Drittel der Studienseminare und der Vollerhebung in den Jahren 2005 und 2006 hat sich die Organisation der Referendarsausbildung in Hessen durch die Einführung der vollständigen Modularisierung geändert. Die Ergebnisse erlauben daher auch einen Vergleich, was sich durch die Modularisierung in der hessischen Referendarsausbildung verändert hat. In der Darstellung wird nur dann auf diesen Prozess eingegangen, wenn bemerkenswerte Unterschiede in den Ergebnissen beider Befragungen festzustellen sind. Die beiden großen Studien zur Zweiten Phase, MT21 und die Potsdamer LAK-Studie, beziehen sich positiv auf die hessische Untersuchung.

57 Kurz: COACTIV-R

Besonders relevant für das Thema der hier vorliegenden Arbeit sind aus dem Fragekomplex zur Arbeitsorganisation die *Partizipationsmöglichkeiten der Referendare* und das *Gemeinsame Grundverständnis* im Studienseminar, aus der Beurteilung der Ausbildungstätigkeit die *Vorbildlichkeit der Mentoren*, aus den durch die Beteiligten zu gestaltenden Bedingungen deren *Belastung* und *Lernstrategien* sowie aus dem professionellen Selbstverständnis die Frage der *Selbstwirksamkeit* und die *Einstellung zum Verhältnis von Theorie und Praxis*. Vorangestellt sind die Eingangsvoraussetzungen.

Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse werden im Folgenden wiedergegeben unter Berücksichtigung der in der Studie vorgenommenen Gliederung.

Eingangsvoraussetzungen

Ein größerer Teil der Referendare bringt pädagogische oder berufliche Vorerfahrungen mit. So haben ca. 70 % von ihnen Erfahrungen als Leiter von Kinder- oder Jugendgruppen, vielfach mehrjährige⁵⁸. Ein kleinerer Teil verfügt über Erfahrung aus bezahlten Unterrichtsstunden. Ein Drittel hat schon eine Zeit lang mindestens mit halber Stelle einen Beruf ausgeübt. Den im Studium erworbenen Kenntnissen messen die Referendare keine besondere Bedeutung zu. Dabei bewerten sie den fachdidaktischen und den fachwissenschaftlichen Teil des ersten Faches gerade noch mit einem Wert oberhalb der Skalenmitte positiv, der erziehungswissenschaftliche Studienanteil liegt schon knapp darunter.

Zur Arbeitsorganisation

Bei den Partizipationsmöglichkeiten fühlen sich die Referendare am stärksten bei der Gestaltung der Seminare mit einbezogen und ihnen wird auch Verantwortung übertragen. Allerdings können sie die *Planung ihrer Ausbildung* nicht hinreichend beeinflussen, wie eine Wertung unterhalb des theoretischen Mittelwertes belegt⁵⁹. Nur zurückhaltend geben die Referendare an, dass *neue Ideen der Referendare in den Studienseminaren selbstverständlich begrüßt werden*. Die Ausbilder vertreten hingegen diese Meinung deutlich⁶⁰, und bewer-

58 Dieser Anteil ist nicht genau zu bestimmen, da in der Erhebung nach der regelmäßigen Betreuung von Kindern (im Gegensatz zu der von Jugendlichen) getrennt gefragt wird. Auch wenn ca. ein Drittel angibt, nicht mit Kindern gearbeitet zu haben, kann aber durchaus Erfahrung in der Betreuung von Jugendlichen vorhanden sein. Umgekehrt können auch die Angaben über die längerfristige Betreuung nicht einfach addiert werden. Bei einem Anteil von ca. zwei Fünftel können einige in beidem mitgewirkt haben, so dass die Summe als Gesamtanteil von über vier Fünftel zu hoch wäre (Abs 2009, S. 48).

59 Der theoretische Mittelwert bei der für die meisten Fragen verwendeten Skala von 1 bis 4 liegt bei 2,5. Wenn es eine andere Grundlage gibt, wird darauf hingewiesen.

60 Die Referendare werten mit 2,86, die Ausbilder mit 3,29. Die Angaben beziehen sich auf die 2009 veröffentlichten Ergebnisse der Volluntersuchung. Seitenzahlen werden nur dann angegeben, wenn die Angaben nicht nur informativ sein sollen, sondern kritisch interpretiert werden. Ansonsten orientiert sich die Darstellung an den wesentlichen Gliederungspunkten der Studie, denen die Daten zugeordnet wurden.

ten fast ebenso hoch, wie sie ihren eigenen Einfluss im Studienseminar einschätzen⁶¹.

Die Ausbilder bewerten von der gemeinsamen Arbeit im Studienseminar am höchsten, *gemeinsame Ziele* (3,22) zu haben und gemeinsam *das Ausbildungsprogramm weiter zu entwickeln* (3,38). Dieses übereinstimmende Grundverständnis bestätigt sich bei konkreteren Festlegungen auf diesem Niveau aber nicht. So wird das gemeinsame Verständnis darüber, was *guter Unterricht* ist und wann *gute Arbeit geleistet* worden ist, niedriger bewertet, wie sich überhaupt *die Kooperation zwischen den Ausbildern* als wenig entwickelt darstellt (2,89; Abs 2009, S. 98f)⁶².

Die Ausbilder beantworten die Frage nach ihrer *guten Kooperation mit den Mentoren* mit Werten nahe dem Mittelwert fast neutral. Die beiden anderen Gruppen, vor allem die Mentoren, bewerten deutlich darunter, verneinen also eine Zusammenarbeit⁶³. Konkret geben die Mentoren an, weder *Rückmeldungen über ihre Arbeit* vom Studienseminar zu bekommen noch *inhaltlich informiert* zu werden. Am ehesten sehen sie die Möglichkeit zu kooperieren noch dadurch gegeben, dass sie einen *Ansprechpartner aus dem Studienseminar* haben, aber selbst das liegt im negativen Bereich. Referendare und Mentoren bewerten fast alle Fragen zum *gemeinsamen Grundverständnis im Studienseminar* auf diesem Niveau. Die Ausbilder schätzen die Kooperation innerhalb ihrer Institution begrenzt positiv ein, können das aber offensichtlich nicht nach außen vermitteln. Einzig von den Referendaren wird eine Frage im positiven Bereich gewertet, nämlich dass die *Ausbilder gemeinsame Ziele* haben (2,72).

Die Referendare und die Ausbilder selber empfinden sich *als hinreichend informiert über die gesamte Lehrerbildung*, die Mentoren bestätigen das nur bedingt. Die schwächsten Werte in diesem Bereich erzielen bei allen drei Gruppen die Fragen nach der *guten inhaltlichen Absprache zwischen denen, die für einzelne Teile des Referendariats verantwortlich sind und der zunehmenden*

61 Eine widersprüchliche Einschätzung ergibt sich in den Befunden von 2005, löst sich allerdings in denen von 2009 auf. Bis dahin waren persönliche Unstimmigkeit sehr deutlich als Kooperationshemmnis gewertet worden. Das hat sich in das Gegenteil verkehrt und wird in den Ergebnissen von 2009 ebenso deutlich verneint. Nach telefonischer Rücksprache mit einem der Verfasser sind die neueren Daten die richtigen. Die gravierenden Abweichungen könnten auf einem Versehen beruhen (Gespräch des Verfassers dieser Arbeit mit Herrn Döbrich, 23.9.09).

62 Dieses Kooperationsniveau wird zwischen *Fachdidaktik* und *Pädagogik* („Die regelmäßige Kooperation von Fachdidaktik und Pädagogik ist Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses der Ausbilder/-innen an diesem Studienseminar“) mit 2,81 nur wenig oberhalb des theoretischen Mittelwertes von 2,5 eingeordnet (Abs 2009, S. 89f).

63 Das hat sich zwar zwischen Vorstudie und Hauptuntersuchung erheblich verbessert, bleibt aber trotzdem noch deutlich unter dem Mittelwert. Statt dem bis dahin insgesamt schwächsten Wert 1,59 in der Veröffentlichung von 2005 sind es in der neuen Fassung (2009) nun 2,05. Ob dieser erhebliche Unterschied auf regionale Unterschiede oder auf eine tatsächliche Verbesserung zurückzuführen ist, kann hier nicht festgestellt werden.

Klarheit mit fortschreitendem Referendariat, an welcher Kompetenz gerade gearbeitet wird. Nur bei den Ausbildern selber sind die Werte noch knapp positiv (Abs 2009, S. 56, 100 und 132).

Die Mentoren geben vorrangig an, dass die *Ideen der Referendare an der Ausbildungsschule willkommen* sind und ihnen *angemessen Verantwortung übertragen* wird. Obwohl die *organisatorischen Bedingungen kaum einen regelmäßigen Unterrichtsbesuch bei ihren Referendaren erlauben* und es erst recht keine *Freistellung* gibt, finden die Mentoren offensichtlich doch *Zeit, um mit ihnen über den Unterricht zu reden*⁶⁴.

Beurteilung der Ausbildertätigkeit

Ob die Mentoren Vorbilder für die Referendare sein können, bewerten die Ausbilder meistens begrenzt positiv, mit Abweichungen nach unten bei zwei Items. Das betrifft zum einen *deren Interesse an neuen didaktischen Entwicklungen* und zum anderen die *mangelnde Ausbildung*, die sie deutlich kritisieren⁶⁵. Die Mentoren sehen ihr Ausbildungsdefizit ebenso deutlich und führen das darauf zurück, keine *Möglichkeit bekommen zu haben, sich für ihre Arbeit als Mentor fortzubilden*. Ebenso wenig gibt es ihrer Meinung nach ein dafür *notwendiges Fortbildungsangebot*. Dem steht die hohe Wertschätzung gegenüber, die sie *Fortbildungen* als *äußerst wichtig für ihr Wohlbefinden und für den Erfolg* entgegenbringen (Wert: 3,7). Die *Möglichkeit von den Mentoren lernen zu können, wie guter Unterricht zu halten ist*, wird von allen Beteiligten eher bestätigt, wobei die Ausbilder das am zurückhaltendsten sehen (2,98) und die Referendare am positivsten (3,33; Abs 2009, S. 59f, S. 102f und S. 135f).

Die drei befragten Gruppen bewerten die Arbeit der Ausbilder auffallend unterschiedlich. Während die Ausbilder sich selbst in fast der Hälfte der erfragten Verhaltensweisen besonders positiv empfinden, sehen dies die Referendare und noch vor allem die Mentoren anders. Am deutlichsten wird die abweichende Einschätzung bei den Fragen, ob die Lehrerbildner die *Fremdeinschätzung ihrer Ausbildungsarbeit anhören* und *Kritik daran beachten*. Beides bejahen die Ausbilder mit Spitzenwerten (> 3,5), während die Referendare beides am schwächsten und nur begrenzt positiv einschätzen zu (2,8)⁶⁶. Ausbilder und Mentoren bewerten gegenseitig die Qualität ihrer Arbeit gerade noch positiv

64 „Die organisatorischen Rahmenbedingungen in unserer Schule erlauben, dass ich mir regelmäßig den Unterricht meiner Referendare / Referendarinnen ansehe“ wird mit 2,39 bewertet, „Mir fehlt es oft an Zeit, um mit Referendaren / Referendarinnen über den Unterricht zu sprechen“ mit 2,28 (Abs 2009, S. 129).

65 Sie lehnen das Item „Mentoren/ -innen sind für ihre Tätigkeit als Mentor / Mentorin hinreichend ausgebildet“ mit einer Bewertung von 1,95 bei einem theoretischen Mittelwert 2,5 ab.

66 Abs 2009, S:57f und 101f; von den Mentoren liegen keine Daten zu der Frage vor.

(durchschnittlich 2,74 bzw. 2,67)⁶⁷. Dazu gehören auch die Fragen, ob Ausbilder die *Kooperation zwischen den Referendaren fördern* und *ob sie die Mentoren aktiv in die Ausbildungsarbeit einbeziehen wollen*. Am höchsten schätzen alle drei befragten Gruppen übereinstimmend die *Beratungen nach den Unterrichtsbesuchen als wesentliche Unterstützung der Referendare*, wenn auch Referendare und Mentoren deutlich weniger positiv werten⁶⁸. Zu vergleichbaren Werten mit umgedrehter Differenz kommt es zwischen dem überragenden *Interesse der Mentoren an den Beratungsgesprächen* (3,64) und dessen Wahrnehmung bei den Ausbildern, die abgeschwächt ausfällt (3,14). Die Mentoren nehmen über diese spezielle Frage hinaus kaum ein Interesse ihrer Partner wahr, sie *als Mentoren aktiv in die Ausbildungsarbeit einzubeziehen* (2,66).

Nach übereinstimmender Aussage von Referendaren und ihren Ausbildern wird die Ausbildungsaufgabe, für die *Unterrichtsbesuche jeweils Beobachtungsschwerpunkte abzusprechen*, am wenigsten erfüllt (2,59 bzw. 2,73).

Während das Selbstbild der Ausbilder besser ist als der Eindruck, den die Referendare von ihnen haben, liegt die Selbsteinschätzung der Mentoren unterhalb des Wertes, der ihnen von den Referendaren zuerkannt wird. Das zeigt sich zum einen in den Werten, nach denen die Ausbilder überzeugter von sich sind als die Mentoren. Zum anderen bewerten die Referendare ihre Mentoren deutlich besser⁶⁹. So meinen die Referendare sogar, in höherem Maße guten Unterricht bei ihren Mentoren vermittelt zu bekommen, als diese das selbst sehen (3,31 gegenüber 3,09)⁷⁰.

Individuell beeinflussbare Bedingungen

Es werden weiterhin die Muster erfragt, wie die Beteiligten an der Zweiten Phase Belastung erleben und wie sie professionelle Aufgaben bewältigen. Die verfügbare Zeit wird von den Referendaren nicht als besonderes Problem gesehen⁷¹. Nur *für Vor- und Nachbereitung der Seminare keine Zeit zu haben*, stimmen sie begrenzt zu (2,7).

67 Durchschnittliche Bewertung der Qualität der Arbeit des anderen (Abs 2009, S. 103f und 133f); die Referendare bewertet oft höher, beispielsweise bei *der Förderung der Kooperation zwischen den Referendaren* durch die Ausbilder mit 3,02 (theoretischer Mittelwert: 2,5)

68 Wertung der Ausbilder: 3,63 gegenüber der von den Referendaren: 3,18

69 Abs 2009, S. 57ff, S. 101ff und S. 133ff

70 Noch deutlicher weichen die Bewertungen bei der *ausreichenden Ausbildung für die Mentorentätigkeit* voneinander ab. Zwar gibt es von den Mentoren selber keine direkte Bewertung dazu. Aber im Gegensatz zu dem von den Mentoren beklagten Mangel an Qualifizierungsmöglichkeiten attestieren die Referendare ihren Mentoren mit hohen Werten, für ihre Mentorentätigkeit vollkommen ausreichend ausgebildet zu sein.

71 Bei einer Skalenmitte von 2,5 wird mit einem Durchschnittswert von 2,42 annähernd neutral mit leichter Tendenz eher abgelehnt, dass es Zeitprobleme gibt. Um diesen Belastungswert einzuschätzen, sei hier ein Vergleichswert aus einer ähnlichen Befragung von Mitarbeitern in der Schulaufsicht herangezogen. Dort wird die Frage *Wie sehr fühlen Sie sich gegenwärtig belastet durch den Beruf* mit

Die Arbeitsbelastung werten alle Beteiligten insgesamt um den neutralen Bereich. Bei Mentoren und Ausbildern liegen die Arbeitsbelastungen insgesamt etwas höher (Durchschnittswert von 2,6 bei den Ausbildern bzw. 2,63 bei den Mentoren) als bei den Referendaren (2,48). Unter allen dreizehn Belastungsfaktoren geben alle drei befragten Gruppen übereinstimmend nur die *Menge der täglichen Arbeit* und den *kurzfristigen Zeitdruck* als eher nachteilig an. Die Belastung wird jeweils bei den Ausbildern am höchstens empfunden, die auch noch die Doppelfunktion in Schule und Ausbildung als eher belastend nennen⁷².

Tab. 1: Belastungen der Referendare

Frage: Fühlen Sie sich belastet durch ...?	Referendare	Ausbilder	Mentoren
... die Anzahl Ihrer Unterrichtsstunden?	2,07	2,08	2,53
... die Menge Ihrer täglichen Arbeit?	2,64	2,87	2,77
... kurzfristigen Zeitdruck?	2,79	2,95	2,73
... die Aufgaben in Schule und Ausbildung?	2,44	2,65	2,46
Durchschnitt der Indikatoren zur Arbeitsbelastung	2,48	2,6	2,63
... negative Ergebnisse Ihrer Bemühungen?	2,15	1,99	2,05
... die Verantwortung für andere Menschen (im) Beruf?	1,87	2,06	2,03
... die Bewertung Ihrer Arbeit?	2,43	1,82	1,77
... durch Auseinandersetzungen mit Ausbildern?	1,67	–	–
... durch Prüfungen?	2,45	–	–

(Quelle: Abs 2009; eigene Zusammenstellung nach den Daten aus den dortigen Kapiteln 2.4.2, 3.4.2 und 4.4.2. Der theoretische Mittelwert liegt bei 2,5.)

Die Referendare empfinden den Leistungsdruck als etwas belastender als die Ausbilder denjenigen, den sie in ihrer Ausbildungstätigkeit wahrnehmen, bleiben aber unterhalb des Mittelwertes⁷³. Der Leistungsdruck ist bei den Referendaren am stärksten *durch Prüfungen* bzw. *Bewertung der Arbeit*, wird aber

einem Wert von 2,28 beantwortet, d. h. sie fühlen sich etwas weniger belastet als die Befragten in der Schule (Döbrich 2007, S. 23). Angesichts der Annahme einer höheren Belastung im Lehrerberuf ist der Unterschied von 0,14 zu dem der Mitarbeiter in der Schulbehörde nicht sehr deutlich sichtbar.

72 Da das Belastungsempfinden bei der Diskussion um die Kooperation zu beachten ist, werden die Daten hier in einer Tabelle zusammengestellt.

73 Durchschnittswert: Referendare: 2,17 und Ausbilder: 1,96; Zusätzlich zur Belastung durch die Bewertung ihrer Arbeit oder durch negative Ergebnisse ihrer Bemühungen werden die Referendare noch nach Belastung durch Prüfungen und Auseinandersetzungen mit Ausbildern gefragt (Abs 2009, S. 62f, 107f und 139f).

durchschnittlich fast neutral bewertet⁷⁴. Für Ausbilder und Mentoren ist das kein Thema. Die *Interaktion in der Schule* sehen alle als wenig belastend. Die *Belastung durch Auseinandersetzungen mit Schülern* wird noch am ehesten von Referendaren genannt. Aber weder diese noch die *Auseinandersetzungen mit Ausbildern* sind nach den Durchschnittswerten für die Mehrheit der Referendare ein Problem. Das gilt erst recht für ihren Umgang mit ihren Mentoren, dem Kollegium oder den Schülereltern. Einzig bei der *Verantwortung für Andere* lehnen die Referendare nicht rigoros ab, davon belastet zu sein⁷⁵.

Die Hessische DIPF-Studie lässt einen Vergleich zwischen der Ausbildung nach der alten Ausbildungsverordnung (Abs 2005) und der modularisierten Ausbildung (Abs 2009) zu. Danach hat sich kaum verändert, wie die Referendare die Belastung durch die Arbeitsanforderungen erleben. Allerdings empfinden sie die Prüfungsbelastung etwas stärker, wenn auch noch nicht im negativen Bereich (Anstieg von 2,36 auf 2,45; Skalenmitte: 2,5). Die Ausbilder spüren die Arbeitsanforderungen etwas stärker, leicht im negativen Bereich (von 2,54 auf 2,63). Nach der Diskussion in Hessen wäre eine stärkere Unzufriedenheit durch die Einführung der modularisierten Ausbildung und ein höheres Belastungsempfinden der Absolventen zu erwarten gewesen.

Referendare und Ausbilder kommen zu sehr ähnlichen Mustern, wie *Aufgaben und Belastungen zu bewältigen* sind. Die Ausbilder sind nach ihren Angaben kompetenter beim *Trennen von Wesentlichem und Unwesentlichem* sowie – in eingeschränkterem Maße – dabei, ihre *Erwartungen an das Mögliche anzupassen*⁷⁶. *Positives im Unangenehmen zu entdecken*, *Schwierigkeiten als Herausforderung zu sehen* und *Hinnehmen von Enttäuschungen ohne aufzugeben* sind Items, bei denen sich die Werte der Referendare von denen der Ausbilder kaum unterscheiden. Bei der *Bewältigung von Aufgaben* schätzen sich die Referendare nur wenig schwächer ein als die Ausbilder das tun (2,87 statt 2,99)⁷⁷. Im Vergleich zum *Selbstbild*⁷⁸, das die Ausbilder von ihrer eigenen Arbeit haben (3,32), sind damit ihre Durchschnittswerte zu den *Mustern in der Bewältigung von Aufgaben und Belastung*⁷⁹ merklich niedriger. Bei den *Maßnahmen zur Prophylaxe gegen Scheitern* meinen die Ausbilder, dass sie eindeutig positiv erfüllen, Referendare *frühzeitig zu beraten, wenn sie als Lehrkraft zu scheitern*

74 Diese ausgeglichene Bewertung wird durch den Standardwert vor allem bei den Prüfungen (STD = 1,08), aber auch bei der Bewertung der Arbeit (STD = 0,9) bestätigt.

75 Referendare: 1,87; Ausbilder: 2,06; Mentoren: 2,03

76 Ausbilder: 3,35 gegenüber Referendare: 2,91 und 3,03 gegenüber 2,84

77 Abs 2009, S. 65 und S. 105f

78 Einführungsfrage: *Wie schätzen Sie Ihre eigene Arbeit als Ausbilder ein?* Abs 2009, S. 101f

79 Diese Überschrift den Kapitel der Studie 2.5.4. und 3.4.1. in der Dokumentation von 2005 wird in der Veröffentlichung von 2009 verkürzt auf *Muster in der Bewältigung von Aufgaben*. Es wird nicht direkt ersichtlich, warum es in der aktuellen Fassung nicht mehr um die *Bewältigung von Belastungen* geht.

drohen (3,23). Referendare und Mentoren sehen das nicht so und bewerten um den Mittelwert⁸⁰.

*Professionelles Selbstverständnis*⁸¹

Zeitprobleme bei der Unterrichtsbesprechung haben Mentoren eher nicht und Referendare – auch bezogen auf die Besprechung mit „anderen“ – überhaupt nicht⁸². Die in diesem Zusammenhang erfragte *Freude, wenn andere Referendare ihren Unterricht beobachten und ihn besprechen* bleibt allerdings deutlich hinter den Angaben zur verfügbaren Zeit zurück. Vorrangig sehen sie eine Hilfe, indem sie *andere Referendare bei Unklarheit um Rat fragen* (3,41), *mit anderen sprechen, um Frustration loszuwerden* (3,36) oder *sich gegenseitig Anerkennung zu geben* (3,29).

Die Befunde zum professionellen Selbstverständnis zeigen, dass alle drei Gruppen davon ausgehen, *als Lehrer etwas bewirken zu können*. Sie schätzen ihre Selbstwirksamkeit insbesondere gegenüber Schülern aussichtsreich ein⁸³. Alle sehen wesentlich bessere Einwirkungsmöglichkeiten bei Schülern (Durchschnittswert D: 4,4) als auf externe Partner (D: 3,7). Mit vergleichbar hohen Werten gehen sie davon aus, beeinflussen zu können, dass *Schüler selbständig lernen* und *gerne zur Schule kommen*. Zudem meinen alle, als Lehrer die *Beeinträchtigungen durch soziale oder kulturelle Unterschiede mindern* zu können. Übereinstimmend setzen die drei Gruppen etwas weniger Hoffnung darauf⁸⁴, dass auch *sozial problematische Schüler Lernfortschritte bei ihnen machen* bzw. *Schüler mit schlechten Lernvoraussetzungen das Klassenziel erreichen*. Die Referendare trauen sich weniger als die beiden anderen Gruppen erfahrener Pädagogen zu, *auch sozial problematischen Schülern Regeln zu vermitteln*. Mentoren und Ausbilder heben sich von den Referendaren zudem darin ab, sich eine Mitwirkung daran zuzutrauen, dass an der jeweiligen Schule *positive Veränderungen stattfinden* und *sich die Qualität insgesamt verbessert*. Die Mentoren hoffen zudem auf *mehr Kollegialität* hinwirken zu kön-

80 mit 2,56 bzw. 2,46; Abs 2009, S. 51, S. 92 und S. 127

81 Abs 2009; 2.5 sowie 3.5 und 4.5

82 Dieser Freude wird mit (2,92) nur eher zugestimmt. Die Belastungsfrage *Meinen Unterricht mit anderen zu besprechen ist mir zu zeitaufwendig* lehnen die Referendare hingegen die Aussage in der Dokumentation von 2009 mit einer Bewertung von 1,63 deutlich ab (Abs 2009, S. 66). Es ist ungeklärt, wie es zu der gegenteiligen Einschätzung von 3,44 in der 2005 dokumentierten Voruntersuchung kommt (Abs 2005, S. 49f). Auf persönliche Nachfrage beim Autor verweist der auf die Zuverlässigkeit der aktuelleren Untersuchung (Gespräch mit Peter Döbrich beim Kooperationsrat am 28.10. 2009 an der Universität Kassel). Die Mentoren stimmen der Aussage eher nicht zu (2,28) dass es ihnen *oft an Zeit mangelt, um mit Referendaren über den Unterricht zu sprechen* (.Abs 2009, S. 129).

83 Durchschnittlich liegen die Werte gegenüber Schülern über 4,4, gegenüber Externen bei 3,7 (Skalenmitte: 3,5). Vergleichbar positive Selbstwirksamkeitserwartungen gegenüber Schülern hatte die Studie von Flaggmeyer (2007a) ergeben.

84 Durchschnittlicher Wert 4,1 statt 4,6 bei einem Mittelwert von 3,5.

nen. Die Befragten⁸⁵ schätzen den *Wert des Lehrerberufs* ähnlich hoch ein wie schon ihre Wirksamkeit auf Schüler. Beide Gruppen schätzen es, *sich selbst anspruchsvolle Ziele zu setzen* und möchten – etwas nachrangig – *Verantwortung übernehmen*.

Um das *Verhältnis von Wissenschaft und Praxis* zu ergründen, fragen die Autoren nach der Bedeutung, die den *Praxisbeispielen* für die Unterrichtsvorbereitung zukommt. Die Aussage, dass sie *das einzige sind, was dabei hilft*, wird von den Referendaren nicht angenommen (2,48). Am ehesten stimmen die Ausbilder dieser einen speziellen Art der Vorbereitungsunterstützung zu (2,89). Ebenso bemerkenswert ist, dass die Ausbilder auch stärker als die anderen beiden Gruppen der Aussage zuneigen, dass *empirische Untersuchungen über Unterricht für die Praxis in der Regel nicht zu gebrauchen sind*⁸⁶. Diese Bewertungen stehen im Widerspruch zu der Aussage, dass die *theoretischen Überlegungen wichtig sind für die Veränderung der Praxis in Schule und Unterricht*. Diese These unterstützen die Ausbilder – erwartungsgemäß – am stärksten⁸⁷.

2.1.2. Die Potsdamer Studie zum Referendariat und zu Bewältigungsmustern im Studium

Die Potsdamer Studie zum Vorbereitungsdienst analysiert aus der Perspektive der Referendare und der Ausbilder die Qualitätsentwicklung in der Zweiten Phase der Lehrerbildung repräsentativ für das Land Brandenburg. Die Untersuchung liefert damit die bisher umfassendste Bestandsaufnahme des Vorbereitungsdienstes. Sie schließt nach dem Anspruch der Autoren eine Lücke, die für das bis dahin forschungsmäßig vernachlässigte Referendariat bestanden hat⁸⁸. Auch die Wirksamkeit der verschiedenen Bestandteile der Lehrerbildung im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Referendare in ihren beiden Ausbildungsphasen wurde bisher wenig analysiert (Schubarth 2006a, S. 32). Bisherige Studien untersuchten stärker die Struktur- und Prozessmerkmale der Zweiten Phase. Die Potsdamer Studie hat zum Ziel, „Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Lehrerausbildung, insbesondere für eine engere Verzahnung zwischen Erster und Zweiter Phase, abzuleiten“ (Schubarth 2006b, S. 72).

Die Studie wurde in Form einer quantitativen Befragung mit Fragebögen, Dokumentenanalyse und ergänzender Gruppendiskussion mit qualitativer Auswertung in dem Zeitraum von 2004 bis 2006 durchgeführt. Die Verfasser befragen

85 Die Autoren konnten bei diesem Fragenkomplex aus statistischen Gründen die Daten der Mentoren nicht in vergleichbarer Form vorlegen (Abs 2009, S. 144).

86 Ausbilder stimmen dem mit 3,02 eher zu, gegenüber Referendaren (2,78 und Mentoren 2,7); Abs 2009, S. 74f, S. 115 und S. 146f).

87 mit 3,37 gegenüber 3,22 der Referendare und 3,12 der Mentoren

88 Siehe neben Eigenanspruch der Verfasser auch Rezensionen wie *Jörn Schützenmeister 2007*

alle vier an der Referendarsausbildung beteiligten Gruppen, Referendare und Ausbilder sowie Schulleiter und Mentoren⁸⁹, systematisch über die Qualität der Referendarsausbildung (Schubarth 2006a, Schubarth 2006b und Schubarth 2007). In der Potsdamer Studie äußern sie sich zu Stärken und Schwächen der Ausbildungsinstitutionen. Es wird untersucht, wie die Referendare die Lehrerausbildung – und auch den Lehrerberuf – wahrnehmen.

Die Autoren fragen nach der Thematisierung von Ausbildungsinhalten, nach der Vermittlung von Handlungskompetenzen und danach, wie die Referendare selbst ihre Fähigkeiten einschätzen. Sie gehen davon aus, dass es um die Vermittlung und den Erwerb von Kompetenzen als berufsbezogene Fähigkeiten geht (Schubarth 2006a, S. 21). In der Untersuchung beschränken sie sich auf die erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Kompetenzen (Schubarth 2006a, S. 85). Die an einer „guten“ Lehrerbildung orientierten Qualifikationen sind während der Ausbildung zu erwerben und als lebenslanger berufsbiographischer Prozess ständig zu erweitern. Die Grundannahme beinhaltet zwei Festlegungen, die für beide Phasen gültig sein sollen. Zum einen entwickeln sich diese Fähigkeiten in einem Prozess, der von unterschiedlichen Akteuren (wie Ausbildern, Mentoren, Schulleitern, Referendaren) und Institutionen (Ausbildungsinstitutionen, die Bildungsverwaltung, die Bildungspolitik) beeinflusst wird. Zum anderen wird eine klare Verantwortlichkeit und Zuständigkeit zwischen den beteiligten Institutionen mit jeweils unterschiedlichen Aufgaben zu Kompetenzentwicklungen vorausgesetzt (Schubarth 2006a, S. 22f). Der Zweiten Phase kommt die Aufgabe zu, einen Professionalisierungsprozess zu gestalten, in dem die schulpraktische Ausbildung theoretisch fundiert wird, d. h. dass die Referendare ihre beruflichen Erfahrungen theoriegestützt reflektieren sollen und dabei unterstützt werden. Diese Reflexion und Evaluation erfolgt mit Hilfe pädagogischer und fachlicher Fragen im Hinblick auf die eigene Qualifizierung. Es kann dabei nicht getrennt werden zwischen Instruktion und Anwendung im Seminar als theoretischer Herleitung eines Anspruchs einerseits und einer praktischen Umsetzung in der Schule andererseits (vgl. Schubarth 2006a, S. 18). Von diesem Anspruch her gesehen werden die beiden Bestandteile des Referendariats, Seminare und Schulpraxis, in direkter Verbindung miteinander gesehen. Ob das tatsächlich so ist, wird ebenfalls untersucht.

Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse werden im Folgenden wiedergegeben Um den Zusammenhang zwischen den Bereichen zu erfassen, werden die Eingangsvoraussetzungen der Referendare, die gegebenen Rahmenbedingun-

89 Die hier verwendete Funktionsbezeichnung der Beteiligtegruppen weicht von der in der Potsdamer Studie verwendeten ab. Es werden die in der eigenen Untersuchung verwendeten und in Hessen üblichen Bezeichnungen gewählt. Sie stimmen auch mit den in den meisten Untersuchungen verwendeten Definitionen überein. Seminarleiter werden als Ausbilder bezeichnet und die Ausbildungslehrer als Mentoren.

gen, der Ausbildungsprozess und schließlich die erreichten Kompetenzen sowie eine Gesamteinschätzung der Lehrerbildung durch die Absolventen in der Studie erhoben oder hier zusammengestellt. Diese Angaben werden in Teilbereichen mit der Einschätzung der anderen an der Zweiten Phase beteiligten oben genannten Personengruppen in Beziehung gesetzt.

Eingangsvoraussetzungen

Die Potsdamer Studie über die Lehramtskandidaten fragt unter den Eingangsvoraussetzungen nach den charakteristischen Berufsmotiven (Schubarth 2006a, S. 59). Aus den Untersuchungsergebnissen bilden die Autoren drei charakteristische Typen. Dabei lässt sich die überwiegende Mehrheit der Befragten dem Mischtyp zuordnen. Jeweils etwa ein Fünftel bildet den intrinsischen bzw. den extrinsischen Typ. Die Autoren gehen davon aus, dass diese Motive das Verhalten im Referendariat wesentlich beeinflussen können und sehen den rein extrinsischen Typ als problematisch an⁹⁰ (Schubarth 2006a, S. 58f). Sie fragen zudem danach, für welche Aufgaben des Lehrenden sich die Referendare verantwortlich fühlen. Für drei der fünf erfragten Aufgaben fühlen sich fast alle verantwortlich (93–99 %). Es sind dies die *Vermittlung von Wissen*⁹¹, die *Förderung der Leistungsentwicklung* und die *Förderung des sozialen Lernens von Schülern*. Keiner lehnt die Verantwortlichkeit ab. Die Autoren beklagen, dass nur zwei Drittel der Referendare die *Förderung sozial benachteiligter Schüler* oder *Hilfe für Schüler bei der persönlichen Lebensbewältigung* zu ihren Aufgaben zählen und ca. jeder Zehnte dafür die Verantwortung sogar ablehnt (Schubarth 2006a, S. 60). Inhaltlich unterscheiden die Autoren zum einen den Typus mit dem engeren Aufgabenverständnis des traditionellen *Lernens und Leistens*, dem sie weniger als die Hälfte der Referendare zuordnen. Zu dem anderen Typus mit dem *breiteren Aufgabenverständnis* einschließlich sozialpädagogischer Dimensionen *der Unterstützung* gehören mehr als die Hälfte⁹². Diese Unterscheidung schlägt sich nach Meinung der Autoren auch in der schultheoretischen Diskussion nieder. Bei der Bestimmung der Typen verwundert den Leser der Studie, dass nach der Faktorenanalyse die *Förderung des sozialen Lernens von Schülern* dem *Lernen und Leisten* zugeordnet wurde. Das Verhältnis zwischen beiden Typen könnte sonst noch stärker zugunsten

90 „ein intrinsischer Typ, dem bei der Berufswahl besonders die intrinsischen Motive, wie z. B. Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, wichtig waren, ein extrinsischer Typ, der eher durch extrinsische Motive, wie z. B. Einkommenschancen, geleitet wurde sowie ein Mischtyp, der für seine Berufswahl sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive als wichtig erachtete.“ (Schubarth 2006a, S. 59)

91 In der Potsdamer Untersuchung in Befragungstabellen angegebene Ausbildungsinhalte, Kompetenzen, Oberbegriffe und andere erfragten Indikatoren werden wegen der Lesbarkeit nicht mit Anführungszeichen kenntlich gemacht, sondern durch kursive Schreibweise. Das gilt auch für nur sinnge-mäße Wiedergaben.

92 44 % bzw. 55 %

des *breiteren Aufgabenverständnisses* ausfallen. Diese Tendenz nimmt noch zu, wenn die Lehrämter berücksichtigt werden. Die zukünftigen Lehrer an Primar- und Sekundarstufenschulen haben deutlich seltener ein enges Aufgabenverständnis.

Neben diesen berufsbezogenen Merkmalen wurden auch arbeitsbezogene Verhaltensmuster erhoben. Aus den Angaben der Absolventen leiten die Verfasser der Studie nach Clusterverfahren vier Typen der beruflichen Orientierung her, die sich etwa gleich auf *Burnout-Typ*, *Null-Bock-Typ*, *Karriere-Typ* und *Gelassenheitstyp* verteilen lassen⁹³. Die Befunde zeigen, dass – ähnlich wie in anderen Untersuchungen zur Eignung – eine deutliche Dreiviertel-Mehrheit der Referendare den Lehrerberuf bejahend aufnimmt. Dem steht eine beachtliche Minderheit von über einem Fünftel der Befragten gegenüber, die von den Autoren der Potsdamer Studie in Anlehnung an Schaarschmidt (2007) als *Null-Bock-Typ* klassifiziert wird. So absolvieren knapp ein Viertel der Referendare den Vorbereitungsdienst nur, weil es sein muss. Ähnlich viele neigen zu zynischen Äußerungen (vgl. Schubart 2006, S. 61–65). Schaaf-Schmidt hatte in den für seine Untersuchung zur psychischen Gesundheit befragten Gruppen der Lehramtsstudierenden und Referendare einen sehr großen Anteil ausgemacht, die nicht dem wünschenswerten *Gesundheitstyp* (G-Muster) zuzuordnen sind.

„Für beide Gruppen gilt, dass der Anteil des Risikomusters B (je 25 %), vor allem aber der des S-Musters (mit 31 bzw. 29 %) hoch ist. Damit zeigen sich ungünstige Voraussetzungen bereits vor Berufsbeginn.“ (Schaarschmidt 2007, S. 20)⁹⁴

Hier gibt es nach den *Risikotypen A und B* (bei Schubarth vergleichbar dem *Karriere-* und dem *Burnout-Typ*) auch noch den *Schontyp* (*S-Muster*, bei Schubarth *Null-Bock-Typ*) als ungünstige Voraussetzung. Schaarschmidt hat für die Berufsgruppe der Lehrer im Vergleich mit anderen Berufsgruppen eine ungünstige Konstellation mit einem sehr niedrigen Anteil des offensichtlich als Ideal konstruierten G-Musters (dieses Gesundheits-Muster entspricht dem *Gelassenheitstyp Typ G*) von unter einem Fünftel attestiert.

93 Da nur ein Teil der Items der Untersuchung von Schaarschmidt „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) zu der nachfolgenden Studie herangezogen wurde, können die Typen nicht direkt verglichen werden. Allerdings liefert Schubarth eine Annäherung an die Typisierungen von Schaarschmidt (Schubarth 2006a, S. 64). Schaarschmidt nennt u. a.: „**Risikomuster A:** Selbstüberforderung: exzessive Verausgabung und verminderte Erholungsfähigkeit, Einschränkung der Belastbarkeit und Zufriedenheit, **Risikomuster B:** „Resignation: reduziertes Engagement bei geringer Erholungs- und Widerstandsfähigkeit, Unzufriedenheit und Niedergeschlagenheit“, **Schon-Muster:** „Schonung, reduziertes Engagement, Ruhe und Gelassenheit sowie relative Zufriedenheit“ und **Gesundheits-Muster:** „Gesundheit; hohes aber nicht überhöhtes Engagement, Belastbarkeit und Zufriedenheit“ (Schaarschmidt 2007, S. 20).

94 Schaarschmidt weist zwar darauf hin, dass die unvorteilhaften Eingangsvoraussetzungen nur einer von mehreren Faktoren sind, die gesundheitliche Probleme der Berufsgruppe erklären. Diese sind auch deutlich vom Dienstalter abhängig (vgl. Schaarschmidt 2007, S. 20).

Bei den entscheidenden Gründen für die Berufswahl wird mit Abstand am häufigsten *die Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen* genannt, gefolgt von der *Freude an der Wissensvermittlung*. Für ein Zehntel der befragten Referendare ist die Berufsentscheidung eine Ausweidlösung. Insgesamt schätzen die Autoren die Eingangsvoraussetzungen der befragten Referendare als „mehrheitlich recht positiv“ ein:

„Bei den Kandidatinnen haben wir es offenbar mit einer Gruppe leistungsstarker und motivierter junger Frauen und Männer zu tun, die meist über vielfältige Ressourcen verfügen, um den hohen Anforderungen des Vorbereitungsdienstes gerecht zu werden.“ (Schubarth 2006a, S. 65)

Diese Einschätzung bestätigt sich auch in der neusten Auswertung, in der Schubarth zusammenfasst, wie Mentoren, Schulleiter und Ausbilder die Eingangsvoraussetzungen der Referendare bewerten (Schubarth 2010). Sie schätzen übereinstimmend die Persönlichkeitsmerkmale und sozialen Kompetenzen der Referendare positiv ein, mit der Ausnahme einer nur eingeschränkten Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion. Die schulpraktischen Erfahrungen der Referendare schätzen sie allerdings sehr kritisch ein⁹⁵. Das führt den Autor zu folgendem Schluss:

„Aus Sicht der zweiten Phase wäre eine bessere universitäre erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung wünschenswert. Mehr Abstimmung und Kooperation wären folglich angezeigt.“ (a. a. O., S. 81)

Rahmenbedingungen: Übergang und Einstieg

Die Potsdamer Studie berücksichtigt den Übergang von der einen in die nächste Phase bereits bei der Frage, ob die Referendare sich beim Einstieg in die neue Phase gut aufgenommen und betreut fühlten. Das ist diejenige unter den erhobenen Rahmenbedingungen, die am positivsten bewertet wird. Mehr als zwei Drittel sind zufrieden mit dem Einstieg in das Studienseminar, etwas weniger mit der Aufnahme in die Ausbildungsschule. Unzufrieden mit dem Schulpflicht ist immerhin ein Viertel der Befragten (Schubarth 2006a, S. 66f). Die Frage des Einstiegs kennzeichnet den Übergang zwischen den beiden Ausbildungsphasen und hier besonders die neuen in der Ausbildungsschule einzunehmenden Rollen. Messner (2004) hat darauf hingewiesen, dass allgemein bekannt ist, dass sich Lehrerprofessionalität stufenweise entwickelt und auch während der gesamten lebenslangen Berufsphase biographisch einzubetten ist. Als grundlegend dafür nennt er Untersuchungen aus den 70er Jahren zum Praxisschock⁹⁶. In der Potsdamer Untersuchung ist der Praxisschock kein wesentliches Thema mehr. Es werden dazu keine vorgegebenen Indikatoren abgefragt. Erst in den freien Gruppendiskussionen thematisieren Referendare den

95 Sie wird mit der Schulnote von ausreichend (4) bewertet im Gegensatz zu den Persönlichkeitsmerkmalen, die durchschnittlich fast bei gut (2) liegen (Schubarth 2010, S. 81).

96 Müller-Fohrbrod, Cloetta & Dann 1978

von ihnen erlebten Praxisschock beim Übergang vom Studium in das Referendariat (Schubarth 2006a, S. 147). Zudem beklagen sich einige Absolventen in den Gruppengesprächen darüber, dass sie keine Ahnung davon haben, welches Wissen die Schüler benötigen und wie es zu vermitteln sei, und sehen das als eine Folge der schlechten Berufsvorbereitung. Zudem zeigen die Befunde, dass einige den Rollenwechsel beim Übergang als problematisch empfinden. Das verstärkt sich durch eine mangelnde *Abstimmung zwischen Studienseminar und Universität* (a. a. O., S. 134). Dieses Defizit geben die Referendare mit deutlichem Abstand bei der Frage nach der Zufriedenheit als größte Schwäche der Zweiten Phase an. Fast drei Viertel sind mit dieser Rahmenbedingung unzufrieden. Die Tendenz bestätigt sich bei der Einschätzung des Ausbildungsprozesses, zu dem eine Mehrheit (40 %) meint, dass die Ausbilder im Studienseminar die *Inhalte der Universität* nicht *berücksichtigen*. Nur ein knappes Drittel hat das Gegenteil erlebt und beurteilt diese Art des Zusammenwirkens positiv (a. a. O., S. 66ff). Abstimmungsprobleme werden zwar am deutlichsten mit der Universität beklagt. Sie werden aber auch institutionsintern zwischen den Seminaren und von Studienseminar zu Ausbildungsschule von immerhin ca. zwei Fünftel als Einschränkung genannt. Insgesamt überwiegt aber die Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen (Schubarth 2007, S. 73).

Belastung der Referendare

Die Studie fragt nach den Prioritäten, die von den Referendaren einer vorgegebenen Auswahl von Themen zugeordnet werden. Die Frage der *beruflichen Belastungen und ihrer Bewältigung* ist dabei von mittlerer Bedeutung. Weiterhin fragt die Studie Referendare und Lehrerausbilder nach deren subjektiver und objektiver Arbeitsbelastung. Die Referendare erleben das Referendariat als „ernste Herausforderung und Bewährungsprobe mit erhöhtem Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen“ (Schubarth 2007, S. 122). In dem Befund zur Studie fühlen sich die Referendare am stärksten persönlich belastet durch die *zeitliche Anforderung für Unterrichtsvorbereitung* (71 %) und durch die *Unterrichtsbesuche* (62 %). Es sind die beiden einzigen Belastungsfaktoren, die über die Hälfte der Referendare angeben. Bei den dann folgenden nachgeordneten Belastungsindikatoren handelt es sich teilweise um objektive Belastungen, wie z. B. die *Entfernung zu den Ausbildungsstätten* (4. und 7. Rang), wie auch um subjektives Belastungsempfinden, wie die *Abhängigkeit von Ausbildern* oder die *unsicheren Berufsaussichten*⁹⁷.

Bei etwa einem Drittel, also bei annähernd gleichem Anteil von Zustimmung und Ablehnung, finden sich die *unterschiedlichen Anforderungen von Schule*

97 Beide Indikatoren werden von knapp Hälfte als belastend empfunden, und von ca. einem Drittel als nicht belastend (Schubarth 2007, S. 113 und Schubarth 2006a, S. 79). Das ergibt den 5. und 6. Rang nach Belastungsintensität (Schubarth 2007, S. 113 und Schubarth 2006a, S. 79).

und Studienseminar, der Umgang mit schwierigen Schülern, die negative Bewertung einer eigenen Leistung, die Anzahl der Stunden und auch noch die Doppelrolle als Lehrender und Lernender. Inhaltlich könnte noch der Anpassungsdruck in der Schule bzw. im Studienseminar hinzugenommen werden, auch wenn das weniger – nämlich unter einem Viertel – als Belastung sehen. Noch weniger sehen sich belastet durch Zweifel an der fachlichen Eignung, persönliche Probleme oder fehlende Akzeptanz bei Schülern (ca. ein Fünftel). Als Bestätigung der Organisation der Zweiten Phase kann gewertet werden, dass weder das Prinzip der jahrgangsübergreifenden Ausbildung noch die Konkurrenz zu den Mitreferendaren als störend gesehen wird (Schubarth 2006a, S. 79).

Eine weitere Datenanalyse zeigt, dass Absolventen der Primar- und Sekundarstufe I eher eine geringe Belastung angeben als die der anderen Lehrämter; Männer fühlen sich geringer belastet als Frauen. Zumindest für den geschlechtsspezifischen Unterschied vermuten die Autoren, dass es eher eine Frage der Wahrnehmung und nicht der objektiven Belastung ist⁹⁸.

Die Frage nach der Höhe der subjektiven Belastung wird auch an Ausbilder, Mentoren und Schulleiter gestellt. Bei der Bewertung führt das bei den Ausbildern einzig im Bezug auf die fehlende Anerkennung ihrer Ausbildertätigkeit durch ihre Ausbildungsschule zu einem Belastungsgefühl, d. h. einem Wert oberhalb des Mittelwertes, wenn auch nur geringfügig. Die Mentoren werten so bei zwei von neun erfragten Belastungen⁹⁹. Dies sind auch die beiden Faktoren, die die Mehrheit als eher belastend angibt. Einzig die Schulleiter geben bei der Hälfte der Fragen teilweise deutlich an belastet zu sein¹⁰⁰.

Die Autoren fassen alle diese Ergebnisse in der Aussage zusammen, dass „die objektiven und subjektiven Belastungen bei allen Befragtengruppen recht beachtlich sind“ und sehen darin ein Problemfeld, das reflektiert werden sollte (Schubarth 2007, S. 122).

Ausbildungsinhalte und Bereiche des Kompetenzerwerbs

In der Untersuchung werden die Erwartungen der Referendare an Ausbildungsinhalte mit deren tatsächlicher Umsetzung innerhalb der Lehrerbildung verglichen. Über vier Fünftel der Referendare halten fast die Hälfte der zwanzig angefragten Inhalte für wichtig. Fast ausnahmslos heben sie die Themen

98 Schubarth schlussfolgert: „Es kann vermutet werden, dass geschlechtsspezifische Wahrnehmungsunterschiede bestehen“ (2006, S. 80). Was in dieser Studie trotz der Berücksichtigung der Verhaltensmuster (s. o.) eine vage Aussage bleibt, konnte in der SALUS-Studie als Folge des subjektiv ausgeprägten Bewältigungsmusters nachgewiesen werden (3.5.2).

99 Bei der Menge der täglichen beruflichen Arbeit wird mit 3,4 und bei der zu wenigen Zeit für die Betreuung der Referendare mit 3,2 gewertet, bei einem Mittelwert von 3,0.

100 Bis zu 4,1 bei dem Mittelwert 3,0 und Höchstwert 5,0.

Unterrichtsführung, Lehr- und Lernmethoden, Beurteilen von Schülerleistungen und den *Umgang mit Unterrichtsstörungen* hervor. Fast ebenso wichtig sind *Gesprächsführung bzw. Konfliktbearbeitung* sowie die Themen *Leistungsbeurteilung, Lernschwierigkeiten, Diagnosekompetenz, Reflexion des Unterrichtsgeschehens* und die Frage nach der *eigenen Lehrerrolle*. Die Themen, die für die Referendare unwichtig sind, spielen tatsächlich in den Studienseminaren eine untergeordnete Rolle. Die *Rechtsnormen* stellen die große Ausnahme dar. Statt nach den Wünschen der Referendare nachrangig behandelt zu werden, nehmen sie bei den Ausbildern einen Spitzenplatz ein. Ausreißer in die andere Richtung ist die *Unterrichtsführung*. Sie wird von allen Referendaren als wichtigstes Thema gesehen, aber tatsächlich nur bei etwas mehr als der Hälfte berücksichtigt. Die Autoren stellen fest, dass die Referendare sehr hohe inhaltliche Erwartungen an ihre Ausbildung haben, und dabei besonders zu dem Themenbereich *Unterrichten*. Die Studienseminare berücksichtigen die Themen zwar annähernd in der gewünschten Reihenfolge, erfüllen diese hohen Anforderungen aber bei weitem nicht in dem gewünschten Maße (Schubarth 2006a, S. 82). Das zeigt sich beispielsweise an vier Themen, die mit vergleichbarer Intensität als zu besprechende Inhalte gewünscht werden¹⁰¹. Bezüglich des *Umgangs mit Belastung* und der ebenso als Thema erwünschten *Teamarbeit* gibt sogar eine Mehrheit der Referendare an, dass beide überhaupt nicht Seminaregegenstand waren (a. a. O., S. 82f). Dabei wurden zwei der vier Themenbereiche – die *Reflexion des Unterrichts* und das *Finden der eigenen Lehrerrolle* – zu Beginn des Referendariats bei einem bedeutenden Anteil der Referendare vermittelt, im Laufe der Ausbildung aber vernachlässigt. Auf diese Inhalte wird im Folgenden näher eingegangen, da sie für die Kooperation relevant sein können:

Die Studie fragt zum einen nach Inhalten und will damit klären, wie wichtig sie den Referendaren sind und inwieweit sie institutionsintern behandelt wurden (a. a. O., S. 80). Zum anderen fragt sie nach der „Vermittlung der Kompetenzen“ und beschränkt sich dabei nicht nur auf die Prozesse im Referendariat, da diese Vermittlung von Kompetenzen aus der Ersten Phase „beeinflusst wird und zum Teil auf sie aufbaut“ (a. a. O., S. 86). Inwieweit das erfolgreich geschehen kann, ist abhängig von dem Themenangebot, d. h. ob die Qualifikationen Vermittlungsgegenstand gewesen sind. Die Tabelle zeigt ausgewählte Inhalte, die für eine Kooperation bedeutend werden können und für die Referendare eine vergleichbare Wichtigkeit haben. Den Inhalten werden in dieser Tabelle Kompetenzen zugeordnet, die ihnen am ehesten entsprechen. Die Prozentzahl gibt an, welcher Anteil der Referendare der Aussage zustimmt:

101 Verteilung der 4 Themen auf 6 Plätze

Tab. 2: Ausgewählte für Kooperation relevante Inhalte und Kompetenzen

Ausgewählte Inhalte vergleichbarer Wichtigkeit	Im Referendariat sind diese Inhalte ...			Vermittelt in		Gefühlte Kompetenz	Kompetenzen (Kompetenzbereiche)
	wichtig	behandelt im		Erster Phase	Zweiter Phase		
		1. Se	2. Se				
Finden der eigenen Lehrerrolle	83 %	23 %	26 %	26 %	76 %	70 %	Eigene Lehrerrolle ent- wickeln (Innovieren)
Reflexion von eigenem und fremdem Unter- richt	83 %	44 %	55 %	42 %	93 %	77 %	Unterricht kritisch ana- lysieren und verbessern (Innovieren)
Teamarbeit und Schulentwicklung	61 %	8 %	16 %	11 %	49 %	70 %	Mit Kollegen kooperie- ren (Organisieren) ¹⁰²
Berufliche Belastungen und ihre Bewältigung	72 %	14 %	23 %	18 %	38 %	24 %	Wirkungsvoller Schutz vor Überlastung (Organisieren)

(Zusammenstellung des Verfassers nach den Daten in Schubarth (2006a))

Die Potsdamer Studie thematisiert die Lehrerrolle zweifach. Zum einen fragt sie danach, inwieweit die *Doppelrolle als Lehrender und Lernender belastend* wirkt (Schubarth 2006a, S. 16). Zum anderen wird erhoben, ob die Möglichkeit gegeben ist, die *eigene Lehrerrolle zu finden bzw. zu entwickeln*. Darin fühlt sich schon über die Hälfte der Referendare zu Beginn der Zweiten Phase ausreichend qualifiziert; am Ende sind es 70 %. Damit bleiben allerdings 30 % der Referendare, denen diese Rollenklärung nicht gut gelungen ist (a. a. O., S. 111). Diese Qualifikation wird, wie schon gezeigt, kaum als Ausbildungsinhalt behandelt, und trotzdem wird sie vermittelt. Ein Viertel gibt das schon für das Studium und drei Viertel der Referendare für den Vorbereitungsdienst an (a. a. O., S. 83). Zu fast den gleichen Kompetenzeinschätzungen zu Beginn und am Ende des Referendariats führen die Angaben der Befragten bei der Qualifikation mit *Kollegen zu kooperieren*. Da die Inhalte weder im Studium noch im Referendariat ausreichend behandelt werden, können diese Kompetenzen nur sehr schnell am Anfang des Vorbereitungsdienstes entwickelt werden, wenn sich das in den Seminaren und mithilfe der Ausbilder vollzieht. Andernfalls verstärken sich die Kompetenzen unabhängig von deren Vermittlung bzw. zumindest über sie hinaus. Die Lerngelegenheiten dazu bieten sich sowohl für das *Finden der Lehrerrolle* als auch für das *Kooperieren mit Kollegen* direkt in den Ausbildungsschulen. Im Gegensatz zu diesen beiden hängt die

¹⁰² Es finden sich in der Auswertung zu dem Inhaltsgebiet *Teamarbeit* keine passenden Qualifikationen. Das *Kooperieren mit Kollegen* kann davon nur ein Teilbereich sein, der eine der Voraussetzungen darstellt. Daraus erklärt sich auch der deutlich über der Vermittlungsmöglichkeit liegende Anteil von sich kompetent fühlenden Referendaren.

Qualifikation, den *eigenen oder fremden Unterricht zu analysieren und zu verbessern*, deutlicher mit deren Vermittlung zusammen und spielt schon in der Universität eine bedeutende Rolle. Außerhalb der bevorzugten Kompetenzbereiche *Unterrichten* und *Erziehen* wird sie am häufigsten schon im Studium vermittelt und annähernd die Hälfte der Referendare fühlt sich bereits am Anfang der Zweiten Phase darin kompetent. Das entwickelt sich weiter im Laufe des Referendariats, so dass sich hierbei wiederum drei Viertel der Referendare kompetent fühlen (a. a. O., S. 109ff). Mehr als die Hälfte der Referendare bestätigt, dass die *Reflexion von eigenem und fremdem Unterricht* Inhalt in Seminaren des Vorbereitungsdienstes gewesen ist. Damit bleibt die Angabe aber auch hier noch deutlich unter dem Anteil derjenigen, die sich darin kompetent fühlen. Auch hier ist zu vermuten, dass die Arbeit in der Ausbildungsschule dafür von Bedeutung ist. Der Anteil, der eine Vermittlung angibt, ist jedenfalls überraschend hoch. Alle drei befragten Gruppen – Referendare, Ausbilder und Mentoren – stimmen in dem hohen Anteil überein, wie stark diese Kompetenz vermittelt wurde und in welchem Maße die Referendare sich weiterentwickeln konnten. Das spricht dafür, dass alle drei Gruppen gemeinsam zielgerichtet gearbeitet haben.

Hinsichtlich der Qualifikation mit *Kollegen zu kooperieren*¹⁰³ weichen die Einschätzungen über den eigenen Beitrag zur Kompetenzentwicklung voneinander ab. Drei Viertel der Ausbilder und der Mentoren meinen, ihr Beitrag zur Entwicklung dieser Kooperationskompetenz sei bedeutend. Das ist ein wesentlich höherer Anteil als der von den betroffenen Referendaren angegebene. Diese billigen nur der Hälfte der Lehrerbildner zu, an der Entwicklung dieser Kompetenz wesentlich beteiligt gewesen zu sein. Die Autoren der Studie ordnen die Abweichungen sogar unter die Kategorie „Größere Differenz zwischen den Befragtengruppen“ ein (Schubarth 2007, S. 132)¹⁰⁴. Diese hohe Diskrepanz zeigt sich auch bei der Einschätzung zur *Teamarbeit*.

Zu den Themen, die für zukünftige Lehrer bedeutend sind, zu denen aber nicht ausreichend Qualifikationen entwickelt werden konnten, gehören *mit Belastungen umgehen* zu können, *sich wirkungsvoll vor Überlastung zu schützen* und auch *den Unterricht effektiv und zeitsparend vorzubereiten*. Für etwas mehr als ein Drittel (38 %) der Absolventen wurden diese Kompetenzen im Laufe der Lehrerbildung vermittelt. Das sind beim *wirkungsvollen Schutz vor Überlastung* am Ende des Referendariats nur 20 % mehr als schon während des Studiums (Schubarth 2006a, S. 113). Kompetent darin fühlt sich nur etwa ein Viertel, und

103 Es finden sich in der Auswertung zu dem Inhaltsgebiet *Teamarbeit* keine passenden Qualifikationen. Das *Kooperieren mit Kollegen* kann davon nur ein Teilbereich sein, der eine der Voraussetzungen darstellt. Daraus könnte sich der deutlich über der Vermittlungsmöglichkeit liegende Anteil von sich kompetent fühlenden Referendaren erklären.

104 Zu der Lehrerrolle liegen diese Daten nicht vor.

zwar am Ende des Referendariats eher noch weniger als zu Beginn. In der *effektiven Unterrichtsvorbereitung* fühlt sich am Ende des Referendariats fast der doppelte Anteil kompetent, wenngleich das auch nur 30 % sind. Für die Autoren weist dieser Befund darauf hin, dass in diesem Bereich Defizite in der Zweiten Phase der Lehrerbildung vorliegen:

„Nachdenklich stimmt, dass sich lediglich eine Minderheit aus dem 4. Ausbildungshalbjahr in der Lage sieht, *den eigenen Unterricht effektiv und zeitsparend vorzubereiten* und *sich vor Überlastung wirkungsvoll zu schützen*.“ (a. a. O., S. 114)

Die Autoren der Studie kommen zu dem Schluss, dass die Selbsteinschätzung der Referendare über die von ihnen erworbenen Kompetenzen abhängig ist von einigen speziellen Faktoren. So spielt die intensive Vermittlung im Vorbereitungsdienst eine Rolle, ist aber alleine nicht entscheidend. Wesentlich sind auch das Gefühl der geringen Belastung¹⁰⁵, die Qualität der Ausbildungsschulen und die Ausbildungsdauer: am Ende der Ausbildung fühlen sie sich kompetenter als zu Beginn (2.1.4; Schubarth 2006a, S. 118f; vgl. Felbrich 2008a, S. 358).

Die dargestellten Kompetenzen werden in der Zweiten Phase vermittelt, ohne dass eine größere Anzahl von Ausbildern sie – mit Ausnahme der Reflexion – durchgehend im Seminar behandelt hat. Diese Qualifikationen können folglich nur in den Ausbildungsschulen erworben worden sein. Bei der Bewältigung beruflicher Belastung ist kein Kompetenzgewinn während des Vorbereitungsdienstes feststellbar. Nach Dauber ist dies ein Zeichen dafür, dass die notwendigen Persönlichkeitsmerkmale nicht trainiert werden (2.4.2).

Weitere Kompetenzbereiche

Nach ihrer Selbsteinschätzung fühlen sich die Referendare überwiegend für unterrichtsbezogene Aufgaben kompetent, aber nur begrenzt für außerunterrichtliche oder außerschulische (Schubarth 2006a, S. 92f). Innerhalb des bevorzugten Kompetenzbereichs *Unterrichten* sehen sie sich in hohem Maße qualifiziert in der formalen Gestaltung von Unterricht wie *Ableiten von Themen aus Rahmenlehrplan*, *Lernziele formulieren* und für die unmittelbare Wissensvermittlung durch *Bestimmen der Unterrichtsphasen* und den *Einsatz von Medien*. Das gilt nach dem Befund aber nur eingeschränkt für Formen des selbst *gesteuerten oder offenen Lernens* (a. a. O., S. 97). Es ist nicht ganz eindeutig, welche der Indikatoren die Autoren heranziehen, um diese Einschränkung zu begründen. Zu vermuten ist, dass sie mit den vernachlässigten Formen weder *handlungsorientierte Lernformen anzuwenden* noch *selbständiges Lernen zu realisieren*

105 Die Interpretation: „Bemerkenswert ist zudem der vergleichsweise hohe Einfluss der beruflichen und persönlichen Gesamtbelastung“ (Schubarth 2006a, S. 116f) erweckt den Anschein, als seien hier objektive Belastungsfaktoren ursächlich. Der bedeutende Einfluss der Bewältigungsstrategien (3.5.2) wird dabei vernachlässigt.

meinen. Darin fühlen sich immerhin über 70 % der Referendare am Ende ihrer Ausbildung kompetent, und damit nur ca. 10 % weniger als in dem von den Autoren positiv herausgehobenen eher formalen Bereich. Qualifikationen wie *Lerntransfer in den Unterricht einbauen* oder *Methoden des Lernens vermitteln* nennen tatsächlich weniger als die Hälfte bzw. sogar nur ein Viertel der Referendare als Kompetenzen, die in der Ausbildung weiterentwickelt wurden (Schubarth 2007, S. 140). Vergleichbar niedrige Werte erhalten auch Qualifikationen wie *differenzierte Lernwege anbieten* oder *bei Lernschwierigkeiten helfen* (Schubarth 2006a, S. 95).

Fast alle Referendare wünschen sich den Umgang mit schwierigen pädagogischen Situationen (wie *sinnvolles Anwenden von Ordnungsmaßnahmen*, *konstruktive Konfliktlösung* oder *das Umgehen mit Disziplinproblemen*) weiterentwickeln zu können (Schubarth 2006a, S. 99–102). Die tatsächliche Behandlung an den Studienseminaren differiert je nach Teilthematik sehr stark. So gibt nur etwas mehr als die Hälfte (58 %) der Referendare an, dass der *Umgang mit Unterrichtsstörungen* thematisiert wurde. Die dazugehörigen Qualifikationen wie *Ordnungsmaßnahmen sinnvoll anzuwenden* oder *mit Disziplinproblemen umzugehen* werden für einen größeren Anteil vermittelt¹⁰⁶. Die Autoren der Studie stellen dabei eine auffallende Diskrepanz zwischen Vermittlungshäufigkeit und Kompetenzgewinn fest. Weder die Berücksichtigung des Themas im Seminar noch die Vermittlung führt zum Erfolg. Weniger als die Hälfte der Referendare fühlt sich am Ende des Referendariats kompetent, mit *Unterrichtsstörungen umzugehen*, bei den *Disziplinproblemen* sogar nur ein Viertel (a. a. O., S. 100)¹⁰⁷. Das *Anwenden der rechtlichen Bestimmungen* führt zu dem ähnlichen Phänomen, dass alle Bemühungen der Ausbilder erfolglos bleiben. Hier könnte das Scheitern aber damit erklärt werden, dass nur die Ausbilder, nicht aber die Referendare das Thema für wichtig halten.

So wenig eindeutig wie in diesem Bereich sind auch insgesamt die Aussagen der Autoren dazu, wie die Absolventen selbst ihren Kompetenzgewinn einschätzen. So stellen die Autoren fest:

„Bei den Selbsteinschätzungen der eigenen Kompetenzen durch die Lehramtskandidatinnen fällt auf, dass den meisten vorgegebenen Kompetenzen nur auf einem niedrigen Niveau zu-

106 Die Vermittlung bestätigen bei den Ordnungsmaßnahmen 81 % und beim Umgang mit Disziplinproblemen 68 % (Schubarth 2006a, S. 99). In der Internetfassung werden unter dem Kompetenzbereich *Beraten* zu denselben Items andere Daten veröffentlicht, die vermutlich auf einen Druckfehler beruhen, da eine Tabelle mit denselben Werten auf der Vorseite abgedruckt ist a. a. O., S. 101f).

107 Die Tabellen auf S. 101 und 102 haben in 2006a zu unterschiedlichen Fragestellungen identische Anteile. Wie wichtig es ist, seitens der Vermittler zu verdeutlichen, wie die zu vermittelnde Qualifikation mit den Erfahrungen der Referendare zusammenhängt, zeigt das Beispiel des Schulrechts, also der Kompetenz, rechtliche Bestimmungen u. Normen anzuwenden. Obwohl es vorrangig behandelt wird, führt es nach Aussagen der Verfasser nicht zu einem erhöhten Kompetenzgefühl der Referendare (Schubarth 2006, S. 114). Das Thema ist zwar den Ausbildern wichtig, nicht aber den Referendaren (Schubarth 2006a, S. 81 und 84).

gestimmt wird. So gibt lediglich bei 14 der 61 Kompetenzen eine Mehrheit aller Lehramtskandidatinnen an, sich darin kompetent zu fühlen.“ (a. a. O., S. 90)¹⁰⁸

Dieser Kompetenzgewinn bei fast allen abgefragten Kompetenzen wird aber als ein besonderes Ergebnis der Potsdamer Studie hervorgehoben. Die Autoren betonen dabei die bedeutende Rolle für diesen Kompetenzerwerb, die der Zweiten Phase – nicht aber der Ersten Phase – zukomme:

„Analysiert man die Zusammenhänge zwischen Vermittlung und selbst eingeschätzter Kompetenz, dann kommt dem Vorbereitungsdienst aus Sicht der Lehramtskandidatinnen offensichtlich eine hohe Bedeutung bei der Vermittlung der Kompetenzen zu, während die Universität keine besonders wichtige Rolle spielt.“ (Schubarth 2006a, S. 93)

Insgesamt registrieren Schubarth u. a. trotzdem eine „gewisse Unsicherheit“ der Referendare bezüglich ihrer eigenen Kompetenz (a. a. O., S. 92f).

Qualität der Ausbildungsorte

Die Qualität des Ausbildungsprozesses wird über die Stärken und Schwächen der Ausbildungsorte¹⁰⁹ wie die verschiedenen Veranstaltungen im Studienseminar und die Ausbildungsschulen erhoben. Besonders positiv erleben die Referendare die Ausbildungsschule. Sie schätzen vor allem, dass ihre Mentoren ihnen ermöglichen selbst zu unterrichten und sie als Kollegen akzeptieren (Schubarth 2006a). Die *Akzeptanz* wird – anscheinend abhängig von der Intensität der Zusammenarbeit – sehr unterschiedlich eingeschätzt. Mit sieben Achtern geben die meisten der Referendare an, von den Schülern in ihrer Lehrerrolle akzeptiert zu werden. Knapp drei Viertel empfinden das von ihren Mentoren; es folgen die Ausbilder mit knapp zwei Dritteln und es endet bei der Akzeptanz durch das Kollegium der Ausbildungsschule, die noch über der Hälfte liegt. Diese eingeschränkte Anerkennung innerhalb des Kollegiums drückt sich auch darin aus, dass eine erhebliche Minderheit von knapp einem Fünftel der Referendare ausdrücklich verneint, als Kollege akzeptiert zu werden (Schubarth 2007, S. 87ff). Die von den Referendaren wahrgenommene Akzeptanz bestätigt sich in den Einschätzungen ihrer schulischen Ansprechpartner. Mentoren und noch stärker die Schulleiter schätzen die Mitarbeit der Referendare als gewinnbringend und also deutlich nutzbringender als belastend ein. Eine Minderheit¹¹⁰ gibt an, dass die Ausbildungstätigkeit mehr belasten würde als sie nütze. Die Zusammenarbeit zwischen Referendaren und Mentoren wird beidseitig von einer deutlichen Dreiviertelmehrheit als positiv empfunden (ebenda). Auf ein schulin-

108 An gleicher Stelle erläutern die Autoren, um welche Dimension es sich handelt: „Konzentriert man sich auf die Lehramtskandidatinnen des vierten Ausbildungshalbjahres, dann ergibt sich folgendes Bild: Bei nunmehr knapp der Hälfte der abgefragten Kompetenzen gibt eine Mehrheit dieser Lehramtskandidatinnen an, sich kompetent zu fühlen“ (Schubarth 2006a, S. 90).

109 Ausbildungsschule und Studienseminar

110 12 % der Schulleiter und 17 % der Mentoren

ternes Problem könnte das Ergebnis hinweisen, dass die Mentorentätigkeit nicht zu höherem Ansehen im Kollegium führt.

Die Verfasser der Potsdamer Studie sind von dieser fehlenden Anerkennung eines bedeutenden Teils des Kollegiums überrascht. Sie fragen daher, ob nicht nur die Anerkennung der Mentorentätigkeit durch die Schulleitung von entscheidender Bedeutung ist, sondern auch die im Kollegium (a. a. O., S. 121f). In der Referendarausbildung in Brandenburg verantworten die Schulleiter und Mentoren in den Ausbildungsschulen die schulpraktische Ausbildung. Das bedeutet, dass sie an der Bewertung der Referendare beteiligt sind. Ein kleinerer Teil der Referendare gibt an, sich durch die Abhängigkeit von den Mentoren belastet zu fühlen. In diesem Sinne kritisieren sie auch die Doppelrolle der Ausbildungslehrer als Berater und Beurteilende, eine unklare Rollendefinition und ungeklärte Verantwortlichkeiten. Unter der Doppelrolle leidet knapp ein Fünftel der Referendare, über die Hälfte sieht darin kein Problem. Nicht nur bei dieser Doppelfunktion haben die Referendare Nachteile, wenn die persönliche Beziehung zum Mentor nicht gut ist¹¹¹. Die Referendare kritisieren als unzureichende Rahmenbedingung fehlende Anreize für eine Mentorenschaft, die zu einer unzureichenden Betreuung beitragen (Schubarth 2006a, S. 141, 143f).

Aus Sicht der Referendare stellen die Mentoren vor allem Erprobungsraum zur Verfügung. In ihnen sehen die Referendare aber auch – im Gegensatz zu der kritisierten unzureichenden Betreuung – gute, fachlich kompetente Berater. Die Absolventen fühlen sich durch die Mentoren gut betreut, d. h. die Lehrer sind förderlich für die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils und anregend in Bezug auf Unterrichtsplanung. Allerdings vermisst auch ein Sechstel diese Anregung. Die Zufriedenheit sinkt auf ca. die Hälfte der Befragten bei den Fragen nach einem vorbildlichen Unterricht, nach der Offenheit für Kritik und nach der Methodenvielfalt des Unterrichts. Etwa ein Viertel der Referendare äußert explizit, dass dies alles nicht gegeben sei. Diese skeptische Einschätzung macht verständlich, warum drei Viertel der Befragten der Aussage zustimmen, dass eine intensive Fortbildung für die Mentoren erforderlich ist (a. a. O., S. 74ff):

„Hier deuten sich Ambivalenzen und Konfliktpotenziale an: Einerseits schätzen die Lehramtskandidatinnen die gute praktische Ausbildung an der Schule, einschließlich der meist intensiven Betreuung, andererseits fühlt sich ein Teil durch die Abhängigkeit von den Lehrerinnen und die mangelnde Offenheit und Kritikfähigkeit belastet.“ (ebenda)

111 „Vereinzelte berichteten Teilnehmerinnen von schlechten Beurteilungen und wenig konstruktiven, negativen Rückmeldungen von Ausbildungslehrerinnen. Außerdem wurde erwähnt, dass einzelne Ausbildungslehrerinnen ihren Unterricht von Lehramtskandidatinnen durchführen lassen, ohne Rückmeldung und Hilfestellung zu geben. Diskutantinnen kritisierten häufig eine fehlende Einheitlichkeit im Vorgehen und in den an sie gestellten Anforderungen, sowie eine unzureichende Schulung der Ausbildungslehrerinnen hinsichtlich der Ausbildung von Lehramtskandidatinnen. Häufig wurde auch bemängelt, dass keine Kriterien für guten Unterricht existierten. [...] Zudem seien Ausbildungsschulen über den Ablauf und die Anforderungen des Vorbereitungsdienstes sowie auch über die universitäre Lehramtsausbildung nur unzureichend informiert“ (Schubarth 2006a, S. 143)

Die Verantwortlichen in den Ausbildungsschulen – Mentoren und Schulleiter – schätzen ihr eigenes Verhalten wesentlich positiver ein als ihre Partner – Ausbilder und Referendare – aus den Studienseminaren. Das gilt vor allem für ihre eigene *Offenheit gegenüber Neuem* und für ihr *Akzeptieren der Referendare als Kollegen*, die bei den Referendaren um ein Viertel niedriger angegeben werden (Schubarth 2007, S. 106 und 108). Die Mentoren sehen die Referendare als wesentlich kompetenter an (um 20–30 %) als die Referendare sich selbst. Das gilt beispielsweise für eine *effektive Unterrichtsvorbereitung*, *methodisch vielfältige Lernzielkontrolle*, das *toleranzfördernde Einbeziehen kultureller Besonderheiten* oder die *Hilfe zur Einteilung sinnvoller Lernschritte* (a. a. O., S. 132).

Von den Angeboten der Studienseminare bewerten die Referendare die Unterrichtsbesuche und deren Reflexion, verbunden mit konstruktiven Rückmeldungen, am besten. Eine ähnlich hohe Anzahl von über drei Vierteln der Befragten schätzt die Praxisrelevanz, die Anregungen für den Unterricht sowie die Diskussionsfreudigkeit in den (Fach-)Seminaren und ist mit deren fachlichem Niveau einverstanden.

In vielen Untersuchungen wird die mangelnde Zeit der Mentoren für die Beratung der Referendare beklagt (siehe auch Schubarth 2006a, S. 28 und Schubarth 2007, S. 120). Knapp die Hälfte der befragten Mentoren in der Potsdamer Studie sieht das auch so, ein Viertel hat damit aber kein Problem. Den meisten Absolventen reicht die zeitliche Verfügbarkeit ihrer Mentoren aus, nur einem Fünftel nicht (Schubarth 2006a, S. 67). Diese Zufriedenheit herrscht trotz der Kritik wegen fehlender Anrechnungs- oder Entlastungsstunden für die Tätigkeit als Mentor.

Eine mangelhafte Kooperation zwischen Studienseminar und Schule manifestiert sich für die Lehramtsabsolventen an den uneinheitlichen oder sogar unvereinbaren Anforderungen der beiden Institutionen. Dieses wird verdeutlicht am Beispiel des in der Ausbildungsschule überwiegend praktizierten Frontalunterrichts und der Forderung nach offenen Unterrichtsformen, die aus dem Studienseminar kommt. Es verlangt einen Spagat zwischen den verschiedenen Anforderungen, mit denen sich die Referendare an manchem Studienseminar „allein gelassen“ fühlen. Die Referendare beklagen, dass die Ausbilder für dieses Entwicklungsstadium als Übergangssituation wenig Verständnis hätten. So würden von den Ausbildern zu wenig die Vorerfahrungen und -prägungen der Klassen berücksichtigt (Schubarth 2006a, S. 132ff).

Bedeutung der Zweiten Phasen aus Sicht der Referendare

Die Referendare schätzen an der Zweiten Phase deren Praxisnähe und dabei besonders die Praxisreflexion, den Erfahrungsaustausch mit anderen Referendaren, das Lernen am Modell z. B. durch Hospitationsmöglichkeiten, die Erpro-

bungsmöglichkeiten und Freiräume, die Rückmeldungen sowie die Beziehungsqualität an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen.

Für die überwiegende Mehrheit ist das besonders Positive die erfolgreiche Bewährung in der Schulpraxis, der offensichtlich gelingende Wechsel in die Lehrerrolle und der bedeutende Kompetenzzuwachs im Verlauf des zweijährigen Vorbereitungsdienstes mit der hohen selbst wahrgenommenen Unterrichtskompetenz. In den vertiefenden qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen wird neben ihrem eigenen großen Lernzuwachs als besondere Stärke der Zweiten Phase herausgestellt, sich im geschützten Rahmen erproben und damit schrittweise in ihre Berufsrolle hineinwachsen zu können. Unterstützt wird das durch eine reduzierte Stundenverpflichtung im Vergleich zu den Lehrkräften nach der Ausbildung. Das Referendariat sehen die angehenden Lehrer als die wichtigste Lernphase, die sie kompetent und gut auf den Lehrerberuf vorbereitet (Schubarth 2006a, S. 133).

Die Autoren weisen auf Schwächen der Zweiten Phase bei den Rahmenbedingungen hin, insbesondere auf die Heterogenität der professionellen Ausbildung mit den uneinheitlichen Standards in der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen. Zudem wird von einem Teil der Referendare die Betreuung während der Ausbildung kritisiert¹¹². Allerdings stehen dem auch Beispiele guter Beratung gegenüber, die aber als vereinzelte Meinungen gekennzeichnet werden.

Die Referendare beklagen die mangelnde Koordination und Kommunikation zwischen der Ersten und Zweiten Phase. Fehlende Abstimmung – hier konkret auf die Ausbildungsplanung bezogen – hat unsinnige Wiederholungen von Themen zur Folge. Die Anforderungen und Ideale beider Ausbildungsphasen sind nicht immer miteinander vereinbar. Das Belegbeispiel für die fehlende Vereinbarkeit zeigt aber keinen Dissens zwischen den Ausbildungsinstitutionen, sondern zwischen beiden gemeinsam und der Schule: Die Vorstellungen aus der Universität – in Bezug auf offenen Unterricht – werden im Studienseminar noch verstärkt, um dann schließlich an der Schulrealität mit den Ordnungsmaßnahmen und Strafen zu scheitern. Die Referendare möchten ihre Idealvorstellung verwirklichen und fühlen sich dann zerrissen. Statt die Erkenntnisse umsetzen zu können, „scheitert dann alles an dem Schulleben, wie es eigentlich aussieht“ (a. a. O., S. 148).

Für einen Teil der Referendare sehen die Autoren die Gefahr, durch Umfang und Divergenz der Anforderungen zu stark belastet zu sein. Es existiert eine „Risikogruppe“, die sich den Anforderungen nicht gewachsen sieht, unsicher über die Berufswahl ist und sich nicht akzeptiert fühlt. Das wird noch verstärkt,

112 „An jeweils drei der fünf Studienseminarstandorte bemängelten Lehramtskandidatinnen zum einen die Praxis der Zuweisung an Ausbildungsschulen und zu Ausbildungslehrerinnen und zum anderen eine unzureichende Unterstützungs- und Betreuungsarbeit durch Seminarleiterinnen.“ (Schubarth 2006a, S. 136)

wenn der Leser die bisher dargestellten Befunde berücksichtigt. Es hatte sich gezeigt, dass die Kompetenz, *Belastungen zu erkennen und sich vor Überlastung zu schützen*, kaum vermittelt wird. Als inhaltliche Schwäche sehen die Autoren die zu starke Betonung des Kompetenzbereichs *Unterrichten* bei Vernachlässigung außerunterrichtlicher und außerschulischer Bereiche.

Die Zweite Phase ist nach Einschätzung der Referendare in Abgrenzung zur Ersten Phase von entscheidender Bedeutung, um sich auf die berufspraktische Tätigkeit vorzubereiten. Begründet wird das mit der Berufsfeldorientierung und der Möglichkeit, Praxis zu erleben, zu erproben und zu reflektieren. Der eigene Kompetenzzuwachs innerhalb des Referendariats beeinflusst diese positive Bewertung. Die Studienseminare haben ihren Wert „als Orte des Erfahrungsaustausches und der sozialen Unterstützung (Peer-learning)“ (Schubarth 2006a, S. 161). Die Ausbildungsschulen sind zentraler Lernort und werden als solcher auch am höchsten bewertet. Die Schulen können derzeit den hohen Anforderungen, die an sie gestellt werden, ohne weitere Unterstützung allerdings nicht gerecht werden. Deswegen fordern die Autoren der Studie als Konsequenz aus den Befunden:

- ein modernes Lehrerleitbild als normative Grundlage zu entwickeln¹¹³,
- die Professionalisierung der Ausbilder und Mentoren zu gewährleisten und
- die Ausbildung an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen zu koordinieren und dabei die Rollen der Beteiligten zu klären.

Das Referendariat bleibt eine „harte Bewährungsprobe“, die es nach Meinung der Autoren zu begleiten gilt. Deswegen ist die Betreuung und Beratung der Referendare sowohl fachlich als auch sozial zu fördern (a. a. O., S. 161f).

Rollenfindung im Übergang zwischen den Phasen

Indem die Autoren der Potsdamer Studie Fallstudien hinzuziehen, gehen sie intensiver auf das Unbehagen der Referendare mit der Lehrerausbildung ein, ohne damit die positive Gesamtbeurteilung der Zweiten Phase überdecken zu wollen.

Die fehlende Möglichkeit, innerhalb des Referendariats Kritik zu üben und zu reflektieren, wird im Interview kritisiert, ein Lehrer-Schüler-Verhältnis beklagt und für die Zeit nach dem ersten Staatsexamen für unangebracht gehalten. Daraus schlussfolgert Wernet in seiner Analyse, dass die Referendare damit ihren früher vollzogenen Rollenwechsel vom Schüler zum Studierenden ignorieren. Das Studium begreifen sie nicht als Möglichkeit zum Statusübergang mit dem

113 Die Autoren zählen dazu den Lehrer als „Experte für Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen“ und als „Mitglied eines Teams“, sowie eine Evaluationskultur und das Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Anforderungen (Schubarth 2006a, S. 161).

Potenzial um Autonomie zu gewinnen, sondern eher als verlängerte Schulzeit (2006, S. 199f)¹¹⁴. Eine Studie der Universität Innsbruck beschreibt das als Phänomen der *Unbelehrbarkeit*, bei dem die Erstsemester ihr Lehrerwerden schon mit Studienbeginn als abgeschlossen betrachten, aber auf neue Anforderungen mit dem Phänomen des *Schülerseins* reagieren. In diesem Zusammenhang erhält auch das Reflektieren des eigenen Verhaltens etwas Bedrohliches, da gewohnte Verhaltensweisen hinterfragt werden (2.2.3, Marlovits 2003). In den oben angeführten Interviewaussagen im Rahmen der Potsdamer Studie billigen die Referendare sich selber keine aktive Rolle zu und sehen keine Möglichkeit zur „diskursiven Verständigung“. Dabei besteht das formulierte Unbehagen an einer unangemessenen Rolle bzw. Rollenübernahme nicht wegen gegebener äußerer Bedingungen, sondern resultiert aus inneren Verhaltensmustern¹¹⁵:

„Die Schülerrolle wird als inadäquat empfunden; sie ist aber nicht – jedenfalls nicht ausschließlich – das Produkt der Einnahme der Lehrerrolle durch die Ausbilder, sondern sie wird selbst von den Betroffenen übernommen. Sie scheinen *habituell* einer Haltung verpflichtet zu sein, die ihnen selbst als unangemessen erscheint.“ (Wernet 2006, S. 203)

Referendare vollziehen einen zweiten Statusübergang, bei dem sie erfolgreich ihre universitäre Ausbildung abgeschlossen haben und in den Vorbereitungsdienst eintreten können. Während das Examen und der Eintritt in das Referendariat einerseits einen Statusgewinn darstellen, ist der neue Start in die Zweite Phase gleichzeitig auch eine Zurücksetzung. „Aus dem alten Hasen des Studiums wird nun ein Neuling der beruflichen Praxis“ (Wernet 2006, S. 204). Damit stehen sie innerhalb des Lehrerberufs wieder an unterster Stufe, sind allerdings gleichzeitig auch potenzielle Kollegen. Wenn die Referendare sich als zukünftige Kollegen fühlen und auf der anderen Seite auch als solche ernst genommen werden, dann können sie diese neue Rolle nutzen, um die unangemessene Schülerrolle aktiv zu überwinden (a. a. O., S. 200). Wenn, wie oben, über fehlende Möglichkeiten zur Reflexion während des Referendariats geklagt wird, dann ist das nicht nur auf Bedingungen und äußere Umstände innerhalb der Zweiten Phase zurückzuführen. Es gehört zu den Aufgaben der Universität, systematisch Möglichkeiten zur Reflexion aufzubauen. Wernet erwartet, dass

114 „Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird für die Zeit vor dem ersten Staatsexamen als nicht-kritisierendes Normalmodell unterstellt. Damit werden die schulische und die universitäre Ausbildung unter der Perspektive des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gleichgestellt. Erst wenn das erste Staatsexamen erworben ist, besteht ein Anspruch, nicht mehr als Schüler behandelt zu werden. Der Statusübergang Schule-Universität wird dabei implizit getilgt. Eine studentische Rolle, die ihrerseits eine Überwindung der Schülerrolle darstellte, ist nicht vorgesehen. Wir können daraus schlussfolgern, dass der Sprecher die Chancen einer Statustransformation, die die Universität gegenüber der Schule bietet, subjektiv nicht realisiert. Das Studium wird nicht als Potenzial eines Autonomiezugewinns interpretiert, sondern als verlängerte Schulzeit, die keine Veränderung der Selbstverortung darstellt“ (Wernet 2006, S. 199).

115 Das zeigt sich auch in der Sammlung, in der ausgewählte ehemalige Studierende der Universität Kassel ihr Referendariat einschätzen (3.5.2).

die Absolventen nach ihrem erfolgreichen Studium diese Kompetenz erworben haben, miteinander reflektieren können und sich dazu organisieren und gegenseitig unterstützen. Ergänzende Impulse und die zusätzliche Sicht von außen sind eine hilfreiche Unterstützung für den Prozess der Reflexion. Reflexion ist dabei aber nicht abhängig von dem (Wohl-)Wollen eines hierarchisch Höherstehenden. Fehlt die Reflexion, dann können dafür nicht nur die Ausbilder verantwortlich gemacht werden, sondern auch die Referendare selber tragen dazu bei. Ähnliche Hierarchieprobleme vermutet der Autor hinter den Ängsten, bei unangemessenem Verhalten durch die Ausbilder schlecht bewertet zu werden. Sie stellen nach der Analyse keine sinnvolle oder verständliche Reaktion auf diese objektiv gegebene Möglichkeit dar. Vielmehr spricht Wernet von einer „unangemessenen Ängstlichkeit“ (2006, S. 202)¹¹⁶.

Insgesamt sieht der Autor einen engen Zusammenhang zwischen den in der Ersten und in der Zweiten Phase vermittelten Kompetenzen. In dem seiner Analyse zugrunde liegenden Beispiel fehle schon aus der universitären Ausbildung ein Habitus, der von einer wechselseitigen Anerkennung bei der diskursiven Klärung von Sachverhalten ausgeht (a. a. O., S. 205). Da die dafür grundlegende Reflexion charakteristischer Weise systematisch im Studium aufgebaut und berücksichtigt werden sollte, ist deren unzureichendes Vorhandensein für den Verfasser überraschend. Anscheinend wird erst dann von den Absolventen eine Reflexionsmöglichkeit gesucht, wenn ihr Fehlen durch den Druck der unterrichtlichen Praxis zum Problem geworden ist,

„als würden die intellektuellen Freiheitsgrade erst dort eingefordert, wo sie unter dem Handlungsdruck der Ausbildung berufspraktischer Antworten notwendige Einengungen erfahren.“
(a. a. O., S. 206)

Die sonstigen Befunde der Studie¹¹⁷ bestätigen nicht, dass es problematisch ist, Reflexionsmöglichkeiten zu finden. Immerhin fühlen sich mehr als drei Viertel darin kompetent, auch wenn der Kompetenzgewinn vor allem in der Schulpraxis erzielt worden sein sollte (vgl. auch in diesem zur Wirksamkeit der Kompetenzen).

Einschätzung der Ersten Phase

Die Handlungskompetenzen, die für die Potsdamer Studie grundlegend gewesen sind, werden nach Angabe der Autoren vorrangig im Vorbereitungsdienst vermittelt bzw. erworben. Trotzdem werden die Referendare auch gefragt, welche Phase der Lehrerbildung dazu beigetragen hat, sie darin zu qualifizieren. Die Erste Phase ist nur insofern zu berücksichtigen, wie auf in der Ersten Phase erworbene Kompetenzen aufgebaut bzw. ein direkter Einfluss auf deren

116 Stellungnahmen der Kasseler Referendare (vgl. 2.4.2) und Persönlichkeitsmerkmalen für den Umgang mit Belastungen und Problemen in der SALUS-Studie von Dauber u. a. (2.2.2, 2.4.2 und 3.5.3)

117 Schubarth 2006a, S. 77 und S. 109

Vermittlung in der Zweiten Phase ausgeübt wird (Schubarth 2006a, S. 86). Schließlich gehört zu den Aufgaben der Ersten Phase

„grundlegende Ansätze zur Praxiserprobung und zur Kooperation mit der Praxis [zu] liefern, z. B. in Form von Praxisstudien, konkreten Trainingsprogrammen, Tutorenprogrammen oder Projekten des Forschenden Lernens oder einer Lernwerkstatt.“ (a. a. O., S. 87)

Es kann nicht Aufgabe der Universität sein, Handlungskompetenzen zu vermitteln oder gar einzuüben, die berufspraktisch ausgerichtet sind. Von ihrem Selbstverständnis her liegt die Stärke der Universität darin, diese Handlungskompetenzen theoretisch zu fundieren. Dem wird die Universität allerdings zumindest teilweise nicht gerecht: „So verweisen Lehramtskandidatinnen auch bei durchaus erwartbaren Kompetenzen auf eine fehlende Vermittlung innerhalb der Universität“ (ebenda).

Diesen Einschränkungen entsprechend sind die Ergebnisse der Untersuchung für die Autoren nicht überraschend. Nur für wenige Kompetenzen gibt eine absolute Mehrheit der Befragten an, dass sie schon in der Universität vermittelt worden sind. Beim Kompetenzbereich des *Unterrichtens* sind es zwei der angebotenen fünfzehn Kompetenzen, und zwar *handlungsorientierte Lernformen anwenden* und *Diagnostizieren*. Für den Kompetenzbereich *Erziehen* gilt das für *Themen von Lernenden aufzugreifen* und *kulturelle Besonderheiten bzw. behinderte Kinder zu integrieren* (a. a. O., S. 98). Ausgerechnet diese beiden werden innerhalb des Referendariats nicht weiterentwickelt¹¹⁸. Ansonsten werden die schulbezogenen Kompetenzen während des Studiums überwiegend nicht beachtet. So gilt für fast die Hälfte der erfragten Kompetenzen, dass sie vielen Studierenden überhaupt nicht vermittelt werden¹¹⁹ (a. a. O., S. 94f).

Schließlich bemängeln die Referendare die unzureichende Verknüpfung mit den weiteren Ausbildungsabschnitten, die sich auch in einer mangelnden Anbahnung durch die universitäre Ausbildung ausdrückt. Nach der Einschätzung der Autoren kann die Hochschule ihre Studierenden insgesamt nicht davon überzeugen, dass die im Studium vermittelten Kompetenzen und die behandelten Inhalte für die spätere Berufspraxis eines Lehrers relevant sind (Schubarth 2006a, S. 160).

Die Gewichtung der Ausbildungsanteile durch die Referendare interpretieren die Autoren der Studie in die gleiche Richtung. Den gewünschten höheren fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Anteil sehen sie ebenso als Hinweis auf den Wunsch nach einem stärkeren Berufsfeldbezug innerhalb

118 Könnte das bei der *Integration von beeinträchtigten Kindern* noch an den fehlenden Beispielen liegen, weil noch zu wenig Schulen integrierend arbeiten, so kann das für die Berücksichtigung eines *toleranzfördernden Unterrichts* sicher nicht gelten und ist mit dem Hinweis der Autoren auf rechtlich fehlende Verbindlichkeit nicht ausreichend zu erklären.

119 Positiv formuliert: knapp ein Drittel der Absolventen kann sich während des Studiums mit den Kompetenzen beschäftigen.

des Studiums und nach mehr Praktika. Diese Einschätzung wird über alle Schulstufen hinweg geteilt. Angesichts der unterschiedlichen Gewichtung innerhalb der Studiengänge überrascht das die Verfasser der Potsdamer Untersuchung (Schubarth 2006a, S. 119f). Die Reformvorschläge, die von den Befragten bevorzugt werden, greifen diese auf die Erste Phase bezogenen Wünsche auf. So wünschen sich über vier Fünftel eine *stärker auf die Schule ausgerichtete Ausbildung* (sogar 93 %), einen *personellen Austausch zwischen Schule und Hochschule* und ein *Praxissemester als sechsmonatiges betreutes Praktikum*. Die Autoren stellen dies nicht als deutliche Absage an eine konsekutive Lehrerbildung heraus, sondern lassen das Votum in dieser Hinsicht unkommentiert. Die Forderung nach *Fortbildung der Ausbilder* durch die Hälfte der Referendare und von über drei Vierteln der Mentoren, weist aber auch auf Entwicklungspotenzial in der Zweiten Phase hin. Die Zustimmung von 60 % der Befragten zu *mehr Forschungsprojekten an Schulen* interpretieren die Autoren der Studie als Beleg für den „erheblichen Reformbedarf“ an der Universität. Es erschließt sich allerdings aus der Untersuchung nicht unmittelbar, warum das nicht auch als Reformbedarf der Schulen bzw. als eine gegenseitige Weiterentwicklung gesehen werden kann (a. a. O., S. 123). Trotz der Kritik an der Ersten Phase sollte nach Ansicht der Referendare die Lehrerbildung, einschließlich der praktischen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile, an der Hochschule bleiben (a. a. O., S. 124).

Referendare bestätigen übereinstimmend mit Ausbildern und Mentoren der Zweiten Phase, dass wichtige Kompetenzen für den Bereich *Unterrichten* umfassend vermittelt worden sind. Die Wirksamkeit – und die Nachhaltigkeit – der Lehrerbildung wird nach den Befunden der Potsdamer Studie positiver eingeschätzt als bei vorangegangenen Untersuchungen¹²⁰.

Bei der Bewertung der Ausbildungsteile haben die Ausbildungsschulen am besten abgeschnitten. Fast ebenso gut wurde die Fachwissenschaft beurteilt. Das bedeutet, dass die Referendare bei ihrer Forderung nach Berufsfeldorientierung und stärkerem Praxisbezug differenzieren und damit nicht die Fachwissenschaft meinen. Sie haben ein Fach gewählt, das sie, nach der Bewertung zu schließen, auch gerne studieren (vgl. Wernet 2006, S. 195f)¹²¹. Eine Interpretation, dass Studierende nur Fachwissenschaft benötigen um sich dann ausreichend vorbereitet zu fühlen, erweist sich aber als nicht haltbar. Denn zum einen fordern sie für das Studium insgesamt eine stärkere Berufsorientierung. Zum anderen möchten die befragten Referendare, dass den beiden Bereichen Er-

120 In Abgrenzung zur Studie von Oser (2001) wird vermutet, dass die Konzentration auf das Referendariat als zweite der beiden Phasen der Lehrerausbildung und der Verzicht auf die an Standards orientierte Verarbeitungstiefe für die Unterschiede verantwortlich sein könnten (Schubarth 2007, S. 233).

121 Marlovits und Schratz sehen diese Fach-„Profilierung“ als das Phänomen des Lehrerwerdens, das mit dem des „Schülerseins“ korrespondiert (2.2.3).

ziehungswissenschaft und Fachdidaktik stärkeres Gewicht zukommt, und zwar zulasten der Fachwissenschaft. Damit sollen genau die Studienteile ausgeweitet werden, die von ihnen am schlechtesten bewertet worden sind. Ein Grund für diesen scheinbaren Widerspruch könnte sein, dass die beiden Bereiche gerade wegen ihres zu geringen Anteils am Studium schlechter bewertet werden. Die Autoren der Potsdamer Studie halten das für keine ausreichende Erklärung. Neben der quantitativen Ausweitung drückt sich eher auch inhaltliche Unzufriedenheit aus (Wernet 2006, S. 195)¹²².

Kooperation von Erster und Zweiter Phase

Ziel der Studie ist es, Verbesserungsmöglichkeiten für die Zweite Phase und für eine Verzahnung von Erster und Zweiter Phase zu finden. In den Befunden der Studie sehen die Autoren bestätigt, dass die Referendare eine engere Zusammenarbeit zwischen Erster und Zweiter Phase fordern. Diese Forderung findet sich allerdings explizit formuliert nur an nachrangiger Stelle mit dem Vorschlag, dass Ausbilder aus der Zweiten Phase regelmäßig an der Universität lehren sollten. Ansonsten bleibt bei den vorformulierten Angaben höchstens der Vorschlag eines *sechsmonatigen, betreuten Praktikums*. Wenn dieser Vorschlag eine enge Kooperation zur Folge haben soll, setzt das voraus, dass in einem *Praxissemester* Erste und Zweite Phase automatisch zusammenarbeiten. Auch wenn das den Vorstellungen der Potsdamer Autoren entsprechen sollte, so ist dies keineswegs selbstverständlich. In der Untersuchung werden allerdings die Ausbildungsschulen als Teil der Zweiten Phase der Lehrerbildung gesehen. Daher könnte jede Zusammenarbeit mit einer Schule als phasenübergreifende Kooperation aufgefasst werden.

Einer der Schwerpunkte, mit der die Darstellung der Befunde zur Potsdamer Studie schließt, ist die „Institutionell abgesicherte, anlass- und themenbezogene Abstimmung zwischen erster, zweiter und dritter Phase der Lehrerbildung“ (Schubarth 2006a, S. 167). Dabei werden Schlussfolgerungen zusammengestellt, die sich für eines der Hauptziele der Untersuchung ergeben, nämlich die Verzahnung oder Verknüpfung zwischen den Phasen zu verbessern. Die Autoren sehen als wesentliche Forderungen.

- institutionell abgesicherte sowie anlass- und themenbezogene Abstimmung in Gremien, besonders im Hinblick auf die Ausbildungsinhalte und –ziele
- personeller Austausch in Form von Kurzeinsätzen in der jeweils anderen Phase

122 Vergleichbare Ergebnisse finden sich in der Marburger Studie. Die Studie belegt die Vermutung der Potsdamer Autoren, dass sich die Diskrepanz aus einer inhaltlichen Unzufriedenheit erklärt. „Je fortgeschrittener die Befragten in der Ausbildung sind, desto schlechter wird die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung eingeschätzt“ (Lersch 2005, S. 173).

- Austausch zwischen Universitäten, Studienseminaren und Schulen, um die unterschiedlichen Aufträge der jeweiligen Institution zu klären und transparent zu machen. Dafür müssen die Ziele und angestrebten Kompetenzen, aber auch die Verantwortlichkeiten innerhalb der jeweiligen Ausbildungsphasen abgestimmt sein.

Inhaltlich wird ein stärkerer Berufsfeldbezug gefordert, um einer Realitätsferne der beiden Ausbildungsinstitutionen entgegen zu wirken. Das kann auch die Zersplitterung ausgleichen. Unabhängig davon spricht nach Meinung der Autoren alles für ein „integratives und kooperatives Modell der Lehrerausbildung, das unter Beibehaltung der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen und -aufträge entwickelt werden sollte“ (a. a. O., 167f).

In einem Auswertungsteil der Studie werden die beiden bevorzugten Reformvorschläge der *stärkeren Ausrichtung auf die Schule* und des *Einbeziehens der Mentoren in die Lehrerbildung* gesondert interpretiert; vor einer verengten Auffassung von Kooperation wird gewarnt (Wernet 2006). Bei der nur scheinbar an beide Institutionen gerichteten Forderung nach einer besseren Kooperation zwischen den Ausbildungsphasen sieht der Autor die Gefahr einer einseitigen Veränderung zulasten der Ersten Phase. Wernet interpretiert das als „Verzahnung durch Verdrängung“ (a. a. O., S. 194). Demnach soll die Verzahnung verbessert werden, um die Differenz – und damit die Übergangsprobleme – zwischen beiden Phasen zu verringern. Dabei soll nach den bevorzugten Reformvorschlägen die theoretisch-wissenschaftliche und praxisentlastete Betrachtung ersetzt werden durch eine berufspraktische Perspektive (a. a. O., S. 206). Die Ausbildung in der Universität soll sich stärker der schulischen Praxis annehmen und auch die Vertreter dieser schulischen Praxis in das Studium einbeziehen. Darin sieht der Autor ein Zurückdrängen der eigentlichen Aufgabe der Universität und bezeichnet das als ein „Kolonialisierungsmodell“ (a. a. O., S. 194). Er fordert stattdessen eine Vermittlung zwischen den verschiedenen Ausbildungsteilen bei gleichzeitiger Akzeptanz der charakteristischen Merkmale. Der Autor plädiert dafür, die Bedeutung der intellektuell anspruchsvollen Lehrerbildung auch dann weiterhin wertzuschätzen, wenn sie von den Studierenden mit der Forderung nach berufspraktischer Relevanz skeptisch begleitet wird (a. a. O., S. 206).

Insgesamt sehen es die Autoren als ein wichtiges Ergebnis der Studie an, auf die Abstimmungsprobleme zwischen den beiden Phasen, innerhalb der Institutionen und auch zwischen Studienseminar und Ausbildungsschulen hinzuweisen. Sie halten es für notwendig, ein phasenübergreifendes Stufenkonzept zu entwickeln, in dem geklärt wird, wie die Kompetenzen verstärkt werden sollen und welche Ausbildungsphase jeweils dafür zuständig sein soll.

Wie zu sehen ist, geht die Potsdamer Studie zum Referendariat häufig auf die während der Studiums erworbenen Kompetenzen ein. Die in dem Band zur Zweiten Phase veröffentlichte Studie zu der Wechselbeziehung zwischen Studienbedingungen und persönlichen Bedingungen soll deshalb hier kurz dargestellt werden.

Potsdamer Studie zu „Bewältigungsmustern im Lehramtsstudium“

In einer weiteren Studie untersuchen die Potsdamer Wissenschaftler die „Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium“ im Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden an den Universitäten in Potsdam (N = 326, davon 32 % im Hauptstudium) und in Münster (N = 448, davon 16 % im Hauptstudium) in den Jahren 2004 und 2005 in Münster, bzw. 2001 bis 2004 in Potsdam (Schröder 2006, S. 266).

Es werden die persönlichen Ressourcen und das Belastungserleben erfragt, sowie die Studienbedingungen im Vergleich der beiden Universitäten und die Einstellung der Studierenden dazu untersucht. Die Befunde zeigen bei den Studierende beider Universitäten „durchweg Zufriedenheit mit Studium und eigenen Studienleistungen“, die sichere Überzeugung „mit Anforderungen des Studiums und der späteren Unterrichtstätigkeit zurechtzukommen“ und für den Beruf geeignet und belastbar zu sein (Schröder 2006, S. 273). Für die Potsdamer Studierenden gibt es nur eine Ausnahme bei den zufriedenen Antworten: Die *Vorbereitung auf Berufsanforderungen* bewerten sie leicht negativ. Auch bei dieser Frage votieren die Studierenden aus Münster deutlich schlechter. Ebenso unzufrieden sind sie mit der *Vorbereitung auf Methodik/ Didaktik* und auf *sozialpädagogische Anforderungen* (a. a. O., S. 272). Diese deutlichen, auf berufsqualifizierende Anforderungen beschränkten, Unterschiede erklären die Autoren mit den Studienbedingungen an den Universitäten. Offensichtlich schätzen die Studierenden den Nutzen des Studiums an der Universität Potsdam höher ein wegen des ausgeweiteten verbindlichen erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Anteils, der praxis- und erfahrungsbezogenen Lehre und der Vermittlung entwicklungsdiagnostischer Kompetenzen (a. a. O., S. 276f).

Nicht nur die Studienbedingungen sondern auch die personengebundenen Ressourcen beeinflussen die Einschätzungen. Studierende mit resilientem¹²³ Persönlichkeitsmuster (Gesundheits- und Schontyp nach Schaarschmidt, siehe 2.1.2) sehen ihre eigene Leistung und ihre schulische berufliche Zukunft positiv, im Gegensatz zu Studierenden mit „sich anbahnender Workaholic- oder Burnout-Problematik“ (Schröder 2006, S. 277).

123 Resilienz (lat. *resilire* = „zurückspringen, abprallen“) verstanden als die Fähigkeit, schwierige Lebenssituationen unbeschadet zu überstehen.

Die Studie weist nach, dass die beiden Bedingungen, die strukturellen der Studienanforderungen und die personengebundenen der individuellen Ressourcen, sich wechselseitig beeinflussen. Das führt zu standortspezifischen Einstellungen den Herausforderungen gegenüber, die sich in Studium und Beruf stellen:

„Während die Potsdamer Studierenden mit erhöhter Anstrengungsbereitschaft auf die wachsenden Anforderungen und Belastungen der Berufstätigkeit reagieren, zeichnet sich bei den Münsteranern eine deutliche Tendenz zu einer Burnout-Symptomatik ab.“ (a. a. O., S. 278)

Der Autor sieht darin einen Beleg, dass im negativen Fall geringe Belastbarkeit und ungünstige Studienbedingungen zusammentreffen und sich gegenseitig verstärken (a. a. O., S. 279).

2.1.3. Studie zum Professionswissen von Mathematiklehrkräften: COACTIV und COACTIV-Referendariat

Die vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführte Studie zum „*Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz (COACTIV)*“ untersucht empirisch den Zusammenhang zwischen den professionellen Kompetenzen von Lehrern und deren Unterrichtsgestaltung sowie dem Lernerfolg der Schüler¹²⁴. Die befragten Mathematiklehrer haben zum Teil an der PISA-Längsschnittuntersuchung 2003/2004 teilgenommen, so dass an deren Befunde angeknüpft werden kann. Die Autoren erheben in neu entwickelten Tests das professionelle Wissen der Lehrpersonen, bezogen auf das fachdidaktische und fachwissenschaftliche Wissen¹²⁵. Zudem soll herausgefunden werden, wie dieses Professionswissen mit dem Berufserleben der Lehrkräfte und mit der Unterrichtsqualität zusammenhängt. Das Berufserleben wird über die Einstellung, Motivation und Selbstregulationsfähigkeit¹²⁶ der Lehrperson erfragt, die Unterrichtsqualität durch Schülerbefragungen, Selbstberichte der Lehrer und eine Sammlung von Unterrichtsaufgaben erfasst. Die Untersuchung geht von dem theoretischen Grundverständnis aus, dass qualitätvoller Mathematikunterricht ein verständnisvolles Lernen ermöglicht, so dass die Schüler aktiv und

124 Beispiel einer Frage: „Beeinflusst das fachdidaktische Wissen einer Lehrkraft den Leistungszuwachs der Schüler?“ (Blum 2008)

125 Fachdidaktisches Wissen (nach Krauss 2009, S. 250). als: 1. Erklären und Repräsentieren (Instruktionsaspekt), 2. Wissen über das multiple Lösungspotenzial von Aufgaben (Inhaltsaspekt) und 3. Wissen über Schülerfehler und Schülerschwierigkeiten (Schüleraspekt); Unterrichten von Mathematik bedeutet „Schülern mathematische Inhalte zugänglich zu machen“. Das benötigt Wissen über a) Schüler (Schülerkognition) b) mathematische Inhalte (Aufgaben) c) zugänglich machen (Instruktion nach Kirsch). Fachwissenschaftliches Wissen dient als vertieftes Hintergrundwissen über den Stoff des Mathematikcurriculums (Elementarmathematik vom höheren Standpunkt aus; etwa, wie es an der Universität gelehrt wird)

126 als „Fähigkeit zur Bewältigung potenziell belastender Situationen“ (Kunert 2008)

selbständig mit den Lerngegenständen arbeiten können und der Unterricht so gestaltet wird, dass sie kognitiv aktiviert werden (Krauss 2009, S. 250).

An der Untersuchung haben knapp 200 Lehrkräfte teilgenommen, davon ca. zwei Fünftel Gymnasiallehrer (MPI 2009). Die Referendare werden in einer gesonderten Teilstudie COACTIV-Referendariat, kurz COACTIV-R, untersucht. Die Autoren sehen die Studie MT21 (2.1.4) als passende Erweiterung ihres Ansatzes und verweisen in detaillierten Aussagen über die Wirksamkeit der beiden Phasen der Lehrerausbildung auf diese internationale Studie (Krauss 2009, S. 246).

Untersuchungsergebnisse zur Studie COACTIV

Die Autoren der Studie untersuchen das professionelle Wissen der Lehrenden. Es unterscheidet sich am stärksten, wenn die Befragten nach ihrem Lehramt differenziert werden (Blum 2008, S. 62). Die Forscher haben diese Differenz zugunsten der Gymnasiallehrer gegenüber den anderen Lehrkräften zwar für das Fachwissen erwartet, sind aber überrascht, dass die Gymnasiallehrer auch bei dem fachdidaktischen Wissen höhere Werte erzielen¹²⁷. Die Autoren weisen auf den engen Zusammenhang zwischen den beiden Wissensgebieten hin, zeigen aber auch, dass in Ausnahmen ein hohes fachdidaktisches Wissen auch bei geringem Fachwissen vorhanden sein kann. Generell relativieren sie den Befund bezüglich des fachdidaktischen Wissens. Sie verweisen darauf, dass sich die Unterschiede zugunsten der nichtgymnasialen Lehrer umkehren, wenn nach Anwendung statistischer Grundlagen nur die Lehrpersonen mit gleichem Fachwissen verglichen werden (Krauss 2009, S. 243). Keine Aussage treffen die Autoren darüber, wie die beim fachdidaktischen Wissenstest erzielten Mittelwerte niveaumäßig einzuschätzen sind. Die Gymnasiallehrer erreichen einen Anteil am empirisch maximal Erreichbaren von ca. 57 %, die nichtgymnasialen Lehrer einen von 45 %, also lehramtsübergreifend die Hälfte des Möglichen¹²⁸ (Blum 2008).

Die Studie geht auch der Frage nach, wie fachdidaktisches und Fachwissen erworben werden, und kommt dabei zu einem eindeutigen Befund. Die Berufserfahrung beeinflusst weder das fachdidaktische noch das Fachwissen. Die Autoren gehen von der allgemeinspsychologischen Erkenntnis aus, dass allein durch die alltägliche Berufspraxis das erforderliche Handlungswissen nicht gesteigert wird. Vielmehr sind kontinuierliches Feedback und ein bewusstes Arbeiten an der eigenen Entwicklung notwendig mit dem Ziel, die eigenen Kompe-

127 Dieses Ergebnis wird auch in einer Grafik präsentiert, siehe: „Ein PISA-Test für Mathematiklehrkräfte: Untersuchungen im Rahmen des COACTIV-Projektes“, Folie 30; COACTIV: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.htm> [letzter Aufruf: 20.8.2009]

128 Bei einem theoretischen Maximum von 37,0 erreichen die Gymnasiallehrer im Mittel 21,0 und die anderen 16,8.

tenzen zu erweitern. Die Autoren finden in den Untersuchungsergebnissen diese Vermutung bestätigt (Krauss 2009, S. 244f). Zum einen befördert eine „stärkere didaktisch-pädagogische Ausrichtung der Lehrerbildung“ den Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen. Zum anderen sind diese Kompetenzen mitbestimmt von grundlegendem Fachwissen, das ebenso während der Lehrerbildung – und dabei besonders in der Ersten Phase – erworben wurde (ebenda). Der Wissenserwerb scheint sich also auf die Ausbildungszeit zu beschränken. Diese Erkenntnis sehen die Autoren als eines der Hauptergebnisse ihrer Studie.

Die COACTIV-Studie belegt, dass Schülerleistung und Professionswissen der Lehrpersonen zusammenhängen. Als ein weiteres Hauptergebnis der Studie betrachten die Autoren den Nachweis, dass dem fachdidaktischen Wissen eine entscheidende Bedeutung bei der Leistungssteigerung der Schüler zukommt (a. a. O., S. 250). Dieses Wissen wirkt sich ebenso positiv auf die kognitive Aktivierung der Schüler wie auf deren individuelle Unterstützung aus. Die Schüler erleben den Unterricht umso stärker als Herausforderung, je mehr die Lehrpersonen wissen, wie Fachinhalte verfügbar zu machen sind (MPI 2009)¹²⁹. Fachwissen trägt hingegen nicht substantiell zum Leistungszuwachs der Schüler bei und kann auch das fachdidaktische Wissen nicht ersetzen (Krauss 2009, S. 250). Es ist aber als Hintergrund für die Schulmathematik und das fachdidaktische Wissen notwendig (a. a. O., S. 244).

Überzeugungen

Das Professionswissen der Lehrperson steht in engem Zusammenhang mit ihren subjektiven Überzeugungen zur Struktur des Faches Mathematik. Lehrpersonen mit hohem Professionswissen sehen die Mathematik eher als dynamisches Fach, in dem es *Neues zu entdecken* gibt. Sie bevorzugen *konstruktivistische schüleraktivierende Lern- und Lehrmethoden*, bei denen *Ergebnisse zu begründen* sind und lehnen *kleinschrittige Vorgaben* eher ab (Blum 2008, S. 63f). Diese konstruktionsorientierte Einstellung der Lehrer bestimmt die Unterrichtsgestaltung und wirkt sich positiv auf den Lernzuwachs der Schüler aus (MPI 2009). Lehrkräfte mit geringerem fachspezifischem Wissen sehen die Schüler eher in der *rezeptiven Rolle des Nachvollziehens durch Zuhören*. Diese rezeptive Lernauffassung steht nach den Befunden in Zusammenhang mit einem niedrigen Leistungsniveau der Schüler (ebenda).

Berufliche Motivation und selbstregulative Fähigkeiten

Die Motivation der Lehrkräfte hat nicht in jedem Fall eine positive Auswirkung auf den Unterricht. So beeinflusst ihre Begeisterungsfähigkeit nur dann nach-

129 „Schüler, die von Lehrkräften mit hohem fachdidaktischen Wissen unterrichtet werden, schneiden beim PISA 2004 Test signifikant besser ab“ (MPI 2009, Folie 33).

weislich die Unterrichtsgestaltung, wenn sie sich auf das Unterrichten an sich bezieht, die Begeisterung für das Fach bewirkt das nicht. Die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren, beeinflusst die individuelle Lernunterstützung, wie sie von den Schülern wahrgenommen wird. Als besonders förderlich empfinden die Schüler ihre Lehrer dann, wenn sie bei hohem Engagement auch Distanz zu Arbeitsansprüchen zeigen können und Probleme aktiv bewältigen. Ein stärkeres Belastungsempfinden der Lehrkräfte hat zur Folge, dass den Schülern weniger konstruktive Unterstützung geboten wird. (MPI 2009)¹³⁰. Für die Autoren belegen die Befunde, dass bestimmte professionelle Fähigkeiten für ein erfolgreiches Ausüben des Lehrerberufs notwendig sind. Begeisterung für das Unterrichten und geringeres Belastungsempfinden erweisen sich als wichtige Merkmale (Kunter 2007).

Lehramtsspezifische Unterschiede

Durch die Studie konnte erstmals die Vermutung bestätigt werden, dass die kognitive Herausforderung des Unterrichts einen entscheidenden Faktor darstellt. Es bestätigt sich aber die frühere These, dass dieser kognitiv aktivierende Unterricht nur selten praktiziert wird (MPI 2009). In einer Analyse der „Vorstellungen zum Mathematiklernen aus Sicht der Lehrkräfte“ stellt einer der Autoren ein lehramtsspezifisches Ergebnis heraus:

„Am Gymnasium vertraut man offenbar eher auf die mathematische Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler, während man meint, das an der Hauptschule nicht verlangen zu können. Dort herrscht als Vorstellung zum adäquaten Mathematik Lernen wohl eher das Lernen durch Einschleifen vor.“ (Neubrand 2006, S. 11)

Die Hauptschullehrer begrüßen mit Werten oberhalb des Mittelwertes das *Lernen durch Beispiel und Vormachen, durch Einschleifen und durch Reduktion auf Eindeutigkeit*. Das kritisiert dieser Autor mit dem Hinweis darauf, dass es auch und gerade für die Hauptschule wichtig ist, eigenständiges Arbeiten und Selbständigkeit von Schülern zu fördern. Er sieht dafür sogar günstige Voraussetzungen durch Äußerungen der Hauptschüler gegeben (Neubrand 2006, S. 10)¹³¹. Demnach berichten diese von einem kognitiv herausfordernden Unterricht mit individueller Unterstützung durch die Lehrkräfte, wobei gleichzeitig der Unterricht störanfällig ist und häufig Disziplinprobleme bestehen. Die Schüler an Gymnasien beschreiben hingegen einen wenig herausfordernden aber

130 „Das Ausmaß der von den Schülerinnen und Schülern erlebten individuellen Lernunterstützung durch die jeweilige Lehrkraft ist hauptsächlich auf einen Selbstregulationsstil zurückzuführen, der durch ein hohes Maß an beruflichem Engagement bei gleichzeitiger Fähigkeit, sich auch von Arbeitsbelangen zu distanzieren und Probleme aktiv zu bewältigen, gekennzeichnet ist. Lehrkräfte, die ein solches Verhaltensmuster zeigen, werden von ihren Schülern als besonders unterstützend im Unterrichtsgeschehen wahrgenommen.“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2009)

131 Die Aussagen stammen von Schülern, die an PISA teilgenommen haben (Neubrand, Michael; Professionelles Wissen von Mathematik-Lehrerinnen und Lehrern: Konzepte und Ergebnisse aus der PISA- und der COACTIV-Studie und Konsequenzen für die Lehrerbildung, 2005, S. 6).

störungsarmen Unterricht, in dem sie keine wesentliche individuelle Unterstützung erfahren. Die Autoren verweisen darauf, dass Lehrkräfte und Schüler das Unterrichtsgeschehen annähernd gleich einschätzen, mit Ausnahme des im Gymnasialbereich nur von den Lehrern genannten *kognitiven Aktivierens* (MPI 2009). Bei den Gymnasialschülern kommt offensichtlich das kognitiv hohe Niveau nicht an, welches ihre Lehrkräfte in dem von ihnen gebotenen Unterricht sehen. Die unterschiedliche Beschreibung von Gymnasiasten und nichtgymnasialen Schülern werten die Autoren als erhebliche grundsätzliche Differenz, wie die Unterrichtsqualität in den verschiedenen Schularten eingeschätzt wird (ebenda). Diese Differenz halten sie für bedeutend. So beeinflusst die *individuelle Unterstützung der Schüler* positiv, wie sich deren mathematische Kompetenz entwickelt. Die Gymnasiallehrkräfte geben an, *selbständiges Lernen ihrer Schüler zu bevorzugen bzw. auf die (mathematische) Selbständigkeit der Schüler zu vertrauen*. Wenn das kein Widerspruch zu der Aussage der Gymnasiasten sein soll, dann wäre die von den Lehrpersonen bevorzugte Schüler selbständigkeit aus Sicht der Schüler fehlende individuelle Unterstützung.

Der Befund sieht den Leistungszuwachs der Schüler nicht nur in der schon aus erziehungswissenschaftlichen Studien bekannten Abhängigkeit von Unterrichtsmanagement und konstruktiver Lernunterstützung. Hinzu kommt die Bedeutung des kognitiven Anspruchsniveaus des Unterrichts, das sich in herausfordernden Aufgaben niederschlägt (ebenda). Die Autoren fassen die Befunde in folgendem Lehrerbild zusammen:

„Es zeichnet sich ein *Profil eines Expertenlehrers* ab, charakterisiert durch hohes fachbezogenes Professionswissen, dynamische Sichtweisen von Fach und Lernen, gutes Unterrichtsmanagement, Bestehen auf Begründungen und damit hohen Lernzuwachs der Schüler.“ (Blum 2008, S. 65)

Grundsätzlich bleibt das pädagogische Wissen und Können wichtig, da auch der Fachunterricht von allgemeinpädagogischen Bedingungen und der Klassenführung beeinflusst wird (Neubrand 2006).

Untersuchungsergebnisse zur Studie COACTIV-R zum Professionswissen von Mathematikreferendaren

Mit Hilfe der ergänzenden Studie zum Kompetenzerwerb im Referendariat (COACTIV-R) beabsichtigen die Autoren zu klären, wann und wie professionelle Kompetenzen erworben werden. Dafür haben sie ab Mitte 2006 bis Anfang 2009 etwa 850 Referendare aus vier Bundesländern befragt. Die Längsschnittuntersuchung berücksichtigt zwei Referendarsgruppen, von denen die eine das Referendariat gerade begonnen hat und die andere sich im zweiten Jahr des Referendariats befindet (Kunter 2009, S. 13f). Durch die wiederholte Befragung wird erkennbar, wie sich Kompetenzen und Einstellungen entwickeln. Die Studie soll generelle Aussagen über den Verlauf dieser Entwicklung und die rele-

vanten Einflussmöglichkeiten ermöglichen. Die professionellen Kompetenzen werden mit Hilfe von Aufgaben erhoben, die von den Teilnehmern zu lösen sind. Die Ergebnisse zeigen die Überzeugungen, die berufliche Motivation sowie Selbstregulierungsmechanismen der Referendare. Die Autoren der Studie geben den ca. 850 Teilnehmern der Studie eine individuelle Rückmeldung. Sie rechnen damit, dass die Teilnehmer dafür offen sind und Nutzen daraus ziehen können (a. a. O., S. 16f). In der im Mai 2009 vorliegenden Veröffentlichung konnte nur auf die Auswertung der ersten Befragung eingegangen und damit der Entwicklungsprozess noch nicht aufgezeigt werden. Bei den ersten Schlussfolgerungen wird ein Vergleich gezogen zwischen zwei Jahrgängen, die sich im Referendariat befinden und einer Gruppe von erfahrenen Lehrpersonen mit mehr als zwanzigjähriger Lehrtätigkeit (Kunter 2008)¹³².

Erste Untersuchungsergebnisse zu den Einstellungen der Referendare

Die Referendare haben den Lehrerberuf überwiegend aus pädagogischem Interesse gewählt, haben ein ausgeprägtes fachliches Interesse und das Selbstverständnis (Selbstkonzept), geeignet für den Lehrerberuf zu sein. Mit deutlichem Abstand werden Nützlichkeitsaspekte gerade noch zustimmend genannt. Soziale Einflüsse spielen kaum eine Rolle und erst recht nicht der Schwierigkeitsgrad des Studiums (Kunter 2008, S. 4). Bei den lerntheoretischen Überzeugungen ist den Autoren besonders wichtig, dass sowohl beide Referendarsgruppen als auch die erfahrenen Lehrer das selbständige Lernen sehr deutlich dem rezeptiven Lernen vorziehen¹³³. Im Vergleich zu diesem großen Unterschied bei der Bewertung der beiden lerntheoretischen Ansätze ist die Differenz zwischen den Angaben der Referendare und denen der Erfahrenen zwar signifikant, aber trotzdem nicht sehr groß¹³⁴. Sie ist den Autoren aber doch so wichtig, dass sie in ihrer Zusammenfassung diesen Sachverhalt besonders herausstellen:

„Im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften besitzen Berufsanfänger(innen) durchschnittlich eine stärkere Überzeugung von der Selbstständigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler beim Erlernen mathematischer Sachverhalte.“ (a. a. O., S. 6)

Nach den Daten der Untersuchung (a. a. O., S. 5) reduziert sich diese Überzeugung im Laufe des Referendariats kaum und bleibt fast auf dem hohen Anfangsniveau¹³⁵.

132 Die Angaben geben immer durchschnittliche Werte wieder, lassen also Ausnahmen oder Meinungen von Minderheiten nicht erkennen.

133 Der geringste Unterschied zwischen beiden Überzeugungen findet sich bei den erfahrenen Lehrkräften, der aber immerhin 0,75 Punkte beträgt mit einer Zustimmung von 3,27 gegenüber 2,52 bei einem theoretischen Mittelwert von 2,5.

134 eine Differenz von ca. 0,2

135 Die Überzeugung vom Sinn des selbständigen diskursiven Lernens beträgt bei den Eingangsessemestern 3,4 und bei den erfahrenen Lehrern 3,27. Der Unterschied ist beim Vertrauen auf die Selbstän-

Die Autoren gehen von der These aus, dass sich die Referendare durch das Studium nicht ausreichend auf den Vorbereitungsdienst vorbereitet fühlen. Diese Aussage findet erneut in der jüngsten Veröffentlichung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung ihre Bestätigung. Dort halten die Referendare die im Studium erworbenen Kenntnisse nicht für bedeutend, sondern sie bewerten um den neutralen Mittelwert (Abs 2009, S. 49). Die Autoren der Studie COACTIV-R beschreiben die Gefahr, dass eine positive Erwartungshaltung auf eine berufliche Realität mit unerwarteten Herausforderungen treffen könnte (Kunter 2008, S. 5). In den Befunden spiegelt sich dieses auch als „Praxisschock“ zu bezeichnende Problem nicht wider. Vielmehr ist das subjektive Befinden bei den Novizen, besonders aber auch bei den anderen beiden Gruppen, durchgängig positiv. So beantworten alle drei Gruppen die Frage nach der emotionalen Erschöpfung eher ablehnend. Die dabei im Vergleich zu den anderen stärkere Erschöpfung bei den fortgeschrittenen Referendaren sehen die Autoren in Zusammenhang mit deren bevorstehendem Examen und der dafür anzufertigenden Hausarbeit¹³⁶. Die Berufszufriedenheit ist während des Referendariats sehr groß, nimmt aber mit zunehmender Lehrertätigkeit ab¹³⁷. Die Autoren schlussfolgern: „Insgesamt ist die emotionale Erschöpfung jedoch gering, bei gleichzeitig hoher Berufszufriedenheit“ (Kunter 2008, S. 6). Da dies immer auf den Durchschnitt bezogene Angaben sind, bleibt auch die auf das Gegenteil bezogene Erkenntnis relevant:

„Lehrer, die sich übermäßig belastet fühlen, scheinen demnach ihren Schülern weniger konstruktive Unterstützung zu bieten als geringer belastete Kollegen.“ (Kunter 2007)

Dieses Ergebnis ist auch deswegen von besonderer Wichtigkeit, weil sich aus der COACTIV-Studie für die Lehrkräfte im Schuldienst ergeben hat, dass die Lehrkräfte auch nach 20 Jahren Tätigkeit noch überwiegend Freude am Beruf haben. Für die Einschätzung der Lehrerbildung könnte noch bedeutender sein, dass die Berufszufriedenheit während des Referendariats noch wesentlich größer ist¹³⁸ (Kunter 2008, S. 5f).

2.1.4. Bundesländerübergreifende Studie zur Wirksamkeit der Mathematiklehrerausbildung: MT21

Die Studie „*Mathematics Teaching in the 21st Century*“, kurz MT21, untersucht im Rahmen einer internationalen Studie am Beispiel der Mathematiklehrerausbildung vor allem für die Sekundarstufe I das Wissen und die Überzeugungen angehender Lehrer. Ziel der Studie ist es, institutionelle Merkmale der Lehrer-

digkeit der Schüler größer, nämlich von 3,12 zu 2,88, aber auch da nur 0,24 (theoretischer Mittelwert: 2,5).

136 mit 2,31 um 0,26 höher als die Novizen und 0,16 als die Erfahrenen

137 von 3,34 über 3,27 zu 2,9

138 um ca. 0,4

ausbildung zu identifizieren, mit denen der Erwerb professioneller Kompetenz von Referendaren positiv zusammenhängt (Blömeke u. a. 2008a, S. 16). Blömeke u. a. gehen davon aus, dass aus bisherigen Untersuchungen nicht zu beantworten ist, ob die Qualität des Lehrerhandelns durch die Lehrerausbildung erreicht wird oder „eher Resultat von Persönlichkeitseigenschaften (*Talent*) bzw. von langjähriger Berufspraxis (*Übung*) ist“¹³⁹. Die Studie MT21 untersucht die Wirksamkeit der Lehrerausbildung anhand der Ausbildungswege von Mathematiklehrern. Dieser Ansatz berücksichtigt die Lernvoraussetzungen der zukünftigen Lehrkräfte, indem zum einen sozio-kulturelle Merkmale, zum anderen *beliefs* als „Vorannahmen, Einstellungen bzw. Erwartungen“ und schließlich die Berufswahlmotivation erfragt werden. Zu klärende Dimensionen sind „die Ziele der Lehrerausbildung, die Leitideen ihrer Institutionalisierung, der gesellschaftliche Stellenwert von Lehrpersonen, ihre Arbeitsbedingungen, Grundorientierungen in Gesellschaft und Bildungssystem und die Kosten der Lehrerausbildung“ (Blömeke 2003).

Die Untersuchung fand 2006–2007 in vier Ausbildungsregionen statt. Zeitlich parallel wurden drei Kohorten befragt, nämlich Studienanfänger, Studierende im Hauptstudium und Referendare vor ihrem 2. Staatsexamen. Die Ergebnisse werden genutzt, um daraus auch auf eine Entwicklung zwischen den verschiedenen Ausbildungsstadien zu schließen, also eine Längsschnittstudie zu fingieren¹⁴⁰. Zusätzlich zu den Absolventen beziehen die Autoren der Studie MT21 die Lehrerbildner¹⁴¹ mit ein, was sie als große Besonderheit sehen. Expertenbefragungen bezeichnen sie als

„die große Ausnahme [...]. Empirische Daten fehlen sowohl zu ihren demographischen Merkmalen als auch zu ihrer Ausbildung, zu ihrem fachlichen Wissen, ihren Ausbildungszielen, zu ihren Überzeugungen oder zu ihrem Handeln in Lehrveranstaltungen.“ (Felbrich 2008a, S. 362)

Die Autoren verweisen allerdings sowohl auf die beiden Studien zur Zweiten Phase, die Hessische DIPF-Studie (Abs 2005) und die Potsdamer Lehramtskandidaten-Studie (Schubarth 2006), bei denen auch die Lehrerbildner befragt wurden. Wie in diesen Untersuchungen werden auch in MT21 die erhobenen Daten der Expertenbefragung hauptsächlich dazu genutzt, mit denen der Ab-

139 Siehe dazu Blömeke 2004b.

140 Nach Hanfstingl und Mayr (2007) sind Längsschnittstudien in der Lehrerforschung selten. Das ist für die Autoren zwar ein Manko. Trotzdem gehen sie davon aus, dass Einschätzungen und Voraussagen dann ohne große Einschränkungen zutreffen sind, wenn Merkmale verwendet werden, die über einen Zeitverlauf hinweg stabil bleiben (S. 52).

Die Autoren weisen auf die „zahlreichen Einschränkungen, die mit einem Kohortendesign verbunden sind“ hin und betonen als Ziel, „gut begründete Vermutungen und keine nachgewiesenen Tatsachen zu erhalten“ (Blömeke 2008h, S. 325).

141 In den Voruntersuchungen zu der internationalen TED-Studie wird festgestellt, dass unpräzise abgegrenzt wird, wer zu den Lehrerausbildnern gehört. So bleibt unklar, ob auch Fachwissenschaftler oder beispielsweise Lehrbeauftragte im Rahmen Schulpraktischer Studien dazu gehören.

solventen verglichen bzw. in Zusammenhang gestellt zu werden. Die Erfahrungen mit dem methodischen Vorgehen in der MT21-Studie und die inhaltlichen Kenntnisse fließen ein in die internationale „*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics, (TEDS-M)*“. Diese Einbettung führt zu Anpassungen. So wird beispielsweise die Reflexion weniger beachtet, als es ihrem Stellenwert in der deutschen Lehrerausbildung entspricht. Die Autoren der Studie stellen fest, dass die Anforderungen an Lehrpersonen international gesehen erstaunlich übereinstimmen. Damit werden die Befunde leichter vergleichbar. Allerdings ist in der internationalen Diskussion höchst umstritten, wie die Wissensdimensionen zu bestimmen sind, die notwendig sind, um die Anforderungen zu bewältigen (Blömeke 2008, S. 8). In dem bisher vorliegenden ersten Band sind die ersten Ergebnisse für Deutschland der in sechs Ländern durchgeführten Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung veröffentlicht.

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Bewältigung zentraler beruflicher Anforderungen im Lehrberuf. In der Studie werden die Lehrkräfte als Fachleute für das Lehren und Lernen angesehen. Sie benötigen dafür nicht nur Kompetenzen im *Unterrichten* und *Erziehen*, sondern ebenso im *Beurteilen*, *Beraten* und sich *an der Schulentwicklung beteiligen* (ebenda)¹⁴². International vergleichbar sind im Rahmen der professionellen Kompetenz der Lehrpersonen nur die beiden Anforderungsbereiche *Unterrichten* und *Beurteilen*, nicht aber *Erziehen* und *Beraten* sowie *Professionelle Ethik*. Wie diese ausgeschlossenen Kompetenzbereiche blieben bei der Untersuchung das *Mitwirken an der Schulentwicklung* unberücksichtigt. Das ist nach Meinung der Autoren nicht im Vergleich testbar und gehört nicht zu den Kernkompetenzen.

Der Studie liegt der Kompetenzbegriff von Weinert zugrunde¹⁴³. Als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten werden *fachmathematisches*, *mathematikdidaktisches* und *erziehungswissenschaftliches Wissen* untersucht. Methodisch werden Kompetenzen über Indikatoren von Standards in speziell entwickelten Tests erhoben und mit Selbstaussagen und Befragungsergebnissen in Verbindung gebracht. Für die Erfassung des fächerübergreifenden Wissens wurde ein standardisiertes Verfahren entwickelt, das mit offenen Aufgaben arbeitet (Blömeke u. a. 2008f, S. 209f). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten wird durch eine Dokumentenanalyse untersucht. Außer dem Wissen untersucht die Studie

142 Vgl. auch Festlegungen der OECD zum „Lehrerleitbild“, die das Gestalten und Reflektieren der Lehr-Lern-Prozesse mit allen Vor- und Nachbereitungen zur Hauptaufgabe der professionell arbeitenden Lehrkräfte erklärt. Die Kompetenz *Lehren* umfasst dabei nicht nur das *Unterrichten* und *Erziehen*, sondern auch *Diagnostizieren – Beurteilen – Beraten*, *Schule weiterentwickeln* und die *berufliche Kompetenz* (Döbrich 2003, S. 30f).

143 „Kompetenzen sind kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Personen verfügen oder die sie erlernen können, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27f)

die Überzeugungen derjenigen, die an der Lehrerausbildung beteiligt sind. Die *Überzeugungen* und *beliefs* halten die Autoren für untersuchenswert, weil sie eine wichtige Rolle übernehmen, wenn es um das erfolgreiche Handeln im Unterricht geht (Blömeke u. a. 2008g, S. 220). Für die Autoren sind Überzeugungen leichter empirisch nachweisbar als Kompetenzen, weil sie eine „orientierende und handlungsleitende Funktion“ haben, um die Kluft von Wissen zum Handeln zu überbrücken. Sie sind daher als Indikatoren für das spätere Lehrerhandeln geeignet (a. a. O., S. 219f). Die Überzeugungen der Absolventen ergeben sich in erziehungswissenschaftlichen Leistungstests. Die professionellen Überzeugungen werden nach Lehrämtern differenziert, analysiert und schließlich mit Angaben der Lehrerbildner verglichen (Blömeke u. a. 2008h, S. 307 und Felbrich 2008b, S. 368). Die Besonderheit der Studie liegt darin, dass die Kompetenzen nicht nur selbst eingeschätzt werden, sondern mit Hilfe von Indikatoren erhoben und einem Vergleich zugänglich gemacht werden.

Die Autoren der Studie gehen davon aus, dass der Lehrerberuf charakterisiert ist durch die doppelte Ausrichtung zum einen auf den fachlichen Gegenstand, die Sache, und zum anderen auf die Vermittlung an Personen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, zur Einschätzung der professionellen Kompetenz angehender Mathematiklehrkräfte sowohl deren fachbezogenes als auch deren fachübergreifendes Wissen zu berücksichtigen. Deswegen unterscheiden die Autoren zwischen der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft (Blömeke u. a. 2008e, S. 171f). Nach Meinung der Autoren der Studie ist es nicht möglich, die Wirksamkeit der Lehrerausbildung zu untersuchen, ohne gleichberechtigt neben dem fachbezogenen Wissen auch das erziehungswissenschaftliche Wissen einzubeziehen. Um auch in diesem fachübergreifenden Bereich die Kompetenzen einschätzen zu können, haben die Autoren in Anlehnung an vorhandene Tests¹⁴⁴ neue Verfahren gesucht. Die MT21-Studie hat Unterrichtsplanungen bis hin zur Lernzielkontrolle vorgegeben und bewertet die Stellungnahmen der Testpersonen dazu. Als bedeutsames Bewertungskriterium gilt, wie bei der Einschätzung des mathematischen Wissens, inwieweit die einzelnen Aspekte miteinander verknüpft sind. Das berücksichtigt beispielsweise die Ausrichtung der Planung auf konkrete Lernvoraussetzungen einer Lerngruppe oder Lernzielkontrolle in Bezug auf einen spezifischen Gegenstand (a. a. O., S. 177ff).

In den drei beteiligten Ländern werden seit dem Jahr 2007 Instrumentarien für die Befragung von Referendaren entwickelt¹⁴⁵. Das dabei zu erhebende Wissen erfasst die Bereiche Strukturierung von Unterricht, Umgang mit Heterogeni-

144 Sie stammen nach Angabe von Blömeke aus der kalifornischen Eliteuniversität PACT Consortium 2005, 2008, S. 177.

145 Zu einer Vergleichsuntersuchung auch zum fachübergreifenden Wissen haben sich außer Deutschland nur noch die USA und Taiwan bereit erklärt.

tät, Klassenführung, Motivation und Unterstützung sowie Leistungsbeurteilung (a. a. O., S. 190). Kriterien, um das erziehungswissenschaftliche Wissen einzuschätzen, sind die Verwendung von Fachsprache, die Verknüpfung verschiedener Argumentationsstränge und schließlich die Intensität des prozeduralen und deklarativen Wissens¹⁴⁶. Deklaratives Wissen benötigt prozedurales als handlungsrelevantes, situations- und ablauforientiertes Wissen, um anwendbar für die Praxis zu werden (a. a. O., S. 174).

Untersuchungsergebnisse zu MT21

Von den Lernvoraussetzungen kann eine extrinsische Motivation bei der Berufswahlentscheidung problematisch wirken. Die Autoren sehen es daher als notwendig an, angemessen über die Anforderungen des Lehrerberufs und das von Beginn an benötigte Wissen zu informieren (Blömeke u. a. 2008f, S. 215).

Das Wissen der angehenden Lehrer in wesentlichen Disziplinen

Die Kompetenzen werden nicht – wie in vielen anderen Untersuchungen einschließlich der Potsdamer Studie – vor allem durch Selbsteinschätzung, sondern durch zusätzliche Testverfahren erhoben. Das gilt für alle drei Inhaltsgebiete, das erziehungswissenschaftliche, das fachliche und das fachdidaktische.

- Erziehungswissenschaftliches Wissen

Die Befunde zeigen, dass erziehungswissenschaftliches Wissen und bevorzugte Unterrichtsstrategien in Zusammenhang stehen. Je höher das allgemeindidaktische Wissen¹⁴⁷ der Absolventen ist, umso stärker unterstützen sie unterrichtliche Elemente zur *Förderung eigenaktiven Lernens*. Die Lehrerrolle interpretieren sie eher in Richtung eines Moderators (Blömeke u. a. 2008f, S. 209–214). Folgerichtig verstärken sich diese Tendenzen mit dem Fortschreiten der Ausbildung. So befürworten die Absolventen am Ende ihrer Lehrerausbildung die Merkmale *eigenaktiven Lernens* deutlich stärker als dies die Studienanfänger tun (Blömeke u. a. 2008h, S. 319ff)¹⁴⁸. Setzt eine Lehrperson stärker auf *eigenaktives Lernen*, dann ist sie auf ein dem entsprechendes varia-

146 *prozedurales Wissen*: auf Handlungsabläufe bezogen und häufig sich einer sprachlichen Formulierung widersetzendes; *deklaratives Wissen*: auf Fakten bezogen und sprachlich in Form von Aussagesätzen formuliert

147 Dieses höhere allgemeindidaktische Wissen zeichnet sich aus durch breites Methodenrepertoire und Methodenvielfalt, die Fähigkeit vielfältige Perspektiven einzunehmen und diese miteinander zu verknüpfen, Verringerung der Wertschätzung von drill-and-practice (starke Lehrerlenkung, kleinschnittiges bzw. fragend-entwickelndes Vorgehen); Schaffung kognitiv anregungsreicher Lernumgebung; Unterstützung individueller Lernprozesse.

148 Die Präferenz des *eigenaktiven Lernens* wächst von 4,53 bei den Studierenden auf 4,91 bei den Referendaren (theoretischer MW:3,5); Blömeke 2008h, S. 319). Die Ausrichtung des Unterrichts an einer *traditionell-direktiven Instruktion* nimmt von dem Durchschnittswert 4,38 der Studierenden auf 4,17 bei den Referendaren ab (theoretischer MW: 3,5), so dass die Differenz zwischen beiden Formen der Unterrichtsgestaltung von 0,15 auf 0,74 zugunsten des *eigenaktiven Lernens* anwächst.

tionsreiches Rückmeldeverfahren und Lernzielkontrollen angewiesen. Die Autoren schließen direkt auf ein reicheres Methodenrepertoire. Umgekehrt lässt eine *traditionell-direktive Unterrichtsauffassung* erwarten, dass auch die Lernkontrollen entsprechend eine Einheit summierend abschließen (Blömeke u. a. 2008f, S. 208). Es bleibt zu beachten, dass auch diese *Unterrichtsauffassung* insgesamt immer noch positiv gewertet wird. Das bedeutet, dass zumindest ein Teil der Absolventen beides als vereinbar sieht. Das ist für Blömeke positiv, weil vielfältige Methoden im Unterricht genutzt werden (2004b).

Die einzige gegenläufige Entwicklung ergibt sich beim *kooperativen Lernen*, demgegenüber die Einstellung mit steigender Ausbildungsdauer zunehmend negativ wird. Es werden am Ende der Ausbildung stärker negative Folgen *kooperativen Lernens* beschrieben als zu Beginn des Referendariats (Blömeke u. a. 2008h, S. 320f). Die Autoren der MT21-Studie vermuten die Ursache dafür in der besonderen Ausbildungssituation der Referendare. In ihrer Begründung für die Schwierigkeiten reduzieren die Autoren das *kooperative Lernen* stark auf die *Gruppenarbeit* als eines der Elemente, wenn sie vermuten: Die Schüler „müssen schrittweise an Gruppenarbeit herangeführt werden“. Den Referendaren stünde die dafür notwendige Zeit aber nicht zur Verfügung (a. a. O., S. 324).

- Mathematisches und fachdidaktisches Wissen

Die Verfasser gehen davon, dass sich das fachwissenschaftliche Wissen im Laufe der Lehrerausbildung in einem wirksamen Lernprozess entwickelt. Sie leiten das zum einen aus der PISA-Studie ab, deren Transfer auf die Lehrerbildung für möglich gehalten wird. Danach ist für eine große Mehrheit der Absolventen mit einem kontinuierlichen Leistungsfortschritt während der Lehrerausbildung zu rechnen (Blömeke u. a. 2008d, S. 137). Zum anderen begründen sie den Ansatz mit dem Stufenmodell von Neuweg aus der Expertisenforschung¹⁴⁹. Die beiden Phasen der Lehrerbildung entsprechen dem *Kompetenzstadium* innerhalb dieses Modells. Dessen typisches Merkmal ist eine (extensive) zielgerichtete, kriteriengeleitete Unterrichtsplanung, die nur dann gewährleistet werden kann, wenn die Lehrsituation entlastet ist (a. a. O., S. 145). Die Untersuchungsergebnisse bestätigen die getroffenen Annahmen und führen zu dem Schluss, dass während der Lehrerausbildung kontinuierlich über beide Ausbildungsphasen hinweg ein erheblicher Wissenszuwachs stattfindet (a. a. O., S. 163 und Blömeke u. a. 2008h, S. 303).

149 In seinem Ansatz unterscheidet Neuweg fünf Entwicklungsschritte, die vom Lernenden ausgehend über das *Novizenstadium* und das *Stadium des fortgeschrittenen Anfängers*, dem *Kompetenzstadium* und dem *Stadium des gewandten Könners* bis zum *Expertenstadium* führt (Neuweg 2006); siehe auch 2.4.2).

Als ein Kernergebnis der Studie bezeichnen die Autoren den Befund, dass hinsichtlich des mathematischen und des mathematikdidaktischen Wissens die Referendare für das höhere Lehramt sich als deutlich kompetenter erweisen als die für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (Blömeke u. a. 2008b, S. 101)¹⁵⁰. Die Befunde weisen dabei auf drei bedeutende Aspekte hin, die den Kompetenzerwerb maßgeblich beeinflussen:

- Lernzeit

Die Befunde bestätigen die aus der Unterrichtsforschung gewonnene These der Autoren, dass Umfang an Lernzeit und Umfang an erworbenem Wissen zusammenhängen. Bei der Untersuchung der erreichten Kompetenzstufen ergibt sich, dass im Verlauf der Lehrerausbildung die Absolventen aller Lehrämter deutliche Fortschritte bezüglich des *fachbezogenen Wissens* aufweisen. Es ergibt sich allerdings ein differenziertes Bild und zwar sowohl nach Schulstufe als auch zwischen Studierenden und Referendaren (s. u.). So befindet sich am Ende der Lehrerausbildung bei den angehenden Gymnasiallehrern fast niemand mehr in der untersten Kompetenzstufe, bei den anderen Lehrämtern aber noch ein Fünftel. Die Verfasser halten diese festgestellte Inkompetenz für sehr bedenklich (Blömeke u. a. 2008d, S. 166). Als eine der Ursachen sehen sie die deutlich längeren Ausbildungszeit für die zukünftigen Gymnasiallehrer (a. a. O., S. 148f). Sie sehen angesichts der Unterschiede in den Leistungstests eine strukturelle Benachteiligung der Haupt- und Realschulen, die zu kritisieren ist (Blömeke u. a. 2008b, S. 103f und Blömeke u. a. 2008c, S. 129).

- Zusammenhang von fachwissenschaftlichem und -didaktischem Wissen

Nach den Befunden der Studie hängen fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen in doppelter Weise zusammen. Offensichtlich bewirkt eine stärkere Ausrichtung der mathematischen Inhalte auf schulische Anforderungen im Primar- und Sekundarbereich schon während des Studiums einen früheren Kompetenzgewinn. Dieses schulbezogene Fachwissen kann dann allerdings in der Zweiten Phase kaum noch ausgebaut werden (Blömeke u. a. 2008d, S. 164). Im Gegensatz dazu nimmt bei den zukünftigen Gymnasiallehrern das schulbezogene Fachwissen erst in der Zweiten Phase auffallend zu. So verdoppeln sich im Verlauf der Zweiten Phase die erreichten Kompetenzwerte beim *Problemlösen*. Das *Modellieren* entwickelt sich für das höhere Lehramt sogar erst komplett nach dem Studium. Es scheint sich dabei niederzuschlagen, dass in der universitären Gymnasiallehrausbildung das universitäre mathematische – von beruflichen Anforderungen losgelöste – Wissen dominiert. Die beiden Ausbildungsphasen haben für den Wissenserwerb der Absolventen

150 In NRW sind das die Lehrämter für Gymnasien und Gesamtschulen. In der Untersuchung werden die mit GymGS (für Jahrgang 5–13) abgekürzt und die Grund- Haupt und Realschule mit GHR (für Jahrgang 1–10).

in den verschiedenen Lehrämtern sehr unterschiedliche Bedeutung (a. a. O., S. 143–167, besonders S. 164). Die Autoren stellen bezüglich der Schülerleistungen fest, dass fehlendes Fachwissen der Lehrperson die Schülerleistung negativ beeinflusst und somit eine unverzichtbare Voraussetzung bleibt. Mit höherem mathematischen Wissen geht auch ein höheres mathematikdidaktisches Wissen einher (Blömeke u. a. 2008c, S. 126f). Allerdings gilt das offensichtlich nur für Grundkompetenzen, die in den ersten Veranstaltungen erworben werden können. Eine zunehmende fachspezifische Spezialisierung führt nicht zu einer weiteren Leistungssteigerung der Schüler (Felbrich 2008a, S. 360). Diese wesentliche Begrenzung als „Deckelung“ eines Kompetenzerwerbs bestehen nach den Befunden der Studie für das fachbezogene didaktische Wissen nicht¹⁵¹.

Ein entscheidendes Element professioneller Kompetenz von Mathematiklehrpersonen stellt dagegen ihr *fachdidaktisches Wissen* dar. Dieses übernimmt die Mediationsfunktion bei der Ausbildung von Lehrerprofessionswissen (Schwarz 2008, S. 422). Zusätzliches mathematikdidaktisches Wissen trägt deutlich zu höheren Schülerleistungen bei. Hingegen ergeben die Befunde der COACTIV-Studie keinen linearen Zusammenhang zwischen dem Umfang des fachspezifischen Wissens und den Schülerleistungen. Diese Forschungsergebnisse bestätigen sich in der MT21-Studie.

- Lerngelegenheiten

Der im Laufe der Lehrerausbildung feststellbare Kompetenzzuwachs ist abhängig von Umfang, Anzahl und Ausprägung der Lerngelegenheiten. Je umfangreicher sie sind, umso stärker nimmt auch das entsprechende Wissen zu. Die inhaltliche Ausprägung bestimmt entscheidend, worin der Wissenszuwachs besteht. Für das fachwissenschaftliche Wissen vermuten die Autoren allerdings, dass es mit zunehmender mehrjähriger Berufstätigkeit – im Gegensatz zum fachdidaktischen Wissen – stagniert (Blömeke u. a. 2008h, S. 303 sowie Blömeke u. a. 2008d S. 149–167). Die Befragten berichten von einer deutlichen Zunahme des Umfangs der Lerngelegenheiten im Vergleich zwischen Studium und Referendariat. Das gilt für fachdidaktische Veranstaltungen wie für erziehungswissenschaftliche und ebenso für die Praxiserfahrung (Felbrich 2008a, S. 356f). Es kommt zu diesem deutlich gesteigerten Umfang in allen Disziplinen, obwohl das Referendariat mit vier Semestern deutlich kürzer ist als das Studium.

Welche Bedeutung die Lehrerausbildung hat, um fachmathematisches Wissen weiter zu entwickeln, überprüfen die Autoren mit Hilfe einer Dokumentenanalyse. Die Ergebnisse bestätigen die anfängliche Annahme, dass Anzahl und In-

151 Schon nach fünf belegten Veranstaltungen setzt dieser „Deckeneffekt“, so der von Blömeke verwendete Begriff, ein (Blömeke 2008c, S. 126).

halt der Lerngelegenheiten maßgeblichen Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben. Die Autoren gleichen das mit empirisch zugänglichen Eingangsvoraussetzungen ab. Es kommt bezüglich des mathematischen Wissens zu einem eindeutigen Befund, der aber – offensichtlich wegen seiner verwobenen Abhängigkeit auch von erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen – nicht direkt für mathematikdidaktisches Wissen gilt:

„Der Lehrerausbildung kommt im Vergleich zu den Lernvoraussetzungen, mit denen die Studierenden in das Studium eintreten (kognitives Leistungsniveau über Abiturnoten, mathematisches Vorwissen über Grund- oder Leistungskurs; AK), also eine hohe Bedeutung zu.“ (a. a. O., S. 359)

Die Autoren können für alle drei Inhaltsgebiete nachweisen, dass unterschiedliche Schwerpunkte in der Lehrerausbildung offensichtlich zu unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Absolventen führen. Längere Ausbildungszeiten führen zumindest zu höheren fachbezogenen Leistungen. Es hat sich gezeigt: „Kritik an mangelnder Wirksamkeit der Lehrerausbildung ist damit auf der Basis der MT21-Ergebnisse [...] nicht mehr haltbar“ (Blömeke u. a. 2008b, S. 103).

Die Studie zeigt für Studierende des Lehramtes für Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR) aber auch ein umfangreicheres Wissen als für die gymnasialen und beruflichen Lehrämter, obwohl die Anzahl der Lerngelegenheiten vergleichbar ist. Diesen Unterschied sehen die Verfasser der Studie in der unterschiedlichen Schulnähe der universitären Lehrerausbildung. Im erziehungswissenschaftlichen Teil ergibt sich die inhaltliche Ausrichtung durch individuelle Schwerpunktsetzungen der Studierenden und im fachwissenschaftlichen Teil durch institutionelle Festlegungen. Es wirkt sich positiv aus, dass die berufsbezogenen Inhalte in der Ausbildung für das eine Lehramt (GHR) stärker beachtet werden als dies für das gymnasiale der Fall ist. Die Autoren schließen daraus für die Struktur der Lehrerausbildung, dass „die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes [...] hier insofern keine negativen Auswirkungen“ hat (Blömeke u. a. 2008f, S. 212). Das ist für die Verfasser insofern kein Widerspruch zu der Wirksamkeit der Lehrerbildung, als diese von den Lerngelegenheiten abhängig ist und zwar nicht ausschließlich von deren Anzahl. Vielmehr ist auch deren Qualität – hier als die Nähe zur Schulwirklichkeit – wichtig.

Theorie-Praxis-Verknüpfung innerhalb der Lehrerausbildung

In Vorüberlegungen zu ihrer Studie stellen die Autoren fest, dass verschiedene Einzeluntersuchungen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht einfach zu übereinstimmenden Aussagen führen. Trotzdem lässt sich für sie aus diesen kleinen Studien zeigen, dass für die Wirksamkeit von Praxiserfahrungen ein Zusammenhang besteht zwischen

- der Häufigkeit der schulpraktischen Erfahrungen während des Studiums und den theoretisch oder empirisch fundierten Vorstellungen der Lehramtsabsolventen von Unterricht,
- der im Studium erworbenen Fähigkeit, theoriebasiert zu reflektieren und der Bereitschaft, die schulische Praxis zu reflektieren,
- der Gestaltung der Lehrerausbildung und dem Einsetzen der erworbenen Kompetenzen in der Praxis sowie der Erreichbarkeit eines höheren professionellen Wissens.

Diesen letztgenannten Aspekt der Lehr-Lern-Arrangements untersuchen die Autoren der MT21-Studie als Teil der institutionellen Lerngelegenheiten (vgl. Blömeke u. a. 2008a, S. 20). Der Befund ergibt, dass die Examenskandidaten am Ende des Referendariats die Ausbildungsinstitutionen bezüglich der Abstimmung der theoretischen und der praktischen Ausbildung besser bewerten als die Studienanfänger das tun. Die Angaben bleiben allerdings nur im mittleren Wertungsbereich. Die Autoren verweisen auf die bestätigenden Befunde in der Hessischen DIPF-Studie (Abs 2005, S. 36) und auf die Potsdamer Untersuchung¹⁵², in der sich auch die Tendenz „bessere Einschätzung am Ende der Ausbildung, schlechtere Bewertung während der Zeit an der Universität“ findet (Felbrich 2008a, S. 358). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die in der Untersuchung verstanden wird als „Abstimmung der theoretischen und praktischen Ausbildung aufeinander“, nimmt weit weniger zu, als das angesichts des vervielfachten Umfangs an Praxiserfahrung im Referendariat erwartet werden könnte (a. a. O., S. 348).

Selbsteinschätzungen des Kompetenzerwerbs

Die Absolventen schätzen die Lehrerausbildung, dabei besonders die Zweite Phase, insgesamt positiv ein. Ihren eigenen Kompetenzgewinn halten sie aber für eher unbedeutend. In fast keinem der fünf erfragten Kompetenzbereiche wird die mittlere neutrale Bewertung überschritten¹⁵³. Bei allen Kompetenzen außer den inhaltsbezogenen, also den notwendigen fachmathematischen, verneinen sowohl die Studienanfänger als auch die Examenskandidaten im Referendariat, sich kompetent zu fühlen. Bei den zukünftigen Gymnasiallehrern sinken die Werte sogar mit zunehmender Ausbildungsdauer, mit Ausnahme der lehrbezogenen Kompetenzen (a. a. O., S. 344f). Für die Autoren der MT21-Studie bestätigt diese negative Einschätzung des eigenen Kompetenzgewinns eine Tendenz, die in zahlreichen auf Selbsteinschätzungen basierenden Studien zu finden ist. Demnach widerspricht die geringe oder fehlende Zunahme

152 Schubarth 2005, S. 62 und 72, zitiert in Felbrich 2008, S. 358

153 Es sind Kompetenzen, die auf den Inhalt, die Kognition, den Lehr- und Lernprozess oder auf die Reflexion bezogen sind (Felbrich 2008, S. 349ff).

des Kompetenzzempfindens im Laufe der Lehrerausbildung den Testergebnissen ihrer Studie. Sie weist nach, dass Anzahl und Qualität der Lerngelegenheiten den Kompetenzgewinn deutlich beeinflussen, d. h. deren Steigerung sich unmittelbar positiv auswirkt. Diese offensichtliche Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung und der nachweisbaren Kompetenz interpretieren die Verfasser der Studie mit dem Wachsen der eigenen Ansprüche, das mit der zunehmenden Kompetenz einhergeht. Im Einklang mit der Expertenforschung nehmen die Autoren an, dass die Referendare ihre Aufgabe immer differenzierter wahrnehmen und damit auch gleichzeitig ihre Defizite, diesen zusätzlichen Herausforderungen mit Routine zu begegnen (a. a. O., S. 358f). Mit dieser Interpretation relativieren die Autoren den in der Selbsteinschätzung nur eingeschränkt bestätigten Kompetenzgewinn.

Überzeugungen der Beteiligten an der Lehrerausbildung

Blömeke u. a. gehen davon aus, dass die Überzeugungen der Studierenden und Referendare auf biographischen Erfahrungen beruhen, die sich im Laufe der Lehrerausbildung in Abhängigkeit von den gegebenen Lerngelegenheiten merklich verändern. Das erklärt, warum es wichtig ist, die *Überzeugungen* und *beliefs* der Absolventen zu kennen: „Erfolg versprechend scheinen Lehrprozesse zu sein, die aktiv an die vorhandenen *beliefs* anknüpfen und diese so schrittweise verändern“ (2003, S. 8).

Die Autoren orientieren sich an den Ergebnisse der Unterrichtsforschung, wenn sie davon ausgehen, dass die Überzeugungen der Ausbilder mit denen der Referendare zusammenhängen. Demnach haben die Ausbilder einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Referendare, insbesondere für das erfolgreiche Handeln im Unterricht (Blömeke u. a. 2008g, S. 220). So ist es von besonderem Interesse, welche Überzeugungen bei den Lehrerbildnern aus den verschiedenen Fachbereichen der beiden Ausbildungsphasen vorherrschen und wie sie mit denen der Absolventen zusammenhängen. Um das herauszufinden wird beispielsweise nach dem *Wesen des Fachs Mathematik* gefragt und unterschieden, ob es eher als ein *offenes, veränderbares* oder als *abgeschlossenes System* gesehen wird. Es werden aber auch die *anthropologischen Voraussetzungen der Schüler* thematisiert, also ob *mathematische Fähigkeiten als erlernbar* oder als *angeborene Begabungen* angesehen werden. Schließlich sollen die Lehrerbildner angeben, welches von zwei Lehrprinzipien für den erlernbaren Teil in Frage kommt. Bei der *Transmissionsorientierung* kommt dem Lehrer der aktive Teil der direkten Informationsvermittlung zu, während die Schüler rezeptiv durch Zuhören lernen. Bei der *Konstruktionsorientierung* hat der Lehrer die Rolle des Gestalters einer anregenden und herausfordernden Lernumgebung, und die Schüler lernen am besten durch Eigenaktivität. Von allen befragten Gruppen wird die zweite Variante der *Konstruktionsorientierung* sehr deutlich bevorzugt. Am deutlichsten votieren die Ausbilder gegen die

Transmissionsorientierung. Sie setzen stärker als die Referendare, und auch stärker als die universitären Mathematikdidaktiker auf *Konstruktionsorientierung im Unterricht* (Felbrich 2008b, S. 375ff). Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist für die Autoren, dass die Absolventen mit ihrem Eintritt in den Vorbereitungsdienst und in die Schulpraxis, in der sie auch eigenverantwortlich unterrichten, keineswegs Abstand nehmen von einem schülerorientierten anregenden Unterricht, sondern im Gegenteil ihn stärker fördern wollen. Die Verfasser der Studie sehen das als Beleg für die Wirksamkeit der Lehrerbildung (Blömeke u. a. 2008h, S. 316–326). Der Befund widerspricht den bis dahin vorliegenden Forschungsergebnissen zu *beliefs* und *Überzeugungen*. Die hatten ergeben, dass es innerhalb der Lehrerbildung nur selten – und wenn, dann in geringem Maße – zu Veränderungen der Einstellungen kommt. Das gilt vor allem auch für die Öffnung für selbständigkeitsförderndes Unterrichten. *Überzeugungen* und *beliefs* galten als veränderungsresistent. Sie wurden als Filter gesehen, der nur die Informationen durchlässt, die sich mühelos in das bisherige Überzeugungssystem integrieren lassen (a. a. O., S. 305ff). Stattdessen erweisen sich durch die MT21-Studie auch tiefer gehende *Überzeugungen* als veränderbar. Die Autoren beschreiben die Ergebnisse zur Struktur des Faches, zu anthropologischen Überzeugungen und der Lehrerrolle während der Ausbildung wie folgt:

„Von der dritten Kohorte (Ende der Lehrerbildung; AK) werden deutlich stärker dynamische und weniger statische Überzeugungen zur Struktur der Mathematik vertreten als von der ersten Kohorte (Beginn der Ausbildung; AK). Passend dazu nehmen unangemessene begabungstheoretische Überzeugungen ab und auf Veränderung bezogene zu. [...] Referendarinnen und Referendare sind darüber hinaus eher bereit, eigenaktives Lernen zu fördern, ihre Rolle als eine Moderatorenfunktion zu interpretieren, Fehler als Lerngelegenheiten anzusehen und Medien im Unterricht einzusetzen, während sie traditionell-direktiver Instruktion distanzierter gegenüberstehen.“ (a. a. O., S. 324)

Die Autoren der MT21-Studie gehen davon aus, dass beide Ausbildungsphasen, sowohl Studium als auch Referendariat, zu der von Neuweg definierten Kompetenzstufe gehören. Charakteristisch für diese Entwicklungsstufe ist, dass zum einen erarbeitet werden muss, was das Wesentliche in einer Unterrichts- und Lehrsituation ist. Zum anderen ist extensive, aber zielgerechte Planung notwendig, und diese bestimmt das Verhalten und die aufzuwendende Zeit in dieser Stufe. Die fehlende Routine wird durch vorausschauende und Alternativen zulassende Planung ausgeglichen. Dieser Aufwand gehört konstitutiv zum Referendariat. Fortschritte können nur dann erzielt werden, wenn „entlastet vom Handlungsdruck der Praxis – eine zielorientierte Unterrichtsplanung mit Sinn für das Wesentliche in einer Lehrsituation gewährleistet ist“ (Blömeke u. a. 2008d, S. 145). Blömeke u. a. unterscheiden die beiden Phasen bezüglich des Handlungsdrucks der Praxis. Für die Erste Phase sehen die Autoren der MT21-Studie den konzeptionellen Auftrag, handlungsentlastet die grundlegenden Fragen der Wissensvermittlung zu thematisieren. Das Referendariat stellt für die Verfasser hingegen den Berufseintritt dar, mit dem typischen Handlungs-

druck der Praxis, mit dem es sich erweist, ob Veränderungen der Überzeugungen dauerhaft in der Praxis bestehen. Aus diesem Handeln unter Druck ziehen die Autoren weitgehende Schlussfolgerungen: durch die Bewährung in der Praxis verändern sich die vorherrschenden Überzeugungen zwischen Studienanfang und dem Ende der der Zweiten Phase dauerhaft. Blömeke u. a. vermuten, dass dabei den Ausbildern der Zweiten Phase und deren Überzeugung eine bedeutende Rolle zukommt und sie den Prozess wesentlich unterstützen (2008h, S. 324f).

Für die Verfasser verändert sich mit ihren Befunden eine über lange Zeit prägende Auffassung, der die Konstanzer Studie aus den 70er Jahren zugrunde lag. Demnach folgte den während des Studiums neu gewonnenen Erkenntnissen und Überzeugungen mit dem Eintritt in die Berufspraxis ein Rückfall in die voruniversitären Überzeugungen. Bekannt geworden ist dieses Modell als „Konstanzer Wanne“¹⁵⁴. Nach den Befunden der MT21-Studie prägen sich im Gegensatz zu diesem Modell die Überzeugungen in der Zweiten Phase in der gewünschten Weise aus. Die Autoren sehen eine verstärkte Hinwendung zu dynamischeren Lehrermodellen, weg von unangemessenen begabungstheoretischen Überzeugungen, sowie weitere konstruktive Interpretationen der Lehrerrolle. Diese offene Einstellung wird erst in der Zweiten Phase erreicht und bleibt dauerhaft erhalten (Blömeke u. a. 2008h, S. 324f).

Inhalte der Lehrerausbildung

Die MT21-Studie fragt die Vertreter unterschiedlicher, an der Lehrerausbildung beteiligter Fachgebiete nach dem Ausmaß, in dem bestimmte Inhaltsgebiete in ihrer Institution berücksichtigt werden (Felbrich 2008b, S. 369f). Die Ergebnisse zeigen, dass innerhalb der Universität der Fachwissenschaft (Mathematik) nach Aussagen aller die größte Bedeutung zuerkannt wird und der Psychologie als Bestandteil der Erziehungswissenschaft die geringste. Ansonsten gehen die Lehrenden beider Institutionen jeweils davon aus, dass ihr eigenes Ausbildungsgebiet innerhalb ihrer Institution als das wichtigste angesehen wird.

In den Auswertungstabellen der Studie (a. a. O., S. 370) wird deutlich, dass innerhalb der Ersten Phase die Fachmathematiker der Erziehungswissenschaft die geringste Bedeutung zumessen. Innerhalb der Studienseminare ist das ge-

154 Nach der Konstanzer Studie aus den 1970er Jahren kommt es bei den Studierenden während des Studiums zu einer vertiefenden Weiterentwicklung, die sich mit Berufseintritt aber wieder verliert und auf das Niveau vor Studienbeginn zurückfällt. „Von der Tendenz her gilt, dass vor dem Studium eher konservative Einstellungen vorhanden sind, während des Studiums liberalere Auffassungen stärkere Zustimmung finden [...], bevor im Referendariat wieder zu konservativeren Positionen zurückgekehrt wird.“ Diese Tendenz zeigte sich in einer niederländischen Untersuchung aus dem Jahr 1995. Als in der Studie sich ergebende Ursachen für diesen Rückfall hält Blömeke fest, „dass sich die neu in eine Schule kommenden Lehrerinnen und Lehrer gezwungen sehen, gemäß den dort üblichen Handlungsroutinen und gegen ihre eigenen Einstellungen zu handeln und dass diese sich dann sukzessive den Einstellungen der übrigen Lehrerinnen und Lehrer angleichen“ (Blömeke 2003, S. 10).

nau umgekehrt: hier bewerten die Erziehungswissenschaftler die Fachmathematik als das Inhaltsgebiet, das in der Referendarsausbildung die geringste Bedeutung hat. Bei dem internen Vergleich der gegenseitigen Einschätzung von Fachdidaktik¹⁵⁵ und Erziehungswissenschaft ergibt sich ein auffallender Unterschied. Innerhalb der Studienseminare bewerten die Bereiche den jeweils anderen als nahezu bedeutungslos¹⁵⁶ und weit unter der dem eigenen Bereich zugesprochenen Wichtigkeit. Diese Geringschätzung zwischen den beiden Bereichen findet sich in der Ersten Phase nicht. Vielmehr zeigen die Daten, dass Mathematikdidaktiker und Erziehungswissenschaftler in der Universität ihre jeweiligen Fachgebiete als ähnlich wichtig einschätzen wie den eigenen Bereich. Phasenübergreifend betrachtet schätzen die Erziehungswissenschaftler die Bedeutung ihres Fachgebietes in beiden Institutionen ähnlich hoch ein. Diese Übereinstimmung findet sich auch bei den Fachdidaktikern.

In der Studie wird erhoben, welche Bedeutung die Lehrerbildner beider Phasen den *anforderungsbezogenen Inhalten* im Rahmen der institutionellen Ausbildungsziele der Lehrerausbildung zumessen. Zwei der vier erfragten institutionellen Ausbildungsinhalte – nämlich *Schulmathematik* und *Erforschung und Reflexion des Handelns als Lehrperson* – werden von den Autoren für besonders relevant in der aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerbildung gehalten. Die anderen beiden – *Umgang mit Heterogenität* und *Classroom Management* – sind wesentlich in der Diskussion um die Unterrichtsqualität (a. a. O., S. 369ff). Befragt nach dem Ausmaß, in dem die vier Ausbildungsziele innerhalb der eigenen Institution betont werden, unterscheiden sich die Einschätzungen je nach Institutionszugehörigkeiten deutlich. Von den universitären Lehrerbildnern werden die schulnahen, auf Unterrichtsqualität bezogenen Inhalte, also auch der seit PISA stark geforderte *Umgang mit Heterogenität*, für bedeutungslos innerhalb der Ersten Phase der Lehrerbildung gehalten (a. a. O., S. 373). Dem *Erforschen des eigenen Handelns* messen nur die Erziehungswissenschaftler, der *Schulmathematik* auch die universitären Fachdidaktiker eine gewisse Bedeutung zu, die sich in einem Wert knapp oberhalb des neutralen Mittelwertes ausdrückt. Die geringe Gewichtung aller erfragten anforderungsbezogenen Inhalte durch die Lehrerbildner der Ersten Phase werden die Autoren der Studie als Bestätigung der weit verbreiteten Kritik, dass die universitäre Lehrerausbildung zu weit von den Anforderungen des beruflichen Schulalltags entfernt sei (a. a. O., S. 384). Wesentlich bedeutender sind alle vier Ausbildungsziele für die Ausbilder aus der Zweiten Phase. Dem *Erforschen des eigenen Handelns* wird ein Stellenwert nahe am Maximum zugemessen (a. a. O., S. 372). Durch die geringe Bedeutung, die diesem Kompetenzbereich

155 Fachwissenschaft ist in der Zweiten Phase kein eigenständiger Bereich.

156 Die Werte liegen knapp oberhalb des Mittelwertes (Felbrich 2008, S. 370).

seitens der Universität zugebilligt wird, kommt es zu einer auffallend hohen Differenz bei der Bewertung.

Bei der *Schulmathematik* unterscheiden sich Didaktiker und Erziehungswissenschaftler der Studienseminare deutlich. Während diesem Themenbereich unter den *anforderungsbezogenen Inhalten* nach Meinung der Didaktiker die größte Bedeutung in der Zweiten Phase zukommt, ist er für die Erziehungswissenschaftler der am wenigsten bedeutsame Inhalt (a. a. O., S. 371f). Das führt sogar dazu, dass die *Schulmathematik* das einzige Beispiel ist, das die Lehrerbildner aus der Universität höher bewerten als die Vertreter aus den Studienseminaren¹⁵⁷. Diese Differenzierung wird von den Autoren der Studie nicht beachtet. Sie beschränken sich auf die Einschätzung der Fachdidaktiker und vernachlässigen die umgekehrte Reihenfolge bei den Erziehungswissenschaftlern, wenn sie resümieren:

„Schließlich stellen die schulmathematischen Inhalte für die Lehrenden der zweiten Phase ein deutlich gewichtigeres Ausbildungsziel dar als für die erste Phase, [...]. In diesem Fall gewichten die Fachseminarleiter der zweiten Phase das Ziel erwartungsgemäß deutlicher als die Hauptseminarleiter.“ (Felbrich 2008b, S. 373)

Beim internen Vergleich innerhalb der Zweiten Phase nennen die Verfasser die höhere Gewichtung relativierend „erwartungsgemäß deutlicher“. Es ist der extremste Unterschied zu dieser Frage. Die Fachdidaktiker votieren in ihrem eigenen Bereich fast am Idealwert der absoluten Bedeutsamkeit, die Erziehungswissenschaftler hingegen schätzen diese Inhalte gering nur knapp oberhalb des neutralen Mittelwertes. Diese institutionsinterne unterschiedliche Einstellung der Ausbilder wird möglicherweise in Hessen dadurch aufgehoben, dass die Lehrerbildner sowohl für ein Fach als auch für allgemeinpädagogische Fragen verantwortlich sind¹⁵⁸.

Felbrich u. a. nehmen an, dass es zwischen den individuellen Zielvorstellungen der Lehrenden und denen der angehenden Lehrer einen Zusammenhang gibt und dass die Gestaltung ihrer jeweiligen Veranstaltungen einen Einfluss darauf hat, wie nachhaltig die Wirkung der Ausbildung ist. Deshalb wurden die individuellen Zielvorstellungen der Fachvertreter, Fachwissenschaftler und -didaktiker erfragt und mit denen der Referendare verglichen. Der Befund zeigt, dass sich bei den Lehrerbildnern in den beiden Phasen fast übereinstimmende Mittelwerte bezüglich der Zielvorstellungen ergeben – und universitätsintern

157 Auch beim *Umgang mit Heterogenität* votieren beide Ausbildergruppen sehr unterschiedlich, wobei hierbei die Didaktiker den Inhalt für weniger bedeutend halten.

158 In Hessen ist seit der Modularisierung der Referendarsausbildung im Jahr 2004 diese Aufteilung in fachdidaktische Fachseminarleiter und die erziehungs- und gesellschaftlichen Haupt- oder „EG“-Seminarleiter aufgehoben. Jeder Ausbilder vertritt sowohl ein Fach, als auch allgemeinpädagogische Themen.

auch zwischen Didaktikern und Fachwissenschaftlern¹⁵⁹. Die Autoren heben besonders hervor, wie stark das *Problemlösen und Modellieren* betont wird. In der übereinstimmenden überragenden Bedeutung, die diesem Ziel von den Referendaren und ihren Ausbildern zugewiesen wird, sehen die Autoren der Studie ein Indiz für die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Dem *Modellieren und Problemlösen* als Zielvorstellung wird auch bei den Fachmathematikern der Universität, sowohl von den Fachwissenschaftlern als auch den -didaktikern, ein sehr hoher Stellenwert zugemessen. Die übereinstimmende Gewichtung in der Ersten und der Zweite Phase gibt den Absolventen eine deutliche Orientierung, die sich wiederum in einer besonders hohen Beachtung durch die Referendare niederschlägt.

Die Befunde der MT21-Studie bestätigen die Annahme der Autoren, dass die Überzeugung der Ausbilder und die der angehenden Lehrer zusammenhängen. Das schließen die Autoren jedenfalls daraus, wie sehr die Überzeugungen der Lehrerbildner mit denen der zukünftigen Lehrer übereinstimmen (2008b, S. 385ff)¹⁶⁰.

Gestaltung der Lehrveranstaltung

Die Gestaltung der Lehrveranstaltung halten die Autoren – neben der Persönlichkeit des Lehrenden und dessen Überzeugungen – in Anlehnung an die Unterrichtsforschung für ein weiteres Merkmal, das die Wirksamkeit der Lehrerbildung beeinflussen könnte. Deswegen untersuchen sie, welche Lehrformen während der Lehrerbildung zu erleben sind. Während des Studiums überwiegen noch die rezeptiven Lehrmethoden, wie sie in Vorlesungen erlebbar sind. Einzige Ausnahme ist der erziehungswissenschaftliche Teil des Gymnasialbereichs, bei dem die partizipativen Lehrmethoden schon während der Ersten Phase stärker vertreten sind als die rezeptiven¹⁶¹. Die Lehrmethoden werden mit zunehmender Dauer der Lehrerbildung weniger rezeptiv. Obwohl die Anzahl partizipativer Lehrveranstaltungen sich nur unwesentlich verändert, nimmt damit deren Anteil zu. Für sich alleine sind aus diesem Befund noch keine weitgehenden Schlüsse zu ziehen.

159 Nur bei dem *Aufbau von Routinen* kommt es zwischen den Angaben der Referendare und denen der Lehrerbildner zu deutlichen Unterschieden. Für die Referendare ist diese Fähigkeit zu beherrschen wichtiger als *beweisen* oder *argumentieren und begründen* zu können. Für die fachspezifischen Lehrerbildner ist das hingegen nachrangiger als alle anderen erfragten Ziele und wird nahe dem neutralen Mittelwert nur geringe Bedeutung zugemessen. Die Autoren der Studie sehen eine mögliche Ursache für diese Diskrepanz darin, dass von den jeweiligen Lehrenden unterschiedliche Zielgruppen gemeint sein könnten, hier die Referendare und da die Schülerschaft. Der genannte innermathematische *Routineaufbau* hat nichts mit der Handlungsroutine zu tun, für deren Ausbildung die Zweite Phase prädestiniert zu sein scheint (vgl. Messner 2004).

160 Weitere Literatur dazu: Heil (2000) und Hiligus (2005)

161 Siehe Tabellen in Felbrich 2008a, S. 343–346.

Modellhafte und forschungsbezogene Lehrmethoden werden im Studium gleich (wenig) praktiziert, unabhängig von den Lehrämtern. Die Häufigkeit der beiden Gestaltungsformen entwickelt sich während des Referendariats auseinander, und zwar nimmt die modellhafte zu und die forschungsorientierte ab. Nicht diese Entwicklung, sondern der in beiden Phasen geringe Anteil an forschungsorientierten Lehrveranstaltungen verwundert die Autoren. Sie kritisieren den geringen Anteil an forschungsorientierten Methoden angesichts des Anspruchs, wissenschaftlich fundiert zu arbeiten bzw. sein (Felbrich 2008a, S. 357).

Die Befunde der Studie ergeben, dass im Laufe der Lehrerbildung in mathematikdidaktischen ebenso wie in erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen die partizipativen Lehrmethoden stärker angewandt werden als die rezeptiven. Diese Entwicklung lässt die Autoren das umgekehrte Verhältnis zwischen den Lehrmethoden während des Studiums vergessen und sie sprechen von einer „deutlichen Prägung der mathematikdidaktischen Lehrerbildung durch partizipative und modellhafte Lehrmethoden“ (ebenda). Das sehen die Autoren auch als Bestätigung der Potsdamer Studie, die auf dieses Defizit in der universitären Ausbildung und dessen Ausgleich in der Zweiten Phase hingewiesen hat¹⁶². In der Fachwissenschaft überwiegen hingegen durchgehend deskriptive Vermittlungsformen. Es scheint bezüglich der Gestaltung der Lehrveranstaltungen einen bedeutenden Unterschied zwischen dem fachwissenschaftlichen und den beiden anderen Bereichen zu geben, nicht aber zwischen Fachdidaktikern und den Erziehungswissenschaftlern (a. a. O., S. 357).

Insgesamt kommen die Autoren zu der Schlussfolgerung, dass die universitäre Ausbildung von allen Befragten als hauptsächlich fachorientiert, aber wenig anforderungsbezogen gesehen wird. Zwar gehörte die Bewertung der Ausbildung nicht zu den Aufgaben der Studie. Die Befunde erfordern nach Meinung der Verfasser aber auch so schon Konsequenzen, da Wissen vermutlich dann effektiver vermittelt werden kann, wenn dabei die zukünftigen beruflichen Anforderungen berücksichtigt werden. Die Autoren betonen, dass damit eine andere Ausrichtung der universitären Ausbildung gefordert wird, nicht aber das Niveau abgesenkt werden soll (Felbrich 2008b, S. 386). Die Autoren verweisen auch auf andere Untersuchungen wie die von Mayr (2003, vgl. 2.2.2), um zu belegen, dass die in der Lehrerbildung erworbenen Kompetenzen anschließend erfolgreich angewendet werden können. Sie sehen das in Zusammenhang mit der Lernmethode und verweisen darauf,

„dass aus Lehrveranstaltungen, die auf selbstgesteuertes Lernen der Studierenden setzen, ein höheres professionelles Wissen resultieren kann.“ (Felbrich 2008a, S. 332)

Wenn die Lehrveranstaltungen modellhaft und aktivierend gestaltet sind, dann wirkt das wahrscheinlich positiv auf die mathematikdidaktischen Leistungen.

162 mit Verweis auf Schubarth 2005, S. 66 und S. 69

Dieses auch als „didaktischer Doppeldecker“ (Wahl 2005) bekannt gewordene Prinzip ermöglicht den Erwerb von Methodenwissen, wenn das methodische Vorgehen gemeinsam reflektiert wird (Felbrich 2008a, S. 360). Die Befunde der MT21-Studie bestätigen frühere Forschungsergebnisse und die damit verbundene Bedeutung praxisbezogener Lehr-Lern-Arrangements und des selbstgesteuerten Lernens im Studium (Blömeke u. a. 2008a, S. 20).

2.1.5. Zusammenfassung der Erkenntnisse zu der Wirksamkeit der Lehrerbildung

Die Potsdamer Studie zeigt, dass die Referendare mehrheitlich positiv den Schülern und ihrer Ausbildung gegenüber eingestellt, leistungsstark und motiviert sind (2.1.2). Die Absolventen gehen davon aus, geeignet für den Lehrerberuf zu sein. Nach der COACTIV-Studie hat die vorhandene Begeisterung für das Unterrichten, ebenso wie ihr geringes Belastungsempfinden, nachhaltig positive Auswirkung auf die Schüler (2.1.3). Ausgerechnet diese bedeutsame Begeisterung für das Unterrichten sprechen sich deren Betreuer, die Mentoren und Ausbilder, nach der Hessischen DIPF-Studie gegenseitig ab, nehmen sie aber für sich selbst in Anspruch. Alle drei beteiligten Gruppen, Referendare mit ihren Mentoren und Ausbilder, glauben, in ihrem Beruf sehr wirksam tätig sein zu können (2.1.1).

Zufriedenheit mit Zweiter Phase

Die Autoren der Potsdamer Studie stellen fest, dass die Referendare mit den allgemeinen Rahmenbedingungen an Studienseminar und Ausbildungsschulen überwiegend zufrieden sind. Sie schätzen vor allem die starke Berufsorientierung und die Möglichkeiten, sich zu erproben. Die Zufriedenheit der Referendare mit der Zweiten Phase hängt auch mit ihrem Empfinden zusammen, im Laufe des Referendariats kompetenter zu werden. Die Referendare erleben das Referendariat als „ernste Herausforderung und Bewährungsprobe mit erhöhtem Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen“ (2.1.2; Schubarth 2007, S. 122). Sie schätzen ihre kollegiale Zusammenarbeit und insbesondere die Unterrichtsnachbesprechungen positiv ein. Sie haben dafür auch Zeit, ebenso wie die Mentoren (2.1.1). Auch der Leistungsdruck über Prüfungen führt bei den Referendaren nicht zu einer Bewertung im negativen Bereich.

Überrascht zeigen sich die Verfasser der Studie davon, dass die Ausbildungsschulen die besten Noten bekommen. Offensichtlich haben die Autoren nicht erwartet, dass die Referendare die Möglichkeit sich zu erproben und Anerkennung als Lehrperson zu finden, höher schätzen als die von ihnen geäußerte Kritik (Schubart 2006, S. 160). Kritisiert wird von den Referendaren vor allem die fehlende Abstimmung zwischen den beiden Phasen, die sich keineswegs allein

als Problem der Ersten Phase erweist. Die zweite Phase greift die im Studium entwickelten und für sinnvoll erachteten Kompetenzen nicht ausreichend auf. In der Ersten Phase werden für den Lehrerberuf erforderliche Kompetenzen nicht ausreichend angebahnt und teilweise noch nicht einmal für die theoretische Fundierung der intendierten Handlungskompetenzen gesorgt (2.1.1 und 2.1.2).

Die Möglichkeiten für die Referendare, aktiv an der Gestaltung der Ausbildung teilzunehmen, lassen trotz der positiven Gesamteinschätzung der Zweiten Phase zu wünschen übrig.

Wirksamkeit der Lehrerbildung

In der Potsdamer Studie heben die Autoren hervor, dass die Referendare nach ihrer Selbsteinschätzung die im Studium erworbenen Erkenntnisse nicht für wesentlich halten. Im Widerspruch dazu weist die MT21-Studie durch Testaufgaben für das fachliche, das fachdidaktische und das erziehungswissenschaftliche Wissen nach, dass es in der gesamten Lehrerbildung einschließlich der ersten Phase zu Kompetenzgewinnen in für den Lehrerberuf relevanten Bereichen kommt (2.1.4). Die Befunde weisen in Übereinstimmung mit denen der COACTIV-Studie nach, dass die Lehrerbildung in der Ersten und Zweiten Phase wirksam die Qualität des Lehrerhandelns beeinflusst. Um guten Unterricht zu machen reichen nach den Studien weder das persönliche Talent (Persönlichkeitsmerkmale) und erst recht nicht die Übung aus langjähriger Praxis aus (2.1.3 und 2.1.4). Für einen Kompetenzzuwachs beim Lehrerhandeln ist bedeutend, wie die Lerngelegenheiten gestaltet sind. Kompetenzen erweitern sich nicht durch alltägliche Praxis. Vielmehr sind für deren Stärkung ein kontinuierliches Feedback und ein bewusstes Arbeiten an der eigenen Entwicklung notwendig (2.1.3). Einer der Autoren der Potsdamer Studie erwartet von der Ersten Phase als Eingangsvoraussetzung für die Zweite Phase, dass die Absolventen sich selbst organisieren können, um in der Zweiten Phase gemeinsam zu reflektieren und sich dabei unterstützen, den Unterricht zu analysieren.

Wenn die Absolventen nicht ausreichend auf die Zweite Phase vorbereitet sind, besteht die Gefahr, dass eine positive Erwartungshaltung auf eine berufliche Realität mit unerwarteten Herausforderungen trifft (2.1.3). Die Referendare haben mit Beginn der Zweiten Phase einen Rollenwechsel zu vollziehen, der als problematisch empfunden werden kann (2.1.2). Bei dem Statuswechsel vom Studierenden zum Referendar wird aus dem „Erfahrenen“ im Studium ein „Neuling“ in der beruflichen Praxis. Um dabei nicht in eine unangemessene Schülerrolle zurück zu fallen, ist es wesentlich, dass sich die Referendare als zukünftige Kollegen fühlen und so auch von ihren Ausbildern und ihrem Kollegium angesehen und dementsprechend ernst genommen werden.

Zwei Drittel der Referendare sind mit der Aufnahme in dem Studienseminar und etwas weniger mit der in der Schule zufrieden. Ein Viertel ist damit nicht zufrieden. Sie beklagen die mangelnde Vorbereitung durch fehlende Informationen über das von Schülern benötigte Wissen und dessen Vermittlung. Besonders auffallend ist eine sehr hohe Differenz bei der Bewertung der *Erforschung des eigenen Handelns*. Sie resultiert aus der geringen Bedeutung, die diesem Kompetenzbereich überraschenderweise seitens der Universität zugebilligt wird. Die Erziehungswissenschaftler aus der Zweiten Phase halten dieses Ziel innerhalb ihrer Institution hingegen für das bedeutendste, mit einem Wert nahe an der Maximalzahl (2.1.4).

Veränderungen der Überzeugungen und Ausbildungsschwerpunkte im Laufe der Lehrerbildung

Nach den Befunden der MT21-Studie können auch Überzeugungen beeinflusst werden, die in früheren Forschungsergebnissen als unveränderbar galten. So wird die Lehrerrolle am Ende des Referendariats eher als die eines Moderators interpretiert, der das eigenaktive Lernen der Schüler fördert, als das während des Studiums der Fall ist. Diese Überzeugung von der gestalterischen Rolle des Lehrers steht bei den Ausbildern noch deutlicher im Vordergrund als bei den Referendaren. Sie hebt sich deutlich ab von der direkten Informationsvermittlung mit rezeptiver Aufnahme durch die Schüler, die von den Studierenden stärker bevorzugt wird (2.1.3 und 2.1.4). Es ist durchaus möglich, dass sich diese Überzeugung der Lehrerbildner auf die angehenden Lehrer überträgt. Das kann zudem beeinflusst werden von der Qualifikation der Absolventen, denn je höher das allgemeindidaktische Wissen der Absolventen ist, umso stärker unterstützen die Referendare unterrichtliche Elemente zur *Förderung eigenaktiven Lernens* und desto reicher ist auch ihr Methodenrepertoire. Das erweitert sich mit dem Fortschreiten der Ausbildung. Eine Ausnahme stellt das kooperative Lernen dar. Nur dort befürchten die Referendare am Ende der Ausbildung stärker negative Folgen auf ihren Unterricht als zu Beginn ihrer Ausbildung (2.1.4).

Das Modell der Konstanzer Wanne, bei dem nach einer vertieften Weiterentwicklung im Studium mit veränderten Überzeugungen der Berufseintritt einen Rückfall in voruniversitäre Überzeugungen mit sich bringt, wird mit der MT21-Studie widerlegt. Die Studierenden können von daher nicht (mehr) als diejenigen gesehen werden, deren im Studium gewonnenen *beliefs* und *Überzeugungen* bereits am weitesten entwickelt sind und die nur noch gesichert und erhalten bleiben müssen. Es muss vielmehr im Studium auf die Veränderbarkeit der Überzeugungen hingearbeitet werden, so dass auf ihnen aufgebaut werden kann, um sie während der Zweiten Phase und danach weiter zu entwickeln.

Nach der Potsdamer Studie unterstützen die Ausbilder im Studienseminar diese in der MT21-Studie ihnen zugeschriebene Entwicklung zur Eigenaktivität der Schüler nicht durchgängig. Sie legen stattdessen besonderen Wert auf die formale Gestaltung des Unterrichts. Die von den Ausbildern bevorzugt behandelten Ausbildungsinhalte wie Methoden, Rechtsnormen und Beurteilung widmen sich eher dem technischen Unterrichtsablauf als dem Lehr- und Lernprozess, der einem lebenslangen Wandel unterliegt. Einige der grundlegenden Kompetenzen, wie die *Lehrerrolle zu finden*, mit *Kollegen zu kooperieren* oder *im Team zu arbeiten*, vertiefen die Absolventen auch unabhängig von Seminar und Ausbilder. Insgesamt konstatieren die Autoren der Potsdamer Studie, dass es bei den Referendaren eine „gewisse Unsicherheit“ gibt (2.1.2). Dazu trägt bei, dass die Ausbildungsschwerpunktsetzung der Ausbilder nicht immer den Interessen der Referendare entspricht.

Bei allen drei Gruppen, Studierenden sowie Referendaren und erfahrenen Lehrern, ist nach der COACTIV-Studie die emotionale Erschöpfung gering. Am ehesten kommt es dazu bei fortgeschrittenen Referendaren wegen der von ihnen anzufertigenden Hausarbeit und ihrem bevorstehenden Examen (2.1.3). Der erhöhte Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung ist typisch für die Zweite Phase, führt aber nicht zu einem stärkeren Belastungsempfinden als bei Ausbildern oder erfahrenen Lehrern. Der zeitlich höhere Einsatz ersetzt sowohl die fehlende Routine als auch den noch nicht so ausgeprägten Blick für das Wesentliche. Der Umgang mit Belastung ist bei den Ausbildern kaum besser entwickelt als bei Referendaren selbst. Das führt zu der Vermutung, dass die Absolventen wenig von den Ausbildern profitieren können, wenn es um den Umgang mit Belastung geht (2.1.1). Fortschritte lassen sich nach der MT21-Studie besser in handlungsentlasteten Situationen erreichen, die sich nach Blömeke u. a. in der Ersten und teilweise der Zweite Phase der Lehrerbildung eher bieten als in der Zeit der vollen Berufstätigkeit (2.1.4). Alle Befragten geben an, mit dem angestrebten Lehrerberuf hoch zufrieden zu sein. Das gilt insbesondere für die Zeit des Referendariats.

2.2. Aktuelle Forschungsergebnisse zu einzelnen Aspekten der Schulpraktischen Studien innerhalb der universitären Ausbildung

Studien zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung, wie die MT21-Studie oder die Potsdamer Studie, schließen teilweise die Erste Phase mit ein oder nehmen zumindest Bezug auf sie. Die Aussagen dieser grundlegenden Studien zur Lehrerausbildung (2.1) sollen hier durch Ergebnisse von Einzeluntersuchungen ergänzt werden, in denen die schulpraktische Ausbildung während des Studiums differenzierter betrachtet wird.

Die Auswahl wird, soweit möglich, begrenzt auf die für eine Kooperation im Praktikum (Kapitel 3) relevanten Befunde. Es werden drei Langzeitstudien vorangestellt (2.2.1 und 2.2.2), anhand derer Bedingungen und Probleme der schulpraktischen Ausbildung während des Studiums aufgezeigt werden können. Tiefgreifende Analysen und Lösungsansätze für die Intensivierung der Praktika finden sich in den beiden Studien, die in Kapitel 2.2.3. behandelt werden. Den Mentoren kommt in ihrer Doppelfunktion als Verantwortliche für die Referendare und als Verantwortliche für die Studierenden eine besondere Bedeutung zu. Das drückt sich in ihrer Berücksichtigung in drei Studien aus, die sich verstärkt mit den Mentoren und den Unterrichtsnachbesprechungen beschäftigen (2.3). Den Forschungsstand zu den Mentoren kommentiert Oelkers: „Erstaunlich ist, dass die Gruppe mit dem vermutlich größten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer der Ausbildungsschulen, bislang nie untersucht wurde“ (2007, S. 17).

2.2.1. Längsschnittstudie an der Universität Leipzig zur Veränderung von Überzeugungen bei Absolventen der Lehrerausbildung

An der Universität Leipzig wurde eine Querschnitt-Längsschnittstudie zum „Wandel von ausbildungs- und berufsbezogenen Überzeugungen bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern der ersten und zweiten Ausbildungsphase“ (Hoppe-Graf 2008) durchgeführt. In einer Teilstudie wurden im Längsschnitt über Fragebögen die Daten von Studierenden (N = 55) des Gymnasiallehramtes an der Universität Leipzig in deren 1. und 3. Semester, also vor ihrem Praktikum, im Wintersemester 2005/2006 und 2006/07 erhoben. An einer vergleichbaren Befragung haben im Jahr 2006 insgesamt 150 Referendare unterschiedlicher Lehrämter der Studienseminare¹⁶³ in Leipzig teilgenommen. Gefragt wurde nach den wichtigsten Aufgaben eines Lehrers und den Möglichkeiten bzw. Grenzen, die sich für sein Wirken ergeben. Zudem wurde untersucht, was einen guten Lehrer ausmacht und wie man ein solcher wird. Die Referendare schätzten zudem rückblickend – spätestens drei Jahre nach dem Studium – die Ausbildungsorte ein (Studium mit Schulpraktischen Studien, Referendariat und Schule), an denen Grundlegendes für den Lehrerberuf gelernt werden kann. Ein Ziel der Studie ist es, die Überzeugungen von Referendaren zu erheben, da diesen *beliefs* eine handlungsleitende Funktion zuerkannt wird (Flagmeyer 2007a, S. 178ff; siehe Blömeke u. a. 2008g). Zwar gelten Überzeugungen bislang als „relativ änderungsresistent“ (Hoppe-Graff 2008, S. 149ff), aber in den von Flagmeyer aufgeführten neueren Untersuchungen aus den USA und den Niederlanden zeigte sich, dass während der Schulzeit eine Anpassung der

163 Die Bezeichnung „Studienseminar“ wird hier zur Vereinheitlichung verwendet und umfasst die von den Autoren mit „Staatliche Seminare für Lehrämter“ angegebenen Ausbildungsorte der Referendare (Flagmeyer 2007a, S. 178).

Überzeugungen zwischen Lehrern und Schülern über das, was einen guten Lehrer ausmacht, stattfindet (Flagmeyer 2007a, S. 179f). So sind nach einer Studie beispielsweise Studierende mit negativen Schulerinnerungen offener gegenüber „neuen Unterrichtsmethoden“ als diejenigen mit primär positiven Eindrücken. Die Überzeugungen erscheinen umso veränderungsresistenter, je früher sie erworben wurden (ebenda). In der MT21-Studie konnte nachgewiesen werden, dass sich Überzeugungen während und durch die Lehrerausbildung verändern (2.1.4; Blömeke u. a. 2008h).

Veränderung von Überzeugungen bei Absolventen der Universität Leipzig

Die Absolventen des Lehramtsstudiengangs der Universität Leipzig geben als wichtigste Aufgaben für die Lehrperson an, die *Schüler zum selbständigen Denken anzuregen*, ihnen *Wissen zu vermitteln* und ihnen *lebenspraktische Fertigkeiten beizubringen*¹⁶⁴. Zudem möchten sie die *Schüler begeistern und motivieren*. Diese Anforderungen sind übereinstimmend bei den Studierenden und Referendaren die vier vorrangig genannten unter 19 angebotenen Items (Flagmeyer 2007a, S. 185f und Hoppe-Graff 2008, S. 165f).

Die von den Studierenden zentral genannten Lehreraufgaben passen nach Ansicht der Autoren zu den Merkmalen der *Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung* und der *Stoffvermittlung*, die für die Referendare entscheidend dafür sind, gute und schlechte Lehrer voneinander zu unterscheiden (s. u.; Flagmeyer 2007a, S. 189)¹⁶⁵. Eine etwas herausgehobene Bedeutung geben die Studierenden der *Lehreridentität*, zu der die Autoren der Studie die *Freude am Beruf*, das *Engagement für die Schüler*, die *Bereitschaft zur Weiterbildung* und die *Ausstrahlung von Souveränität* zählen (Hoppe-Graff 2008, S. 161ff). Für die Autoren ist auffallend, dass am eindeutigsten den Anforderungen an den Lehrerberuf zugestimmt wird, die auf das Unterrichten bezogen und kognitiv aktivierend sind (a. a. O., S. 176). Erziehungs- oder Beratungsaufgaben werden hingegen – wie auch in anderen Studien – als relativ unwichtig eingestuft (Flagmeyer 2007a, S. 185f)¹⁶⁶. Bei der Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerbe-

164 Die Reihenfolge ergibt sich aus den durchschnittlich vergebenen Rangplätzen. Die Wichtigkeit ändert sich im Laufe der Lehrerausbildung nur bei den *lebenspraktischen Fertigkeiten*, bei denen es zu einer – deutlichen – Höherplatzierung durch die Referendare im Vergleich zu den Studierenden kommt (Flagmeyer 2007a und Hoppe-Graff 2008). Im Gegensatz zur Hessischen Studie des DIPF (2009) fragen Flagmeyer & Hoppe-Graff nur indirekt nach den Erfolgsaussichten für das wichtigste von den Referendaren angegebene Ziel, *Schüler beim selbständigen Lernen unterstützen zu können*. In der Hessischen Studie haben dem alle drei befragten Gruppen deutlich zugestimmt (2.2.1; Abs 2009).

165 In der offenen Frage nennen immerhin ca. ein Drittel das *Eingehen auf die Schüler*, *Einsatzfreude* und *Fachkompetenz*; ein Viertel gibt *Empathie* und *Offenheit* an (Flagmeyer 2007a, S. 189).

166 Diese häufiger zu findende Vernachlässigung von außerunterrichtlichen Kompetenzen wird von Döblich kritisiert (2.1.1). Ein vergleichbares Ergebnis findet sich in der Potsdamer Studie (Schubarth 2006).

rufs glauben die Absolventen – ausgeprägt optimistisch und darin übereinstimmend mit ihren hessischen Kollegen (Abs 2009) –, dass die Lehrer *Erfolg und Misserfolg der Schüler beeinflussen* (ebenda und Hoppe-Graff 2008, S. 166f).

Hoppe-Graf und Flaggmeyer fragen im Unterschied zu den anderen Untersuchungen nach den Grenzen der Einflussmöglichkeit eines Lehrers. Dabei sieht über die Hälfte der Referendare (57 %) den *Spielraum der Lehrer begrenzt, weil Schulbürokratie und Lehrplan wenig Raum lassen*. Nur eine kleine Minderheit (5 %) sieht das anders. Die Studierenden hatten diese Einschränkung kaum befürchtet. In der Tendenz sehen die Referendare zudem in der *Klassengröße* eine solche Gefahr, auch wenn das etwas weniger (44 %) der Befragten beklagen. Zu Beginn des Studiums – der Leser kann vermuten noch unter dem Eindruck der eigenen Schulzeit – hatten die Studierenden diese Bedenken geteilt, die sich im Laufe des Studiums zerstreuten. Das Item fragt indirekt nach dem Selbstverständnis der Lehrerrolle. Wenn unterrichtsmethodisch *das traditionelle direkte Instruieren* (Blömeke) einem *eigenaktiven Lernen* vorgezogen wird, dann korreliert das mit einer Zustimmung zu dem Item *Der Einfluss des Lehrers ist sehr begrenzt, weil er nicht gleichzeitig allen 20 oder 30 Schülern in der Klasse gerecht werden kann* (Flaggmeyer 2007a, S. 187ff). Nur ca. ein Fünftel sieht diese Einschränkung nicht. Neben der bereits erwähnten *Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung* und zur *Stoffvermittlung*, die von der Hälfte der Befragten als zentrales Unterscheidungsmerkmal zwischen guten und schlechten Lehrern genannt wird, ist noch das *Eingehen auf die Schüler* und die *Freude am Beruf* bedeutend. Das meinen jeweils ca. ein Drittel (ebenda). Bei der Frage, wie man zum guten Lehrer wird, unterscheiden sich die Einschätzungen von den Studierenden am stärksten bzw. am geringsten gewichteten Items nicht von denen der Referendare. Für nahezu alle ist das *Lernen aus Erfolg bzw. Misserfolg* entscheidend. Fast ebenso hoch geschätzt sind die *praktischen Erfahrungen*. An Bedeutung verliert erheblich und kontinuierlich die Einschätzung, ein guter *Experte seiner Fächer* zu sein, nütze viel¹⁶⁷. Ebenso nachrangig ist bei den Referendaren die Überzeugung, dass man zum *Lehrersein geboren sein* müsse. Alle anderen bereits im Studium positiv gewichteten Items verstärken sich durch das Referendariat noch. Das gilt insbesondere für die *Freude am Umgang mit Kindern*, ebenso wie für das *Kennen lernen seiner selbst*. Beides sehen fast drei Viertel (73 % bzw. 70 %) der Befragten als wichtigen Schritt hin zu einem guten Lehrer¹⁶⁸ (Flaggmeyer 2007a, S. 190f und Hop-

167 Eine Erklärung könnte in den Befunden einer Marburger Studie gesehen werden (s. o.), die auch Einschätzungen von Absolventen des Gymnasiallehramtes untersucht. Dort wird deutlich, dass das hohe Interesse am Fach in keinem Zusammenhang mit der Vermittlung dieses Faches steht: „Das fachliche Interesse bei der Studien- und Berufswahl wird keineswegs auch zugleich verbunden mit der Vorstellung, die Inhalte dieses Faches auch vermitteln zu wollen!“ (Lersch 2005, S. 167f).

168 Die Freude am Beruf ist nach der Studie aus Koblenz-Landau auch ein aussagekräftiges Kriterium für die Berufsprognose (s. u.; 2.2..2).

pe-Graff 2008, S. 170f). Fast die Hälfte der Referendare gibt an, sich am *Vorbild zu orientieren*¹⁶⁹. Die Aussage, dass man *zum guten Lehrer vor allem durch das Universitätsstudium* wird, lehnen Referendare noch deutlicher ab als die Studierenden. Ihr wird auch bei der zweiten Befragung am wenigsten zugestimmt. Daraus schließen die Autoren auf eine generelle „Geringschätzung des Universitätsstudiums“, die offensichtlich bereits zum Studienanfang vorhanden ist¹⁷⁰. Dementsprechend ist für die Autoren die aus den Erhebungsdaten ersichtliche „Zufriedenheit mit dem Studium angesichts der zuvor konstatierten Irrelevanz des Studiums für die Berufspraxis überraschend“¹⁷¹ (Flagmeyer 2007a, S. 190f). Die Autoren erklären sich die Diskrepanz mit einer relativen Wertschätzung einzelner Studieninhalte und relativieren damit die eigene generalisierende Schlussfolgerung, dass das Studium höchstens peripher von Bedeutung sei.

Ausbildungsorte

Eine deutliche Absage erteilen die Befragten bei der nächsten Ausschließlichkeitsfrage, die ergründet, was nur in der Universität bzw. nur in der Schule gelernt werden kann. Bis auf jeweils eine Ausnahme¹⁷² votiert bei sonst allen (vorgegebenen) Themen zum größten Teil weniger als die Hälfte für einen Alleinvertretungsanspruch einer der beiden Institutionen (Flagmeyer 2007a, S. 192f). Knapp die Hälfte der Referendare hält „*praktisches Lernen durch Schulpraktika*“ im Rückblick für möglich, ebenso viele zweifeln daran, weil der Einblick zu kurz und zu begrenzt sei (Flagmeyer 2007a, S. 194). Die Referendare sprechen sich im Nachhinein für ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis aus, ohne dass näher differenziert wird, was darunter verstanden wird. Für über die Hälfte (ca. 60 %) der Befragten ist die Universität der Ort, an dem das notwendige Fachwissen erworben wird. Auch das spricht, wie schon die Ablehnung einer alleinigen Kompetenzvermittlung durch die Schule, gegen

169 In dieser Vorbildrolle haben nach der Schweizer Studie von Schüpbach in ihren Erwartungen viele Praktikanten die Mentoren gesehen. Die tatsächliche Erfahrung der Studierenden entspricht dem aber wesentlich weniger, übereinstimmend mit der Selbsteinschätzung der Schweizer Mentoren (vgl. 2.3, 2005, S. 200ff.).

170 Dabei sehen sich die Autoren in Übereinstimmung mit den meisten in- und ausländischen Studien (Hoppe-Graff 2008, S. 177). In einer generalisierenden Zusammenfassung der Marburger Studie erwarten die Studierenden gerade noch oberhalb des neutralen Mittelwertes (ca. 2,85) eine Zunahme der Lehrerkompetenz, die sich zwischen dem 4. und 8. Semester nicht weiterentwickelt hat. Die Referendare sehen das mit 2,39 deutlich positiver (Lersch 2005, S. 179). Der Autor der Marburger Studie erklärt den Stillstand während des Studiums mit zu wenigen Gelegenheiten „zu reflexiver Verarbeitung dieser Erfahrungen als der entscheidenden Voraussetzung zur Förderung der entsprechenden Fähigkeit“ (Lersch 2005, S. 180).

171 Die Hälfte der Referendare wählte rückblickend die Kategorie *teils zufrieden, teils nicht* und jeweils ein Viertel legen sich auf eine der beiden Seiten fest (Flagmeyer 2007a, S. 191).

172 Jeweils 60 % geben für die Universität das Fachwissen und für die Schule den Umgang mit den Schülern an (Flagmeyer 2007a, S. 192f.).

die Geringschätzung der Universität. Die Gegenthese zur Bedeutung der Ersten Phase: „Zum guten Lehrer wird man während des Referendariats“ stimmt lediglich ein Viertel der Leipziger Befragten zu und bewertet neutral, also nicht positiv. Damit bleibt die Frage offen, wo die Absolventen lernen, gute Lehrer zu werden. Für Flagmeyer u. a. ist das hingegen eindeutig. Für sie sprechen die Daten „eine deutliche Sprache“ (2007a, S. 191). Aus der Argumentation der Autoren lässt sich erschließen, dass dies erst im Unterrichten während der Berufstätigkeit gelernt werden kann¹⁷³. Ebenso übereinstimmend wie die Abwertung des Studiums ist für die Autoren die „Hochschätzung der *praktischen Erfahrungen* und des *Lernens aus Erfolg und Misserfolg in der Praxis*“. Davon waren von Studienbeginn an die Studierenden mehrheitlich überzeugt, und dies steigerte sich noch geringfügig im Referendariat, sodass dieser Aussage jeweils über 90 % der Befragten zustimmen (ebenda und Hoppe-Graff 2008, S. 170f). Über die rückblickende Einschätzung der Ausbildungsorte resümieren die Autoren:

„Die Referendare sind sich einig: Zum guten Lehrer wird man im Beruf, genauer gesagt *durch* berufliches Handeln. Man lernt vor allem durch die Erfahrung von Erfolgen und Misserfolgen im Unterricht.“ (Flagmeyer 2007a, S. 197)

Die Autoren relativieren dieses Fazit, indem sie die in den Medien erhobene Forderung nach „mehr Praxisbezug“ als unangemessenes „Allheilmittel“ kennzeichnen und den Hinweis auf eine „reflektierte“ Praxisorientierung geben (Hoppe-Graff 2008, S. 148)¹⁷⁴. Ansonsten bestehe die Gefahr, auf der Erfahrungsebene zu verbleiben (vgl. 2.2.3; Hascher). Sie sehen einen Zusammenhang zwischen den Aussagen der Studierenden zur Wirksamkeit der Lehrer (*Schüler wirksam beeinflussen zu können*) und den Überzeugungen, wie man ein guter Lehrer wird (*Unterrichten nur durch praktische Erfahrungen beim Unterrichten zu lernen*). Sie ordnen dies kritisch ein, weil es nur in einer vereinfachten Vorstellung des Lernens denkbar ist:

„Wenn Unterrichten darin besteht, Wissen bereit zu stellen, das der Schüler übernimmt und memoriert, also ein mechanistisches Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen vorherrscht, ist es kein Wunder, dass das Studium überflüssig ist.“ (vgl. Brookhart & Freeman, 1992, S. 51, zitiert in Hoppe-Graff 2008, S. 154f)

Diese begrenzte Auffassung vom Lernen und der „Glaube an die Macht der Praxis“ führt zu dem „Wunsch nach rezeptartigem Praxiswissen“. Darauf weist die Autorin mit Bezug auf Blömeke (2004a) hin (Hoppe-Graff 2008, S. 155). Ungeachtet dessen resümieren die Autoren der Leipziger Studie in ihren Schlussfolgerungen ohne Einschränkung:

¹⁷³ Diese Erkenntnis führte in der Potsdamer Studie zu einer guten Bewertung der Fachwissenschaft und damit eines wichtigen Teilbereichs des Studiums durch die Referendare (Schubarth 2006a, S. 122).

¹⁷⁴ Siehe auch Terhart 2000.

„Was tatsächlich hilft, um ein guter Lehrer zu werden, ist vor allem die Praxis selbst. Dem Studium hingegen kommt allenfalls eine äußerst periphere Bedeutung zu.“ (Hoppe-Graff 2008, S. 180)

Die Marburger Studie zur Gymnasiallehrerbildung (Lersch 2006) zeigt, dass bei kritischer Einschätzung des Studiums durch die Studierenden diese trotzdem erleben können, dass wissenschaftliche Theorie mittels Reflexion mit der Schulpraxis zu verbinden ist¹⁷⁵. Das geben die Mehrheit (60 %) der Befragten für die Erziehungswissenschaft und knapp die Hälfte (45 %) für die Fachdidaktiken an. Trotzdem wünschen sich in beiden Bereichen sieben Achtel weniger Theorie und mehr Praxisbezug, was von der Fachwissenschaft „nur“ sechs Achtel erwarten (a. a. O., S. 176). Die Studie zeigt zudem, dass der Berufswunsch Lehrer eng damit zusammenhängt, dass die Studierenden den pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen spannend finden. Das gilt für das Interesse am eigenen Fach und dessen Vermittlung nicht (a. a. O., S. 168).

Informationsquellen und Inhalte im Studium

Als ihre Informationsquelle geben die Studierenden noch im 3. Semester ihre *eigenen Erfahrungen als Schüler* als erstes an und auf gleichem Niveau ihre *Intuition*. Jeweils sieben Achtel der Studierenden nennen diese beiden Quellen. Erst mit großem Abstand folgen an dritter Stelle *Informationen der bzw. aus der Universität* (für ein Drittel im 1., für zwei Drittel im 3. Semester). Die vierthäufigste Informationsquelle sind die *Gespräche mit Fachleuten*, zu denen höhere Semester, Referendare und Lehrer gehören. Von geringerer und mit dem Studienfortschritt abnehmender Bedeutung – aber doch noch teilweise bis zu einem Anteil von einem Drittel – sind *Außenstehende* die Informationsquelle. Der Anteil ist damit auch im 3. Semester noch etwas höher als *Erfahrungen aus früheren Semestern* oder *Informationen aus dem ersten Studienjahr*, deren Anteil nahe an einem Drittel liegen (Hoppe-Graff 2008, S. 172).

Die Wichtigkeit der Studieninhalte für das Lehrerwerden verändert sich im Rückblick vor allem bei den Unterrichtsfächern (s. o.). Ihre Bedeutung reduziert sich deutlich. Die Schulpraktika bleiben mit den Fachdidaktiken, die im Rückblick aufgewertet werden, am wichtigsten. Die psychologischen Themen behalten ihre Bedeutung¹⁷⁶.

175 Die Studie geht stärker auf die Studienbedingungen insgesamt ein, die von den Studierenden beurteilt wird. Deswegen wird die Studie, die 2003 als Kohortenvergleich (N = 200) durchgeführt wurde, nicht ausführlicher dargestellt. Die Inhalte, die sich auf die hier zur Diskussion stehende Thematik beziehen, werden an den entsprechenden Stellen angeführt.

176 Die kommunikativen Kompetenzen, die während des Studiums für knapp die Hälfte der Studierenden bedeutend waren, finden bei der Referendarsstudie keine Erwähnung, ohne dass ein Grund dafür erkennbar ist.

2.2.2. Kompetenzerleben in der schulpraktischen Ausbildung

Einige bundesweite Studien, wie die MT21-Studie zur Wirksamkeit der Mathematiklehrausbildung und die COACTIV-Studie zum Erwerb von Professionswissen, orientieren sich bei ihren Untersuchungen ebenso an Standards wie manche Untersuchungen zum Kompetenzerwerb durch die Schulpraktika. Zwei von den auf die Schulpraktische Studien bezogenen Befragungen werden hier exemplarisch betrachtet, da ihnen frühzeitig begonnene Längsschnittuntersuchungen zugrunde liegen. Außerdem erproben sie, inwieweit die Oser'schen Standards zur Überprüfung des Kompetenzzuwachses genutzt werden können. Sie machen damit eine standardbasierte Evaluation der Schulpraktika einschätzbar bzw. thematisieren selbst die Relevanz der Standards zur Bewertung der Schulpraktischen Studien. Die eine Studie ist die der Universität Koblenz-Landau, die seit 2001 ihre Schulpraktika evaluieren. Die andere eine flächendeckend in Österreich durchgeführte Langzeitstudie, mit der die Wirksamkeit der Lehrerausbildung an den Pädagogischen Akademien überprüft wird.

Kompetenzerwerb in den Schulpraktika der Universität Koblenz-Landau

Im Rahmen des Projekts „Report Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung in Landau, (REBHOLZ)“, das von 2004 – 2010 durchgeführt wird, untersuchen Bodensohn u. a., wie sich die Kompetenzen der Lehramtsstudierenden entwickeln. Die Studie kontrastiert in den Kompetenzbereichen der lehramtspezifischen Fach- und fachdidaktischen Qualifikation und den berufsübergreifenden sozialen, methodischen Kompetenzen die Selbsteinschätzung der Absolventen mit der Fremdwahrnehmung ihrer Mentoren. Zudem erfragen sie die Werthaltung der Studierenden im Rahmen ihrer personalen Kompetenzen¹⁷⁷. Die Studie ist angelegt auf eine Längsschnittbefragung der Absolventen der Lehrerausbildung vom Studienbeginn bis zum Abschluss des Referendariats. Ansatzweise ausgewertet liegen die Daten der Studierenden vor, die zu ihrem Studienbeginn und nach den beiden Praktika erhoben wurden. Das Projekt baut auf den Ergebnissen der Untersuchung von 2002 – 2004 zur „Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext Schulpraktischer Studien, (VERBAL)“ auf (Schneider 2007 und Bodensohn 2007).

An der Universität Koblenz-Landau hat sich zur Evaluation der Schulpraktischen Studien ein Verfahren etabliert, bei dem die Studierenden im Anschluss

177 Diese Werthaltung drückt sich aus in der Fähigkeit, eigenverantwortlich und moralisch gerechtfertigt zu handeln, und sich in den konkreten Handlungssituationen „von persönlichen Einstellungen, Überzeugungen und Werten leiten zu lassen“ (Bodensohn 2004; Internet: http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/KOMPETENZEN_IM_PROJEKT_VERB_herbst_04.pdf ; [letzter Aufruf: 27.02.2010]).

an ihre beiden Schulpraktika automatisch Evaluationsbögen abgeben. Das führt zu einer halbjährlichen Stichprobengröße von mindestens 400 Lehramtsstudierenden für die Grund-, Haupt-, und Realschule. Mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen orientieren sich die Fragebögen an den Standards von Oser¹⁷⁸. In einer Teilstudie untersuchen die Autoren, wie relevant die Oser'schen Standards hinsichtlich der Schulpraktischen Studien sind¹⁷⁹.

Befunde der Längsschnittstudien

Die Ergebnisse dieser Teilstudie führten dazu, dass auf ein Viertel der Oser'schen Standards verzichtet wird, da sie entweder in den kurzen Zeiträumen der Praktika nicht realisiert werden können oder die Kompetenzen zum Zeitpunkt der Befragung im Studium noch nicht vermittelt wurden. Bei dieser Frage nach der Relevanz der Standards gehen die Autoren davon aus, dass spätestens dann ein Standard fraglich ist, wenn ihn ein Viertel der Befragten ablehnen (Bodensohn 2009, S. 222f). Das ergibt sich bei wichtigen Standards schon für einen geringeren Anteil. Mentoren und Studierende halten übereinstimmend bei den *allgemeindidaktischen Standards zur Unterrichtsplanung* die *alternativen Lehr-Lernstrukturen (z. B. Projekte, handlungsorientierten Unterricht, Werkstattunterricht durchzuführen)* für irrelevant. Diese Tendenz bestätigt sich bei der Frage danach, welche *Lernprozesse begleitet* bzw. *Lernstrategien vermittelt* werden sollten. Dort werden zwar, bis auf zwei¹⁸⁰, alle Kompetenzen stärker abgelehnt als im Bereich der *Unterrichtsgestaltung*. Der Anteil der Ablehnenden ist mit ca. einem Sechstel für selbstständigkeitsfördernde Ansätze nach von den Autoren der Studie festgelegten Grenzwerten recht deutlich. Das gilt ebenso für die Fähigkeit, die *Schüler ein Thema selbst erarbeiten zu lassen* (7,2 % der Studierende und 14 % der Mentoren), wie für *sie ihre Lernschritte selbst einfallen zu lassen* (15,4 % bzw. 19,8 %) oder ihnen zu *zeigen, wie man sich selbst kontrolliert* (22,1 % bzw. 17,7 %). Vor allem die Mentoren schätzen im Allgemeinen diese selbstständigkeitsförderlichen Kompetenzen, halten sie aber in den Praktika für nicht sehr relevant. Bodensohn kommt zu der Einschätzung, dass die alternativen Unterrichtsformen „offensichtlich in der Praxis einen deutlich geringeren Stellenwert einnehmen, als von erziehungswissenschaftlicher Seite gefordert wird“ (a. a. O., S. 226). Die zweithöchste Ablehnung im Bereich *Unterrichtsplanung* betrifft die Kompetenzen *Problemlösungsschritte im Unterricht zu verwirklichen*, sowie die *Erfahrungen zu reflektieren und mit Ausbil-*

178 Um die Kompetenzen der Studierenden einschätzen zu können, werden die „die 88 Oser'schen Standards in Form von 95 Items abgebildet“ (Schneider 2007, S. 154f).

179 Bedingung für die Anwendung der zu den Standards gehörenden Kompetenzen ist, dass sie zum einen in einer frühen Phase des Studiums erworben werden konnten und sich zum anderen kurzfristig, innerhalb der Praktikumszeit, realisieren lassen. Die Dauer der Schulpraktika beträgt an der Universität Koblenz-Landau lediglich vier Wochen.

180 *Fehler von Schülern so besprechen, dass sie daraus etwas lernen* (Ablehnung ca. 4 %) und *Starke und schwache Schüler fördern* (Ablehnung < 6,5 %)

derungswissen zu verbinden, wenngleich sie auch weniger deutlich ausfällt (< 7,9 %). Ein umgekehrtes Abweichen der Einschätzungen ergibt sich bei dem Item, die *Unterrichtsdurchführung an der Planung zu orientieren*. Diese Fähigkeit ist sowohl für die Studierenden als auch ihre Mentoren in der allgemeinen Bedeutung am unwichtigsten, gehört aber ihrer Meinung nach im Praktikum zu den wichtigsten Qualifikationen. Für den Bereich der *Zusammenarbeit in der Schule* fallen nach Angaben der Mentoren und der Studierenden bis auf *mit Kollegen kommunizieren und kooperieren* alle Standards als irrelevant für die Schulpraktika weg. Das gilt sogar für *Kollegen im Unterricht beobachten und ein differenziertes Feedback geben*, zumindest aus Sicht der Mentoren (ein Viertel Ablehnung) und abgeschwächt für die Studierenden (15 %). „Offensichtlich wird der kollegialen Zusammenarbeit [...] nur eine nachrangige Bedeutung beigemessen“ (a. a. O., S. 223f). Bodensohn u. a. sehen in diesem Bereich der Zusammenarbeit einen Handlungsbedarf für die Lehrerbildung. Das liegt in der auffallenden Diskrepanz begründet, die allgemeinen Standards (wie „Kommunizieren und Kooperieren“) als wichtig zu erachten, ihre detaillierte Festlegung aber nicht:

„Alle Standards, die konkrete Verhaltensweisen beschreiben (z. B. [...] *mit Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns einigen*, [...] *wechselseitige Unterrichtsbeobachtung*), scheinen in der Schule nachrangig behandelt zu werden.“ (a. a. O., S. 37)

Allgemein ergibt sich, dass Studierende und Mentoren „die Zusammenarbeit in der Schule“ im zweiten Praktikum besser als im ersten beurteilen (a. a. O., S. 43), also eine Entwicklung festzustellen ist. Für den Bereich der *Lernstrategien* kritisieren Bodensohn u. a. die „bedenklich geringe Wichtigkeit“, *Motivations-theorien auf ihre Wirkung hin auszuprobieren* (2009, S. 225ff). Ansonsten wird vor allem den Standards im Bereich „Unterrichtsdurchführung“ eine hohe Bedeutung für die Praktikumssituation zuerkannt (a. a. O., S. 222).

Die VERBAL-Studie der Universität Koblenz-Landau erfragt auch, wie die Studierenden die von ihnen innerhalb des Blockpraktikums erworbenen Kompetenzen bewerten und wie das ihre Mentoren einschätzen. Sowohl in der Fremd- als auch in der Selbsteinschätzung schneiden *situationsgerechtes Auftreten*, *Verantwortungsbewusstsein*, *Kooperations-* und *Kommunikationsfähigkeit sowie Selbständigkeit* am besten ab¹⁸¹ (Bodensohn 2004). Trotzdem stellen die Autoren für die *Kommunikationsfähigkeit* einen weiteren Förderbedarf fest. Den stärksten Kompetenzzuwachs empfinden die Studierenden in den auf den Unterricht bezogenen Fachkompetenzen *der Planung und Durchführung*, Aus die-

181 Die Mentoren bewerten bei einer Skala von 1 bis 6 diese Qualifikationen im Durchschnitt besser als 1,7 und die Praktikanten besser als 2,0. Die bessere Bewertung durch die Mentoren ist durchgängig.

sem Bereich sind vier der fünf Zuwachsstärksten Kompetenzen¹⁸². Aus einem anderen Bereich, dem methodisch-sozialen, gehört nur die *Selbständigkeit* zu den gewinnbringendsten ersten fünf Kompetenzbereichen mit Zugewinn. Im Unterschied dazu nennen die Mentoren nur zwei statt vier Fachkompetenzen und dafür zusätzlich die *Führungs- und die Kommunikationsfähigkeit*, bei denen die Studierende besondere Fortschritte erzielt hätten (a. a. O., S. 8). Der größte Förderbedarf besteht nach Bodensohn u. a. (2007 und 2009) vor allem in der *Selbstorganisation*, aber auch in spezifizierten Anforderungen der *Klassenführung (Bewältigung von Disziplinproblemen)* und der *Diagnostik (Leistungsmessung)*.

Im Bereich der personale Kompetenz beobachten Bodensohn und Schneider, dass Studierende dann im Praktikum scheitern, wenn es zu stark differierenden Werthaltungen gegenüber Mentoren bzw. der Institution kommt: Diese Einstellungsunterschiede können mehrfach zum Tragen kommen, im sozialen Bereich (Wert- gegenüber Geringschätzung), gegenüber der Institution (Integration versus Auslese; Autonomie versus Anpassung) und gegenüber der Unterrichtsgestaltung (individuelle Förderung oder Standardisierung).

Die Autoren untersuchen, wie sich die Selbsteinschätzungen der Studierenden durch die Lerneffekte ihrer zwei Schulpraktika verändern. Bei den Sozialkompetenzen ist der Zugewinn insbesondere bei der *Selbständigkeit* deutlich, ergibt sich aber auch für *Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit* sowie für *situationsgerechtes Auftreten*. Für die Methodenkompetenzen ist der Zuwachs vor allem bei der *Flexibilität* und den *Arbeitstechniken* nachweisbar¹⁸³. Zu deutlichen Verbesserungen kommt es – erwartungsgemäß – bei den pädagogischen Fachkompetenzen wie *Lernprozesse begleiten*, *Selbstorganisation der Lehrkraft*, *Unterricht auch methodisch gestalten* und bei *fachdidaktischen Aspekten*. Die zum ersten Befragungszeitpunkt als irrelevant abgelehnte Kompetenzen wie *in der Schule zusammenzuarbeiten* oder *Lernstrategien zu vermitteln*, zeigen deutlichen Zuwachs. Keine Fortschritte werden bei der *Schüler unterstützenden Beobachtung und Diagnose* erzielt und beim *Ausbau und Fördern von sozialem Verhalten* (Bodensohn 2009, S. 229f). Die Autoren fragen im Weiteren, ob aus bestimmten Eingangsvoraussetzungen auf die spätere Intensität von Kompetenzen geschlossen werden kann. Das ergibt sich für die *Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen* als Berufsmotivation, aber auch für *Kooperations- und Führungsfähigkeit*, sowie für personelle Kompetenz wie *Neugier*, *Gelassenheit* und *Empathie* (a. a. O., S. 231f).

182 Dazu gehört die *Planung des Lernens* aber auch die Berücksichtigung *theoretischer/fachlicher Grundlagen bei der Unterrichtsplanung*. Zur Durchführung gehört die *methodische* sowie die *soziale Organisation des Unterrichts* (Bodensohn 2004, S. 8).

183 Weniger Effekte gibt es bei *Analysefähigkeit* und *Zielorientierung*.

Sowohl die Studierenden als auch ihre Mentoren schätzen die in den Schulpraktischen Studien von den Praktikanten erworbenen Kompetenzen hoch ein. Die Fremdeinschätzung der Mentoren ist fast durchgängig positiver als die Selbsteinschätzung. Das erklären die Autoren der Studie mit einer „unrealistischen“ Milde der Mentoren¹⁸⁴. Für die Längsschnittuntersuchung kommt es bei von den Autoren ausgewählten Kompetenzbereichen zu einer „substantiellen Verbesserung zwischen erstem und zweitem Praktikum“, bei einigen zeigt sich der Fortschritt nur in der *Selbstwahrnehmung* (Bodensohn 2007, S. 62).

Kompetenzerleben von Praktikanten

In einer aktuellen „Blockpraktikumsstudie“ an der Universität Kassel erforscht Billich (2010) die Motivationslage und das Kompetenzerleben von Praktikanten in den Schulpraktischen Studien¹⁸⁵. In ersten Ergebnissen (für N = 118) zeigt sich, dass für annähernd die Hälfte der Studierenden die wichtigste Frage vor ihrem ersten Praktikum die nach ihrer *Eignung bzw. nach dem Sicheren Auftreten vor der Klasse* ist. Für das folgende Praktikum reduziert sich dieser Anteil wesentlich auf unter ein Viertel; die genannten Fragen haben sich offensichtlich für einen erheblichen Teil der Praktikanten erübrigt.

Für manche der befragten Praktikanten ist nach dem Praktikum das Studium nur noch lästige Pflicht („schnell durch“). Andere sehen als Konsequenzen zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen jenseits des Studiums anzustreben („Freizeiten betreuen“, „Yoga machen“). Die meisten fühlen sich durch das Praktikum dazu angeregt, ihr Studium zu intensivieren. Die Vorhaben betreffen alle Studienbereiche: die Intensivierung des Fachwissens ebenso wie die Vertiefung des fachdidaktischen und des erziehungswissenschaftlichen Wissens. In die von ihnen angestrebten Veränderungen schließen sie auch ein stärkeres Bemühen ein, systematischer oder wissenschaftlicher vorzugehen.

Kompetenzentwicklung und persönliche Ressourcen im Lehrerberuf nach einer österreichischen Längsschnittstudie

In einer Längsschnittstudie hat Mayr an allen vierzehn mit der Lehrerbildung befassten Akademien in Österreich durchgängig 441 (angehende) Lehrer befragt, um den Prozess des Lehrerwerdens einschätzen zu können. Die Teilnehmer dieser Langzeitstudie zur „Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf“ wurden im Verlauf von zehn Jahren ab Studienbeginn 1995 bis hin zur

184 Die Autoren führen zwar noch eine zweite Erklärungsmöglichkeit an, nach der die Mentoren „ihren Schützlingen keine Bewertung auf den Weg [...] geben, die potenziell einen schädigenden Einfluss auf den weiteren Verlauf der Ausbildung haben kann“ (Bodensohn 2009, S. 231). Diese Erklärung scheint aber, mit Blick auf andere Studien (z. B. Schüpbach 2005), eher als unplausibel.

185 Das ist eine Teilstudie des im Jahr 2007 begonnenen Projekts „Studienverlauf und Studienerfolg Kasseler Lehramtsstudierender“ (STUVE).

mehrjährigen Berufstätigkeit insgesamt fünfmal befragt¹⁸⁶. Die Autoren der Studie gehen von der Annahme aus, dass sich die Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden auf das Studienverhalten auswirken. Diese beeinflussen, wie die Studierenden das Studienangebot nutzen und welche Kompetenzen sie im Laufe des Lernprozesses erwerben. Die Verfasser können mithilfe dieser aus den Befragungen gewonnenen Merkmalen einschätzen, wie sich Kompetenzen weiterentwickeln¹⁸⁷, wie das Befinden im Studium¹⁸⁸ und im Beruf ist¹⁸⁹ (Mayr 2007b).

Bedeutung der Lernwege

Die Daten der Längsschnittstudie nutzt Mayr, um aus unterschiedlichen Perspektiven den Prozess des Lehrerwerdens zu analysieren. Ein Ziel ist es, die Wirksamkeit der Lehrerbildung zu überprüfen. Mayr untersucht, ob dafür die Orientierung an den Standards von Oser eine sinnvolle Möglichkeit bietet. Er nutzt eine gekürzte und auf die gegebenen Verhältnisse in Österreich angepasste Fassung der Oserschen Standards, auf denen die zu überprüfenden Kompetenzen basieren.

Der Autor der Studie setzt sich in einem Aufsatz mit dem Titel „Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz?“ mit der Schlüssigkeit dieser Gleichung auseinander, deren Gültigkeit er schließlich verwirft. Zum Nachweis nutzt er Daten seiner Längsschnittstudie, um den Einfluss der Lernwege auf den Erwerb von Kompetenzen zu klären. Dabei unterscheidet er wie Oser zwischen *theoretischen Auseinandersetzungen*, dazu *passenden Übungen* und *intensiver Beschäftigung in der Praxis*. Nach den Befunden der Studie werden die notwendigen Standards während der Ausbildung „überwiegend nur in theoretischer Form“ behandelt, wenn überhaupt. Kombinationen von zwei oder allen drei Lernwegen, die als Voraussetzung für eine vertiefende Aneignung der Standards gesehen werden, kommen in keinem der gewählten Beispiele in mehr als einem Sechstel der Fälle vor (höchster Anteil: 16 %; Mayr 2006, S. 157). Für die fehlende oder die ausschließlich theoretische Beschäftigung ergibt sich der extremste Anteil bei dem Standard, sich *wirkungsvoll vor Überlastungssymptomen zu schützen*. Dessen Vermittlung erfahren fast 90 % entweder nur theoretisch (41 %) oder überhaupt nicht (47 %). Nach den Befunden ist es „ausschließlich die Intensität der Auseinandersetzung in der Praxis“, die sich förderlich auf die Unterrichtskompetenzen auswirkt. Ähnlich „ernüchternd“ sind für den Autor der Studie die weiteren Ergebnisse, nach denen Theorie bzw. Übungen „generell nichts zur Genese bzw. zur Prognose des Kompetenzerle-

186 Damit ist in der Auswertung fast ein Drittel eines Jahrgangs erfasst.

187 Selbsteinschätzung im Abgleich mit einer Dokumentenanalyse

188 Vergleich der Eingangsbedingungen, des Studienangebot und der Nutzung von Lerngelegenheiten

189 Erfragt wird das Erfolgs- und Belastungserleben.

bens“ beitragen (ebenda)¹⁹⁰. Diese Befunde begründen für Mayr kritische Rückfragen an die Standards. Der geringen Bedeutung, die in den Untersuchungen den *Übungen* zukommt, widerspricht ein Ergebnis seiner Untersuchung, das sich nicht nur auf das Unterrichtsgeschehen sondern insgesamt auf den Erwerb der Berufsfähigkeit bezieht:

„Je intensiver die übende und schulpraktische Auseinandersetzung mit den Standards erfolgt, desto eher haben die Absolvent/inn/en den Eindruck, gut auf ihren Beruf vorbereitet worden zu sein.“ (a. a. O., S. 159)

Mayr hält es für möglich, dass die unterschiedlichen Einschätzungen der *Übungen*, die mal als unbedeutend und mal als sehr bedeutend gesehen werden, auch darin begründet sind, dass die Studierenden „an ganz bestimmte Studienveranstaltungen gedacht hatten“, in denen die entsprechenden Standards behandelt wurden¹⁹¹.

Aus der unbefriedigenden Ergebnislage schlussfolgert Mayr, dass auch die Orientierung des Modells an den Oserschen Standards für das Ergebnis verantwortlich ist. Es kann nach seiner Einschätzung nicht nur ein einziges Modell geben, um den Kompetenzgewinn angemessen zu erfassen¹⁹². Die Bedeutung der Kompetenzen davon abhängig zu machen, dass sie auf nachvollziehbare Weise systematisch vermittelt und erworben werden können und damit die Professionalität der Lehrer bzw. des Lehrerberufs zu begründen, hält Mayr für nicht gerechtfertigt. Damit zeigen sich für ihn eher die Grenzen dieser Art Messbarkeit, als dass die Befunde als Beleg für grundlegende Defizite der Lehrerbildung als berufsqualifizierendes Programm herhalten könnten.

Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale

Von grundsätzlicher Bedeutung sind nach Mayr ebenso die *Persönlichkeitsmerkmale* wie das schwer fassbare *implizite Wissen* und das ausbildungs begleitende *informelle Lernen* (a. a. O., S. 162)¹⁹³. Sie dürfen nicht vernachlässigt werden, nur weil sich daraus schwerer oder keine messbaren Daten für das professionelle Handeln ergeben. Der Autor erkundet in einer Teilstudie, ob Persönlichkeitsmerkmale die Ausbildungsqualität beeinflussen und wie die Studi-

190 Die Sozialkompetenzen lassen sich nicht prognostizieren und für die Verarbeitungstiefe ergeben sich vereinzelte Effekte, und zwar am ehesten, wenn nach den beruflichen Erfolgserlebnissen gefragt wird (Mayr 2005, S. 157ff).

191 Vergleichbare situationsabhängige Aussagen vermutet Mayr auch für die Einschätzung der theoretischen Vermittlungen. Mayr hält diesen „Eindruck“ von der guten Berufsvorbereitung nur für begrenzt aussagekräftig (2.3.2; Mayr 2005, S. 159).

192 Da die Studien der Universität Landau-Koblenz auf den Oserschen Standards beruhen, trifft sie diese Einschränkung.

193 Vgl. zum informellen Wissen die Studie zum informellen Lernen in Praktika von Noeres und Overwien u. a. (2009). Zum impliziten Lernen siehe Hackl, Explizites und implizites Wissen. In: Hackl 2004; Neuweg (2006).

enangebote bzw. die schulpraktische Ausbildung erlebt werden. Dabei zeigt sich:

„Die Qualität der Ausbildungsangebote scheint das Studierverhalten günstig zu beeinflussen bzw. – im Falle der Schulpraxis – Erfolgserlebnisse und eine verringerte Belastung nach sich zu ziehen.“ (Mayr 1997, S. 11)

Die Studierenden sind mäßig zufrieden mit dem Studienangebot und bewerten es im Durchschnitt noch positiv (2,8). Mit ihren sozialen Kontakten (3,7) und besonders mit ihren eigenen Leistungen (4,0) sind sie hingegen unzufrieden¹⁹⁴. Günstige Persönlichkeitsmerkmale verstärken eine positive Wahrnehmung. Verfügen die Studierenden über diese und ein „ausgeprägtes Interesse“¹⁹⁵, dann nutzen sie die Studienangebote intensiver und „in der Schulpraxis erleben sie mehr Erfolg und weniger Belastungen“ (ebenda). Zur Einschätzung der Persönlichkeit untersucht die Studie von Mayr die als „Big five“ zusammengefassten Merkmale *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit*. Dabei zeigt sich, dass *Extraversion* (Kontaktbereitschaft), *Gewissenhaftigkeit* (Selbstkontrolle) und psychische Stabilität als die positive Umschreibung des Fehlens eines *Neurotizismus* (Angst oder Unsicherheit) eng damit zusammenhängen, ob die Schulpraxis als Erfolg erlebt wird und Handlungskompetenz erworben werden kann. Das ist – für den Leser überraschenderweise – am wenigsten bei dem Persönlichkeitsmerkmale der *Offenheit* (für Neues) der Fall (Mayr 1997)¹⁹⁶.

Dauber & Döring-Seipel (2009) sowie Lantermann & Döring-Seibel (2009) weisen in Kasseler Studien nach, wie bedeutend Persönlichkeitsmerkmale, die sie als persönliche Ressourcen verstehen, sind. In der Studie „Salutogenese im Lehrerberuf und Schule“ (SALUS) haben Dauber & Döring-Seipel Lehrer aus dem ganzen Bundesgebiet mit langjähriger Berufserfahrung befragt (N = 1096). Die Befragten werden nach dem Kriterium der aufgewandten Krankheitskosten (hoch bzw. niedrig) in zwei Gruppen aufgeteilt. Die Befunde der Studie ergeben keinen systematischen Zusammenhang von äußeren schulischen Bedingungen und Gesundheitszustand. Als bedeutsam erweist sich der

194 In einer Untersuchung der Universität Paderborn sind die Studierenden wesentlich zufriedener mit dem Lehramtsstudium. Das gibt dort die Hälfte der Studierenden an, 7 % geben an, dass sie unzufrieden sind (Stimmungsbarometer 2003 (Lehrämter).

([http://www2.uni-paderborn.de/2.1/Stimmungsbarometer/Stimm03 Allgemeine Zufriedenheit mit U PB.htm](http://www2.uni-paderborn.de/2.1/Stimmungsbarometer/Stimm03_Allgemeine_Zufriedenheit_mit_U_PB.htm))

195 Nach der Studie ist dabei fast unerheblich, welche Art von Ausprägung (praktisch-technisch, intellektuell-forschend, sozial, unternehmerisch, konventionell oder berufsspezifisch) gemeint ist, mit Ausnahme der bedeutungslosen künstlerisch-sprachlichen Interessen (Mayr 1997, S. 10).

196 In dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 wird über wünschenswerte Eingangsvoraussetzungen für das Lehramt festgehalten: „ausgeprägte intrinsische Studien- und Berufswahlmotive, soziale und unternehmerische Interessen, ein zumindest mittleres Ausmaß an psychischer Stabilität, Kontaktbereitschaft, Selbstkontrolle und Offenheit für Neues, ausreichende kognitive Fähigkeiten und gutes Ausdrucksvermögen“ (Mayr 2009, S. 100).

„Teufelskreis“ aus negativer Bewertung der beruflichen Situation, ein daraus resultierendes stärkeres Belastungsempfinden von lehrberufstypischen Anforderungen und die damit einhergehende Interpretation der Situation als Überforderung. Persönliche Ressourcen wie *Selbstwirksamkeit*, *Kohärenzsinn* und *emotionale Stabilität* wirken sich hingegen positiv auf die Art der Bewertung aus. Ebenso beeinflussen die erworbenen Kompetenzen und die entwickelten Bewältigungsmuster, ob eine Situation als Herausforderung oder als Belastung wahrgenommen wird. Dabei wirkt ein aktiver Bewältigungsstil (gesundheits-)stabilisierend (Döring-Seipel & Dauber 2010, S.12).

Weitere Ergebnisse der österreichischen Studie

Schon zu Beginn seiner Längsschnittstudien stellt Mayr (1997) fest, dass die Studierenden ihre Praxisausbildung als deutlich qualitativvoller und günstiger einschätzen als die anderen Studienanteile. Die gleichmäßig positive Einschätzung des Praxiserlebens an allen Studienorten führt Mayr darauf zurück, dass die Studierenden mit ihren Mentoren und Praktikumsbetreuern intensiv in kleinen Gruppen in verschiedenen Schulen arbeiten können. Das ist eine Nische, die unabhängig von der jeweiligen Ausbildungsstätte besteht.

Zu den von Mayr besonders hervorgehobenen Ergebnissen der Untersuchung gehört, dass ein großer Anteil der Studierenden zu Studienbeginn über pädagogische Vorerfahrungen verfügt. Das zeigte auch die Hessische DIPF-Studie (Abs 2009). Diese Grundlage erleichtert den Einstieg in die Schulpraktischen Studien. Langfristig bestätigt sich dieser Vorteil aber nicht, d. h. die Vorerfahrungen schlagen sich nicht dauerhaft in besseren Praxisleistungen nieder (Mayr 2006). Günstig für einen erfolgreichen Studien- und Berufsverlauf sind neben den oben angeführten Persönlichkeitsmerkmalen eine intrinsische Motivation und auf kognitiver Ebene entwickelte Sprachkompetenzen (Hanfstingl 2007, S. 54).

Bei den Studienanteilen ergibt sich sowohl für die Effizienz als auch für die persönliche Bedeutsamkeit eine eindeutige Rangfolge, die in der Tendenz derjenigen in der Potsdamer Studie und in der MT21-Studie, die beide die Wirksamkeit der Lehrerbildung insgesamt untersuchen, entspricht. Die *Fachwissenschaft* rangiert vor der *Fachdidaktik* und als letztes folgt die *Erziehungswissenschaft*. Deren Brauchbarkeit wird sogar negativ (2,8) bewertet. Am meisten geschätzt wird der *Praxisteil* (4,1). Auf ihn beziehen sich einige Teilstudien. Eine davon fragt, wie die Studierenden (N = 1351) im Rückblick die Erfahrungen bewerten, die sie im Praktikum während ihres zweiten Semesters gemacht haben. Demnach schätzen sie die Qualität der *Unterrichtsnachbesprechungen* und ihren eigenen *Erfolg beim Unterricht* gleichermaßen positiv

ein¹⁹⁷. *Schwierigkeiten beim Unterrichten* werten sie fast neutral. Die Qualität des Praxiserlebens erhebt eine andere Teilstudie (N = 157), in der die situativen Anforderungen mit den vorhandenen Kompetenzen der agierenden Praktikanten ins Verhältnis gesetzt werden. Die meisten stimmen der Beschreibung zu, dass sie den *mittleren Anforderungen* mit *etwas Aufmerksamkeit und Umsicht gut gerecht* werden konnten. Die Hälfte der Befragten sieht sich sogar oft in einem *Flow*, bei dem sie sich, sehr konzentriert auf die Tätigkeit, genau richtig beansprucht fühlen und ohne viel nachzudenken das Richtige tun und das genießen¹⁹⁸. Die Studierenden lehnen die angebotene Beschreibung ab, dass die Praxissituation nur *geringe Ansprüche* an sie stellt, ebenso wie die Annahme, dass *zu hohe Anforderungen* im Praktikum sie überfordern (Mayr 1998, S. 28f). Bei ihrem Verhalten in der Praxis sehen die Studierenden (N = 1338) ihre größte Stärke im Aufbau einer *positiven Lehrer-Schüler-Beziehung* (4,4). Dieses gute Verhältnis schlägt sich aber nicht in einer vergleichbaren Intensität dahingehend nieder, dass darauf geachtet würde, *schülerorientiert* zu arbeiten. Das wird mit 3,8 deutlich geringer bewertet. Die Studierenden bevorzugen die *Instruktionsqualität* (4,1), bei der den Schülern klare Anweisungen gegeben werden, um den Unterricht fachlich kompetent und übersichtlich zu strukturieren. Vergleichbare Befunde brachte die Studie der Universität Landau-Koblenz (s. o.) und die MT21-Studie (2.1.4)¹⁹⁹. Schon zu dem frühen Befragungszeitpunkt zu Beginn des Studiums sehen sich die Studierende auch im Hinblick auf komplexe Anforderungen, bei denen das *Ganze im Blick* zu behalten ist, noch deutlich im positiven Bereich (3,6)²⁰⁰.

Von höchstem Interesse ist für sie in allen Stadien des Lehrerwerdens sowohl den *Unterricht zu gestalten* wie auch *Beziehungen zu fördern*²⁰¹. In beidem ist das Kompetenzzempfinden am Ende des Studiums schon ebenso hoch wie nach siebenjähriger Berufstätigkeit. Abnehmend hingegen ist mit zunehmender

197 Mit einem Wert von 4,1 bzw. 4,0 (Skalenmitte: 3,0).

198 Die Beschreibung des Situationstypus lautete: „Die Situation stellte hohe Anforderungen an mich. Ich wusste jedoch ohne viel nachzudenken, wie ich damit umgehen sollte. Am Verhalten der Schülerinnen merkte ich, dass ich meine Sache gut mache. Ich genoss es, meine Fähigkeiten einzusetzen“ (Mayr 1998, S. 29).

Auch bei Schratz ist mit dem Flow die höchste Stufe erreicht, wenn hohe Herausforderung mit hoher Fertigkeit verbunden ist (Schratz 2008). Sinngemäß ist damit die höchste der „vier Stadien einer Fertigkeit“ erreicht, die mit dem Gefühl der Sicherheit verbundene unbewusste Kompetenz, die noch über dem Vertrauen der bewussten Kompetenz liegt. Allerdings ist auch bei der untersten Stufe der unbewussten Inkompetenz Zufriedenheit möglich (Schratz 2001).

199 Blömeke weist darauf hin, dass sich Unterrichtsauffassungen nicht widersprechen müssen, sondern zu einem methodisch vielfältigen Unterricht beitragen können (2.1.4). Erst wenn nur das eine oder das andere zu verwirklichen ist, wird entscheidend, dass die Studierenden die „traditionell-direktive Instruktion“ (Blömeke) stärker bevorzugen als das eigenaktive Lernen.

200 Diese Aktivitäten, wie Allgegenwärtigkeit, wirkungsvolles und rechtzeitiges Eingreifen in kritischen Situationen, werden von Mayr als *Klassenführung* zusammengefasst (Mayr 1998, S. 30).

201 Durchgängig liegt die Bewertung oberhalb von 4,0 bei einem theoretischen Mittelwert von 3,0.

Berufserfahrung das Interesse daran, mit Eltern oder mit Kollegen zu kooperieren. Die erfahrenen Lehrer fühlen sich allerdings in steigendem Maße darin kompetent. Die stärkste Neigung zur Kooperation besteht am Ende des Studiums (Mayr 2007b, S. 12 und Mayr 2006, S. 156).

In der Studie von Mayr wird die Bedeutung des *Lernens aus Erfahrungen* und der *Austausch mit Kollegen* für die berufliche Entwicklung hervorgehoben. Alternative Lernmethoden wie Trainings, psychosoziale Übungen oder personenbezogene Angebote, werden am niedrigsten bewertet, unterhalb des neutralen Mittelwertes (Mayr 2007b, S. 18). Die Bedeutung der *individuellen Persönlichkeitsstruktur*, der *Berufsmotivation* und der *Ausbildungsbedingungen* bestätigt sich. Sie wirken sich nachweislich auf das Kompetenz- und Erfolgserleben im Studium und im Praktikum aus (Mayr 2006, S. 156).

2.2.3. Retrospektive Einschätzung des Lernens im Praktikum und Phänomene des Lehrerwerdens

In den bisher rezipierten Untersuchungen zu den Schulpraktischen Studien besteht zum einen ein ungebrochener Glaube an die Wirksamkeit der Schulpraktika und dabei vor allem an das besonders erfolgreiche Lernen aus Erfahrungen. Zum anderen vertreten die Beteiligten Überzeugungen, die anscheinend gleichberechtigt nebeneinander stehen, sich aber teilweise widersprechen. Die Befunde der bisher dargestellten Untersuchungen zur Wirksamkeit der universitären Ausbildung und der Schulpraktischen Studien führen zu Irritationen. Der Autor einer dieser Studien fasst die Befunde seiner Studie bewusst überspitzt zusammen:

„Vertiefung in Theorie bringt nichts, wenn aber das Lehrerstudium den angehenden Lehrer/innen ermöglicht, sich ühend und im Praktikum mit Standards auseinander zu setzen, dann haben sie später wenigstens den Eindruck, sie wären gut auf den Beruf vorbereitet worden.“ (Mayr 2006, S. 159)

Zwei Studien aus dem deutschsprachigen Ausland nehmen die Praxisgläubigkeit bzw. die „Unbelehrbarkeit“ der Studierenden als Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen. Die Schweizer Studie von Hascher und Moser *zum Lernen im Praktikum* stellt sich die Aufgabe zur Entmystifizierung der Praxisgläubigkeit beizutragen. Der Ansatz der österreichischen Studie von Marlovits und Schratz sieht die Ausbildung als Umbildung, bei der die Erziehungswissenschaft sich als unverzichtbare Prozessbegleitung anbietet. Die Überlegungen beziehen sich zwar auf das ganze Studium und gehen damit über die Schulpraktischen Studien hinaus. Sie können aber trotzdem zur Klärung einiger Widersprüche beitragen, die sich dort ergeben.

Das Schweizer Projekt *Lernen im Praktikum*

Die Studie *Lernen im Praktikum* erforscht die Bedingungen, unter denen Praktika entscheidend zum Gelingen von Lernprozessen beitragen können. Die Untersuchung von Hascher geht von dem Konzept des situierten Lernens aus und analysiert unter dieser Voraussetzung das *Lernen im Praktikum* aus subjektiver Sicht der Studierenden und ihrer Mentoren²⁰². *Lernen* versteht sie als *Veränderung von Wissen und Kompetenzen*. Das Projekt *Lernen im Praktikum* wurde zwischen 1998 und 2004 an der Universität Bern durchgeführt. Beteiligt waren zunächst je 150 Studierende des Sekundarlehramts und 150 Mentoren, zusätzlich im ersten Projektabschnitt über 1300 Schüler. Zudem gab es zwei Nachbefragungen, von denen die eine mit 80 Studierenden im Jahr 2002/03 quantitativ und die andere mit 25 Beteiligten im Jahr 2003/04 qualitativ ausgewertet wurde. Die Praktika sieht Hascher vor allem „als geschütztes Lern- und Experimentierfeld“, das eine hohe Bedeutung hat als *Erfahrungsbereich* (Unterrichtserfahrungen, Sozialisation in den Lehrberuf), zur *Anbahnung von Kompetenzen* (Entwicklung unterrichtsrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten) und zur *Reflexion der eigenen Erfahrungen mit einer Erweiterung der bisherigen Sichtweise* (Eignungsabklärung, Studienmotivation sowie Einsicht in neue Perspektiven).

Den Schulpraktika kommt in der Schweiz und in Österreich wegen der dortigen einphasigen Lehrerausbildung eine noch größere Bedeutung zu als in der zweiphasigen Lehrerausbildung in Deutschland. Die Beteiligten schätzen ihren Wert sehr hoch ein. Allerdings bleibt unklar, was die Schulpraktika tatsächlich bewirken. Hascher nimmt Hinweise von Sacher²⁰³ und von Dick zum Anlass einer Untersuchung mit der Fragestellung, worin diese Wertschätzung besteht. Nach Dick besteht die Wirksamkeit der Schulpraktika in einer

„Verbesserungen von technischen Fähigkeiten, aber auch in der gleichzeitigen Abkehr von Theorien und Konstrukten; und gravierender noch, einer Abkehr vom *Experimentieren* hin zu vermehrter Kontrolle.“ (Dick 1996, S. 152, zitiert nach Hascher 2006, S. 132)

Diese Beobachtung deckt sich mit den Befunden der Potsdamer Studie (2.1.2; Schubarth 2006a, S. 97). Angesichts dieser Ergebnisse nennt Hascher den bedingungslosen Glauben an die Wirksamkeit von Praktika einen Mythos (2006b). Deswegen ist es das Ziel des Projektes *Lernen im Praktikum* zu überprüfen, ob die Lernerfolge in den Schulpraktika nachhaltig sind und ob rückwirkend die

202 Eines der Forschungsinstrumente sind dabei Lerntagebücher, die nach vorgegebenen Kriterien geschrieben werden. Diese Art der Dokumentation des persönlichen Entwicklungsprozesses während des Praktikums führt über das Praktikumserleben als solches hinaus. Es werden subjektiv relevante Lernsituationen festgehalten, Erfahrungen dokumentiert und präzisiert. Mithilfe von Leitfragen werden die Erfahrungen einer Reflexion zugänglich.

203 Die Studierenden beurteilen ihre Praxiserfahrungen „fast ausnahmslos als effizient und sprachen ihnen einen wichtigen Lerneffekt für die spätere Unterrichtspraxis zu“ (Sacher 1988 zitiert in Hascher 2006a, S. 131).

„nahezu vorbehaltlose positive Beurteilung“ der Praktika Bestand hat (Hascher 2006, S. 144).

Untersuchungsergebnisse

Nach den drei Praktika geben die Studierenden folgende Inhalte an, die mit Blick auf die Lernerfolge für sie mit Abstand am wichtigsten gewesen sind: *Folgerungen für den zukünftigen Unterricht* zu ziehen, das *Stellen von Lernaufgaben*, das *sichere Auftreten vor der Klasse* und das *selbstkritische Reflektieren des eigenen Unterrichts* (Hascher 2006b Folie 2)²⁰⁴.

Es ergeben sich in der Studie drei zentrale Ergebnisse, die nach Hascher wichtige Anregungen für die Qualität der Lehrerbildung geben: Es gibt nur geringfügige Unterschiede in den Kompetenzgewinnen, die in den drei Praktika erzielt werden, obwohl sie unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen²⁰⁵. Rückmeldungen durch Mentoren die wichtigste Lernquelle und schließlich zeichnet sich bereits im letzten Praktikum ein möglicher Praxisschock ab.

Aus jeder der drei Hauptaussagen ergibt sich für Hascher eine Aufgabe. Demnach wäre zu klären, ob Lernziele und Lerninhalte je nach Praktikum vorgegeben werden; wie Mentoren optimal auf diese Coaching-Aufgabe vorbereitet werden können und ob es eine bessere Art der Vorbereitung auf die Praxis gibt. Insgesamt gilt:

„Ein herausragendes Ergebnis der Befragung zum Lernen im Praktikum war, dass die Studierenden mit ihrem Praktikum hochzufrieden waren, ihre Praktikumslehrpersonen sehr positiv, ihre eigenen Lernerfolge im Praktikum und den Nutzen verschiedener Lernquellen als sehr hoch eingestuft hatten.“ (s. o.; Hascher 2006, S. 139)²⁰⁶

Als Beleg für die Richtigkeit dieser Erfolgsmeldung verweist die Autorin auf die noch höhere Einstufung durch die Mentoren. Hascher weist angesichts der ausgesprochen positiven Rückmeldungen auf drei Problembereiche hin, die sich aus den Interviewaussagen ergeben (Hascher 2005):

(1) Die Studierenden schließen von ihrem Wunsch nach *vielfältigen Erfahrungen* fälschlicherweise darauf, dass aus mehr Schulpraxis auf eine höhere Unterrichtsqualität zu schließen ist. Sie bilden sich ihre *subjektive Theorie*, in der

204 Als häufigste Schwierigkeiten werden nach der Auswertung der Lerntagebücher die pädagogischen Themen *Störungen des Unterrichts* und *pädagogisches Handeln* sowie – vor allem im Schlusspraktikum – *das Einschätzen des Anspruchsniveaus* und *das Erteilen von Arbeitsaufträgen* genannt (Hascher 2006b, Folie 16). Das entspricht auch den Ergebnissen anderer Untersuchungen, die Hascher anführt. Danach sind die häufigsten beruflichen Schwierigkeiten junger Lehrpersonen: 1. Klassenführung und -disziplin, 2. Motivierung der Schüler, 3. Umgang mit den interindividuellen Unterschieden, 4. Bewerten der Schülerarbeiten (Hascher 2006b, Folie 5).

205 Hascher fasst das unter dem Schlagwort „Alle Studierenden lernen etwa das Gleiche im Praktikum!“ zusammen (2006a).

206 Diese Beobachtung ergibt sich auch in den Studien der Universität Koblenz-Landau (2.2.2) und in der Hessischen Referendarstudie (Abs 2009).

die verschiedenen Formen von Praxiserfahrung aber nicht zum Ausgangspunkt für neue Fragestellungen und veränderte Sichtweisen genutzt werden. Stattdessen erleben die Studierenden vor allem sich selbst. Für sie verwirklicht sich dort die Praxis, die sie zum Studium motiviert:

„Im Vordergrund steht ihre eigene Entwicklung, was dazu führen kann, dass die Perspektive der Schülerschaft nicht oder zu wenig in Betracht gezogen wird. Obwohl Studierende wissen, dass ein Praktikum einen stark geschützten Raum darstellt, verstehen sie die Erfahrungen im Praktikum als weitgehend identisch mit dem Schulalltag.“ (Hascher 2006, S. 133)

Die Studierenden verstehen das Praktikum eher als ein Sich-Bewähren im Sinne eines Einübens in die Alltagspraxis²⁰⁷. Sie sehen das Praktikum eher nicht als geschützten Raum, der Möglichkeiten zum Experimentieren und Lernen bietet (s. u.). Für die Autorin der Studie sind gemachte Erfahrungen für sich genommen „unzuverlässig“. Es bleibt unklar, ob die Beteiligten ihre Erfahrungen dazu nutzen können, etwas zu lernen. Beides hängt davon ab, wie die Erfahrungen eingebettet sind. Sichtbar wird der Lernerfolg erst dann, wenn die Studierenden ihre Kompetenzen erweitern, neue Fähigkeiten erwerben oder neues Verständnis bzw. neue Sichtweisen gewinnen. Um dies zu unterstützen sind „Reflexionsgespräche, Lerntagebücher oder Portfolios“ notwendig (Hascher 2005, S. 43).

Den Glauben, dass zunehmende Erfahrung von allein positiv wirke und besseren Unterricht bringe, hält Hascher nach den Ergebnissen verschiedener Untersuchungen und eigener Studien für unberechtigt. Im schlechten Fall kann dieses erste Missverständnis dazu beitragen, dass die langwährenden Erfahrungen falsche Verfahren und Haltungen verfestigen. Erfahrene Lehrer, die burnoutgefährdet sind oder best-practice-Modelle von Novizen könnten als Beispiele herangezogen werden, um die Feststellung von Hascher anschaulich zu machen, dass aus der Menge der Erfahrung nicht auf die Güte des Unterrichts geschlossen werden kann.

(2) Das zweite Missverständnis besteht für Hascher darin, dass Erfahrungen machen automatisch bedeutet, zu lernen bzw. professionelles Wissen zu gewinnen. Dieses vorschnelle Gleichsetzen von Erfahrung und Kompetenz weist Hascher bei Studierenden nach²⁰⁸. Bereits deren wenige Erfahrungen in ihrem Praktikum oder in Vertretungsstunden verleiteten die Praktikanten zu dem Trugschluss, bereits sehr kompetent zu sein (2005, S. 42). Erfahrung ist zwar eine notwendige Voraussetzung für das Lernen. Es ist aber nicht hinreichend

207 Sie „möchten zeigen und sich selbst beweisen, dass sie den richtigen Beruf gewählt haben [...]. dabei würden sie auch [...] sogar so weit gehen, negative Erfahrungen im Praktikum in Frage zu stellen oder gar zu ignorieren“ (2006a, S. 133). Sie grenzen sich ebenso von der Auffassung ab, dass es im Schulpraktikum um Erproben und Experimentieren geht, wie das in der Schweizer Studie von Stadelmann die Mentoren machen (2.3.1 und 2.3.3; Stadelmann 2004, S. 163f).

208 Sie analysiert Tiefeninterviews, die mit 25 Studierenden durchgeführt wurden, die ihr Praktikum und zusätzlichen Vertretungsunterricht gemacht hatten (Hascher 2005, S. 42).

sicher, dass jede Erfahrung auch zum Lernen führt bzw. genutzt wird. Stattdessen kommt Hascher in ihrer Studie zu dem Schluss, dass erst der gesamte Entwicklungsprozess während und nach der Ausbildung mehr Expertise bringt. Der Wechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle geht einher mit einem veränderten, höheren Anspruch und erweiterten Repertoire.

Von Erfahrungen automatisch auf einen Lernzuwachs zu schließen ist weder im allgemeinpädagogischen Bereich zulässig noch gilt dies für das fachdidaktische und das fachliche Wissen. Die COACTIV-Studie hat nachgewiesen, dass dort der Wissensgewinn nahezu unbeeinflusst ist von der Berufserfahrung (Krauss 2008, S. 244)²⁰⁹.

(3) Eine dritte Täuschung sieht Hascher in einer Hierarchie in der Wertschätzung, bei der das Erfahrungswissen als wertvoller angesehen wird als das Theoriewissen. Ein Zeichen dafür ist, wie „nahezu uneingeschränkt positiv“²¹⁰ die Studierenden ihr Praktikum einschätzen und ihre Mentoren beurteilen, solange sie „genügend Möglichkeiten zum Unterrichten und einen Einblick in den Lehrerberuf eröffnen“ (Hascher 2006, S. 130). In der Studie zum *Lernen im Praktikum* ergibt sich eine unterschiedliche Haltung der Studierenden gegenüber den Experten in Theorie und Praxis. Es überwiegt die Meinung, dass ihre Hochschulausbilder als Theoretiker wenig für die Schulpraxis bringen können, da sie ja selber nicht (mehr) dort tätig sind²¹¹. Der Mentor wird hingegen als Fachmann gesehen, der weiß, was in der Schule zu tun ist. Im unreflektierten Glauben an die „immanente Richtigkeit der bestehenden Praxis“ wird Erfahrung mit Handlungskompetenz gleich gesetzt. Fühlen die Studierenden sich von ihrem Mentor akzeptiert, hat das mehr Bedeutung als die Einschätzung des universitären Betreuers (a. a. O., S. 133f). Nach Hascher ist keine der beiden Wissensarten verzichtbar. Sowohl das Ausblenden von Erfahrungen könnte zu einer Reduktion der Leistung führen als auch die einseitige überhöhte Wertschätzung zu unprofessionellem Handeln. Der Entstehungsprozess von Erfahrungswissen macht deutlich, wie eng beides zusammengehört (Hascher 2005, S. 44).

209 „Interessant ist auch der Befund, dass keine Alters- oder Berufserfahrungsabhängigkeit des Professionswissens feststellbar ist“ (Blum 2008, S. 63).

210 Deutlich wird das bei der Einschätzung der Qualifikation der Mentoren. Während Ausbilder und Mentoren selber sich nicht für ausreichend ausgebildet für diese Funktion halten, sind die Referendare davon vollkommen überzeugt (Abs 2009, siehe auch 2.2.1). Die Überhöhung der praktischen Erfahrungen ist nicht mit dem Studium beendet, sondern setzt sich bei den Referendaren fort. Die positive Beurteilung der Mentoren durch Studierende äußerte sich auch darin, dass sie „als Vorbilder akzeptiert wurden und Modell-Lernen eine zentrale Lernform im Praktikum darstellte“ (Hascher 2005, S. 44).

211 „Es lässt sich sogar fragen, ob Inhalte, die an einer Universität vermittelt werden, nicht per se als praxisfern und damit als weniger relevant für den Lehrerberuf angesehen werden“ (Hascher 2006a, S. 134).

Hascher zeigt Auswege aus der „Erfahrungsfalle“, so der Titel eines ihrer Aufsätze (2005). Als erstes ist den Studierenden von Studienbeginn an eine aktive Beteiligung zu ermöglichen. Der Rollenwechsel vom früheren Schüler zum zukünftigen Lehrer ist gezielt zu begleiten²¹². Zudem sind Praktika als Lernorte zu begreifen und müssen bewusst gestaltet, also gut vor- und nachbereitet sowie betreut werden. Notwendig sind dabei eine gute Zusammenarbeit mit Partnern, verbindliche Ziele mit Bezug zum individuellen Lernstand und eine angemessene Qualifizierung der Mentoren. Schließlich sind die Erfahrungen zu begleiten und in einem „kritischen Diskurs“ aufzuarbeiten. Erfahrungen verkommen dann nicht zu Rezepten, wenn sie bewusst wahrgenommen werden und gezielt mit dem Erfahrungswissen umgegangen wird. Dann kann eine positive wirksame Routine aufgearbeitet werden. Aufgabe der Lehrerbildung ist es nach Hascher, Ausbildungsinhalte und berufspraktische Ausbildung aufeinander zu beziehen. Ohne verbindliche Zielsetzungen für die Praktika und eine Schulung der Mentoren bleibt die Sozialisation in die Schule der Intuition der Mentoren überlassen, und es besteht verstärkt die Gefahr, dass Ausbildungs- und Handlungswissen nicht mehr zusammengebracht werden (2005, S. 46). Wie die Autorin vermutete, zeigt sich in der Nachbefragung der ehemaligen Studierenden²¹³, dass sich der oben beschriebene besonders positive Eindruck zum Teil „gravierend“ abgeschwächt hat. Das betrifft sowohl die Zufriedenheit mit dem Praktikum insgesamt als auch die mit den Mentoren (Hascher 2006, S. 141).

„Die Zusammenarbeit mit ihnen, ihre Hilfestellungen und sogar ihre Kompetenzen werden negativer bewertet. Neben der *Entmystifizierung* des Praktikums trifft offensichtlich eine *Entidealisierung* von Mentoren ein.“ (a. a. O., S. 144)

Die Autorin hält diese kritische Beurteilung der ehemaligen Praktikanten angesichts des geringen Einflusses auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden für berechtigt. Im Rückblick schätzen die Befragten ihre in den Praktika erworbenen Kompetenzen nur noch „eher hoch“ ein statt als „sehr hoch“, wie noch bei den Angaben direkt im Anschluss an das Praktikum (S. 140f)²¹⁴. Eine nachhaltige Weiterentwicklung ist für Hascher bei den *Fachkompetenzen* und der *Individualisierung des Unterrichts* (S. 144f) gelungen. Die Ausnahmen, die nach drei Jahren positiver eingeschätzt werden, sind das *Hinterfragen des eigenen Handelns*, die *Besprechung der Grobplanung mit den Mentoren*, die *Durchfüh-*

212 Diese Begleitung von Beginn an wird in idealtypischer Weise an der Universität Kassel mit den für alle verbindlichen „Psychosoziale Basiskompetenzen“ versucht, aus denen heraus Anliegen oder Vorhaben für die anschließenden Schulpraktischen Studien formuliert werden (vgl. Bosse 2005 und Nolle 2009).

213 „Fragestellung: Wie beurteilen sich die damals befragten Studierenden drei Jahre später?“ und wie ihr Praktikum retrospektiv? (Hascher 2006a, S. 135)

214 Die *Fachkompetenz* reduziert sich bei einem Mittelwert von 3,0 von der Bewertung 4,49 auf 4,23 in der retrospektiven Befragung 3 Jahre später, die *Selbstkompetenz* von 4,59 auf 4,16; die *didaktische Kompetenz* von 4,43 auf 4,01 und die *kommunikative Kompetenz* von 4,51 auf 3,97 (Hascher 2006a, S. 140f). Der Höchstwert 5 bedeutet „sehr hoch“, der Wert 4,0 „eher hoch“.

nung des Unterrichts sowie der Austausch mit Mitpraktikanten und diese als Lernquelle zu nutzen (S. 140f). Es bleibt für den letzten Aspekt des Lernens von Peers ein großer Bewertungsunterschied bestehen zwischen den *Ratschlägen der Mentoren* und der *Unterstützung durch Mitstudierende*, der sich im Rückblick halbiert hat und im Bezug auf die Beratung durch die Peergroup nicht mehr im negativen, sondern im positiven Wertungsbereich liegt²¹⁵.

Mit am negativsten entwickelt sich die Einschätzung, welches Ziel beim *Aufbau von Routinen* erreicht wurde²¹⁶. Den hatten bei der Bewertung im direkten Anschluss an die Praktika die Mentoren bereits deutlich niedriger eingeschätzt als die Studierenden. Es kann daher vermutet werden, dass sich in dieser Abwertung die Einsicht bei den Studierenden manifestiert, dass sie sich am Ende eines Praktikums vorschnell qualifiziert gefühlt haben²¹⁷.

Bereits nach den ersten Befunden hatte Hascher darauf hingewiesen, dass es zu einer pädagogischen Rückentwicklung kommen kann, die sich durch die Idealisierung der eigenen Erfahrungen in den Praktika andeutet. Die Studierenden bleiben in den Praktika und bei den ersten eigenen Unterrichtsversuchen fixiert auf ihre eigene Entwicklung, ohne die Perspektive der Schüler als Subjekte des Unterrichtsprozesses zu beachten. Diese Auf-sich-Bezogenheit macht anfälliger für unreflektierte Reaktionen, wenn es nicht nach den eigenen Vorstellungen läuft. Hascher beobachtet eine negative Einstellungsveränderung der Studierenden im Verlauf ihrer theoretischen Grundbildung, die sich in Form von zunehmender Distanz zu Schülern zeigt. Sie interpretiert diese Distanzierung als „Praxischock“²¹⁸. Den sieht sie ausgelöst durch zusätzliche Praxiserfahrungen, welche die Studierenden beispielsweise im Vertretungsunterricht oder durch weitere universitäre Praktika gesammelt, aber nicht aufgearbeitet haben. Die Autorin schließt aus der negativen Entwicklung vor der Berufstätigkeit,

„dass wichtige Lernprozesse im Rahmen der Lehrerbildung unkontrolliert und unbewusst stattfinden und wesentliche Aspekte der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen dem Zufall überlassen sind.“ (2006, S. 145)

215 Auffallend stärker werten das Studentinnen (Hascher 2006a, S. 138).

216 Nur bei dem Erledigen administrativer Aufgaben (um -2,0 auf 1,56) und bei der Beurteilung mündlicher Lernergebnisse (um -1,08 auf 2,03) ist der Rückgang noch extremer. Dort kehrt sich die Einschätzung sogar vom positiven in den negativen Bereich um.

217 Das deckt sich mit dem ersten Missverständnis, von dem Hascher spricht (Hascher 2005).

218 Das Problem findet sich auch (noch) in anderen Studien (2.2.2 und 2.3), ist aber nicht mehr von so großer Bedeutung wie in der früheren Diskussion (2.2.1). Wohl nicht zufällig ist es so, dass in einer Studie aus der Schweiz dieses Problem intensiver aufgegriffen wird als in den deutschen Untersuchungen. So fasst der Autor einer anderen Schweizer Studie die Meinung der Experten zusammen: „In keinem anderen Beruf gebe es einen derart unvermittelten Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in keinem anderen Beruf sei das Phänomen des Praxischocks dermaßen verbreitet“ (Stadelmann 2004, S. 158).

Hascher schlussfolgert, dass Lernangebote zwar notwendig, aber nicht von alleine hinreichend für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen sind. Über die Beachtung des individuellen Lernens hinaus müssen die Rahmenbedingungen der Praktika beachtet werden (siehe Auswege aus der Erfahrungsfalle). Wichtig bleibt bei der kritischen Einschätzung der Praktika, gezielter die Prozesse zu betrachten, die im Praktikum zu „erwünschten oder unerwünschten Entwicklungen beitragen“ (a. a. O., S. 145).

Phänomene des Lehrerwerdens: Die Erziehungswissenschaft als Lernbegleitung

Das ILS Innsbruck²¹⁹ greift in einer Studie zur „Qualitativen Wirkungsanalyse der LehrerInnenausbildung“ Ambivalenzen in der Haltung und Einschätzung der Lehramtsabsolventen ihres Instituts auf. Anlass zu der Untersuchung ist ein – beobachteter bzw. angenommener – genereller Widerspruch. In der aktuell vorgenommenen studentischen Einschätzung werden Ausbildungsteile als ebenso hilfreich wie konstruktiv beschrieben. In der rückblickenden Bewertung werden sie jedoch als – grundsätzlich – nutzlos eingestuft. Mit Hilfe von Tiefeninterviews erforschen die Autoren Marlovits und Schratz den Prozess des Lehrer-Werdens. Den in der Ausgangsfrage enthaltenen logischen Widerspruch sehen sie als typisch auch für die spätere Berufspraxis der Lehrer an. Der Umgang mit dieser Ambivalenz und mit Komplexität ist nach Ansicht der Autoren herausfordernd und verunsichernd, „gleichzeitig aber der Kern professionellen Lehrerhandelns“ (2003, S. 62). Auch wenn sich die Innsbrucker Studie auf die Analyse der retrospektiven Einschätzung des gesamten Studiums bezieht, so spielen die Schulpraktischen Studien dabei doch eine besondere Rolle. Die Beschreibungen der Phänomene können als Ergänzung zu der Studie von Hascher genommen werden, in der die Wirksamkeit von Erfahrungen infrage gestellt wird.

Die Autoren der Studie gewinnen aus den Daten sechs „Phänomene des Lehrerwerdens“. Das Phänomen der *Unbelehrbarkeit* zeigt sich darin, dass Erstsemester ihr Lehrerwerden schon zu Beginn des Studiums als abgeschlossen betrachten. Sie haben mit dem erfolgreichen Abitur bereits eine Ausbildung absolviert und erleben an der Universität einen Neuanfang an höchster Ausbildungsstätte. Sie fühlen sich erwachsen und können dementsprechend das Ansinnen, sich noch weiterzuentwickeln bzw. sich zu verändern, ablehnen²²⁰. Dem steht das Phänomen des *Schülerseins* entgegen. Die Universität ist auch Ausbildungsstätte und damit stellt der „Neu-Anfang“ alles Erworbene infrage, reagiert das hinter sich Gelassene. „Kindische“ Veranstaltungsformen, wie Rol-

219 ISL = Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

220 Ein möglicher Ausdruck dieser Einstellung ist die Einschätzung, dass man als Lehrer geboren sein muss (Marlovits & Schratz 2003, S. 64f).

lenspiele, Lerntagebücher, Reflexionsrunden oder Sitzkreise werden abgelehnt, währenddessen „erwachsene“ Veranstaltungsformen wie die Frontalform der Vorlesung begrüßt werden. Die Autoren zählen auch die Ambivalenz gegenüber der Reflexion des eigenen Verhaltens zu diesem Phänomen. Das Reflektieren bedroht das bisher Erreichte und mobilisiert dadurch Widerstand. Das Phänomen der *Profilbildung* schützt vor der Gefahr des *Schülerseins*. Das wird am ehesten erreicht über die Fachausbildung. Durch das dominante Fachstudium wird man Profi, definiert sich dementsprechend als Germanist, Sportler oder Mathematiker und setzt sich von den profillosen pädagogischen Teilen der Lehrerbildung ab. Dem *fehlenden Lehrerbild*²²¹ setzen die Absolventen als Phänomen *hehre Bildungsideale* entgegen, die oft aus dem eigenen Schülererleben abgeleitet sind. In der Schulpraxis machen die Studierenden die Erfahrung des *mangelnden Rüstzeugs*. Dieses Defizit erleben sie umso mehr, je höher ihre oft noch aus der eigenen Schulzeit stammenden Bildungsideale sind. Erst in dieser Konfrontation kann im Zweifelsfall die „Akzeptanz der Bedeutung der pädagogischen Ausbildung“ entstehen. Das erklärt für die Autoren der Studie den Ruf nach „mehr Praxis“. Erst dort werden die eigenen Grenzen erfahren und die notwendige Entwicklung von pädagogischem Wissen einsichtig. Schließlich steht die *Wandlungsbereitschaft* der Studierenden ihrer (anfänglichen) *Unbelehrbarkeit* entgegen und es ergibt sich damit die Bereitschaft, sich auf den Veränderungsprozess einzulassen (Marlovits 2003, S. 64–67). Für die Autoren existiert zwischen den Phänomenen eine Widerstandsgrenze. Die Studierenden bringen das *Unentwickelte*²²² mit – zu dem die *Unbelehrbarkeit*, das *Schülersein* und das *mangelnde Rüstzeug* zählt. Sie streben das *Entwickelte* an. Zu diesem Zielbereich gehören die *Wandlungsbereitschaft*, die *Profilbildung* und die *hehren Bildungsideale*. Den Ausbildungsprozess bezeichnen die Autoren als Umbildungsprozess (a. a. O., S. 68). In diesem Prozess ist mit Widerständen zu rechnen und es sind offene Prozesse und Lücken auszuhalten. Für die Autoren hat die Erziehungswissenschaft bei diesem Veränderungsprozess vom Schüler zum Lehrer die Schlüsselrolle. Dieser Studienbestandteil ist nach ihrer Meinung dafür verantwortlich, dass der notwendige Entwicklungsprozess, der auch von Hascher gefordert wurde, initiiert und begleitet wird.

221 Die Autoren beschreiben das als „Lücke“ und als „Bild-Losigkeit“ gegenüber dem Pädagogischen des angestrebten Lehrerberufs (Marlovits 2003, S. 66).

222 Die Autoren nennen das: „Unentwickelt-Gewordenes“ und die Gegenseite: „Entwickelt-Darüberhinaus“ (Marlovits & Schratz 2003, S. 68).

2.2.4. Zusammenfassung der Erkenntnisse zu den Schulpraktischen Studien

Bedeutung der Studienanteile

Wie schon in den Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung (2.1) ist auch bei denen zu dem Schulpraktischen Bereich (2.2) nicht eindeutig, für wie bedeutend die Absolventen den Anteil des Studiums an ihrer Qualifizierung zum Lehrerberuf halten. So wird in der Leipziger Studie die Bedeutung des Studiums zwar als „peripher“ eingeschätzt, und die Autoren sehen das als eine Geringschätzung des Studiums. Gleichzeitig registrieren sie eine „Zufriedenheit mit dem Studium“ (Flagmeyer). Die zeigt sich auch darin, dass sich nach der Studie zwei Drittel der Drittsemester auf Informationen stützt, die sie zu Beginn ihres Studiums bekommen haben, und ein noch größerer Anteil die Fachdidaktik, das Studium der Unterrichtsfächer und die Praktika für wichtig halten. Die Hälfte nennt mehrere Themen der Erziehungswissenschaft, die für sie erinnerenswert sind. Für diese Ambivalenz geben die Autoren keine Erklärung. Sie zeigen sich nur „überrascht“ von der Zufriedenheit (2.2.1).

Aus der Langzeitstudie von Mayr geht hervor, dass die Studierenden von den Studienbestandteilen die Erziehungswissenschaft für weniger bedeutend halten als die Fachwissenschaft und -didaktik. Das könnte nach Mayr an der Enttäuschung der hohen studentischen Erwartung liegen, vor allem in diesem Studienanteil berufsqualifizierend ausgebildet zu werden. Die Praxisanteile werden von den Studierenden besonders positiv eingeschätzt und für qualitativ erachtet. Das könnte auch in deren „Nischendasein“ begründet sein, in dem intensiv in kleineren Gruppen jenseits des universitären Betriebs gearbeitet wird (2.2.3).

Marlovits und Schratz versuchen in ihrer Studie zu klären, wie die Studierenden zu ihrer Einschätzung der Studienanteile kommen. Das ist nicht offensichtlich, denn beispielsweise der Verfasser der Potsdamer Studie zeigt sich über „die relativ gute Bewertung der Fächer überrascht“ (Schubarth 2006a, S. 120). Marlovits u. a. begründen die Wertschätzung des Faches mit den *Profilierungsmöglichkeiten*, die sich den Studierenden in den neu zu erschließenden Fachwissenschaften bieten. In der Erziehungswissenschaft begegnen sie hingegen Themen, Verfahren und Inhalten, mit denen sie schon vorher in ihrer Lern- oder Lebensbiographie zu tun hatten. Die Begegnung mit dem eigenen Wissen ist auch eine mit dem lebensbiographischen Prozess und führt zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen früheren Erfahrungen. Dem wird mit Abwehr begegnet (2.2.3). Dies kann, neben den enttäuschten Erwartungen an die Berufs-

qualifizierung, mit dazu beitragen, die schlechte Bewertung der Erziehungswissenschaft zu erklären²²³.

In der Studie der Universität Koblenz-Landau hatte sich gezeigt, dass ein sehr hoher Anteil der Studierenden von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt ist. Das ist aber keine studentische Besonderheit, sondern setzt sich bei den Referendaren und deren Mentoren nach der Hessischen DIPF-Studie fort (2.1.1; Abs 2009). Diese *Selbstwirksamkeitserwartung* ist für die Verarbeitung der Berufsanforderungen nach der Kasseler SALUS-Studie eine der bedeutenden Persönlichkeitsdispositionen (Döring-Seipel & Dauber 2010, S.13).

Kompetenzempfinden der Studierenden

Übereinstimmend sind nach der Leipziger Längsschnittstudie für Studierende und Referendare die wichtigsten Aufgaben des Lehrers, die *Schüler zum selbstständigen Denken anzuregen*, die mit der *Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung* korrespondiert, und den *Schülern Wissen zu vermitteln*. Dem entspricht nach Meinung der Absolventen als zentrales Merkmal, dass die *Stoffvermittlung* einen guten von einem schlechten Lehrer unterscheidet. Es werden in den Befunden keine Kriterien angegeben, die zeigen, wovon das Erreichen der Ziele abhängig ist. Das kann problematisch sein, da die beiden Aufgaben der *Wissensvermittlung* und der *Förderung selbständigen Arbeitens* bzw. die dafür notwendigen Methoden nicht unbedingt zusammenpassen bzw. sogar in Konkurrenz zueinander stehen können²²⁴. Es ist sinnvoll, diese Problematik zu thematisieren und gegebenenfalls zu einem Untersuchungsgegenstand im Praktikum zu machen (2.2.1).

Die Studierenden fühlen sich in einigen der Qualifikationen kompetent, die auch für eine Lernpartnerschaft wichtig sind. Das gilt für *Kooperations-* und *Kommunikationsfähigkeit*, *situationsgerechtes Auftreten* und *Verantwortungsbewusstsein*. Durch die Praktika besonders entwickelt hat sich nach den Koblenzer Studien die vorher schwach ausgebildete Fähigkeit der *Selbstorganisation*, auch wenn hier noch weiterer Förderbedarf gesehen wird. In *Selbständigkeit*, *Reflexivität*, *Flexibilität* und *Kritikfähigkeit* – zeigen sich bei den Studierenden übereinstimmenden nach eigenen Angaben und von denen ihrer Mentoren

223 Die Befunde der Marburger Studie zur Gymnasiallehrausbildung bestärken die Vermutung, dass nach Ursachenbegründungen im Sinne von Marlovits und Schratz gesucht werden muss. In der Studie geben die Studierenden zu zwei Drittel an, dass sie „in den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen wertvolle Anregungen für ihre spätere Unterrichtstätigkeit“ bekommen. Für die Fachdidaktik sieht das noch mehr als die Hälfte (54 %) und für die Fachwissenschaft knapp ein Fünftel (18,5 %) so.

224 In der MT21-Studie zeigt sich, dass teilweise beide Aufgaben mit den entsprechenden Unterrichtsstrategien der traditionell-direktiven Instruktion bzw. der Förderung eigenaktiven Lernens verfolgt werden (2.1.4; Blömeke 2008e).

ebenso Fortschritte, wobei sich die *Kritikfähigkeit* am geringsten entwickelt hat (2.2.2).

Die Studien der Universität Landau-Koblenz zu den Praktika im Studium zeigen, dass am Ende des zweiten Praktikums gegenüber dem ersten ein bedeutender Kompetenzzuwachs von den Studierenden empfunden wird. Auch diese Selbsteinschätzung belegt, dass die Praktika aus Sicht der Studierenden wirksam sind. Es bleibt die Frage, worin dieses Kompetenzgefühl begründet liegt.

Studierende und Mentoren heben den Kompetenzbereich des *Unterrichtens*, und dabei besonders das *Planen und Durchführen von Unterricht*, hervor. Dabei ist es nach der Studie von Bodensohn für die am Praktikum Beteiligten sehr wichtig, die *Unterrichtsdurchführung an der Planung zu orientieren*. Die Förderung des *selbständigen Arbeitens der Schüler* steht hingegen, vor allem nach Meinung der Mentoren, im Praktikum noch nicht an. Alternative Lernformen sind dementsprechend für die Praktikanten und ihre Mentoren im Praktikum irrelevant (2.2.2). Diese Vorstellungen orientieren sich stärker an einer *traditionell-direktiven Unterrichtsgestaltung* (Blömeke). Das korrespondiert mit dem Befund der Leipziger Studie, nach denen sich die Studierenden zumindest bis zur Mitte ihres Studiums hinein an den eigenen Schülererfahrungen orientieren. Das wird ergänzt von ihrem Vertrauen in die *eigene Intuition* (2.2.1).

Die von den Praktikanten empfundene eigene Stärke, eine positive *Beziehung mit den Schülern gestalten* zu können, schlägt sich weniger darin nieder, ein *schülerorientiertes Arbeiten zu fördern*, als vielmehr in ihrer Rolle als *Instruktionsgeber, der klare Anweisungen gibt*. Es scheint unklar zu sein, ob es von Anfang an gemeinsames Ziel von Praktikumsbetreuern, Mentoren und Studierenden in den Schulpraktischen Studien ist, *selbständigkeitsfördernd und schülerorientiert zu unterrichten*, oder ob dieses Ziel erst erarbeitet werden muss²²⁵. Das Ziel eines selbständigkeitsfördernden Unterrichts ist für die Studierenden anscheinend nicht vorrangig und damit doch nicht selbstverständlich (2.2.2).

Auch Hascher sowie Marlovits & Schratz registrieren bei den Studierenden eine Zurückhaltung gegenüber schülerorientierten Lernformen (2.2.3). Die Befunde der MT21-Studie bestätigen das indirekt: Nicht die Studierenden haben im Vergleich zu den Referendaren bezüglich des selbständigen Lernens weitergehende Überzeugungen, sondern umgekehrt. Ähnliches ist bei den entsprechenden Kompetenzen festzustellen. Dieser Kompetenzvorsprung der Referendare ist wegen der Menge der Lerngelegenheiten im Laufe der Lehrerbildung eher zu erwarten als der Vorteil bei den Überzeugungen. Marlovits u. a. untersuchen Verhaltensweisen der Studierenden, die das Studium beeinflussen können. Demnach beruht die Überzeugung der Studierenden, bereits kompetent in

225 Darauf deuten beispielsweise die Analysen von Marlovits und Schratz im Kapitel 2.3.3 hin.

schulpraktischen Studienteilen zu sein, ebenso wie die Abwehr von kommunikativen Aktionsformen und selbstaktivierenden Handlungsanweisungen auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, die sie hinter sich lassen wollen. So geben sie sich im ersten Fall *unbelehrbar* und wehren sich im zweiten in Form eines *Schülerseins* Trotz des Kompetenzzempfindens stellen sie im Praktikum fest, über *mangelndes Rüstzeug* zu verfügen. Diese drei Phänomene des *Untereentwickelten* bringen die Studierenden mit. Sie streben aber das Entwickelte an, bei dem die Profilbildung dem *Schülersein* gegenübersteht und die *Wandlungsbereitschaft* der *Unbelehrbarkeit*. Schließlich soll das *hehre Bildungsideal* das fehlende Lehrerbild ausgleichen und das *mangelnde Rüstzeug* ersetzen. Die in diesem Entwicklungsprozess bestehende Widerstandsgrenze zwischen dem *Untereentwickelten* und dem *Entwickelten* zu überwindende ist nur mithilfe der Erziehungswissenschaft möglich. Dieser Studienbestandteil hat die Aufgabe, diesen Prozess zu initiieren und zu verfolgen (Marlovits & Schratz 2003).

Die *Unterrichtsnachbesprechungen* werden nach Mayr von den Studierenden ebenso positiv bewertet wie ihre *Unterrichtserfolge im Praktikum*. Schon in einem frühen Stadium während des Studiums kommt nach eigener Einschätzung ein Großteil der Studierenden mit den Anforderungen aus der Schulpraxis im Praktikum gut zurecht. Die Studierenden empfinden sich sehr früh als kompetent, bis hin zu einem Erleben eines „Flow“ schon in den ersten Praktika (Mayr 1998). Auf dieses mögliche Gefühl der Zufriedenheit weist Schratz bei den „Vier Stadien des Erlernens einer Fertigkeit“ schon bei der untersten Stufe, der *unbewussten Inkompetenz*, hin. Das Erarbeiten aller Stufen hält er für notwendig:

„Aufgrund von systemischen Erkenntnissen ist es für die Stimulierung von Entwicklungsprozessen hilfreich, die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung zu schaffen, um bei Personen die entsprechenden intra-personalen Prozesse der Selbststeuerung in Gang zu setzen. Dieser (Prozess; AK) läuft zunächst von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Inkompetenz und über die bewusste Kompetenz zur unbewussten Kompetenz.“ (Schratz 2001, S. 6)

Die fast durchgängig sehr positiven Einschätzungen der Praktika relativieren sich in mehreren Studien auf unterschiedlichen Ebenen. Das zeigen die angeführten Stadien der Erkenntnis. Zudem sind Selbstaussagen der Praktikanten besonders bezüglich des Kompetenzerwerbs mit Skepsis zu betrachten (2.1.4; Blömeke). Schließlich wird das Erleben der Praxis von Persönlichkeitsmerkmalen und der Studienqualität beeinflusst (2.2.2; Mayr). Hascher verweist auf die Entmythologisierung des Praktikums, die mit zunehmendem zeitlichen Abstand eintritt. Rückblickend schätzen die Absolventen das Praktikum insgesamt skeptischer ein. Im Gegensatz dazu gewinnt im Nachhinein u. a. das *Hinterfragen des eigenen Handelns*, ebenso wie der *Austausch mit den Mitpraktikanten* als Peers, an Bedeutung. So wie Peers nachträglich als Lernquelle aufgewertet werden, kann darauf geschlossen werden, dass es für die Beteiligten sinnvoll ist, neben dem Mentor weitere Unterstützer im Praktikum zu haben, hier die

Mitstudierenden, aber ebenso denkbar die Referendare. Da Wege gesucht werden müssen, wie eine zu starke Verengung auf das Erleben in der Praxis und ein Gleichsetzen dieser Erfahrungen mit Lernen zu verhindern ist, bietet sich eine stärkere Zusammenarbeit an (2.2.3).

Die alleinige Orientierung an den Standards nach Oser erweist sich nach den Untersuchungen von Mayr nicht als sinnvoll. Der Nachweis in der Studie von Mayr, dass zum einen die Qualität der Ausbildung und zum anderen Persönlichkeitsmerkmale den Kompetenzerwerb beeinflussen, begrenzt die Bedeutung, sich an den Standards zu orientieren. Ergänzend dazu zeigt auch die Kasseler Studie von Dauber u. a. (2009), dass sich günstige *Persönlichkeitsmerkmale* ebenso wie *qualitätsvolle Ausbildungsangebote* positiv, d. h. reduzierend, auf das Belastungsempfinden auswirken. Nach der Kasseler Studie sind sowohl die emotional bedingten Bewältigungsmuster wie auch die Mehrzahl der Persönlichkeitsmerkmale trainierbar (vgl. Dauber & Nolle, o.J., S.6). Die Befunde der Studie von Mayr zum Kompetenzerwerb widerlegt, dass eine Verbesserung der Unterrichtsgestaltung ausschließlich davon abhängt, dass sich die Studierenden mit den Standards in der Praxis intensiv auseinandergesetzt haben. Übungen und theoretische Bearbeitungen sind auch wirksam und notwendig.

Da aus der Menge der Erfahrungen nicht auf die Güte des Unterrichts geschlossen werden kann, bringt ein frühzeitiges Einüben in die Alltagspraxis keinen nachhaltigen Vorteil²²⁶. Zudem stellen sich Lernerfolge keineswegs automatisch und von alleine ein, nur dadurch, dass Erfahrungen gemacht werden. Vorschnelles ungerechtfertigtes Kompetenzerfinden kann weitere Lernprozesse eher behindern, als sie zu fördern. Es kommt vielmehr auf die Art der – gezielten – Erfahrungen und deren Aufarbeitung an. Die Gestaltung des Erfahrungsprozesses ist entscheidend. Dabei ist es nach Hascher notwendig, dass Praktikum als Experimentierfeld zu sehen, in dem Erfahrungen gemacht und Kompetenzen angebahnt werden können und unter Erweiterung der Perspektiven reflektiert werden kann, und nicht als Bewährungsüberprüfung. Ein wichtiges Kriterium für die Beurteilung des Praktikums ist für die Autorin, inwieweit es zu erwünschten bzw. zu unerwünschten Entwicklungen beiträgt. Die Studierenden erleben sich im Praktikum selbst. Wenn sie ihr Erleben auf das Nachvollziehen der Alltagsroutine reduzieren ist es leicht möglich, dass die Studierenden den Blick auf die Schüler vernachlässigen. Hascher hat auf die Gefahr hingewiesen, dass sich ohne diese Perspektiverweiterung durch die Berücksichtigung der Schüler eine – unangemessene – Distanz zu den Schülern entwickeln oder sich verstärken kann. Die kann sich als Abwendung von den Schülern in Form eines Praxisschocks manifestieren.

226 Das bestätigt auch die Studie von Moser & Hascher (2000), da im Rückblick die Qualifikation, *Routine aufzubauen*, sehr deutlich an Bedeutung verliert und sie damit ohne nachhaltige Wirkung bleibt.

Die Analyse von Marlovits und Schratz eröffnet eine veränderte Sichtweise auf einige Ergebnisse der bisher dargestellten Untersuchungen zu den Schulpraktischen Studien. So erklärt sich die „Hochschätzung der praktischen Erfahrungen“ (Flagmeyer, vgl. auch Mayr und Schubarth) aus dem Widerspruch zwischen den *hehren Bildungsidealen*, die oft geprägt sind von der eigenen Schulzeit und der Erfahrung auch der eigenen Unvollkommenheit („*mangelndes Rüstzeug*“, Marlovits), die sie in den Praktika erleben. Die daraus resultiert Akzeptanz der pädagogischen Ausbildung ergeben sich nicht nur als „Phänomene des Lehrerwerdens“ der Schweizer Autoren (2.2.3). Sie drückt sich auch in der Kasseler Studie zum Blockpraktikum von Billich aus, in der die Mehrzahl der Studierenden als Konsequenz aus dem Praktikum angeben, ihr Studium intensivieren zu wollen (2.2.2). Beide Befunde zeigen, wie sich das Praktikum produktiv auf die Einstellung zur eigenen Kompetenzentwicklung auswirken kann. Das kann ergänzend zu dem Ansatz von Hascher gesehen werden, in dem sie entwickelt hat, wie eine nachteilig wirkende Idealisierung der Praxis durch institutionelle Maßnahmen verhindert werden kann. Dazu gehört eine gezielte Begleitung des Rollenwechsels der früheren Schüler zu den aktuell Studierenden und den zukünftigen Lehrern und eine bewusste Gestaltung der Praktika in Kooperation mit den Beteiligten sowie eine kritische Aufarbeitung der Erfahrungen (2.2.3).

2.3. Forschungsergebnisse zu dem Selbstverständnis und der Rolleninterpretation der Mentoren

Universität und Studienseminar haben – zumindest für die schulpraktische Arbeit – die Schule als selbstverständlichen Kooperationspartner, unabhängig davon, ob und wie diese Zusammenarbeit gestaltet wird. Die Mentoren als Partner sowohl für die Referendare als auch für die Studierenden personifizieren dieses phasenübergreifende Arbeiten. Ihnen kommt eine bedeutende Rolle zu. Wenn es im Rahmen der Schulpraktischen Studien zu einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen den Institutionen in Form eines Kooperationspraktikums²²⁷ kommen soll, dann ist es notwendig zu wissen, von welchem Selbstverständnis die Mentoren ausgehen. Deswegen sollen in diesem Kapitel die aktuellen Studien, die sich mit den Mentoren in den Schulpraktischen Studien beschäftigen, daraufhin betrachtet werden, ob sich Grenzen, besondere Bedingungen und Chancen für die Kooperation erkennen lassen. Diese in mehreren Studien behandelte Aufgabenstellung hängt damit zusammen, welchen Stellenwert die

227 Im Kooperationspraktikum (Kapitel 3) wird aus einem Zweierverhältnis zwischen Mentor und seinem Mentee, ob Referendar oder Studierender, ein – ungleiches – Dreiecksverhältnis. Referendare und Studierende arbeiten als Lernteam zusammen, wenn auch in unterschiedlichen Phasen ihrer Ausbildung. Die Mentoren haben in einer solchen Konstellation eventuell verschiedene Rollen inne.

Reflexion für den Mentor und seine Praktikanten, die Mentee, hat. Das hängt damit zusammen, wie die Mentorrolle interpretiert wird, die sie für sich sehen und die ihnen von den Studierenden oder offiziell zugeschrieben wird. Dabei ist die Mentorrolle als Berater oder als Beurteilender zu betrachten. Es sind aber auch Merkmale zu beachten, die den Mentor mit dem Reizwort des „Meisterlehrers“ charakterisieren. Ergänzend soll berücksichtigt werden, welche Inhalte für die Mentoren wichtig sind und wie das Verhältnis von Mentor zu Universität bzw. den beiden Ausbildungsinstitutionen eingeschätzt wird und wer sich welchen Nutzen von der Kooperation verspricht.

Anhand von drei in den letzten fünf Jahren veröffentlichten Studien, die sich schwerpunktmäßig mit den Mentoren in den Schulpraktischen Studien beschäftigen, wird anhand ausgewählter Themenbereiche überprüft, ob mit Blick auf das Kooperationspraktikum besondere Fragen in Bezug auf die Mentorenschaft virulent sind und ob sich Notwendigkeiten eines Qualifizierungsangebots für Mentoren ergeben.

Der Frage nach *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien* geht unter diesem Titel eine Studie der Universität Leipzig (Oettler 2009) nach. Die Studie erfragt das Selbstverständnis der Mentoren direkt. Methodisch grenzt sie sich von den qualitativen Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Ausland²²⁸ mit der starken „Interpretation einzelner subjektiver Eindrücke von Betroffenen“ ab und möchte in Deutschland nach eigenen Angaben erstmalig zu diesem Thema eine quantitative Erhebung durchführen (Oettler 2009, S. 59f). Die Studie hat zum Ziel, eine Qualifizierungsmaßnahme für Mentoren zu entwickeln, die im Freistaat Sachsen umgesetzt werden soll. Dazu erhob der Autor im Jahr 2006 die Einstellung von 120 Mentoren, die mindestens einmal Studierende der Universität Leipzig im Praktikum betreut hatten (Oettler 2009, S. 10 und S. 150f).

Die qualitative Studie aus der Schweiz von Stadelmann untersucht das *Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. Der Autor versucht zu klären, welche Bedingungen aus der Perspektive der Mentoren notwendig sind, um fachdidaktisches bzw. erziehungswissenschaftliches und schulpraktisches Wissen in der Schule zu verbinden und den Lehramtsabsolventen zu vermitteln. Dafür hat der Autor im Jahr 1999 in fünf Kantonen der Schweiz 15 Mentoren aus zwei Schulstufen interviewt. Die aus den Daten gewonnenen Idealtypen bezeichnet er als *Vermittler* bzw. als *Praktiker*²²⁹. Ergänzend kommt noch

228 Der Autor bezieht sich außer auf Schüpbach noch auf die Studie von Moser & Hascher (2001), welche die Mentoren nicht in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stellen.

229 Der Typ des *Vermittlers* schätzt den vorhandenen Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung. Er ist im Gegensatz zum Typ des *Praktikers* mit der Zusammenarbeit zufrieden, schätzt das erziehungswissenschaftliche Wissen und hält dessen Umsetzung unter bestimmten Umständen für möglich und sinnvoll. Ein weiteres verbindendes Merkmal ist, dass er persönlich von der Universität zu dieser Tätigkeit aufgefordert wurde. Er hält die „Reflexion von Unterrichtserfahrungen durch die Studierenden“

der Typ des *Coaches* hinzu, der seine zentrale Aufgabe darin sieht, den Studierenden Rückmeldung zu geben (Stadelmann 2004, S. 110ff und 126).

Die Schweizer Studie von Schüpbach (2005) erkundet, ob die *Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika* eine Schnittstelle sein könnten, mit deren Hilfe das professionelle berufliche Wissen und unterrichtliche Handlungserfahrung verbunden werden können. An der repräsentativen Befragung im Rahmen der Schweizer Studie beteiligten sich zehn Ausbildungsinstitutionen der deutschsprachigen Schweiz, die an der dortigen einphasigen Lehrerausbildung mitarbeiten²³⁰. Die empirisch erhobenen Daten der Studierenden und Mentoren werden durch qualitativ gewonnene Aussagen aus mehreren Unterrichtsnachbesprechungen ergänzt. Die Studie geht darauf ein, ob die Mentoren in anderer Art Unterrichtsnachbesprechungen durchführen als die beteiligten Praktikumsbetreuer der Universität²³¹.

2.3.1. Rollen und Rollenverständnis der Mentoren

Die Studie der Universität Leipzig geht davon aus, dass ein Mentor die drei Funktionen Betreuung, Beratung und Beurteilung während des Praktikums übernimmt und „individuell und situationsbezogen“ ausführt (Oettler 2009, S. 36). Auf diese drei Funktionen geht der Autor in der Auswertung seiner Befragung ein. Die überwiegende Mehrheit von vier Fünftel der Befragten in der Studie von Oettler bestätigt, dass die Mentorentätigkeit für sie eine wichtige Herausforderung darstellt. Sie empfinden sich als zentrale Person innerhalb der Schulpraktischen Studien. Alle Mentoren sehen sich als *Berater*, fast alle

für wichtig und gewinnbringend und erarbeitet mit den Praktikanten vor allem in den Unterrichtsnachbesprechungen eine „Ziel- und Kriterienorientierung“. Die Berufseignung ist für ihn keine Voraussetzung, die im Praktikum festgestellt wird, sondern eine „Entwicklungsaufgabe im Prozess der Ausbildung“ (Stadelmann 2004, S. 141ff). Die *Praktiker* verbindet positiv das Motiv „aus Freude am Kontakt mit jungen Menschen und zur Bereicherung der eigenen Unterrichtstätigkeit als Praxislehrkraft zu arbeiten“. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Universität sind sie unzufrieden. In Bezug auf das erziehungswissenschaftliche Wissen an der Universität haben sie keinen Einblick, halten es wegen der Praxisferne für unnötig und erachten die Erwartungen, davon etwas umsetzen zu können, für unrealistisch oder problematisch. Berufseignung ist für sie eine unverzichtbare Voraussetzung, bei deren Abklärung sie fehlende Unterstützung durch die Universität beklagen. Lernprozesse sind ohne diese Eignung unmöglich (Stadelmann 2004, S. 142ff).

230 Obwohl die Lehrerausbildung in Österreich und der Schweiz sich besonders durch die Einphasigkeit von der in Deutschland unterscheidet und die für Studierende zuständigen Lehrer in der Schule eine andere Rolle haben als in Deutschland, werden wegen der grundsätzlichen Vergleichbarkeit die „Praxislehrer“ und die „Mentoren“ synonym verwendet. Wenn es sich nicht um Zitate österreichischer und Schweizer Autoren handelt, wird in dieser Arbeit der deutsche Begriff des Mentors gewählt. Befragt wurden über 350 Mentoren und fast 500 Studierende.

231 In der Studie wird bei den Beteiligten zwischen den „Übungslehrern“ als an die Universität angebotenen Praktikumsvorbereitern und -betreuern einerseits sowie den Praxislehrern oder Praktikumslehrern als Mentoren in der Ausbildungsschule andererseits unterschieden.

(90 %) zudem als *Betreuer* und knapp die Hälfte (ca. 44 %) als *Beurteilende*²³². Obwohl in Sachsen das Beurteilen nicht zu den Aufgaben der Mentoren gehört, fragt Oettler danach, wie diese Funktion wahrgenommen wird (2009, S. 157).

Mentoren als Betreuer

Das *Betreuen* wird in der Leipziger Studie verstanden als *Einweisen und Begleiten* der Praktikanten. Dass meint, dass Regeln erklärt und Unterlagen bereitgestellt werden sowie Klassen geöffnet werden (Oettler 2009). Sowohl in dieser wie auch den beiden Schweizer Studien wird diese Funktion von den Mentoren deutlich positiv akzeptiert (Oettler 2009, S. 162ff, Schüpbach 2005, S. 200, Stadelmann 2004, S. 84). Den von Stadelmann als *Praktikern* (s. o.) charakterisierten Mentoren genügt das Zur-Verfügung-stellen. Sie sind davon überzeugt, „dass sich Lernprozesse in den berufspraktischen Studien vor allem dann ereignen, wenn den Studierenden viel Freiraum gewährt werde und sie eigene Erfahrungen machen können“ (Stadelmann 2004, S. 145). Dass es dabei bleibt, dass die Mentoren ausschließlich ihre Klasse öffnen, den Studierenden aber keine weitere Betreuung bieten, trifft doppelt so oft ein wie dies die Studierenden erwarten (Schüpbach 2005, S. 200f)²³³.

Mentoren als Beurteilende

Die Bewertung der Praktikanten gehört in Österreich und der Schweiz – zumindest teilweise – zu den offiziellen Aufgaben der Mentoren, in vielen deutschen Bundesländern, wie auch in Sachsen, ist das nicht der Fall. Oettler versteht ein *Beurteilen* durch die Mentoren aber als „wichtige Basis für die weitere Entwicklung des Berufsverständnisses“ der Studierenden und hofft darauf, dass durch dieses Feedback „der Student seinen Studienweg problemorientiert fortsetzen“ wird. Wegen dieser herausgehobenen Bedeutung untersucht die Leipziger Studie (2009) auch die Haltung der Mentoren zur *Beurteilung der Studierenden*. Drei Viertel der Leipziger Mentoren nehmen eine *Leistungsbeurteilung* während der ersten Schulpraktischen Studien vor. Unter den Funktionen, denen mindestens ein Viertel der Mentoren mit dem Höchstwert, also uneingeschränkt, zustimmen, bildet neben den *Gesprächen über Unterricht* die *Beurteilung* einen zweiten Schwerpunkt (Oettler 2009, S. 169ff). In der Schweizer Studie scheint sich eine entgegengesetzte Einschätzung zu ergeben. Dort sind die Mentoren

232 Es wurde nach der Zustimmung zu diesen drei Funktionen gefragt. Jede Funktion wurde zudem durch Indikatoren beschrieben, aus denen sich durchschnittliche Zustimmungswerte berechnen lassen. Die liegen positiv entfernt vom theoretischen Mittelwert von 2,5, und zwar für Beraten (2,17), für Betreuen bei 2,05 und für Beurteilen bei 1,94 (Oettler 2009, S. 161ff). Die fehlenden Besprechungen der Mentorenstunden führen zu der relativ schlechten Bewertung beim Beraten.

233 Bei einem theoretischen Mittelwert von 1,5 liegt der Wert mit 0,8 zwar darunter. Die Unterschiede zwischen Erwartung und Verlauf sind aber auffallend. Noch deutlicher weichen die Einschätzungen von Studierenden ab, die das alleinige Überlassen der Klasse viermal stärker angeben als die Mentoren das selbst einräumen (Wert: 0,2).

zwar offiziell damit beauftragt, die Lernfortschritte der Studierenden zu bewerten. Diese Funktion lehnen aber 80 % ab (Schüpbach 2005, S. 200)²³⁴. Diese Zurückhaltung bestätigen die Studierenden nicht, denn 60 % von ihnen nehmen ihre Mentoren hingegen sehr wohl in dieser Beurteilerrolle wahr (a. a. O., S. 201). Eine nähere Untersuchung der qualitativen Aussagen verdeutlicht, dass die Mentoren verbal die Rolle des Beurteilenden ablehnen, aber tatsächlich „bevorzugt“ umsetzen. Sie loben und melden zurück, was sie als gelungen oder weniger gelungen einschätzen (a. a. O., S. 202)²³⁵.

Die Einstellung dazu, den Studierenden eine *kritische Rückmeldung* zu geben, ist in der Leipziger und den Schweizer Studien sehr unterschiedlich. Die Tendenz ist bei den Mentoren aus Sachsen größer als bei ihren Schweizer Kollegen. Inwieweit das damit zusammenhängt, ob es einen offiziellen Auftrag und damit die Verpflichtung zur Bewertung gibt oder nicht, bleibt als Frage offen.

Nach Meinung von Schüpbach begründet sich die vorrangige Angabe der Schweizer Mentoren, in der Rolle als *Coach, erfahrener Kollege und als Fachmann* zu agieren (ebenda) damit, „dass sie nicht auf diese spezifische Beurteilungsfunktion reduziert werden möchten“ (a. a. O., S. 302). Dem Beurteilen in der Lehrerrolle haftet immer noch ein „fehlersuchendes Besser-Wissen“ an, obwohl es inzwischen eher dem komplexen verantwortungsvollen Diagnostizieren gleicht, bei dem alle Umstände berücksichtigt werden müssen (ebenda). Zum anderen steht der Anspruch einer partnerschaftlichen Kollegialität, die ein kleinerer Anteil während des Praktikums als gegeben ansieht, mit der Funktion einer hierarchischen Beurteilung im Widerspruch, wie sie in der Schweiz gegeben ist.

Drei Viertel der Mentoren *unterstützen ihre Praktikanten bei Misserfolgen*. Ein Viertel lehnt das nach der Leipziger Studie ab. Das wird von dem Autor der Studie aufzählend mitgeteilt, aber nicht hervorgehoben oder kommentiert. Das bedeutet, dass einige Mentoren nach ihrem Selbstverständnis die Studierenden beurteilen, ihnen aber keine Wege aufzeigen, wie Defizite überwunden werden können. In seiner Zusammenfassung betont der Autor die besondere Bedeutung, die dem Thema Beurteilung von den Mentoren zuerkannt wird. Das passt nicht zu der eingangs von einer Mehrheit abgelehnten Mentorenfunktion als Beurteilender (s. o.). Der Autor der Leipziger Studie geht von einem unmittelba-

234 Trotz der offiziellen Rollenzuschreibung bezeichnet der Durchschnitt aller befragten Mentoren es als unzutreffend, dass sie sich in der Rolle des Beurteilenden sehen (Wert von 1,0 bei einem theoretischen Mittel von 1,5).

235 „Obwohl die PraL (Praxislehrer; AK) ihre Rolle eher nicht als *Beurteiler* einschätzen, üben sie diese Funktion im Rahmen des strukturellen Elementes der Evaluation des Unterrichts der Stud[ierenden] dennoch ausgeprägt aus und betonen in ihren Erläuterungen die Wichtigkeit einer *positiven und negativen Beurteilung* des unterrichtlichen Verhaltens der Stud[ierenden]“ (Schüpbach 2005, S. 281).

ren Zusammenhang zwischen *Leistungsbeurteilung* und Reflexionsprozess aus. Die Beurteilung sieht der Autor als gelungene Voraussetzung:

„Die Mentoren erkennen ihre Verantwortung in diesem Bereich (der Beurteilung; AK) und führen die Tätigkeit durch, obwohl ihnen kein offizieller Auftrag hierzu erteilt wird. Die Mentoren wissen scheinbar um den Wert einer offenen Feedbackkultur für Reflexionsprozesse bei den Studierenden“ (Oettler 2009, S. 172)²³⁶.

In der Diskussion der Ergebnisse der Leipziger Studie lässt der Autor die Frage der Beurteilung zwar offen, weist aber deutlich auf die Nachteile hin. Der Mentor verliert seine ausschließliche Rolle als Berater und Betreuer. Er „kommt noch stärker als bisher in Rollenkonflikt gegenüber den Studierenden“ (a. a. O., S. 249f). Die Befunde zeigen, dass die Mentoren ohne Auftrag als Beurteilende tätig werden. Die Universität muss, um dem vorzubeugen, klare Ziele und Erwartungen an die Praktika im Rahmen der Schulpraktischen Studien formulieren und diese den Studierenden und den Mentoren transparent machen. Die Funktion der Rückmeldungen muss eindeutiger gefasst werden. Oettler sieht die Alternative zwischen „formeller Beurteilung“ der Schulpraktika einerseits und der erwünschten Schwerpunktsetzung auf „das Erproben, das Versuchen, das Reflektieren und das wissenschaftliche Erforschen der Schul- und Unterrichtspraxis“ andererseits (a. a. O., S. 249). Beurteilung – wie in Österreich – bedeutet eine stärkere Verbindlichkeit und eine Aufwertung der Schulpraktischen Studien. Sie birgt allerdings auch die Gefahr der Abhängigkeit von und die Anpassung an die durch den Mentor vorgegebene Rolle (Oettler 2009, S. 249f).

Nicht nur die Beurteilung führt zu einem hierarchischen Verhältnis zwischen Praktikanten und Mentoren. Für mehrere der im Rahmen der Untersuchung von Stadelmann interviewten Mentoren trägt zu einem Rollenkonflikt ebenso die Aufgabe bei, die Studierenden zu qualifizieren: „Die Aufgabe des Qualifizierens bedinge, gegenüber den Studierenden eine gewisse Distanz zu wahren, oder ziehe nach sich, trotz guter Beziehung bei den Studierenden auf Unverständnis zu stoßen“ (Stadelmann 2004, S. 126). In keiner anderen der in dieser Arbeit genutzten Studie finden sich Einschätzungen wie diese hier mehrfach und deutlich vorgebrachten Bedenken.

Mentoren als Berater

In der Leipziger Studie werden unter *Beratung* alle Formen von Gesprächen verstanden. Oettler geht von dem Anspruch aus, dass die Gespräche dazu dienen,

236 Der hier vorausgesetzte unmittelbare Zusammenhang von Feedback und Reflexion findet sich in den drei Ebenen des Mentorierens von Niggli (2003) nicht wieder. Dort dient das Feedback dazu, praktische pädagogische Fertigkeiten zu entwickeln. Währenddessen wird auf der zweiten Ebene das (erziehungswissenschaftliche) Wissen, das der pädagogischen Handlung zugrunde liegt, thematisiert und reflektiert. Beide Ebenen können unabhängig voneinander betrachtet werden.

„mit dem Studenten bei konkreten Problemen mögliche Lösungsstrategien zu entwickeln. Durch die gemeinsame Beratung wird bei den Lehramtsstudenten eine Reflexion und Kompetenzerweiterung stattfinden. Die Beratung hat dabei nichts mit einer einfachen Übernahme bestimmter Verhaltensweisen oder Rollenmuster („Meisterlehre“) gemeinsam, sondern sie beruht auf reflexivem, problemorientiertem und realitätsnahem Lernen.“ (Oettler 2009, S. 165)

Als Indikator für die Überprüfung dieser anspruchsvollen Voraussetzungen erfragt Oettler zunächst, inwieweit der Mentor mit den Studierenden Gespräche geführt hat und differenziert nur nach Zeitpunkt (Vor- oder Nachbesprechung) und dem Ausübenden der Tätigkeit bzw. des Unterrichtens (Praktikant oder Mentor). Gespräche über ihren eigenen Unterricht führen nach eigenen Angaben über die Hälfte (57 %) bzw. zwei Drittel (71 %) der Mentoren durch. Dieser Anteil wächst auf ca. 80 % an, wenn es um die Unterrichtstätigkeit der Studierenden geht (a. a. O., S. 165ff)²³⁷. Ein nicht zu vernachlässigender Anteil von mindestens 20 % nimmt diese Aufgabe selten oder nie wahr. Ähnliche Quoten ergeben sich in der Schweizer Studie.

Es werden in der Schweizer Studie von Schüpbach Verhaltensweisen erhoben, mit denen die Mentoren „lernfördernd“ wirken können. Von deutlich mehr als einem Drittel wird das *kommunikative und interaktive Verhalten*, wie beispielsweise Offenheit oder Ehrlichkeit, an erster Stelle genannt (Schüpbach 2005, S. 205). Neben diesen *kommunikativen Kompetenzen* fasst der Autor einige Verhaltensweisen zusammen, die zusammengenommen ca. 60 % in jeder Gruppe bevorzugen, und die für ihn eine Art „Meisterlehre“ darstellen. Dazu gehören die *Vermittlung von Praxiswissen mit Tipps und Vorschlägen*, ein *Vorbildverhalten* oder *ein positives Verstärken* mit einer erhöhten Toleranz. Schließlich wird als drittes von den Befragten das *reflexive Verhalten* genannt, bei dem analysiert und nach dem Warum gefragt wird oder gemeinsame Erkenntnisse und vertiefende Erklärungen gesucht werden²³⁸. Dieses *reflexive Verhalten* setzt Qualifikationen voraus, die der Rolle eines Coaches entsprechen – der von den Mentoren bevorzugt angestrebten Funktion (s. o.). Dabei helfen sie, die *Unterrichtssituationen zu analysieren, zu begründen und zu verstehen* (ebenda). Insgesamt schlussfolgert der Autor der Schweizer Studie nach der Analyse der qualitativ ausgewerteten Daten, dass die Mentoren tendenziell die Verhaltensweisen und Grundhaltungen vertreten, die für die traditionelle Rolle des *Meisterlehrers* typisch sind. Das widerspricht der eigenen Rollenbeschreibung der Mentoren, was der Autor aber als Diskrepanz zwischen der formalen Zuordnung zu einer Funktion und deren Ausübung erklärt. Zwar

237 Bei einem Vergleich der Angaben der Mentoren mit denen der Studierenden kommt es zu Abweichungen, die häufig bis zu 50 % betragen. Das zeigen die Schweizer Untersuchungen von Schüpbach (2005, beispielsweise in Abbildung 9).

238 Das wird bei den frei assoziierbaren nicht vorgegebenen als weitere wichtige Verhaltensweisen genannt, und zwar von den Mentoren doppelt so häufig wie von den Studierenden, von 14 % gegenüber 7 %.

sehen sich die Mentoren überwiegend als *Coach*, *erfahrener Kollege* oder *Fachmann* und damit in einer Rolle, die „eine tendenziell symmetrische kommunikative Beziehung zwischen“ den Beteiligten nahe legt. In anderem Zusammenhang zeige sich jedoch, dass die von ihnen als nachrangig angegebenen Rollen als *Vorbild* und als *Beurteilender* „sogar bevorzugt realisiert werden“ und damit eine hierarchische Struktur vorherrscht (a. a. O., S. 202). Dem entspricht eine Lehr-Lernform, bei der das Vor- und das Nachmachen dominieren und bewährte Handlungsmuster vermittelt werden. Das dadurch repräsentierte „Praxiswissen bildet weitgehend die formale und inhaltliche Basis“ der Unterrichtsnachbesprechungen. Es fehlt sowohl auf der Ebene des Wissenserwerbs als auch auf der Beziehungsebene die „Ko-Konstruktion“ (a. a. O., S. 307). Damit fehlt ein nichthierarchisch geprägter, für beide Seiten nützlicher Entwicklungsprozess.

Eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung von Studierenden und Mentoren drückt sich in der Wahrnehmung aus, welche Art von Aussagen die Mentoren in die Unterrichtsnachbesprechungen einbringen. Nach studentischer Einschätzung sind das überwiegend deren *eigene Erfahrungen* und als zweites – mit deutlichem Abstand in der Wertung – *die persönliche Meinung der Mentoren*. In etwas geringerem Maße greifen sie auf *faktengestützte Beobachtungen* zurück. Von nachrangiger Bedeutung und nur wenig oberhalb des neutralen Mittelwertes angegeben sind zum einen die *sachliche Analyse*, zum anderen aber auch *subjektive Interpretationen*. Die Mentoren geben in Umkehrung zu den Anteilen der Studierenden eher an, eine *sachliche Analyse* durchzuführen, und meinen hingegen, ihre *persönliche Meinung* wenig einzubringen²³⁹. Aber auch nach ihrer Meinung stützen sie sich überwiegend auf ihre *eigenen Erfahrungen* und erst an zweiter Stelle auf die *Beobachtungen* (a. a. O., S. 210f).

Oettler zieht aus der Leipziger Studie ein anderes Fazit. Aus der Zustimmung der Mentoren zu den Items, „Studierende reflektieren über ...“ schließt der Autor, dass eine „reflexive Verarbeitung“ durch die Studierenden erkennbar ist. Dabei beraten und helfen die Mentoren. Ohne weitere Herleitung stellt der Autor fest: „Sie treten nicht als Meisterlehrer auf“, sondern leiten den Reflexionsprozess an (Oettler 2009, S. 181).

Eingangs hatte Oettler als Folge des ungeordneten Miteinanders von Universität und Schule die Gefahr gesehen, dass die Studierenden in den Schulpraktischen Studien durch die Zusammenarbeit mit den Mentoren nicht die Kompetenzen in erwünschter Art erweitern und das im Studium neu erworbene Wissen nicht anwenden können, so dass sie in Handlungsmuster zurückfallen, die sie in der Schule selbst erfahren haben (s. o.; a. a. O., S. 9). An anderer

239 Die Studierenden geben mit einem um 0,4 höheren Wert an, dass die Mentoren in den Unterrichtsnachbesprechungen ihre persönliche Meinung äußern und setzen das damit an zweite Stelle. Die Mentoren meinen hingegen mit gleichem Unterschied, dass sie die sachliche Analyse bevorzugen.

Stelle beschreibt der Autor, auf welche Art die Studierenden nach Ansicht der Mentoren während der Schulpraktischen Studien etwas lernen:

„Die Mentoren legten zu einem sehr hohen Prozentsatz dar, dass die Studierenden aus den Aktivitäten des Mentors im Unterricht etwas lernen sollten.“ (Oettler 2009, S. 159)

Dies beschreibt aber genau die Funktion der Meisterlehre, die nach Oettler vermieden werden soll. Daraus ergibt sich zwar ein interner Widerspruch innerhalb der Studie von Oettler. Die Aussage findet aber ihre Bestätigung in der Schweizer Studie. Demnach entsprechen die Praktika überwiegend einer „Lehre bei einem Meisterlehrer“. Schüpbach begründet das mit der „pädagogische(n) Grundhaltung“ der Mentoren, dem „Weitergeben von Tipps aus dem Praxiswissen und ein dazu passendes Vorbildverhalten, die positive Verstärkung und das Toleranzverhalten der Mentoren“ (2005, S.204f). Besonders typisch ist nach Schüpbach, dass die Funktion einer Unterrichtsnachbesprechung als eine auf das Lehrerhandeln zielende „nötige Problembewältigung“ aufgefasst wird und nicht als Schärfung des Problembewusstseins, indem ein Ausgangsproblem als Anlass zum Nachdenken genommen wird, um strukturelle Zusammenhänge zu verstehen (a. a. O., S. 276f).

Da die Charakteristika mit der beschriebenen Vorgehensweisen der Mentoren in der Studie aus Sachsen übereinstimmen²⁴⁰, sind hier nicht die Daten unterschiedlich, sondern nur deren Interpretation. In der Leipziger Studie wurde festgestellt, dass die Mentoren keine Meisterlehre betreiben, ohne das ausreichend zu belegen.

Die Leipziger Studie fragt die Mentoren nach dem Nutzen, den ihrer Meinung nach die Studierenden von den Schulpraktischen Studien haben. Dabei geht eine Drei-Viertel-Mehrheit davon aus, dass die Praktikanten sowohl ihre *Wirkung auf die Schüler* als auch die *Lehraussagen der Universität*²⁴¹ überprüfen können, sich im *sicheren Auftreten vor der Lerngruppe erfahren* und sich einen *Überblick über das Berufsfeld verschaffen* können. Einen Kompetenzgewinn im Laufe des Praktikums bestätigen durchschnittlich über zwei Drittel der Mentoren. Für den Kompetenzbereich *Unterrichten* sollen die Mentoren angeben, inwieweit die Studierenden über die Vorbereitung, die Durchführung, die Unterrichtsmethoden oder die Aufgabenstellungen reflektieren. In den Befunden sind ca. drei Viertel der Mentoren (mindestens 71 %) davon überzeugt, dass die Studierenden diese Tätigkeiten reflektieren (a. a. O., S. 174ff, insbesondere S. 179f). Für den Bereich *Beurteilen* geben fast drei Viertel der Mentoren an, dass die Studierenden *Einblick in die Leistungsmessung und Beurteilungspra-*

240 Beispiele dafür sind das Verständnis von *Rückmeldung als Reflexion, Tipps und Hinweisen aus der Praxis als Verbesserungsvorschläge* und das *Beurteilen als erster Reflexionsanlass*.

241 In diesem Zusammenhang wird der Anteil von 71 % Zustimmung im Gegensatz zur Einschätzung des Autors bei einem vergleichbaren Anteil bei der *Reflexion von Aufgabenstellungen* positiv bewertet: „Damit bestätigt ein erheblicher Anteil diese Aussage“ (Oettler 2009, S. 174).

xis gegenüber Schülern bekommen haben. Fast zwei Drittel (62 %) *reflektieren über diese Schülerbeurteilung* (Oettler S. 181ff). Für den Bereich *Erziehen* bestätigen wiederum ca. jeweils drei Viertel der Mentoren den Studierenden, *leicht zu Schülern Kontakt aufzunehmen, Unterrichtsstörungen zu analysieren* und *über auffällige Schüler zu reflektieren* (Oettler 2009, S. 185).

Nach der Schweizer Studie von Schüpbach bevorzugen die Mentoren solche Praktikanten, die sich aktiv beteiligen. Das trifft für drei Viertel der Studierenden übereinstimmend nach Selbst- und nach Fremdeinschätzung zu. Schüpbach interpretiert die Forderung der Mentoren nach „aktiver und kritischer“ Beteiligung der Studierenden als Wunsch, in den Besprechungen „in verstärktem Maß ein dialogisches Lehren und Lernen, allenfalls sogar eine tendenziell partnerschaftlich-kollegiale Auseinandersetzung um unterrichtliche Frage(n)“ zu sehen (Schüpbach 2005, S.198f). Offensichtlich sind sowohl für die Mentoren als auch für die Studierenden die Vorbedingungen dafür gegeben. Beide Gruppen bestätigen – in vergleichbarer Höhe wie in der Untersuchung von Oettler – die Items deutlich, dass die Studierenden *kritisch reflektieren, ihre Auffassungen und Meinungen äußern* und *ihr Verhalten im Unterricht begründen*“ (ebenda).

Wie in der Leipziger Studie sich fast alle Mentoren als Berater sehen, so zeigt auch die Schweizer Studie von Schüpbach, dass die dortigen Mentoren vergleichbaren Funktionen – wie der des Coaches oder des Experten – deutlich zustimmen. Die Studierenden haben vergleichbar hohe Erwartungen an die Mentoren, die sich aber während des Praktikums erheblich reduzierten. Sie sehen ihren Mentor in der dann wahrgenommenen Rolle primär als *erfahrenen Kollegen*, der aus *seiner Routine* heraus und von *seinem Erfahrungsvorsprung* her Hinweise gibt²⁴². Die Funktion des *Fachmanns*, der zum *kritischen Nachdenken und Diskutieren anregt* und mit *inhaltlichen Beiträgen den Unterricht analysieren* hilft, wird von den Befragten an dritter Stelle genannt. Bei dieser Rolle als Fachmann und der des Coaches weicht die tatsächliche Wahrnehmung der Studierenden von ihren Erwartungen an die Mentoren am deutlichsten ab. Die Studierenden erhoffen anscheinend mehr *Analyse des Unterrichts* und *Anregungen zum Nachdenken*, als tatsächlich angeboten wird (Schüpbach 2005, S. 200ff). Diese Abweichung könnte darin begründet sein, dass Mentoren und ihre Praktikanten dem Praktikum unterschiedliche Funktionen zuschreiben. Die Mentoren sehen sich hauptsächlich als Verstärker der positiven Seiten und Stärken der Praktikanten. Während sie eher „auf eine umfassende Rückmeldung sowie auf die Rückmeldung von Negativem aus der Lektion verzichten“, suchen die Studierenden umfassende Rückmeldung, möchten ihre Probleme

242 Die Mentoren stimmen mit dem Wert 2,5 der Funktion als *Coach* zu, die Studierenden in der Erwartung mit 2,6 und in der tatsächlichen Wahrnehmung mit 2,1. Die Rolle des *erfahrenen Kollegen* werten die Mentoren mit 2,1, die Studierenden erwarten sie mit 2,5 und sehen sie dann tatsächlich bei 2,2 (Schüpbach 2005, S. 200 und S. 203).

bewältigen und erwarten deswegen auch, dass Negatives angesprochen wird (Schüpbach 2005, S. 185).

Vergleichbare Einschätzungen der Mentoren ergeben auch die Befunde der Leipziger Studie. Deren Verfasser hält den Verzicht auf negative Rückmeldung für einen Fehler, da diese kritische Rückmeldung notwendig ist, „um Reflexionsprozesse anzuregen“ (Oettler 2009, S. 157). Offensichtlich setzt der Autor kritische Anmerkungen zu machen gleich mit einem Reflektieren, unabhängig von der Art der Kritik und ihrer Vermittlung²⁴³. Oettler sieht die hohe Zustimmung zur positiven Verstärkung auch darin begründet, dass diese Verhaltensweise zu den alltäglichen Aufgaben ihrer Lehrtätigkeit gehört und von ihnen auf die Studierenden übertragen werden könnte (a. a. O., S. 170).

Mentoren als Initiatoren von Lernprozessen

Die Mentoren befinden sich in einem Spannungsfeld der Erwartungshaltungen. Nach der Einschätzung der Studie von Stadelmann wollen die Studierenden in den Schulpraktischen Studien Handlungskompetenz vermittelt bekommen, während die Dozenten der Universität erhoffen, dass in den Praktika Ausbildungswissen in Handlungswissen „umgesetzt“ wird. Das dazu nötige Einbeziehen des fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens geschieht nicht von allein, sondern muss initiiert werden, wie die Befunde der Schweizer Studie zeigen. Dieser Impuls kann nur von Teilnehmern kommen, die

„in dieser Situation vom unmittelbaren Handlungszwang entlastet sind oder als Expertinnen und Experten die Situation unter Beizug von beruflichen Routinen meistern und reflektieren können.“ (Stadelmann 2004, S. 166)

In dieser Rolle, die einen bedeutenden Einfluss auf die Lernprozesse der Absolventen hat, sieht Stadelmann die Mentoren. Sie sind die handlungsentlasteten Beobachter, denen die ihnen zukommende Aufgabe und das damit zusammenhängende Rollenverständnis bewusst zu machen ist.

Es ist aber keineswegs eindeutig, wer die Rolle übernimmt, die Ansprüche zwischen Universität und Schule zu vermitteln. Das unterscheidet sich nach dem Status der Befragten, aber auch in der Interpretation der Befunde der verschiedenen Studien. So geben in der Studie von Schüpbach über ein Viertel sowohl der Mentoren als auch der Studierenden an, dass dieser Kontakt von den Studierenden ausgeht. Die Mentoren sehen sich selber wesentlich stärker in dieser Rolle (30 %), was die Studierenden aber nicht bestätigen (Zustimmung von

243 Während die Mentoren in der Schweizer Studie die Items ablehnen, dass zur Funktion der Unterrichtsnachbesprechungen „Umfassende Rückmeldung“ und „Rückmeldung über Negatives“ gehören, interpretiert der Leipziger Autor schon die Ablehnung dieser Aufgabe, die Studierenden kritisch einzuschätzen, durch ein knappes Drittel (30 %) als eine „erhebliche Abneigung“ (Oettler 2009, S. 157). In der Studie von Schüpbach stimmen die Studierenden den Items eher zu, d. h. sie werten neutral bzw. positiv (2005, S. 185).

14 %). Schon aus diesen Voten und verstärkt durch die Angaben zur Zufriedenheit mit der Anzahl der Theorie-Praxis-Bezüge wird deutlich, dass die Studierenden eine intensivere Verknüpfung der Ausbildungsteile miteinander wünschen als die Mentoren (Schüpbach 2005, S. 215). Nicht nur die Befragten, sondern auch die Autoren kommen zu voneinander abweichenden Aussagen. So erwartet Oettler von den Studierenden, dass sie die neuen Erkenntnisse aus ihrem Studium aktiv in die Arbeit mit den Mentoren einbringen. Wenn die Mentoren nicht von Erkenntnissen aus der Universität profitieren können, dann sind nach Oettler auch die Studierenden dafür verantwortlich (2009, S. 200). Stadelmann betrachtet stärker die Rolle, die von den Mentoren eingenommen werden kann, um sich erfolgreich um die Vermittlung von Ausbildungs- und Handlungswissen zu bemühen:

Sie „erachten das Ausbildungswissen als wichtig, orientieren sich in der Reflexion und Bewertung von Praxissituationen an den Standards der Ausbildung und sind zudem in hohem Maße davon überzeugt, in der Bezugnahme auf dieses Wissen bei den Studierenden Lern- und Verstehensprozesse initiieren zu können, die sich ohne professionelle Begleitung und Anleitung nicht einfach ereignen würden“ (a. a. O., S. 164)²⁴⁴.

Auch die Untersuchung von Hascher & Moser hatte bestätigt, dass die Studierenden ihre neue Rolle nicht selbständig zufriedenstellend klären können. Sie versuchen von sich aus, eher Routine zu erwerben, statt sich Experimentierfelder zu eröffnen (2.2.3; Hascher & Moser 2005, S. 43). Aber selbst die Entwicklung von Handlungsroutine als Teil der Handlungskompetenz muss nach Stadelmann durch die Mentoren gefördert werden. Diese Kompetenzen können nur in Praxissituationen erworben werden, in denen die Mentoren nach dem Modell der „cognitive apprenticeship“ zur Unterstützung der Studierenden Ausbildungsaufgaben modellieren und anleiten können²⁴⁵. Indem die Wissensstrukturen verbalisiert werden, die dem Handeln zugrunde liegen, wird beides –

244 Die Stellungnahmen der Mentoren bekräftigen für Stadelmann die Aussage von Oser (2001), nach der Wissenschaft und Praxis im Sinne der Standards nur da vermittelt werden, wo die Berufspraxis als Lernort zwei Bedingungen erfülle, nämlich „a) wenn der jungen Lehrperson eine Expertenlehrkraft in der Weise zur Verfügung gestellt wird, dass sie dort je verschiedenste Verhaltensweisen ausprobieren und sich dort beheimaten kann (Apprenticeship-Ansatz), b) wenn gesteuert über die Wissenschaft der Universität diese Praxis dauernd kritisch durchleuchtet wird“ (Oser 2001, S. 330).

245 In dem ersten Schritt des *Modeling* wird dem Lernenden (dem Mentee) das Problem und eine passende Problemlösungsstrategie vom Lehrenden (Mentor) vorgestellt. Eventuell entwickelt der Lernende schon während dieses ersten Schrittes ein eigenes Lösungsmodell. Im Folgenden, dem *Scaffolding*, zieht sich der Instrukteur stärker zurück und ermöglicht nach einem eigenständigen Nachvollziehen ein selbständigeres Handeln, das *Fading*. Begleitet wird der Prozess durch das *Coaching*, als intensive Rückmeldung über die Lernfortschritte aufgrund genauer Beobachtungen. Dazu können auch Verbesserungsvorschläge und Korrektur seitens des Mentors gehören, die bei anderen Autoren eher als Feedback aufgefasst werden (Niggli 2005, Fischer 2008; 2.4.1). Der Lernprozess wird abgeschlossen durch das Benennen des Kompetenzgewinns und des Denkprozesses als *Articulatio*, der *Reflection* und der *Exploration* als Transfer der erarbeiteten Problemlösestrategien auf weitere (praktische) Aufgaben (nach Schüpbach 2005, S. 51ff und S. 314). Grundlegende Literatur: Collins u. a. 1989)

Handlungswissen und Handlungstätigkeit – miteinander verbunden. Dieses formulierte Wissen ist dann einer *Analyse und kritischem Nachdenken* zugänglich und kann reflektiert und bearbeitet werden. Wenn der Mentor nicht nur modellhaftes Handeln zeigt, sondern auch sein Handeln versteht und dem „künftigen Lehrer helfen kann, dieses Verständnis für das Lehren aufzubauen“, dann geht das weit über das Verständnis eines Meisterlehrers als Vorführender guten Unterrichts, der als Vorbild dient, hinaus (Schüpbach 2005, S. 301, und S. 314). Schüpbach nutzt den Begriff des modernen *Meisterlehrers* als Experten, „der auch versteht, was er macht und der dem künftigen Lehrer helfen kann, dieses Verständnis für das Lehren aufzubauen, quasi in Wort und Tat“ (ebenda).

2.3.2. Formen der Unterrichtsnachbesprechungen

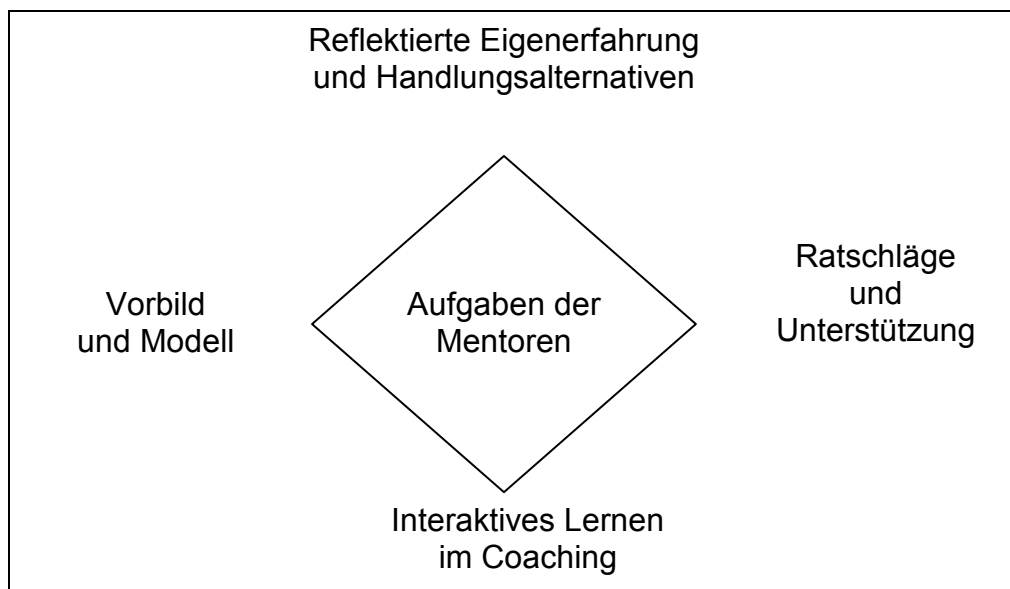
Der überwiegenden Mehrheit der Schweizer Mentoren (85 %) und der meisten Studierenden (71 %) schätzen die Unterrichtsnachbesprechungen hoch ein. Für die Mentoren erfüllt sich damit erst ihre pädagogische Aufgabe (Schüpbach 2005, S. 181f). Trotzdem fragt der Autor ausdrücklich, ob nicht die Praxis alleine ausreicht, um die gewünschten Kompetenzen zu erwerben (a. a. O. S. 183). Es bleiben in der Schweizer Studie immerhin 15 % der Studierenden, aber nur 4 % der Mentoren, die der zugespitzten Formulierung zustimmen, dass die Nachbesprechung eigentlich überflüssig ist, weil die Studierenden beim Unterrichten genug lernen. Der Autor kann klären, dass diese Einschätzung bei denjenigen vorherrscht, die mit ihrem Mentor oder mit den Unterrichtsnachbesprechungen unzufrieden bzw. die am Ende ihrer Ausbildung sind (a. a. O., S. 184). Dieser Anteil entspricht fast demjenigen, zu dem Studierende sich ablehnend gegenüber ihren Mentoren äußern und sie sich beispielsweise nicht als zukünftige Kollegen wünschen²⁴⁶. Die überwiegende Mehrheit sowohl der Mentoren als auch der Studierenden verneint die provokant gemeinte Frage. Sie hält die Bedeutung der *Nachbesprechung* im Vergleich zum *Halten der Unterrichtsstunden* für gleichwertig und -wichtig. Zudem ist für mehr als ein Drittel jeder der beiden Gruppen das Unterrichten ohne Besprechung sinnlos und führt alleine zu keinen Einsichten. Das stimmt mit dem Forschungsstand zum Mentoring überein, aus dem Fischer diesbezüglich einen Aspekt besonders hervorhebt: Um unterrichtliche Handlungskompetenzen zu verstärken, ist es einerseits erforderlich, in angemessenen Situationen auch selbst zu handeln.

246 So votieren ein Fünftel der Studierenden aber nur ein Zehntel der Mentoren. Auch die Beurteilung der zwischenmenschlichen Beziehungen bestätigt diese Angaben. Von den Studierenden schließen sich 17 % nicht der auffallend positiven Einschätzung des Verhältnisses zu ihren Mentoren an. Bei den Mentoren sind das nur 7 % (Schüpbach 2005, S. 230). Von daher müsste die andere Hälfte von der Zustimmung der Studierenden ausgehen, dass sie von sich aus keine Nachbesprechung wollen.

Andererseits sind Fortschritte nur möglich durch „handlungsentlastende Reflexion unterrichtlicher Erfahrungen“ (2.2.2; Fischer 2008a, S. 88).

Für Hascher (2001) ist es notwendig, dass der Mentor ein Lernbegleiter ist, der das „eigenständige Lernen der angehenden Lehrpersonen fördert“. Das lässt zwar weiterhin zu, als Vorbild zu dienen, bezieht sich dabei aber eher auf die Förderung der Lernbereitschaft und nicht mehr primär auf Unterrichtstechniken. Unterstützende Ratschläge müssen durch die Ebene der Reflexion und die des Coachings ergänzt werden. Die Aufgabe eines Coaches sieht Hascher primär als „Förderung der beruflichen Selbstgestaltung“ und damit im Sinne von Niggli (2003) als Teil, um die persönliche Orientierung zu unterstützen (s. u). Für Hascher ergibt sich ein Zusammenspiel bezüglich der Aufgaben der Mentoren:

Abb. 2: Betreuungsaufgaben im Praktikum (nach Hascher 2001, S. 229)



Die Leipziger Studie von Oettler bezieht sich in ihrem Ansatz auf dieses Betreuungsmodell von Hascher, verzichtet aber auf die Ausdifferenzierung verschiedener Gesprächsformen bei den Unterrichtsnachbesprechungen. Das unterscheiden andere Autoren sehr genau. So hängt die Qualität der Unterrichtsnachbesprechungen nach Schüpbach mit der Form der Gespräche zusammen. Sie sind umso wirksamer, je stärker sie als Lernsituation wahrgenommen werden können, statt nur als Meinungs austausch oder gar normative Diskussion (2005, S. 181ff). Bei den Gesprächsformen unterscheidet Fischer (2008b) fünf verschiedene, die sich aus Videoanalysen von Unterrichtsnachbesprechungen ergeben haben²⁴⁷. Alle Formen, vom *Monolog* und der *kurzen*

247 Sie beruft sich auf die von ihr 2008 mit herausgegebene Studie „Improving school-based mentoring: a handbook for mentor trainers“, die hier über den Text von Fischer aufgenommen wurde. Die Ergebnisse stammen aus dem Projekt MINT – Mentoring in Teacher Education, das vom Comenius

Konversation über die *Disputation* und das *kumulative Gespräch* bis hin zum *erklärenden Gespräch* haben im Ablauf der Nachbesprechung eine Bedeutung. Sie wirken als emotionale Brücken und transportieren Fragen oder Problemlösungen²⁴⁸. Nur das *erklärende Gespräch* bietet eine klare Struktur, durch die „Begründungen und Bewertungen explizit gemacht werden“. Erst das ermöglicht den Beteiligten, zu „neuen Einsichten oder Erkenntnissen“ über ihr Anliegen zu kommen. Die Förderung dieser Form des *strukturierten Dialogs* qualifiziert die Mentoren in besonderem Maße. Durch diese Anforderung wird die Rolle für die Mentoren fassbarer und sie werden darin unterstützt, sich als Lehrerbildner zu begreifen (Fischer 2008a, S. 87).

Auch nach den Studien von Niggli (2003) ist ein strukturiertes Vorgehen beim Mentorieren unerlässlich. Niggli reagiert mit der Entwicklung eines „Drei-Wege-Modell(s) des Mentorierens“ auf Befunde, nach denen die Nachbesprechungen nicht oder zumindest zu wenig für den *Aufbau von pädagogischem Wissen* genutzt werden und primär stoff- statt kompetenzorientiert argumentiert wird. Er unterscheidet zwischen drei Gesprächsebenen. Die Beteiligten müssen sich darüber verständigen, auf welcher der Ebenen ein Austausch stattfinden soll:

- *Feedback* und vorsichtiges Nachfragen, um das praktische Tun zu optimieren und die pädagogischen Fertigkeiten sowie die Selbstwirksamkeit zu fördern,
- *Reflexives professionelles Praxisgespräch* mit Klärung des Hintergrundwissens, um das Handlungs- und Berufswissen auch unabhängig von konkreten Unterrichtssituationen zu entwickeln,
- *Persönliches Coaching* und *Orientierungsgespräch*, um die Entwicklung von Einstellungen zur Lehrertätigkeit und des Professionellen Selbst diskursiv zu fördern.

Die Beteiligten messen nach den Untersuchungen von Niggli der Ebene der Reflexion die höchste Bedeutung zu. Die teilt er auf in die *Reflexion der Praxis* und in die *Reflexion unter Einbeziehen der Theorie*²⁴⁹. Dazwischen liegt mit dem zweithöchsten Wert das *Feedback*, das von den Mentoren geringfügig hö-

Institut koordiniert und mit Mitteln der EU im Rahmen des COMENIUS-Programms finanziert wurde (Fischer 2008b).

248 Das gilt auch für die Gesprächsformen mit begrenzter Wirkungsmöglichkeit, wie das disputative und das kumulative Gespräch, für die Fischer festhält: „In einem disputativen Gespräch werden differente Positionen geklärt, ohne dass sie verändert oder angenähert werden. In einem „kumulativen Gespräch“ gehen die Partner zwar aufeinander ein, aber eher oberflächlich, in gegenseitiger Ergänzung, ohne den Gesprächsgegenstand zu vertiefen“ (Fischer 2008, S. 86).

249 Für die *Reflexion Praxis* ergibt sich der Wert 4,1 und für die *Reflexion Theorie* 3,45. *Feedback* werten Studierende mit 3,8 und Mentoren mit 4,0. Wie diese drei Gesprächsebenen liegen auch die anderen beiden der persönlichen Orientierung bzw. des Modelllernens im positiven Bereich oberhalb des theoretischen Mittelwertes von 3,0.

her geschätzt wird als von den Studierenden. Deutlich unterscheiden sich Studierende und Mentoren darin, in den Unterrichtsnachbesprechungen zu einer *persönlichen Orientierung* zu kommen. Während die Mentoren es in starkem Maße für nötig erachten, eine Haltung zur Lehrertätigkeit zu entwickeln, ist das für die Studierenden nachrangig. Sie werten fast neutral. Der Ebene des *vorbildhaften Modelllernens* wird – wie bei Schüpbach (2005, S. 205) – auch in der Untersuchung von Niggli eine nachrangige Bedeutung zuerkannt, wenngleich sowohl die Studierenden als auch die Mentoren auch diese Ebene positiv bewerten (Niggli 2009, S. 26).

In der Studie von Schüpbach konnte mit einem Viertel der zweitgrößte Anteil unter der Kategorie *Reflektieren und Analysieren* eingeordnet werden. Die Mentoren antworten damit auf die offene Fragen: *Was ist das Allerwichtigste der Unterrichtsnachbesprechungen? Worauf würden Sie dabei auf keinen Fall verzichten wollen?* (Schüpbach 2005, S. 186). Nur knapp ein Zehntel schätzte die Art des Lernens mithilfe des *Analysierens, kritischen Nachdenkens und Diskutierens*, obwohl diese Aufgabe der Rollen des *Coaches* oder des *Fachmanns* am nächsten kommt, die von den Mentoren wiederum am häufigsten genannt wurde. Damit stehen die Mentoren nicht nur zu sich selbst in Widerspruch, sondern auch zu den Studierenden. Von denen schätzt ein Viertel diese sie aktivierende Art des Lernens, aber nur ein halb so großer Anteil hält das *Reflektieren* für das Allerwichtigste (a. a. O., S. 191f)²⁵⁰.

Für Schüpbach scheinen die Befragten das Reflektieren eher als Oberbegriff zu nutzen, wenn Unterricht besprochen wird. Weniger meinen sie das *vergleichende, vertiefende und prüfend systematische (Nach-)Denken reflektierenden Praktikers*. Für den Autor verstärkt sich der Eindruck, dass eine Mehrheit der Studierenden in den Unterrichtsnachbesprechungen „vielmehr Handlungsalternativen in der Form von praktikablen *Rezepten*, von *Wissen-Wie*“ erwarten (Schüpbach, S. 186f; Hervorhebung im Original). Den Unterschied verdeutlicht er anhand des Vergleichs zwischen *reflection-in-action* und *reflection-on-action* nach Schön (Schüpbach 2005, S. 282). Danach hat die *Reflexion-über-die-Handlung* grundsätzliche Einsichten und ein neugewonnenes Verständnis oder auch das Finden von Regeln zum Ziel. Die Mentoren thematisieren in den Unterrichtsnachbesprechungen demgegenüber das *wahrgenommene unterrichtliche Handeln mit seinen Fehlern* und *alternativen Handlungsmöglichkeiten*. Das entspricht der *Reflexion-in-der-Handlung*. Sie wird nur deshalb erst im Nachhinein besprochen, weil die Mentoren nicht selbst gehandelt haben und sich

250 „Das Verhalten in der UNB (Unterrichtsnachbesprechung; AK) ist dementsprechend ein *Diskutieren, Analysieren und kritisches Nachdenken*, wobei *eigenes sprachliches Formulieren* wichtig ist. Auffallend ist, dass zwar 25 % der Stud[ierenden] das Lernen in der UNB als Verstehen und als ein den Einsichten entsprechend neues Konstruieren von modifizierten Verhaltensweisen bezeichnen, aber nur 9 % der PraL (Praxislehrer; AK) (siehe oben) eine vergleichbare Auffassung des Lernens in der UNB haben“ (Schüpbach 2005, S. 192).

deswegen alles notieren mussten. Der Autor verweist auf den Gebrauch von identifizierenden Redewendungen im Sinne des *Ich hätte* und schlussfolgert, dass damit die Unterrichtsnachbesprechung „genau das nicht ist, was oft vorgegeben wird“, nämlich im Sinne des *reflektierenden Praktikers* nach Schön, eine *Reflexion-über-die-Handlung* zu sein (Schübach, S. 292).

Die Wirksamkeit eines systematisch aufgebauten Reflektierens im Praktikum untersucht von Felten mit dem „Lernen im reflexiven Praktikum“ (2005). Sie vergleicht in ihrer Studie die Ergebnisse einer Gruppe im normalen Schulpraktikum mit einem mit reflexivem Schwerpunkt. Die entscheidenden Fragestellungen sind dabei, ob die reflexive Form des Praktikums einerseits nachweisbar das Reflektieren fördert und andererseits sich positiv auf das eigene Handeln auswirkt. Zudem soll geklärt werden, ob dadurch die Auseinandersetzung mit dem Ausbildungswissen stärker gefördert wird. Es kann in der Studie jeweils ein positiver Zusammenhang zwischen Reflektieren und angemessenem Handeln nachgewiesen werden. In einer weiteren Fragestellung untersucht die Autorin das Verhältnis zwischen Mentor und Mentee und dessen Auswirkungen auf den Lernerfolg. Sie kommt zu dem Ergebnis:

„Die weit verbreitete Meinung, dass Lernfortschritte der Studierenden im Praktikum vom Verhältnis zur Praxislehrperson abhängen, konnte mit dieser Untersuchung nicht bestätigt werden.“ (von Felten 2005, S. 166)

Das reflexive Praktikum ist an eine gezielte Fortbildung der Mentoren gebunden. Für eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit bieten die Befunde und Schlussfolgerungen der Autorin viele Anregungen. So übernehmen die Studierenden in den Unterrichtsnachbesprechungen dort eine wesentlich aktivere Rolle als üblich. Sie sollen die Probleme des Unterrichts selbst erkennen und selbstständig die weiteren Handlungsschritte entwickeln. Die Rolle der Mentoren beschränkt sich auf eine unterstützende Funktion, statt der verbreiteten verbreiteten Form der (Gesprächs-)Leitung. Einen wesentlichen Beitrag leisten die Mentoren, indem sie ihre Beobachtungen mitteilen. Ihr Wissen bringen sie nur ein, um die Studierenden im Problemlösungsprozess zu unterstützen und eine Orientierung zu geben. „Mit Beurteilungen und Ratschlägen halten sie sich hingegen zurück, denn diese würden den Reflexionsprozess in vorgegebene Bahnen lenken oder ihn gar überflüssig machen“. Die Beteiligten erleben diese Art von Zusammenarbeit mit einer stärkeren Reflexion und einem eigenständigeren Handeln der Praktikanten als positiv (von Felten 2005, S. 168).

2.3.3. Anbindung der Mentorentätigkeit

Einbeziehen des erziehungswissenschaftlichen Wissens

Die Mentoren sind nach den Befunden der Leipziger Studie „entscheidende Vermittler“ zwischen den beiden Institutionen Schule und Universität. Sie beein-

flussen wesentlich, ob „die Analyse und Beurteilung sowie die Reflexion“ des Unterrichts erfolgen. Die Mentoren registrieren positiv, dass ihre Praktikanten „zu einem erheblichen Teil die Lehrmeinungen der Universität in den Schulen analysieren und beurteilen“ (Oettler 2009, S. 174). Diesen Anspruch stellt Stadelmann in seiner Schweizer Studie an die Mentoren. Hinsichtlich der Umsetzung durch sie bestätigen seine Befunde die optimistische Einschätzung der Leipziger Mentoren nicht. Vielmehr zeigt Stadelmann in seiner Untersuchung auf, wie kritisch die Mentoren dem Ausbildungswissen gegenüberstehen, auch weil nach ihren Beobachtungen „die Studierenden in den hochgradig situativ verankerten Praxissituationen kaum Bezüge auf das Ausbildungswissen herstellen“ (Stadelmann 2004, S. 163f). Die Befunde in der Studie von Schüpbach unterstützen die Tendenz der Aussagen von Stadelmann. Die Untersuchungsergebnisse beider Studien unterscheiden sich deutlich von den Ergebnissen der Leipziger Studie hinsichtlich des Aufgreifens und Anwendens des theoretischen Wissens durch die Studierenden. Statt der Zustimmung von mehr als zwei Drittel (70 %) der Mentoren zu der Aussage, dass die *Studierenden die universitären Lehraussagen im Praktikum überprüfen* nach der Leipziger Studie, bestätigen das in den Schweizer Studien nur ein Drittel der Mentoren²⁵¹. So resümiert Schüpbach, dass zwar in einigen Unterrichtsnachbesprechungen ausdrücklich auf erziehungswissenschaftliches Wissen Bezug genommen wird, dies aber keineswegs regelmäßig Bestandteil der Gespräche ist. Schüpbach kritisiert ebenso wie Stadelmann, dass bei den Besprechungen das universitäre Wissen nicht ausreichend einbezogen wird. Mehr als die Hälfte der Mentoren und Studierenden sind zwar mit der Häufigkeit, mit der die Studieninhalte berücksichtigt werden, sehr zufrieden. Eine bedeutende Minderheit wünscht sich aber ausdrücklich, dass dieser Zusammenhang stärker einbezogen wird (Schüpbach 2005, S. 217f)²⁵². In seinen Schlussfolgerungen stellt Schüpbach die Theorie als den unverzichtbaren Orientierungsrahmen heraus, mit dessen Hilfe das Wissen aus der Praxis zu einem handlungsleitenden Wissen für die Praxis wird (a. a. O., S. 313)²⁵³.

251 Schüpbach fragt nach der „Häufigkeit der Thematisierung des erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens und des Herstellens von expliziten Bezügen zwischen praktischer Erfahrung (in der Lektion) und Theorie (erziehungswissenschaftliches Wissen) in der UNB“ (Schüpbach 2005, S. 215). Alle weiteren Angaben zur Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens in den UNB (Unterrichtsnachbesprechung; AK) liegen eher noch unter diesem Anteil (Schüpbach 2005, S. 212ff).

252 41 % der Mentoren und 44 % der Studierenden.

253 Als Vertreter kontroverser Positionen sind zum einen als Vertreter eines konsekutiven Theorie-Praxis-Modells beispielsweise Dewe und Radtke (Dewe & Radtke 1991, Dewe 1997) oder Hedtke (2000) zu nennen, als ein Vertreter eines Reflexionskonzepts Neuweg (2004) und für die Praxisbildungs- oder Aktionsforschung z. B. Altrichter (1998); siehe auch die Studie von Stadelmann (2004). Messner hat auf den Zusammenhang zwischen dem Verhältnis von Theorie und Praxis und dem Weg vom Wissen zum Können hingewiesen, wie er bei Neuweg deutlich wird (Messner 2004).

Schüpbach weist einen Zusammenhang zwischen der Intensität des erziehungswissenschaftlichen Wissens und der Qualität der Unterrichtsnachbesprechungen nach. Erst dieses Wissen lässt die Unterrichtsnachbesprechungen als Lernsituation erlebbar werden, in der sich echte Fragen ergeben, Impulse zum Nachdenken gegeben sowie Probleme des Unterrichts und des Unterrichtens besprochen und gegebenenfalls bewältigt werden. Diese Herangehensweise beeinflusst, inwieweit die Unterrichtsnachbesprechung unterrichtliche Handlungserfahrung mit beruflichem Wissen verbindet und zur „Nahtstelle von Theorie und Praxis“ werden kann (Schüpbach 2005, S. 229). Die Voraussetzungen dafür sind aber nur in geringem Maße gegeben. Nach der Studie von Schüpbach geben höchstens ein Fünftel der Mentoren und halb so viele Studierende an, dass das erziehungswissenschaftliche Wissen eine Rolle spielt²⁵⁴. Bei dem in der Leipziger Studie präsentierten, sehr allgemein gehaltenen Item *Universitäres Wissen ist bedeutsam für die spätere Tätigkeit* ergeben sich völlig andere Quoten (Oettler 2009, S. 195). Bei dieser pauschalen Angabe sind vier Fünftel (80 %) der Mentoren – also ein Vierfaches des Anteils in der Schweizer Studie – von der Bedeutsamkeit des universitären Wissens für die spätere Berufstätigkeit überzeugt²⁵⁵.

Allerdings sehen in einer der beiden Schweizer Studien die Experten der Lehrerbildung die Vermittlung von theoretischem und praktischem Wissen wesentlich besser bewältigt, als die Angaben der Mentoren und Studierenden das vermuten lassen. Die Fachleute argumentieren dabei deutlich mit Bezug auf die Besonderheiten der einphasigen Lehrerbildung. Sie begründen diese

„gewinnbringenden Theorie-Praxis-Bezüge vor allem mit dem hohen Praxisbezug der Ausbildung und mit vorwiegend strukturellen und organisatorischen Maßnahmen wie den integrierten Praxisphasen oder der intensiv ausgestalteten und kleinräumig angelegten Zusammenarbeit zwischen Vertretenden der Ausbildung und den Praxislehrkräften.“ (Stadelmann 2004, S. 164)

Befunde lassen zudem vermuten, dass die Struktur des Studiums und dabei die Gewichtung der Fächer sich auf die „Wahrnehmung der Relevanz des berufsspezifischen Wissens in der Reflexion des Unterrichts“ auswirken (Schüpbach 2005, S. 219)²⁵⁶. In der Studie von Stadelmann werden strukturelle

254 „80 % der PraL (Praxislehrer; AK) und 90 % der Stud geben an, das erziehungswissenschaftliche Wissen spiele in der UNB (Unterrichtsnachbesprechung; AK) NIE oder höchstens AB UND ZU eine bedeutende Rolle“ (Schüpbach 2005, S. 308).

255 Ob diese Diskrepanz mit der Allgemeinheit der Frage oder mit sozialer Erwünschtheit erklärt werden kann oder welche anderen Ursachen diese Abweichungen erklären, kann aus den Studien nicht genau abgeleitet werden.

256 „Wenn die PraL nicht nur über ein Praxiswissen verfügen, sondern auch über ein (in einem gewissen Maß elaboriertes) erziehungswissenschaftliches Theoriewissen, dann wird in der UNB neben dem Praxiswissen auch das Theoriewissen zum Nachbesprechen und Reflektieren von Unterricht eingesetzt, und damit kann die UNB in den Lehrpraktika tatsächlich zu einer Verbindung und Integration von Handeln und verschiedenen Wissensformen beitragen, so dass die UNB zu einem sowohl von

Maßnahmen vorgeschlagen, um das Verhältnis von Theorie und Praxis zu verbessern. So wird die Verlängerung der Schulpraktika gefordert oder eine Verlagerung auf die Berufseinstiegsphase empfohlen. Andere Mentoren halten von strukturellen Veränderungen und vor allem von einem „bloßen Ausbau der berufspraktischen Ausbildung“ wenig. Sie versprechen sich mehr von einer deutlicheren Zielorientierung der schulpraktischen Ausbildung, zu der „standardbezogene Reflexionen sehr viel mehr zum Gelingen von Theorie-Praxis-Verbindungen“ beitragen als eine zeitliche Ausweitung der Praktika (Stadelmann 2004, S. 165).

Das innovative Potenzial der Mentorentätigkeit

Die Mentoren wünschen sich in der Schweizer Studie am stärksten Unterstützung und Weiterbildung beim Aufbau kommunikativer Kompetenzen wie *Unterrichtsbesprechung*, *Schulung der Beobachtungsfähigkeit*, *Beraten* sowie *Gesprächsführung*. Das entspricht den Kompetenzen, die übereinstimmend von den Studierenden und den Mentoren als die wichtigsten der lernfördernden Verhaltensweisen genannt werden. Erst dann folgen Qualifikationen für hierarchische Funktionen wie *Beurteilen* oder *Aufträge erteilen*, die auf einem Mittelplatz genannt und noch deutlich im positiven Bereich als wichtig gewertet werden. Wenig Bedarf haben die Mentoren daran, mehr *Fachkenntnisse* zu erwerben (Schüpbach 2005, S. 147f)²⁵⁷. Insgesamt weist der Autor darauf hin, dass es sich bei den Mentoren nach äußeren Merkmalen um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Das liegt zum einen an fehlenden Auswahlkriterien und Qualifizierungsmöglichkeiten. Zum anderen mangelt es an der Bereitschaft, die Mentorenfunktion zu übernehmen, obwohl darin traditionell eine Anerkennung als „bewährter und guter“ Lehrer gesehen wird (ebenda).

Eine eigene Fortbildung begrüßen nach der Leipziger Studie knapp zwei Drittel (62 %) der Mentoren (Oettler 2009, S. 238). In der Hessischen Studie haben die Mentoren ebenso eindeutig dieses Fortbildungsbedürfnis artikuliert und fehlende Angebote beklagt (Abs 2009)²⁵⁸. In der österreichischen Lehrerbildung führt die Anerkennung der besonderen Bedeutung der schulpraktischen Ausbildung dazu, dass in die „Aus- und Weiterbildung“ sowohl der universitären Praktikumsbetreuer als auch der schulischen Mentoren „viele Ressourcen investiert“

den praktischen Erfahrungen wie auch zu einem kognitiv geprägten *situierten Lernen* wird“ (Schüpbach 2005, S. 311).

257 Das entspricht der höchstens mittelmäßigen Bedeutung, die sie dem allgemein- und fachdidaktischen Wissen zumessen. Die Werte für beide Bereiche liegen mit 2,2 beim allgemeindidaktischen und durchschnittlich 1,9 beim fachdidaktischen Wissen oberhalb des theoretischen Mittelwertes von 1,5. Für das formale Erstellen der Praktikumsberichte besteht kaum Fortbildungsbedarf (Schüpbach 2005, S. 218).

258 Auch wenn die Mentee der dort Befragten nicht Studierende, sondern Referendare sind, so bestätigt sich doch der Wunsch nach und die Bereitschaft zu Fortbildungen.

werden (Mayr 2006, S. 152). Für die Qualität des Mentorierens ist für Oertel (2009) ebenso wie für Stadelmann (2004, 2006) entscheidend, wie sie auf ihre Aufgabe vorbereitet werden und wie intensiv die Ausbildungsinstitutionen sie einbinden (vgl. auch Oelkers 2007, S. 18). Das Ziel dieser Qualifizierung ist es, einerseits Praxiserfahrungen theoriegeleitet reflektieren zu können und andererseits „theoretisches Wissen und Handlungsempfehlungen aus den akademischen Studienveranstaltungen“ erproben zu können (ebenda).

Unter den Bedingungen für ein gutes Mentoring sieht Fischer insgesamt die Notwendigkeit, auch bzw. insbesondere für die Mentoren lernförderliche Bedingungen zu schaffen:

„Es kommt in erheblichem Maß darauf an, in welchem Umfeld die Arbeit von Mentoren realisiert wird, in welcher Weise sie selbst für diese Tätigkeit vorbereitet und unterstützt werden und welche Form der Anerkennung sie dafür erhalten. Zwar sorgen Mentoren für gute Lernbedingungen ihrer Mentee, aber sie selbst bedürfen für diese Arbeit ebenfalls einer förderlichen Umgebung.“ (Fischer 2008a, S. 87)

Der Nutzen der Mentorentätigkeit liegt für die Mentoren in den Möglichkeiten zur Qualifizierung im Alltag. So gibt in der Leipziger Studie ein Großteil (85 %) der Mentoren an, während des Praktikums verstärkt über die Rolle als Lehrer nachzudenken und über die eigene Arbeit zu reflektieren (Oettler 2009, S. 200). Ihren Unterricht reflektieren während des Praktikums mehr als drei Viertel (78 %) stärker. Ebenso möchte eine Mehrheit (61 %) die Praktikumsberichte der Studierenden zur Kenntnis nehmen und für sich nutzen können. Insgesamt profitieren vom Ausbildungswissen ihrer Mentee mehr als die Hälfte der Mentoren (57 %). Diese Indikatoren bewertet der Autor positiv²⁵⁹. Einige Mentoren verändern Wesentliches. So plant ein Drittel den Unterricht ausführlicher und ein Zehntel (11 %) setzt ungewöhnliche Methoden ein. Für ein Sechstel (17 %) entwickeln sich daraus neue Ansätze für ihre Tätigkeit, ein Drittel bekommt Ideen zur Schulentwicklung. Für Oettler zeigen diese Anteile, dass zwar mehr als die Hälfte meint, von ihrer Mentorentätigkeit zu profitieren, aber eigene berufliche Perspektiven und Ideen zur Schulentwicklung kaum entwickeln zu können (Oettler 2009, S. 201). Der Autor zieht insgesamt eine negative Bilanz und kritisiert, dass für die Mentoren ein „fast nicht erkennbarer Nutzen“ entsteht. Sie könnten weder von dem Wissen der Studierenden profitieren noch verbessern sich ihre Aufstiegschancen. Das begründet er mit „kaum anrechenbaren Werten“ in den Befragungsergebnissen (a. a. O., S. 205). Bei den oben angegebenen Zahlen zum Profitieren vom Ausbildungswissen ist für den Leser nicht

259 Am stärksten stimmen die Mentoren im Gesamtdurchschnitt dem Reflektieren allgemein (2,11) und besonders der eigenen Tätigkeit (1,91) zu. Nahe am Mittelwert liegt das Nutzen der Praktikumsberichte (2,38) und das Profitieren vom Ausbildungswissen (2,45) (Oettler 2009, S. 206 und S. 211).

zwingend, diese Zustimmung von über der Hälfte der Mentoren als „kaum erkennbar“ zu bewerten, wie das der Autor einschätzt²⁶⁰.

Vom Mentorieren können nicht nur die Mentee sondern auch ihre Mentoren profitieren. Auch die erfahrenen Lehrpersonen erhalten durch ihre Mentee ein „konstruktives Feedback für ihre Kompetenzen des Unterrichtens“, erproben „Peer-Supervision“²⁶¹ und sind durch ihre Beobachtungen an der „kritischen Reflexion von Lehrprozessen“ beteiligt. Schließlich erfahren sie sich in der Rolle des *Beraters* (Fischer 2008a, S. 88f). Wenn diese Möglichkeiten nicht gesehen und genutzt werden, dann besteht die Gefahr, dass Mentorieren reduziert wird auf das „Lernen von Kollegen, *wie man es macht*“. Fischer fordert auf, dieser Verengung auf die Nicht-Einmischung anderer Lehrer „durch „kollegiale, teambezogene Formen des Mentorierens“ entgegenzuwirken.

„Wenn man die Mentoren-Partnerschaft als Kern kollegialer Kooperation und professioneller Kommunikation begreift, kann von ihr innovative Kraft in einem Kollegium ausgehen.“ (Fischer 2008a, S.88)

Dabei erfordert diese „ungleiche Beziehung zwischen dem Mentor als erfahrener Lehrkraft und dem relativ unerfahrenen Mentee“ ein sorgsames Ausbalancieren und Offenheit, sodass beide sich auf unterschiedliche Art als Lernende sehen, „die anderen Lernchancen bereitstellen“. Schließlich nennt Fischer als Bedingungen, die insbesondere die Wirkung des Mentorierens unterstützen, dass „kollegiale Zusammenarbeit“ hoch geschätzt und regelmäßig praktiziert wird. Sie verweist darauf, dass die Qualität der Mentorenschaft nicht alleine davon abhängig ist, dass die „Chemie“ zwischen den Beteiligten stimmt. Es ist darüber hinaus eine Sache „professioneller Entwicklung in einer förderlichen Lernumgebung“ und damit veränderbar:

„Der soziale und konkrete Kontext kann auch von Mentor und Mentee beeinflusst und mitgestaltet werden und sich dadurch produktiv auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften am Ort der einzelnen Schule auswirken.“ (Fischer 2008b, S.1)

Diese Gestaltungsmöglichkeit der Beteiligten sieht auch der Autor der Leipziger Studie. Oettler nimmt den Anteil von knapp der Hälfte (43 %) der Mentoren, die angeben, nur geringen oder sogar keinen Nutzen aus ihrer Mentorentätigkeit zu haben, zum Anlass für eine kritische Einschätzung. Der Autor sieht indirekt eine Bringschuld der Studierenden, wenn er darauf verweist, dass der Studierende

260 Der Autor belegt seine Interpretation des geringen persönlichen Nutzens für die Mentoren damit, dass nur neutral nahe dem Mittelwert von den Mentoren gewertet wird, vom Ausbildungswissen der Studierenden zu profitieren. Den Widerspruch zwischen dieser negativen Gesamteinschätzung und dem hohen Zustimmungsteil zum eigenen Reflektieren erklärt er mit der fehlenden Konkretisierung: „Im Gegensatz dazu [zur fehlenden Perspektive als Lehrer; AK] reflektieren die befragten Mentoren aber über ihre eigene Tätigkeit als Lehrer. Sie können zum Zeitpunkt der Befragung jedoch keine konkreten Effekte oder Vorteile aus allgemeiner Sicht benennen“ (Oettler 2009, S. 205f). Nach der angegebenen Standardabweichung zu dem Mittelwert von 2,45 als Angabe zum Profitieren vom Ausbildungswissen müssten nach der Daumenregel 15 % dem voll oder eher zustimmen (< 1,7).

261 Hier werden die Studierenden als Peers wahrgenommen, also als „gleichwertig“ mit den Mentoren.

sein im Studium erworbenes Wissen „nicht in jedem Fall in den Schulpraktischen Studien zur Diskussion stellt“ (Oettler 2009, S. 200). Ein großer Anteil der Praktikanten diskutiere weder mit den Mentoren ihre Ideen und Beobachtungen, noch rege er sie – erfolgreich – zum Nachdenken über ihren Unterricht an. Einen Teil der Verantwortung für die fruchtlose gemeinsame Zeit schreibt Oettler den Mentoren zu, die eine „wertvolle Außensicht auf den Unterricht kaum“ nutzen (2009, S. 209)²⁶². Ob die Studierenden ihre Meinung den Mentoren nicht mitteilen oder die Mentoren nicht offen für eine Rückmeldung sind: Beides sieht der Autor der Leipziger Studie als unpassend für eine „partnerschaftliche oder kollegiale Beziehung“. Über die Hälfte der Mentoren (56 %) hat ihre Beziehung zu den Praktikanten als *kollegial* oder sogar *freundschaftlich* beschrieben. Trotz dieser positiven Beziehungsbeschreibung stellt ein gleichberechtigter „kritisch-reflexiver“ Arbeitsprozess die Ausnahme dar. Das zeigt sich bei der Akzeptanz von Änderungsvorschlägen der Studierenden. Die Hälfte der Mentoren gibt zwar an, darauf eingehen zu können.

„Die andere Hälfte der Mentoren lehnt die Änderungsvorschläge, die vom Studierenden gemacht werden, für den eigenen Unterricht ab und möchte weiterhin keine Änderungsvorschläge erhalten“ (Oettler 2009, S. 160f).

Damit bestätigt sich eine Tendenz der Abgrenzung gegenüber Neuem, die sich auch in der Potsdamer Studie gezeigt hatte (2.1.2)²⁶³. Oettler erklärt diese widersprüchlichen Angaben der Leipziger Mentoren damit, dass die positive Beschreibung des kollegialen Miteinanders von deren sozialer Erwünschtheit beeinflusst sein könnte (ebenda). Die Möglichkeit, dass sich darin die Erwartung der Mentoren ausdrückt, nach der die Studierenden vor allem aus den Aktivitäten des Mentors lernen (a. a. O., S. 159), wird nicht erwähnt. Eine nur scheinbare Kollegialität trägt zur folgenlosen Form der Gesprächsführung wesentlich bei. Als solche Formen hatte Fischer das disputative Gespräch, bei dem „differente Positionen geklärt, ohne dass sie verändert oder angenähert werden“, und das „kumulative Gespräch“, bei dem die Partner zwar aufeinander eingehen, „aber eher oberflächlich, in gegenseitiger Ergänzung, ohne den Gesprächsgegenstand zu vertiefen“, ausgemacht (Fischer 2008b).

262 „Neue Anregungen für den eigenen Unterricht haben rund 50 % der Mentoren von ihren Praktikanten erhalten und die anderen 50 % erhielten kaum oder keine Anregungen für den eigenen Unterricht [...]. Diese Aussagen sind nicht befriedigend, da nur jeder zweite Mentor positive Anregungen für seinen Unterricht erhält und das, obwohl die Praktikanten für drei Wochen an den Schulen ihre Schulpraktischen Studien I mit dem Schwerpunkt der Beobachtung von Schule und Unterricht absolvieren. Problematisch an diesen Aussagen ist, dass die Praktikanten scheinbar nicht mit den Mentoren über ihre Ideen und Beobachtungen diskutieren. Somit nutzen die Mentoren eine wertvolle Außensicht auf den Unterricht kaum“ (Oettler 2009, S. 208f).

263 Nach der Potsdamer Studie hielten die Hälfte (52 %) der Absolventen ihre Mentoren für offen gegenüber Kritik und 59 % sahen eine Offenheit ihrer Schule für Neues. Jeweils ein Fünftel von ihnen verneinte ausdrücklich diese Offenheit (Schubarth 2005a, S. 74f; siehe auch 2.1.2).

In der Schweizer Studie stimmen dem Item *So wünsche ich mir eine Kollegin/einen Kollegen* über vier Fünftel der Studierenden und sogar über 90 % der Mentoren zu (Schüpbach 2005, S. 234). Wenn das bei geklärten Verhältnissen für eine „positiv eingeschätzte zwischenmenschliche Beziehung und eine gute emotionale Basis“ zwischen den Beteiligten spricht, dann ist eine wichtige grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Zusammenarbeiten im Praktikum gegeben (a. a. O., S. 303). Eine angemessene Art der Kommunikation hält immerhin ein Sechstel beider Gruppen für das Allerwichtigste bei den Unterrichtsnachbesprechungen (a. a. O., S. 185).

Akquise und Honorierung

Deutlich über die Hälfte der befragten Mentoren der Leipziger Universität (58 %) gibt an, dass ihre Tätigkeit aufgrund einer dienstlichen Anweisung zustande gekommen ist. Nur bei einem Viertel ist die Mitarbeit freiwillig. Drei Viertel der Mentoren wenden täglich mehr als 15 Minuten auf, um mit den Studierenden außerhalb des Unterrichts zu reden, die Hälfte davon setzt sogar mehr als 30 Minuten dafür ein. Die Mentoren haben in hohem Maße den Anspruch, dass die Studierenden bei ihnen etwas lernen sollen. Inwieweit die dafür zusätzlich aufgewendete Zeit auch als belastend oder stärker als nützlich empfunden wird, ist in der Studie widersprüchlich dargestellt (Oettler 2009, S. 160f)²⁶⁴. Nach den Ergebnissen der Leipziger Studie hat das Zustandekommen der Mentorenschaft einen Einfluss darauf, inwieweit die Mentoren vom *Ausbildungswissen der Studierenden* profitieren. Das ist am stärksten, wenn die Mentoren über besondere Qualifikationen für dieses Amt verfügen oder wenn die Mentorenschaft auf den Wunsch einer der beiden Partner zurückgeht²⁶⁵. Die anderen Mentoren sehen die Mentorenschaft als zusätzliche Arbeit und profitieren von der Zusammenarbeit deutlich weniger (a. a. O., S. 240f).

Als Honorierung für ihre Tätigkeit wünschen sich zwei Drittel entweder Entlastungsstunden (46 %) oder einen finanziellen Ausgleich (20 %). Von dem restlichen Drittel benötigt ein annähernd vergleichbarer Anteil entweder keine weitere Anerkennung, wünscht sich eine Zertifizierung oder eine Anerkennung als Fortbildung oder sieht Aufstiegsmöglichkeiten für sich (a. a. O., S. 203f). In der Diskussion der Ergebnisse kommt Oettler auf die zeitliche Belastung der Men-

264 Die überwiegende Mehrheit (81 %) gibt nach der Tabelle (Tab. 8) an, dass ihre Arbeitsbelastung durch die Gespräche nicht zunimmt. Obwohl demgemäß nur eine Minderheit (18,6 %) der Aussage zustimmt, dass sich die „Arbeitsbelastung des Mentors erhöht“, interpretiert das der Autor umgekehrt. Seine Interpretation und die Zahlen in der als Bezug angegebenen Tabelle stimmen nicht überein (Oettler 2009, S. 160). Wenn die Interpretation des Autors stimmt, dann bleibt die Frage offen, warum trotz der „zusätzlichen Belastung der Arbeitszeit“ ein Teil der Mentoren, wenn auch nur ein Viertel, diese Aufgabe freiwillig übernehmen. Das wird nicht weiter aufgegriffen.

265 Das wirkt sich ebenso auf die Veränderung der beruflichen Schwerpunkte, den Kontakt zu anderen Kollegen sowie auf den positiven Beitrag zur Schulentwicklung aus (Oettler 2009, S. 240).

toren zurück (siehe Fußnote zur widersprüchlichen Darstellung). Insgesamt kommt der Autor trotz der angeführten Befunde zu der Einschätzung, dass die Mentoren ihre Tätigkeit „als zusätzlichen Arbeitsaufwand, ohne dass sie eine besondere Honorierung erhalten“ betrachten (a. a. O., S. 253).

Das Verhältnis zwischen Mentoren und den Praktikumsbetreuern der Universität

Die universitäre Vorbereitung auf die Schulpraktischen Studien hält nach Oettler über die Hälfte der Mentoren (57 %) für gut bis sehr gut. Umgekehrt klagt der andere Teil über eine schlechte Vorbereitung. Die Gründe für die kritische Sichtweise ergeben sich nicht aus der Studie. Oettler (2009) schließt aus der Bewertung²⁶⁶, dass die Vorbereitung zu „intensivieren“ ist. Von den Praktikanten selbst geplanter und durchgeführter Unterricht gehört nach Überzeugung von drei Viertel der Mentoren zu einer gesicherten Berufswahlentscheidung, der die Schulpraktischen Studien dienen sollen. Von daher meinen die meisten (86 %), dass Unterrichtsversuche verpflichtend sein müssten (a. a. O., S. 195f)²⁶⁷. Ein Defizit sehen die Mentoren in der gezielten Unterrichtsbeobachtung, die Oettler als „forschend“ bezeichnet: „Die Studierenden erkennen häufig nicht die Bedeutung einer forschenden Beobachtung für die eigene professionelle Entwicklung als Lehrer“ (a. a. O., S. 197).

Absprachen über die Schulpraktischen Studien mit der Universität wünscht sich die Hälfte der Mentoren und ein etwas höherer Anteil (56 %) begrüßt einen stärkeren Einfluss bei der Zusammensetzung der Praktikumsgruppen. Dies kommentiert der Autor als folgenreiche Besonderheit. Die Universität müsse dann die Praktikumsplätze an ausgewählte Schulen und Mentoren zentral vergeben (a. a. O., S. 191)²⁶⁸. Zudem sei es Aufgabe der Universität, „Kooperationsstellen für die gemeinsame Vernetzung der verantwortlichen Akteure“ zu schaffen, um ein gemeinsames Arbeiten zu ermöglichen (a. a. O., S. 251). Zur Verantwortung der Universität gehört auch die Bewertung der Praktika. Deren eventuelle Delegation an die Mentoren sieht Oettler kritisch (2009, S. 249f). Dem starken Wunsch von fast drei Viertel der Mentoren, die Studierenden selber zu beurteilen, statt das den nur selten anwesenden Universitätsbetreuern zu überlassen, erteilt der Autor eine Absage. Er vermutet ein „sehr enges Abhängigkeitsverhältnis“ und sieht die Gefahr, dass sich die Studierenden an die Verhaltensweisen der Mentoren stärker anpassen, sodass es zu „weniger for-

266 Der Wert liegt mit 2,39 nur knapp besser als der theoretische Mittelwert (Oettler 2009, S. 199).

267 Das ist in Sachsen derzeit, 2010, nicht der Fall.

268 Das scheint für die Universität Leipzig bzw. Sachsen eine neue herausfordernde Aufgabe zu sein, die der Autor mit positiven Erwartungen für die Mentoren verbindet: „In diesem Arbeitsfeld ist die Universität bisher kaum tätig geworden. Deshalb müsste über dieses Problem ein verstärktes Nachdenken einsetzen, um den Betroffenen eine qualitativ hochwertige Arbeit zu ermöglichen“ (Oettler 2009, S. 191).

schendem Lernen und Experimentieren“ im Rahmen der Schulpraktischen Studien käme. Er hält den Wunsch der Mentoren für verständlich, aber für Studierende und Universität als „formalisierte Beurteilung“ problematisch. Damit nimmt er Stellung zu der Schwerpunktsetzung der Mentoren, sich als Beurteilende zu sehen (a. a. O., S. 170).

Die Zusammenarbeit mit der Universität ist beiderseits nicht sehr ausgeprägt. Eine Mehrheit der Mentoren kennt den Studienablauf der Studierenden nicht und nur die Hälfte trifft Absprachen mit den Universitätsbetreuern. Ihre Informationen beziehen die Mentoren am häufigsten von den Studierenden (88 %). Etwas mehr als die Hälfte nutzt die Begleitschreiben der Universität (55 %). Die Betreuer der Universität spielen in der Leipziger Studie keine Rolle; nur 5 % von ihnen sind eine Informationsquelle (Oettler 2009, S. 187ff).

Der Autor hat bereits in seiner Einleitung gewarnt, dass die Studierenden in den Praktika nur begrenzt Kompetenzen weiterentwickeln können, wenn es nicht stärker gelingt, die Mentoren besser in die Arbeit einzubinden. Eine Zusammenarbeit zwischen den Mentoren in den Ausbildungsschulen und den Praktikumsbetreuern in der Universität findet eher zufällig statt, Synergieeffekte werden nicht genutzt und auf Kooperationspartner für Forschungsprojekte verzichtet (a. a. O., S. 9).

Oettler kommt am Ende seiner Studie zu Vorschlägen, die fast ausschließlich die Möglichkeit vorsehen, die Ziele der Schulpraktischen Studien über die Mentoren erreichen zu wollen. Universitäre Praktikumsbetreuer sind dabei nur nachrangig bedeutend. Der Autor der Leipziger Studie kommt zu einer stark veränderten Aufgabenzuteilung für die Universität, die vor allem dafür verantwortlich ist, „klare Ziel- und Erwartungskataloge an die Praxisphasen der Schulpraktischen Studien zu formulieren.“ Zudem bleibt die Universität an dem „Handlungsprogramm“ beteiligt, das entwickelt werden soll, um die Mentoren zu qualifizieren (Oettler 2009, S. 249). Bei der Zuteilung der Praktikumsgruppen könnte überlegt werden, die Universität stärker zu beteiligen. Eine neue Rolle kann der Universität bei der Vernetzung der Mentoren zufallen. Nach Meinung des Autors verfügt allein die Universität – anders als die Schulverwaltung – über die organisatorischen Voraussetzungen, um eine dafür notwendige Plattform zu schaffen. Diese könnte zudem für Forschungszwecke genutzt werden (Oettler 2009, S. 192). Offensichtlich können die Mentoren mit dieser Idee einer Plattform zu ihrer Vernetzung etwas anfangen. Jedenfalls begrüßen mehr als zwei Drittel (68 %) eine solche Initiative.

Unterschiede zwischen Dozenten und Mentoren

Nach der Schweizer Studie von Schüpbach führen vor allem die Mentoren die Unterrichtsbesprechungen mit den Studierenden durch, aber für zwei Drittel der Studierenden zusätzlich auch die Dozenten der Universität (Schüpbach 2005,

S. 149)²⁶⁹. Die Studierenden sehen den hauptsächlichen Unterschied zwischen den beiden Gruppen von Ausbildungsbegleitern in der Art, wie sie bei ihnen lernen. Dem entspricht auch die Selbsteinschätzung, nach der sich die Mentoren stärker als die Praktikumsbetreuer in der hierarchischen Struktur als *Vorbild* und *Lehrmeister*, aber auch in der kollegialen Ebene als *erfahrene Lehrkraft* und *Experten* sehen. Die Praktikumsbetreuer bringen mehr *Bezüge aus der allgemeinen Didaktik* und *erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse* ein. Das werten die Studierenden positiv als vertiefendes Wissen, das zwischen Theorie und Praxis verbindet. Sowohl die bessere Informiertheit der Praktikumsbetreuer, die sich u. a. in einer intensiveren und qualitätsvolleren Unterrichtsbesprechung niederschlägt²⁷⁰, als auch die stärkere Identifikation mit der Lehrerrolle durch die Mentoren ist für die Autoren der Studie zu erwarten gewesen und erklärlich. Es gibt eine Minderheit von immerhin einem Sechstel der Befragten, die eine Besprechung der Dozenten schlechter bewerten als die mit Mentoren, nämlich als unkonkret oder realitätsfremd. Praktikumsbetreuer der Universität und Mentoren in den Ausbildungsschulen werten die Bedeutung der Unterrichtsnachbesprechungen gleich hoch und schätzen sie gleichermaßen als wichtige Lernsituation (Schüpbach 2005, S. 144ff).

Fast ein Drittel der Mentoren schätzt die eigene Art der Besprechung ähnlich ein wie die der universitären Praktikumsbetreuer. Der Anteil der Studierenden, der das genauso sieht, ist aber nur halb so hoch (a. a. O., S. 149f). Bei der Anzahl der Besprechungen kommt es zu abweichenden Aussagen, wobei ca. 20 % der Studierenden sich an weniger Besprechungen erinnern als die Mentoren. Studierende und Mentoren schätzen unterschiedlich ein, wie intensiv sie Kriterien für die Unterrichtsnachbesprechungen vereinbart haben und die Gespräche damit strukturiert verlaufen (a. a. O., S. 166f). Am ehesten werden noch Begutachtungskriterien abgesprochen. Die Autoren kritisieren, dass diese bedeutende Lernsituation für die Studierenden zu wenig „ausdrücklich inhaltlich definiert, bewusst strukturiert und geplant“ wird (ebenda)²⁷¹.

Als Unterscheidungsmerkmal zieht Schüpbach weniger die oben angeführten unterschiedlichen Funktionen der an der Lehrerbildung Beteiligten heran, sondern wählt die Intensität des Wissens, das von den Ausbildungsbeteiligten in

269 In seiner Studie unterscheidet Schüpbach zwischen den Praktikumslehrern (PraL) an der Schule und stärker an der Universität mitarbeitenden Übungslehrern, die auch in den Seminaren mitwirken. Diese werden hier im Text mit den Dozenten zusammengefasst als Praktikumsbetreuer bezeichnet. Dies ist an der Universität Kassel die Bezeichnung für die Lehrenden, die das Praktikum vor- und nachbereiten und auch die Studierenden während ihres Praktikums in der Schule besuchen.

270 Dazu gehören strukturelle und formale Merkmale (länger, klarer strukturiert, stärker begründet), die Intensität (detaillierter, differenzierter, genauer) und die Verbindung von Theorie und Praxis (wissenschaftliche Seite kommt fundiert und bereichernd hinzu).

271 Im positiven Fall sehen sie aber die Möglichkeit, dass diese Absprachen deswegen entfallen, weil sie selbstverständlich sind.

die Gespräche mit den Studierenden eingebracht werden kann. Er weist nach, dass ein direkter Zusammenhang zwischen dem Informations- und Wissensstand der Praktikumsbegleiter und bestimmten Aspekten der Unterrichtsnachbesprechungen besteht. Ein hoher Wissensstands in den erziehungswissenschaftlichen Fächern nimmt nicht nur eher Bezug auf dieses Wissen und nützt es als Analyse-Instrument und zur Vertiefung bzw. Konkretisierung des Theoriewissens, sondern gibt Impulse zum Nachdenken, analysiert sachlich, statt mit Bezug auf eigene Erfahrungen und stellt echte Fragen. Ein solcher Lehrerbildner sieht sich weniger in der Rolle des Beurteilenden als in der des Fachmannes, der durch inhaltliche Beiträge zum Nachdenken und zur Analyse des Unterrichts anregt. Je höher der Wissensstand der Beteiligten ist, für umso bedeutender wird auch eine Unterrichtsnachbesprechung gehalten und als Lernsituation eingeschätzt. Zudem bewirkt dies bei den Studierenden eine höhere Wirksamkeit und gesteigertes Interesse (Schüpbach 2005, S. 228).

Die Studie in Sachsen kann weder von verpflichtenden Unterrichtsbesuchen ausgehen noch von einer der Schweiz vergleichbaren institutionellen Zusammenarbeit zwischen Mentoren und Praktikumsbetreuern. Unterrichtsbesuche durch Dozenten der Universität sind in seinem Untersuchungsgebiet in Sachsen nach Oettler eher selten und werden wohl deswegen von der Mehrheit der Leipziger Mentoren für nicht erforderlich gehalten (2009, S. 192). Der Autor der Leipziger Studie sieht das als Konsequenz der positiven Einschätzung ihrer Mentorentätigkeit mit den Studierenden, sodass sie „keine Hilfe oder Unterstützung des Betreuers der Universität benötigen“. Der Autor schlussfolgert daraus, dass die ausreichende Vorbereitung der Mentoren wichtig ist,

„um die Besuche der Universitätsbetreuer nur noch in Ausnahmefällen durchzuführen und dennoch die Qualität der Schulpraktischen Studien auf einem sehr hohen Niveau zu halten.“
(Oettler 2009, S. 191)

Diese Aussage reduziert sowohl die direkte inhaltliche Beteiligung der universitären Praktikumsbetreuer als auch deren Teilnahme an Unterrichtsbesuchen. Gerade das kommt in den Unterrichtsnachbesprechungen zusammen und führt dort – übereinstimmend nach den beiden Schweizer Studien von Schüpbach und Stadelmann – zu qualitativ höherwertigen Ergebnissen. Daher beeinflusst die von Oettler vorgeschlagene Beschränkung der Unterrichtsbesuche durch die universitären Betreuer die Qualität der Ausbildung, auch wenn vom Anspruch her das Niveau im Nachhinein durch Qualifizierungsmaßnahmen der Mentoren gesichert werden soll. Alle Erkenntnisse der Schweizer Studie bestätigen hingegen, wie wichtig es ist, dass die Universität auch an den Unterrichtsnachbesprechungen beteiligt bleibt.

2.3.4. Zusammenfassung der Erkenntnisse zu den Mentoren

Auch wenn die Befunde über das Einbeziehen des universitären Wissens nicht eindeutig sind, so sprechen sie doch eher gegen die mehrfach behauptete Geringschätzung des Studiums. In der Schweizer Studie von Schüpbach sucht annähernd die Hälfte der Mentoren und der Studierenden ein intensiveres Einbeziehen des Theoriewissens. Der positive Einfluss des erziehungswissenschaftlichen Wissens auf die Wirksamkeit der Lehrerbildung wird in mehreren Studien nachgewiesen. Die MT21-Studie zeigt dies beispielsweise an der positiven Veränderbarkeit bezüglich der Überzeugungen. Die Schweizer Studie von Schüpbach belegt, dass dieses Wissen die Qualität der Unterrichtsnachbesprechungen beeinflusst (2.3).

Vermittler zwischen schulpraktischem und wissenschaftlichem Wissen

Eine offene Frage ist, wer der Vermittler zwischen universitärem und schulischem Wissen ist. Nach Stadelmann kommen für das Initiieren dieses Prozesses im schulischen Rahmen nur die Mentoren in Betracht. In der Studie von Schüpbach reklamieren die Studierenden für sich, diese Vermittlungsfunktion zwischen Universität und Schule zu übernehmen. Das fordert Oettler sogar als Konsequenz aus seiner Studie, auch wenn dabei nicht geklärt ist, ob damit das Einbringen neuer Impulse aus der Universität in die Schule oder darüber hinausgehende Aktivitäten gemeint sind.

Die Rolle der universitären Praktikumsbetreuer wird in der Schweizer Studie von Schüpbach thematisiert, wenn auch nicht an zentraler Stelle. Stärker als in den anderen Studien wird deutlich, dass ihnen Aufgaben zukommen, die von den anderen Beteiligten nicht in dem Maße ausgefüllt werden können. Dazu gehört die theoriebasierte Reflexion der Unterrichtsstunden und das Einbringen erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Die Studierenden sehen einen deutlichen Unterschied zwischen den Unterrichtsnachbesprechungen mit Praktikumsbetreuern der Universität und denen mit den Mentoren. Bei den Mentoren schätzen sie deren Identifikation mit der Lehrerrolle. Eine Einschränkung sehen die Studierenden dann, wenn die Mentoren bevorzugt eigene Erfahrungen einbringen und persönliche Meinungen vertreten. Diese Identifikation hat einerseits eine hierarchisch geprägte Vorbildfunktion auch im Sinne eines Lehrmeisters zur Folge. Sie bietet den Studierenden andererseits die Möglichkeit, die Mentoren auf einer kollegialen Ebene als erfahrene Lehrkräfte und Experten zu erleben. Die Praktikumsbetreuer ermöglichen hingegen ein vertiefendes Wissen, indem sie Bezüge zwischen der Praxis und der allgemeinen Didaktik herstellen und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse einbringen. Es bestehen mit den Praktikumsbetreuern der Universität mehr Chancen, dass Unterrichtsnachbesprechungen ausdrücklich „inhaltlich definiert, bewusst strukturiert und geplant“ ablaufen (Schüpbach 2005).

Offenheit und Formen der Anerkennung als günstige Voraussetzungen

Unterrichtsnachbesprechungen sind unverzichtbarer Bestandteil der Schulpraktischen Studien. Sie bedürfen einer strukturierten dialogischen Form und können nicht in einem Monolog oder anderen hierarchischen Formen verlaufen, wenn sie einen selbständigen Lernprozess bei den Beteiligten ermöglichen sollen (Fischer 2008). Teilweise wird das nicht berücksichtigt und jede Besprechung des Unterrichts unabhängig von der gewählten Form als Reflexion bezeichnet (Oettler 2009). Reflexion meint aber ein vergleichendes, vertiefendes und prüfendes systematisches (Nach-)Denken (Schüpbach 2005). Es ist notwendig, dass sich die beiden Beteiligten – Mentor und Mentee – darüber verständigen, auf welcher Ebene ihr Austausch stattfinden soll, ob als Feedback oder als Reflexion bzw. als Coaching. Studierende als auch Mentoren bevorzugen nach Niggli (2003) gleichermaßen die *Reflexion der Praxis*, um das Handlungswissen vertiefen zu können. Ähnlich gewichten beide Gruppen auch das *Feedback*, das die Weiterentwicklung von pädagogischen Fertigkeiten unterstützt. Die Mentoren wollen die *persönliche Orientierung* der Studierenden thematisieren und sie coachen, damit die Praktikanten ihr professionelles Selbst entwickeln können. Das wollen die Studierenden wesentlich weniger (2.2.3).

Die Studierenden lernen nach ihrem Selbstverständnis ebenso durch das *Entgegennehmen von Tipps* oder durch das *Vermeiden von Fehlern* bzw. das *Ausprobieren von Alternativen*. Sie erwarten eine *Beurteilung über Positives oder Negatives* ihres Tuns und entsprechende *Verbesserungsvorschläge* (Schüpbach). Diese Erwartung erfüllen die Mentoren oft gern, auch weil Ratschläge in den kurzen Besprechungszeiten vor der nächsten Stunde schnell gegeben sind. Zudem sind es die Mentoren als Lehrer professionell gewohnt zu beurteilen. Erst durch einen Verzicht auf eine Beurteilung – und wenn es nur das Loben des Guten ist – und auf Ratschläge eröffnet sich eine aktivere Rolle der Praktikanten und eine vertiefende Reflexion (von Felten 2005). Diese Rollen entsprechen aber weder den derzeitigen Vorstellungen der meisten Studierenden noch denen der Mentoren. Wenn die Mentoren sich hauptsächlich auf das – jeweils angefragte – Beraten beschränken und darauf verzichten zu beurteilen und Ratschläge zu erteilen, verändern sich ihre Aufgabenstellung und ihre Rolle (2.3.2).

Um die ungleiche Beziehung zwischen dem Mentor als erfahrener Lehrkraft und dem relativ unerfahrenen Praktikanten nicht auf eine hierarchisch geprägte einseitige Lernerfahrung zu reduzieren, ist die Offenheit der Beteiligten und eine Lernbereitschaft auf beiden Seiten notwendig, sodass es zu einem ausbalancierten Miteinander kommen kann. Fehlt das Gemeinsame im Lernprozess, dann besteht die Gefahr, dass es nur scheinbar zu einer Kollegialität kommt, die aber tatsächlich hierarchisch geprägt und ohne Offenheit für Neues ist. Fischer (2008) fordert eine Lernumgebung, die eine professionelle Entwicklung

befördert. Für die Qualität des Mentorierens hält Fischer eine förderliche Arbeitsumgebung, die eigene Qualifizierung, Vorbereitung und Unterstützung sowie Formen der Anerkennung für wesentlich. Als positive Folge ergibt sich für einen größeren Teil der Mentoren, dass sie stärker über die eigene Arbeit allgemein und ihren Unterricht im Besonderen reflektieren sowie über ihre Rolle als Lehrer nachdenken. Einige Mentoren planen ihren Unterricht intensiver und eine Minderheit setzt ungewöhnliche Methoden ein. Zudem kann die Mentorentätigkeit zur persönlichen Profilierung beitragen (Oettler 2009, S. 200). Andererseits bringen die Studierenden nach Oettler nicht im erwarteten Maße das universitäre Wissen ein und tragen daher nicht ohne weiteres zur pädagogischen Weiterentwicklung bei (2.3.3).

Wenn die Mentoren das Mentorieren als Prozess auffassen, von dem beide Seiten profitieren können, bzw. das Arrangement eine solche Auffassung begünstigt, dann können sie ein konstruktives Feedback erhalten, Peer-Supervision erproben und sich an der „kritischen Reflexion von Lehrprozessen“ beteiligen (Fischer 2008).

Die in den Analysen der Forscher aus dem deutschsprachigen Ausland zutage tretende Skepsis gegenüber dem individuellen Kompetenzzempfinden der Studierenden (2.2.3) wird ergänzt durch eine sehr kritische Bewertung der institutionellen Bedingungen in den Potsdamer Studien (2.1.2). Die Frage, wie die Vertreter der Zweiten Phase die Eingangsvoraussetzungen der Referendare einschätzen, führt zu dem Ergebnis:

„Das Schlusslicht bilden die schulpraktischen Erfahrungen, die 71 Prozent der Seminarleiter bzw. 57 Prozent der Ausbildungslehrkräfte (Schulleiterinnen 60 %) mit den Noten *ausreichend* und *mangelhaft* bewerten.“ (Schubarth 2010, S. 81)

Im Zusammenhang mit den Veränderungsvorschlägen für ein betreutes halbjähriges Praxissemester und einem verstärkten Schulbezug in der universitären Ausbildung in Brandenburg (s. o.) wird deutlich, dass diese Kritik sich nicht primär auf das individuelle Vermögen als vielmehr auf die institutionellen Bedingungen bezieht (2.2.2).

2.4. Problembereiche bei der Zusammenarbeit im Rahmen von Schulpraktischer Lehrerbildung

Aus den Themen und Befunden der bisher dargestellten Untersuchungen zur Zweiten Phase und zu den Schulpraktischen Studien in der Ersten Phase werden diejenigen hier aufgegriffen, aus denen sich Bedingungen für eine Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden in einem Kooperationsprakti-

kum ergeben könnten²⁷². Das Kooperationspraktikum steht für eine zeitbegrenzte Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden in der Ausbildungsschule. Auf die Organisationsform, die Rollen der Beteiligten, die Bedingungen zur Realisierung und die Ziele wird näher im 3. Kapitel der hier vorgelegten Arbeit eingegangen. In diesem werden ausgewählte Befunde der in den vorangegangenen Kapiteln 2.2 und 2.4 dargestellten Studien in Themenbereichen zusammengestellt, die sich einerseits aus den Untersuchungen ergeben haben und andererseits relevant sind für die Gestaltung des Kooperationspraktikums. Wenn es sich inhaltlich anbietet, werden in die Darstellungen zusätzlich Befunde aus Studien aufgenommen, die nicht die Wirksamkeit der Lehrerbildung als Hauptgegenstand ihrer Untersuchung hatten. Jeder Themenbereich wird durch Überlegungen abgeschlossen, was die Aussagen für die Umsetzung eines Kooperationspraktikums bedeuten.

Als ein grundlegendes Gelingenskriterium für die Zusammenarbeit zwischen den beiden Ausbildungsphasen gilt, was Oelkers für die Wirksamkeit der Lehrerbildung auf die Schulpraxis generell formuliert: „Alles, was den Aufwand steigert, ohne den Ertrag zu verbessern, wird in dieser Praxis keine Verwendung finden“ (2007, S. 18f).

2.4.1. Eingangsvoraussetzungen

Übereinstimmend kann nach den Befunden in den Studien zu der Zweiten Phase davon ausgegangen werden, dass der überwiegende Teil der Referendare eine positive Haltung gegenüber dem Lehrerberuf hat (2.1). Das sehen nach der Potsdamer Studie drei Viertel der Referendare so, die demnach leistungsstark, motiviert und ihren zukünftigen Schülern gegenüber offen eingestellt sind. Insbesondere der Einstieg in das Studienseminar – mit Einschränkungen auch in die Ausbildungsschule – verläuft meistens positiv (Schubarth 2006a). Ein vergleichbar hoher Anteil der Referendare verfügt über Vorerfahrungen als Gruppenleiter mit Kindern oder Jugendlichen (Abs 2009, S. 48), so dass ihre positive Einstellung ihren zukünftigen Schülern gegenüber mehr als nur zufällig ist. Die Studie COACTIV-R bestätigt den Referendaren eine hohe intrinsische Motivation mit dem dazugehörigen pädagogischen Interesse. Das ist als „Begeisterung für das Unterrichten“ ein wichtiges Merkmal für ein erfolgreiches Wirken als Lehrperson, ebenso wie die hohe Motivation auf Grundlage des Selbstkonzepts, eine erfolgreiche Lehrkraft werden zu können (Kunter 2008, S. 4).

Die Autoren zählen ein Fünftel der in der Potsdamer Studie befragten Referendare zu dem extrinsischen Typ (Schubarth 2006a, S. 59). In der MT21-Studie

272 Das nordhessische Kooperationspraktikum mit der partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden wird im Kapitel 3 dieser Arbeit vorgestellt.

wird festgestellt, dass überwiegend extrinsische Motive bei der Berufswahl sich negativ auswirken können (Blömeke u. a. 2008f, S. 215). Danach könnte für ein Fünftel das Referendariat und gegebenenfalls die spätere Berufstätigkeit problematisch werden²⁷³.

Übergang zwischen den Phasen

Auch wenn mancherorts von dem Ideal der Lehrerbildung aus einem Guss die Rede ist (AfL in Hessen; 1.1 und 1.4.1), werden weiterhin Übergänge zwischen den verschiedenen Phasen zu gestalten sein²⁷⁴. Bezüglich der Ersten Phase bleibt zu beachten, wie das Studium auch auf die weitere Ausbildung – und damit auf die spätere Berufstätigkeit – vorbereiten kann. Es ist nicht die Aufgabe des Studiums und wäre weder leistbar noch sinnvoll, die Studierenden in ihre spätere Rolle als Referendare „einzuüben“. Aber es kann hilfreich sein, den weiteren Ausbildungsweg und die von ihm gestellten Herausforderungen zu kennen. Dabei ist keine Anpassung der Studierenden an die zu erwartende Schulpraxis gefordert, sondern vielmehr eine Orientierungshilfe gefragt.

Eine nicht zu vernachlässigende Minderheit von einem Viertel der Referendare empfindet nach der Potsdamer Studie seine Aufnahme in die Ausbildungsschule als eher negativ (2.1.2). Die Referendare thematisieren in diesem Zusammenhang einen „Praxisschock“, obwohl die Autoren nicht danach gefragt hatten (Schubarth 2006a). Dieses Phänomen eines problematischen Übergangs bestätigt sich in den dargestellten Untersuchungen nicht in der Intensität, wie das aus der Diskussion zu vermuten wäre²⁷⁵. Zumindest wird es nicht vorrangig beachtet oder vertieft (Kunter 2008, S. 5f). Eine Ausnahme stellt die Studie von Hascher (2006) dar. Deren Befunde zeigen bei einigen Absolventen eine Rückentwicklung im Laufe der Lehrerbildung, die sich in einer Abwendung von den Schülern und ihren Interessen zeigt. Dieser „Praxisschock“ (Hascher) zeigt sich während des Studiums im Rahmen der einphasigen Lehrerbildung in der Schweiz. Es ist daher möglich, dass dieses Übergangsproblem in der zweiphasigen Ausbildung in Deutschland durch das Referendariat inzwischen nicht (mehr) verstärkt auftritt, sondern eher aufgefangen wird. Dafür sprechen auch die Befunde der Studie COACTIV-R. Nach dieser Studie geben die Novizen in der Referendarsausbildung bei der emotionalen Belastung niedrigere und bei der Berufszufriedenheit höhere Werte an als die am Ende ihrer Ausbildung befragten Referendare bzw. die Lehrer mit jahrzehntelangen Erfahrungen. Die Befürchtung des problematischen Übergangs für den Durchschnitt der Neuanfänger bestätigt sich nicht (Kunter 2008). Es ist auch möglich, dass das Thema

273 In den Studien, die im Jahre 2010 an der Universität Kassel zu den „Psychosozialen Basiskompetenzen“ durchgeführt wurden, zeichnet sich ein niedriger Anteil von problematischen Einstellungen zum Lehrerberuf ab (Nolle; Vortrag am 23.2.2010 an der Universität Kassel, Nolle 2012b).

274 Vgl. 1.1

275 Siehe 2.1.2 Messner (2004) und Expertenbefragung 1.4.1.

weniger beachtet wird, weil sich die Betrachtungsweise verändert hat. Es wird nicht mehr der Einstellungswandel beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf in den Mittelpunkt gestellt. Vielmehr steht im Fokus, dass sich Kompetenzen und Professionalität in einem berufsbiographischen Prozess entwickeln (vgl. Lüders 2007, S. 41). Auch das zeigen beispielsweise die Studien MT21 (2008) oder COACTIV-R (2008). Das bedeutet aber nicht, dass die Minderheit, die beispielsweise in der Potsdamer Untersuchung auf den Praxisschock als Problem hingewiesen hat, übergangen werden sollte. Die Hessische DIPF-Studie fragt nach den Anteilen des Studiums, die „eine gute Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst“ waren (Abs 2009, S. 49). Mit den Werten um den neutralen Mittelwert lässt sich weder widerlegen noch direkt bestätigen, ob bzw. inwieweit die Übergangsprobleme durch unzureichende Vorbereitung durch das Studium verursacht bzw. verstärkt werden.

2.4.2. Belastung der Referendare

Die Belastung der Referendare ist in einigen der vorgestellten Wirksamkeitsstudien (2.1) ein eigenständiger Fragenkomplex. Er umfasst Fragen nach dem *Belastungserleben im Beruf* oder nach der *Prophylaxe gegen Scheitern von Referendaren* in der Hessischen DIPF-Studie und *Bewältigungsmustern* von Lehramtsstudierenden in der Potsdamer Untersuchung. Die Potsdamer Studie erhebt die persönlichen Ressourcen der Referendare sowie deren arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben. Diese persönlichen Charakteristika bestimmen mit, in welcher Art und mit welchen Folgen die beruflichen Belastungen verarbeitet werden (Schubarth 2006a, S. 61ff). Eine nähere Auseinandersetzung mit den in der Potsdamer Studie und vor allem von Schaarschmidt (2007) vorgenommenen Typenbildungen (2.1.2) wird in dieser Arbeit aber nur so weit geführt, wie sie die Entscheidung erhellen, wie und ob Referendare und Studierende zusammenarbeiten können und sollten.

Kritiker an der Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden argumentieren damit, dass der Vorbereitungsdienst für die Referendare so belastend sei, dass sich alle zusätzlichen Kooperationsüberlegungen verbieten (3.4). Es ist daher zu berücksichtigen, ob mit der Kooperation eine möglicherweise nicht sinnvolle zusätzliche Belastung auf die Referendare zukommt. So kritisiert der Kommissionsbericht der KMK (2000) unter anderem den *Anpassungsdruck* und die *fehlende Orientierung an den Konzepten der Erwachsenenbildung*. In der Expertenbefragung dieser Arbeit wird eine *Re-Infantilisierung* der Referendare durch das Referendariat beklagt (1.3). In Rückmeldungen bezeichnen ehemalige Studierende der Universität Kassel das Referendariat als „Hölle“²⁷⁶. Medien

276 Auf die Ergebnisse dieser nichtrepräsentativen schriftlichen Rückmeldung wird in diesem Kapitel (im Anschluss an die Bewertungssituationen) eingegangen. Das Zitat entstammt dem Brief eines Referendars zur modularisierten Ausbildung in der 2. Phase: „Ich schreibe diese Zeilen, um mich innerlich

berichten wiederholt über das Referendariat unter Überschriften wie „Die schlimmste Zeit meines Lebens“ (SZ 2007²⁷⁷) oder „Referendare in der Mühle: Nur wer gute Nerven hat, kommt durch“ (spiegel-online 2009)²⁷⁸. Eine Dissertation fasst, auch angesichts fehlender deutschsprachiger Studien²⁷⁹, internationale Untersuchungen zur Belastung in der schulpraktischen Ausbildung wie folgt zusammen:

„Übereinstimmend zeigen die Studien, dass das Referendariat bzw. die Schulpraktika in der Lehrerausbildung mit hohen Belastungen einhergehen. Belastungsfaktoren, die von Seiten der untersuchten Referendarinnen und Referendare genannt werden, sind z. B. Disziplin der SchülerInnen, Konflikte mit den AusbilderInnen und MentorInnen, Lehrproben und Unterrichtsvorbereitung.“ (Christ 2004, S. 60)

Auch wenn diese kritischen Hinweise nicht wegzudiskutieren sind, so kann nach den dargestellten aktuellen Studien nicht (mehr) davon ausgegangen werden, dass das Referendariat für eine Mehrheit der Referendare diese höchst belastende Situation darstellt, die von einem problematischen Verhältnis der Referendare zu den Ausbildern geprägt ist²⁸⁰. So ergibt sich beispielsweise in der Studie COACTIV-R beim Vergleich zwischen dem emotionalen Belastungsempfinden von Referendaren und dem von erfahrenen Lehrern, dass sowohl Referendare am Anfang wie auch am Ende ihrer Ausbildung ebenso wie langjährig erfahrene Lehrer eher verneinen, stark belastet zu sein (Kunter 2008). Das bestätigt sich auch in der Hessischen DIPF-Studie. Es bleiben die

an das anzubinden, was ich in der Uni gelernt und für richtig erkannt habe. Ich bin nun im 3. Semester des Referendariats und es ist die Hölle. Es ist wirklich das Schlimmste, was ich in meinem Leben bis hierhin gemacht habe.“ (Stellungnahmen von Referendaren zur Ausbildungssituation, Materialien zum Kooperationsrat am 29.1.2008 in der Universität Kassel).

277 Frank Gerstenberg, Süddeutsche Zeitung vom 16.1.2007.

URL:/jobkarriere/berufstudium/artikel/151/98053/article.html; [16.01.2007 – 08:27 Uhr]

278 Christian Siepman „Warum Junglehrer an der Schule verzweifeln – 3. Teil: Referendare in der Mühle: „Nur wer gute Nerven hat, kommt durch“; spiegel-online, 18.4.2009

<http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,608092-3,00.html>

279 In der Dissertation „Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat“ resümiert der Autor seine Erkundungen zu Belastungen im Referendariat: „Eine eigene Literaturrecherche in den gängigen Literaturdatenbanken [...] hat keine Fundstellen für empirische deutschsprachige und nur für wenige internationale Studien ergeben. Somit kann im Folgenden nur auf die Ergebnisse und Erkenntnisse der internationalen Forschung eingegangen werden“ (Christ 2004, S. 59f).

280 Das zeigt sich beispielsweise in der Potsdamer Studie, wenn dort bei der Auflistung der Schwachpunkte des Referendariats diese Art von Belastung nicht mehr vorkommt. Gegenüber den von den Referendaren wahrgenommenen Stärken „haben andere Lehramtskandidatinnen eine ganze Reihe negativer Erfahrungen an Studienseminaren gesammelt. Diese Schwächen liegen vor allem in einer fehlenden Ausrichtung auf die schulische Realität, die sich in einer idealisierten pädagogischen Sichtweise ausdrückt, deren Umsetzung in der Schulrealität von den Lehramtskandidatinnen als unmöglich erlebt wird. Insgesamt werden verschiedene fachliche und didaktische Mängel der Ausbildung an Studienseminaren beschrieben, wobei eine mangelnde Transparenz über zu erbringende Leistungen sowie die häufig fehlende Kooperation zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule besonders zu erwähnen sind“ (Schubart 2006a, S. 130).

verschiedenen Arten der Belastung zu beachten, die sich in den Studien als Schwerpunkte niederschlagen bzw. zu denen Daten erhoben wurden. In der Potsdamer Studie geben die meisten der Befragten die *Arbeitsanforderungen* bzw. *Bewertungssituationen* als belastende Faktoren an.

Belastung durch Arbeitsanforderungen und Bewertungssituationen

Der *zeitlich hohe Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung* wird vorrangig als persönliche Belastung empfunden (Schubarth 2006a, S. 79). Trotzdem klagen die Referendare nicht *über fehlende Zeit zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts*, zumindest nicht in der Hessischen Studie²⁸¹. Insgesamt leiden die Referendare etwas weniger unter der *Arbeitsbelastung* als ihre Ausbilder und Mentoren, und zwar in fast allen Indikatoren (Abs 2009; 2.1.1)²⁸². Offensichtlich arrangieren sich die Referendare und nehmen sich die für die aufwendige Unterrichtsplanung erforderliche Zeit, die nach Neuweg (2006) charakteristisch für die Lehrerbildung ist. Mit diesem Aufwand können durch eine zielorientierte Vorbereitung in einer handlungsentlasteten Lehrsituation nach Blömeke u. a. (2008d) u. a. Fortschritte in unterrichtsbezogenen Kompetenzen erzielt werden.

Die Befunde der Potsdamer Studie bestätigen indirekt den hohen Aufwand, der für die Unterrichtsvorbereitung betrieben wird. Am Ende des Referendariats fühlt sich nur ein knappes Drittel kompetent darin, *Unterricht effektiv vorzubereiten*. Das sind – auf niedrigem Niveau – fast doppelt so viele Referendare wie zu Beginn. Schubarth u. a. nehmen dieses Ergebnis als Beleg für eine fehlende Qualifizierung für eine effektive Unterrichtsvorbereitung, nicht als Beleg für eine zu hohe Arbeitsbelastung (2.1.2; Schubarth 2006a)²⁸³.

Knapp die Hälfte der Referendare sehen die *Unterrichtsbesuche* und die *Abhängigkeit von den Ausbildern* als belastend an, wobei ein Drittel von Letzterem unbeeindruckt bleibt (Schubarth 2006a). Nach der Hessischen DIPF-Studie werten die Referendare im Durchschnitt die *Bewertung ihrer Arbeit* oder ihre *Prüfungen* weder als belastend noch als nicht belastend. Diese Studie fragt zwar nicht direkt danach, ob sich die Referendare von ihren *Ausbildern abhängig* fühlen, aber sie fragt nach *belastenden Auseinandersetzungen* mit ihnen.

281 Die Aussage „Es fällt mir schwer genügend Zeit zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht aufzubringen.“ wird mit dem Durchschnittswert von 2,27 (theoretischer Mittel 2,5) abgelehnt (Abs 2009, S. 61).

282 Ausnahme ist die Belastung durch kurzfristigen Zeitdruck, den die Mentoren (2,73) weniger spüren als die Referendare (2,79); (Abs 2009, S. 62f und S. 139f).

283 Da die Autoren der Studie nicht danach fragen, ob die Frage der Unterrichtsvorbereitung wichtig für die Referendare ist (Schubarth 2006a, S. 81), kann nicht bestätigt werden, wie berechtigt die Kritik ist. Es bleibt offen, wie der hohe Aufwand und die Effektivität zusammenpassen, solange unklar bleibt, ob die Referendare dabei zielgerichtet vorgehen.

Darüber klagt nur eine kleine Minderheit²⁸⁴ (Abs 2009; 2.1.1). Ein Teil der Referendare fühlt sich belastet durch das Verhältnis zu ihren Mentoren, wenn diese – wie im Bundesland Brandenburg – eine Doppelrolle innehaben und gleichzeitig beraten und bewerten (Schubarth 2006a). Eine der Untersuchungen über die Mentorenschaft im Rahmen der universitären Schulpraktischen Studien verweist darauf, dass es dieses Problem auch ohne institutionelle Vorgaben geben kann (2.3). Die Mentoren sehen es nach der Leipziger Studie als ihre Aufgabe an, die Studierenden zu beurteilen, auch wenn dies offiziell nicht zu ihren Aufgaben gehört (Oettler 2008). Es ist daher gut möglich, dass Studierende bewertet werden, ohne dass die Mentoren dazu verpflichtet sind. Verstärkt wird eine unhinterfragte und damit willkürliche Auslegung der Aufgaben eines Mentors dadurch, dass es bis jetzt in den meisten Bundesländern weder für die Mentoren der Studierenden noch für die der Referendare ausreichende Qualifizierungsangebote gibt. So bleiben die Mentoren darauf angewiesen, intuitiv zu mentorieren. Das schließt offensichtlich auch das inoffizielle Bewerten mit ein. Im Gegensatz dazu prägt eine institutionell vorgegebene Überlappung dieser beiden unvereinbaren Funktionen nahezu durchgängig in allen Bundesländern das Verhältnis der Ausbilder zu den Referendaren. Das empfindet ein Teil der Referendare als großes Problem (Schubarth).

Während des Referendariats haben die Referendare unterschiedliche Rollen inne, die teilweise parallel bestehen oder sich im Laufe der Ausbildung verändern. Von diesen *unterschiedlichen Anforderungen* und *verschiedenen Rollen-anforderungen* fühlt sich ein je etwa gleichgroßer Anteil belastet, nicht belastet bzw. äußert sich neutral (Schubarth 2006a).

Einige Referendare empfinden es als belastend, wenn die Anforderungen in beiden Ausbildungsinstitutionen, Ausbildungsschule und Studienseminar, in der Zweiten Phase uneinheitlich oder sogar unvereinbar sind²⁸⁵. So sprechen die Autoren der Potsdamer Studie von einem *Konfliktpotenzial*, wenn die Referendare bei den Mentoren *mangelnde Offenheit* und *fehlende Kritikfähigkeit* empfinden (s. u. und 2.1.2). Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn in der *Ausbildungsschule eine traditionell-direktive Unterrichtsauffassung* vorherrscht, während aus der Universität die Forderung nach *selbständigkeitsfördernden Unterrichtsformen* kommt, deren Wichtigkeit von den Studienseminaren noch einmal bestätigt wird (Schubarth 2006a, S. 148; Blömeke u. a. 2008h und 2008f). Bei den Unterrichtsformen, die das *eigenaktive Lernen der Schüler* bevorzugen, sehen die Referendare die Gefahr, an der Schulrealität mit ihren Ordnungsmaßnahmen und Strafen zu scheitern. Sie beklagen zum einen die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen der Lehrerbildner und dem teilweise

284 Bei einem Durchschnittswert von 1,67 und einer Standardabweichung von 0,86 ergibt sich nach der Faustregel für 16 % eine Wertung im negativen Bereich.

285 Ergebnisse der Gruppendiskussionen, Schubarth 2006a, S. 132.

nicht damit korrespondierenden Selbstverständnis bzw. der gebotenen Unterrichtspraxis der Mentoren. Zum anderen fehlt ihnen die Unterstützung bzw. Betreuung durch ihre Ausbilder. Wenn dieser Prozess nicht gezielt begleitet wird, fühlen sie sich in diesem Dilemma alleine gelassen (Schubarth 2006a, S. 134).

Wie bedeutend diese Widersprüche für die einzelne Person sind, verdeutlicht die Untersuchung über Belastungen im Lehrerberuf von Dauber (2004):

„Sich im Beruf zu engagieren ist für die langfristige Gesundheit von Pädagogen ebenso wichtig wie die Fähigkeit, die Grenzen des eigenen Handelns selbstkritisch reflektieren zu können. Genau in diesem Spannungsfeld von Sollen/Wollen und Können werden viele Lehrerinnen und Lehrer psychisch und physisch krank.“ (Dauber 2006, S. 31)

Während bei den erfahrenen Lehrern eher innere Widersprüche Probleme verursachen, ist es bei den Referendaren der sichtbare Widerspruch zwischen den Einstellungen und Erwartungen der Vertreter der verschiedenen Institutionen.

Diese unterschiedlichen Interessen der beiden Ausbildungsinstitutionen und der Schule, die belastend für die Referendare sind, berühren auch das, was unter *Gutem Unterricht* verstanden wird. Dabei bejahen alle drei befragten Gruppen²⁸⁶ übereinstimmend, dass von den Mentoren zu lernen ist, wie guter Unterricht gehalten werden kann. An ein gemeinsames Grundverständnis der Ausbilder davon, was guter Unterricht ist, glauben weder Referendare noch Mentoren, sondern nur die Ausbilder selber (Abs 2009). Dieses Grundverständnis kommt offensichtlich in den Schulen bei den Mentoren nicht an bzw. es ist nicht klar, was unter gutem Unterricht verstanden wird.

Trotz des von ca. einem Drittel der Referendare beklagten Spannungsfeldes zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen stimmen alle Beteiligten in wesentlichen Zielsetzungen überein. Besonders deutlich zeigt sich das am selbständigen Lernen der Schüler und dessen Förderung.

Stellungnahmen von ehemaligen Studierenden der Universität Kassel zur Modularisierung in der Zweiten Phase

In Hessen führte die ab 2004 umgesetzte Modularisierung der Ausbildung, die zwar in der Ersten und der Zweiten Phase zeitlich annähernd parallel, aber nicht abgestimmt eingeführt wurde, in beiden Institutionen zu einem vergleichbaren Phänomen. Die Modularisierung wurde nicht dazu genutzt, Module miteinander – institutionsintern – abzustimmen und in einer begrenzten Anzahl von Leistungsbewertungen zusammenzufassen. Stattdessen führte sie zu quantitativ erhöhten Anforderungen, in der Ersten Phase durch eine gesteigerte Anzahl von Prüfungen und in der Zweiten Phase durch eine zunehmende Anzahl von Seminaren zur Abdeckung der Module. In der Universität Kassel beteiligt sich das Institut für Erziehungswissenschaft daran, durch Absprachen in den Fach-

286 Referendare, Ausbilder und Mentoren; vgl 2.2.1.

bereichen das hausgemachte Problem der zu hohen Anzahl an Prüfungen zu reduzieren²⁸⁷. Auch die Studienseminare haben auf die Missstände aufmerksam gemacht. Das Hessische Kultusministerium hat angekündigt, die Anzahl der Module zu reduzieren²⁸⁸. In dieser Übergangsphase wurden einige ausgewählte ehemalige Studierende der Universität Kassel von einem Seminarleiter gebeten, ihre Eindrücke vom Referendariat zu schildern. Diese zwölf Rückmeldungen dienten als Informationsmaterial für ein Seminar und als Hintergrundmaterial für den Diskussionsprozess im Kooperationsrat (1.4.2) an der Universität Kassel über die Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Acht der Referendare haben beschrieben, wie die modularisierte Referendarsausbildung auf sie wirkt, drei haben gezielt Vorschläge zur Beratung im Referendariat gemacht und dabei ihr Ausbildungswissen aus dem Studium genutzt. Ein Referendar fasste seine Gedanken in einem Brief zusammen. Die Stellungnahmen sind weniger ein Abwägen von Stärken und Schwächen der modularisierten Lehrerbildung in der Zweiten Phase. Sie weisen vielmehr darauf hin, welche Entwicklungen kritisch zu betrachten und zu beachten sind. Einer der Beiträge beschäftigt sich mit den wichtigsten Kompetenzen, die zum Lehrersein notwendig sind. Er kommt zu konstruktiven Vorschlägen, was im Referendariat zu deren Entwicklung getan werden kann (LiV1)²⁸⁹. Die Beiträge der Referendare sollen hier als Beispiele in die Diskussion aufgenommen werden. Ein Überblick über den Anteil der positiven und negativen Einschätzungen macht deutlich, dass diese nicht repräsentativen Rückmeldungen keineswegs durchgängig für einen Vergleich mit Aussagen der Potsdamer Studie infrage kommen und auch nicht zu deren Illustration. Die Aussagen der Kasseler Referendare weisen überwiegend auf Missstände hin oder bestehen aus kritischen Anmerkungen. In der Potsdamer Studie ist das Verhältnis zwischen konstruktiven und kritischen Hinweisen umgekehrt. Die dortigen Ergebnisse der offenen Fragen nach den Schwächen und Stärken der Ausbildung ergaben,

„dass die Stärken der Studienseminare und Ausbildungsschulen im Vergleich zu den Schwächen jeweils ca. 80 Aussagen mehr umfassen. Dies könnte als überwiegend positive Bewertung der zweiten Phase der Lehrerausbildung gedeutet werden.“ (Schubarth 2006a, S. 129f)

Die Aussagen der angesprochenen ehemaligen Studierenden können vor allem verdeutlichen, wie sie ihre Rolle im Referendariat interpretieren, und auf kritische Aspekte des Referendariats hinweisen. Die zentralen Gedankengänge,

287 Tagung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel am 12.1.2010.

288 Das wurde auch in der Novellierung der Umsetzungsverordnung zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz im Sommer 2011 umgesetzt.

289 Mit LiV1 bis LiV12 werden die zwölf Referendare bezeichnet, deren schriftliche Beiträge für den Kooperationsrat an der Universität Kassel am 29.1.2008 zusammengestellt wurden. Die Zahlenangaben nach dem Komma geben die Zeile an, in der sich die Aussage in der Zusammenstellung aller Beiträge findet. LiV ist die Abkürzung für „Lehrkraft/Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst“ und ist die in Hessen offiziell gültige Bezeichnung für die Referendare in allen Lehrämtern.

die sich aus den Darstellungen ergeben, werden im Folgenden zusammengestellt. Sie werden als Beispiele genommen und mit den Befunden von in dieser Arbeit berücksichtigten Studien in Verbindung gebracht.

Einführungsphase

Die Einführungsphase wird von den Referendaren sehr unterschiedlich beurteilt. Die größte Hoffnung besteht darin, „mindestens am Anfang ohne Leistungsdruck (!) viele Erfahrungen machen zu dürfen“ (hier und im Folgenden Hervorhebung im Zitat; LiV1, 8ff). Fehlt dieser sanfte Übergang, wird ein Leistungsprofil kritisiert, das „von *Null auf Hundert*“ geht (LiV4, 105). Eine andere Stellungnahme hält erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische Fragestellungen im Referendariat für überflüssig und fordert ein Ende der *Beschäftigungsaufgaben* ohne Lernzuwachs und als Konsequenz die Kürzung des Einführungssemesters (LiV4, 42–45).

Vernachlässigung pädagogischer Probleme

Fast alle Referendare kritisieren an der Modularisierung der Ausbildung die Anzahl, die Abstimmung oder die Schwerpunktsetzung der Module, verweisen aber auch auf eine bevorstehende Veränderung. Die zu hohe Anzahl der Module und Seminare geht auf Kosten der Unterrichtsvorbereitung (LiV3, LiV4, LiV6 und LiV7). Beim Unterrichten wird zu viel Wert auf Formales (LiV4, LiV5 und LiV8) und Überprüfbares (LiV12, 396f) gelegt. Doch „Unterricht ist aber mehr als das“ (ebenda). Der Austausch über einzelne Kinder wird ebenso vermisst wie Gespräche über konkrete Situationen, die zu bewältigen waren (LiV1, 17–21).

„Bisher ist keiner meiner Ausbilder darauf eingegangen, wie und in welcher Form ich positiv oder auch negativ in Beziehung zu meinen Schülern stehe, es wird sich nur an Auffälligkeiten und Rahmenhandlungen orientiert (Umgang mit Störungen, allgemeine Arbeitshaltung usw.) – sicherlich fehlt den Ausbildern dazu auch eine kontinuierliche Betreuung und ein Blick dafür.“ (LiV12, 392–395)

Pädagogische Probleme werden abgewehrt und auf eine andere Ebene verschoben: „Das musst du individuell entscheiden und mit den Kindern bereden“ (LiV4, 220f). Die Inhalte dominieren die Beziehungsebene, die anscheinend nicht zum Gegenstand der Unterrichtsnachbesprechungen gemacht wird (LiV1, 20f).

Das Verhältnis von Ausbildern und Referendaren in der Lehrerbildung

Die Referendare erleben die vielen Module und Seminare sowie einen Anpassungs- oder Leistungsdruck als Belastung. Den Druck beschreiben die Referendare als unnötig, als Mittel der Destabilisierung, um sie „gefügig [zu] machen“ (LiV8, 257–261), als Disziplinierungsinstrument (LiV7, 213, s. o.). Der Druck verhindert nach Meinung von Referendaren sinnvolles Arbeiten, da sich

nach einiger Zeit keiner mehr traut, „über seine Schwierigkeiten mit den Schülern offen zu reden“ (LiV1, 8–10). Dieser Prozess verschärft sich nach ihrer Einschätzung im Laufe der Ausbildung:

„Der Anpassungsdruck in den Prüfungen ist offensichtlich größer geworden, es gibt – nach mündlichen Auskünften – deutlich weniger abweichende Vorschläge bzw. Abstimmungen“ (LiV4, 124–126) und: „Der permanente Bewertungsdruck wird als heimliches Instrument der Kritikabwehr bzw. -tötung eingesetzt. Die Referendare befinden sich in einer Schülerrolle, die sie zum letzten Mal in dieser Form in der Mittelstufe erlebt haben.“ (LiV7, 213–215)

Nicht nur die Referendare sehen Teile der Modularisierung kritisch. Offensichtlich tragen nach Wahrnehmung der Referendare auch die Ausbilder diese Strukturveränderung als Problem an die Referendare heran. So werden unangemessene Ansprüche an Unterrichtsbesuche von den Ausbildern mit Verweis auf die Modularisierung gerechtfertigt (s. u., LiV7, 183–186). Zudem charakterisieren die Referendare ihre Ausbilder in den schriftlichen Stellungnahmen wie folgt:

„Die Ausbilder sind mit der Modularisierung oft überfordert – was sie offen zugeben“ (LiV7, 202). „Er klagte, dass er in der modularisierten Ausbildung nur noch als Bewerter fungiert“ (LiV10, 332f). Oder: Sie „stellen sich nicht auf Modularisierung um“ (LiV3, 89f). „Die Enttäuschung ist auch bei manch einem Ausbilder sehr groß“ (LiV9, 277f).

Das scheint ein wenig professionelles Verhalten zu kennzeichnen. Zudem beklagen Referendare eine Machtausübung ihrer Ausbilder (LiV9) oder deren hierarchisches Verhalten: „Bei einem Ausbilder wird eine Strichliste geführt – ein Strich pro Wortmeldung. Dies lässt keine freien und spontanen Äußerungen zu“ (LiV7, 196f).

Manche Referendare vermissen eine asymmetrische Beziehung mit einer Leitfigur, wenn sie kritisieren: „Seminare müssen von Referendaren gehalten werden, nicht von Ausbildern“ (LiV5, 136). Oder: „Einige Seminare fanden ohne Ausbilder statt, Referate wurden nur für Kommilitonen gehalten“ (LiV3, 83f). Das empfinden andere Referendare als positiv: „Die Präsentation der Inhalte in Form von Referaten durch die Referenten war bes[onders] wichtig“ (LiV1, 34f). Eine weitere Stellungnahme skizziert ein schülerähnliches Verhalten:

„Die fachlich richtig Guten werden mit Neid überschüttet und müssen sich behaupten, andere vertuschen ihre Inkompetenz durch besonders betonte Loyalität gegenüber dem Dienstherrn. Es ist sozusagen wie in der Schule. Wer sich wirklich interessiert, ist suspekt und Streber. Wer Mittelmaß ist, passt sich an, um nicht anzuecken, und wer schlecht ist, wird entweder hinaus katapultiert, versucht unauffällig mit zu schwimmen oder buckelt ein bisschen, um sich unangreifbar zu machen.“ (LiV9, 288–294)

Begründet wird dieses Verhalten mit der Reaktion auf die „Entpersonalisierung“ der Ausbildung, bei der nur noch „beurteilbare Leistung“ zählt (LiV9, 286ff). Für die Referendare soll durch die Modularisierung ihre persönliche Abhängigkeit von den Ausbildern verringert werden, indem verschiedene Ausbilder Module anbieten und die Referendare so mit mehreren Ausbildern zu tun bekommen.

Die Referendare reagieren darauf nach eigener Einschätzung aber mit verstärkter Anpassung: „In jedem Modul versuchen sich die LiV von Anfang an auf die spezielle Person einzustellen“ (LiV4, 118f). Einer der Befragten empfiehlt:

„Jeder LiV tut gut daran, sich eine Liste seiner Ausbilder anzufertigen, in der die selbst erschlossenen Vorstellungen und Maßstäbe der Ausbilder festgehalten sind. Denn die gilt es flexibel zu erfüllen, da man von der Bewertung dieser einzelnen Ausbilder abhängig ist.“ (LiV2, 53–58)

Statt die Vielfältigkeit der Anregungen durch die verschiedenen Ausbilder zu nutzen, um ein eigenes Lehrerprofil zu entwickeln, wird den Mitreferendaren nahe gelegt, sich jeweils den ständig wechselnden Ausbildern und deren Vorstellungen anzupassen. Mit flexibelster und höchstmöglicher Anpassung scheint das oberste Ziel erreichbar zu sein, das der optimalen Note. Es fallen die Gleichsetzungen von der Rolle der Referendare im Referendariat mit derjenigen der Schüler auf (s. o.; LiV3 und LiV5): Sie konkurrieren vergleichbar und fühlen sich gegenseitig als „Streber“ (LiV9), reagieren ähnlich angepasst auf Bewertungsdruck²⁹⁰ (LiV7) und „trauen sich nicht“ (LiV1) oder sehen das Referendariat als System, das gefügig machen soll (LiV8). Der Beschreibung eines Ausbilderverhaltens ohne erwachsenenpädagogische Ansätze – „ein Strich pro Wortmeldung“ – folgt unmittelbar eine hilflose Reaktion: „Dies lässt keine freien und spontanen Äußerungen zu“ (LiV7), die ebenso wenig erwachsenengemäß erscheint.

Dieses Einfügen in ein Abhängigkeitsverhältnis hat in der Potsdamer Studie Wernet (2006) untersucht. Auch dort wurde die Schülerrolle von den Referendaren als unangemessen empfunden, ohne dass dies sie daran hinderte, die Rolle anzunehmen bzw. im Rahmen ihrer neuen Ausbildungsphase in diese Rolle zurückzufallen²⁹¹. Wernet sieht das nicht – zumindest nicht ausschließlich – als Folge davon, dass die Ausbilder eine Lehrerrolle einnehmen, von der aus sie die Referendare in die unangemessene Schülerrolle drängen (2.1.2). Mit Wernet lässt sich auch unter Berücksichtigung der Referendarsaussagen fragen, ob die Universität die Absolventen ausreichend darauf vorbereitet hat, mit den Herausforderungen oder auch Zumutungen der Lehrerbildung angemessen umzugehen²⁹². Dies fragen auch Dauber & Döring-Seipel als Konsequenz aus der in diesem Kapitel weiter unten vorgestellten SALUS-Studie. Für die Autoren sind im Studium Kompetenzentwicklungsprozesse einzuleiten, die problematischen Bewältigungsformen entgegenwirken, indem sie die dafür notwen-

290 „Die Referendare befinden sich in einer Schülerrolle, die sie zum letzten Mal in dieser Form in der Mittelstufe erlebt haben“ (LiV7, 214f).

291 Vgl. die Zuordnung eines Teils des studentischen Verhaltens zu dem Phänomen des „Schülerseins“, wie es Marlovits und Schratz (2003) vornehmen (2.2.3).

292 Die Stellungnahmen wurden von Referendaren verfasst, deren Studium noch nicht modularisiert war. Von daher kann die Modularisierung des Studiums als Erklärung für ein an eine „verschulte Ausbildung“ angepasstes Verhalten nicht herangezogen werden.

digen persönlichen Ressourcen, wie Selbstwirksamkeit²⁹³, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Kohärenzgefühl und Achtsamkeit, stärken. Denen kommt bei dem Umgang mit beruflichen Anforderungen eine besondere Bedeutung zu (Dauber & Döring-Seipel 2010, S. 33f). Sie sehen in dem Verhalten der Referendare vielmehr eine Reaktion der Referendare auf früher erlebte Hierarchieerfahrungen. Diesen Rückfall sieht er dadurch provoziert, dass beratende und bewertende Funktion der Ausbilder vermischt werden. Das führt bei den Referendaren zu Drucksituationen und damit zu verstärkter Anpassung und gesteigertem Kontrollbedürfnis. Dieser institutionell begünstigten Fehlentwicklung setzen Dauber & Döring-Seipel entgegen, dass Ausbilder beide von ihnen ausgeübte Funktionen trennen müssen. Unter Nutzung des Modells der vier Quadranten von Wilber (Abb. 4) sollten Referendar und Ausbilder klären, auf welcher Ebene Unterrichtsnachbesprechungen durchgeführt werden (vgl. auch Niggli 2005; 2.3). Die erforderliche Trennung der Ebenen wird nicht schon durch die Eingangsaufforderung des Ausbilders an seinen Referendar erreicht, das zu sagen, was ihm einfällt. Dauber & Döring-Seipel sieht zwei Perspektiven, von denen eine die individuelle Ebene betrifft. Dabei unterscheidet er zwischen der persönlichen Beratung, die durch „Selbstreflexion und dialogisches Verstehen“ den inneren Prozess erschließt, und einem Verhaltenstraining, das sich auf „äußerlich beobachtbares Verhalten“ bezieht. Die andere Perspektive richtet sich auf das Kollektive. Sie bezieht sich einerseits auf die Einschätzung des Gruppenprozesses einschließlich der dort getroffenen Wertentscheidungen und andererseits auf die Ebene der Metareflexion des Ausbildungsprozesses (Dauber 2009, S. 8).

Abb. 3: Beratung in der Lehrerbildung

	<i>Innen (subjektiv)</i>	<i>Außen (objektiv)</i>
<i>Individuell</i>	Persönliche Beratung (Coaching)	Verhaltenstraining objektiv feststellbarer Anforderungen (Feedback)
<i>Kollektiv</i>	Förderung einer Kultur der Wertschätzung des Gruppenprozesses, -klimas und der -atmosphäre (Consulting)	(Systematische) Metareflexion des Ausbildungsprozesses (Mentoring)

Die Ebenen der Beratung nach dem Verständnis von Dauber unter Nutzung der vier Quadranten von Ken Wilber (1997)

Wenn eine systematische Abfrage nach der gewünschten Beratungsebene selbstverständlich zu der Gestaltung einer Unterrichtsnachbesprechung gehört

293 Dauber verweist darauf, dass die Wahrnehmung von Möglichkeiten zur Gestaltung von autonomen Handlungsspielräumen nach Albert Bandura als *Selbstwirksamkeitserwartung* beschrieben wird (Dauber 2005).

und von beiden Seiten genutzt wird, dann kann es schwerlich dabei bleiben, dass Referendare wegen des Leistungsdrucks ihnen wichtige Themen nicht zur Sprache bringen.

Belastungsfaktoren

Über ein Drittel der geäußerten Kritikpunkte beziehen sich auf die zeitliche Belastung durch die hohe Anzahl von Modulen und Seminaren sowie auf die Bewertung. Fast jede Rückmeldung geht auf diese Themen ein. In den Stellungnahmen spielt auch die psychosoziale Belastung eine bedeutende Rolle. Das geht von verallgemeinernden Aussagen, dass „fast jeder Referendar [...] mindestens schon einen Zusammenbruch“ hatte (LiV7, 235–237), über die Beschreibung konkreter Fälle von Versagensängsten guter Absolventen (LiV10) bis hin zur Darstellung der eigenen Situation: „Es ist die Hölle. Es ist wirklich das Schlimmste, was ich in meinem Leben bis hierhin gemacht habe“ (LiV8, 245f). Diese dramatische Schilderung erträgt der Kandidat nur im Wissen um seine pädagogischen Fähigkeiten und in Hoffnung darauf, die eigenen Vorstellungen zum Wohle der Schüler an einer geeigneten Schule doch später verwirklichen zu können. Studienseminar und Schule sieht er als Einheit, bei der die Referendarsausbildung dazu dient, „einen für ein kaputtes System zu brechen und gefügig zu machen“ (LiV8, 260f).

„Der Lernzuwachs ist eigentlich hauptsächlich im systemischen Bereich, damit meine ich, dass ich am eigenen Leib erfahre, wie entsetzlich unsere Schulen sind, denn ich denke, dass es den Schülerinnen und Schülern oft nicht besser geht als mir am Studienseminar.“ (LiV8, 268–271)

Auch in den Interviews der Potsdamer Studie (Schubarth 2006a) finden sich sehr kritische Einschätzungen des Referendariats, die eine „Beeinträchtigung der Lebensqualität“ (S. 134) verdeutlichen, „zu hohe und unrealistische Anforderungen“ (S. 139) beklagen oder auf fehlende „Praxisrelevanz“ oder „mangelnde Kompetenz“ der Ausbilder (S. 140) hinweisen. Die Potsdamer Studie verweist teilweise auf eine besondere Problemanhäufung an einzelnen Studienseminaren, was in diesem Fall nicht nachgeprüft werden kann. Die sehr drastische Schilderung kann zwar Ausdruck einer vorher bereits vorhandenen Ablehnung des Schulsystems sein. Ebenso gut kann sie der Ausdruck für negative Erfahrungen im Referendariat sein.

Der Hinweis auf den psychischen Zusammenbruch zweier Mitreferendare zeigt ein Betreuungs- und Beratungsdefizit auf. Die Problembeschreibung: „eine überlegt zwei Monate vor Ende aufzuhören – ihre schlechteste Note sind bisher 10 Punkte; eine andere hatte einen zwanzigminütigen Heulkampf in unserem Gespräch gehabt, weil sie sich mittlerweile nachts regelmäßig übergeben muss – sie ist ebenfalls eine 2er-Kandidatin“ (LiV10, 317–320), zeigt, dass die Referendare mit den hohen, eigenen oder an sie herangetragenen, Ansprüchen nicht nur alleine sich selbst überlassen werden können. Die Beschreibung legt

nahe, den Umgang mit Belastungen in der Ausbildung so zu integrieren, dass dies zum Teil einer individuellen Beratungs- und Unterstützungsarbeit der Ausbilder wird. Der Referendar empfiehlt, „sich in den Beratungen auch auf die Situation, die Emotionen und Erlebnisse der Referendare einzulassen“ (LiV10, 321f).

Die Referendare nehmen ihre Ausbilder in *Konkurrenz zueinander* wahr (LiV9), ohne *einheitliche Vorgaben* (LiV3) bzw. *Konsens* (LiV4), *mit unabgedeckten heterogenen Anforderungen* (LiV2). Es fehlt die Klarheit und Abgestimmtheit. Dass jeder Ausbilder es anders macht, empfindet ein Referendar dann positiv, „wenn die Regeln bekannt sind“ (LiV11). Fehlende Kriterien und mangelnde Transparenz bemängeln die Referendare bei der Bewertung (LiV2, LiV3, LiV5, LiV7 und LiV9).

Ein Großteil der in den zwölf Stellungnahmen geäußerten Kritik an den Arbeitsanforderungen bezieht sich auf die durch die Modularisierung in Hessen verursachte stark erhöhte Anzahl an Seminaren. Das Problem ist aber nicht regional begrenzt auf die Ausbildungsorte der stellungnehmenden Referendare, also die Universitäten und Studienseminare in der Region Kassel. Trotzdem schlägt sich die Kritik so nicht in der Hessischen DIPF-Studie nieder. Dieses Phänomen, dass einerseits heftige Unmutsäußerungen und eine Unzufriedenheit mit der neuen Ausbildungsstruktur registriert wird, aber andererseits insgesamt in Erhebungen überwiegend ein hoher Grad an Zufriedenheit mit der Ausbildung festzustellen ist, zeigt sich nicht nur in diesem Beispiel. Vergleichbares ergibt sich bei einer Befragung von Kasseler Studierenden zur Modularisierung ihres Studiums: Entgegen der Vermutung unterscheidet sich die Zufriedenheit mit dem Studium nicht zwischen der Gruppe der modularisierten und der Gruppe der nicht modularisierten Studierenden²⁹⁴.

Reflexion

Diejenigen Referendare, welche in ihrer Stellungnahme auf das Reflektieren eingehen, weisen auf Schwachpunkte hin oder kritisieren das Vorgehen. Ein Referendar mahnt, die begonnene Reflexion der Lehrerrolle einschließlich des zu gestaltenden Verhältnisses zu den Schülern kontinuierlich im Laufe der Lehrerbildung fortzusetzen (LiV1, 16–21). Zudem wird das Initiieren von Selbstreflexion vermisst, ebenso wie Beratungsgespräche, die über den konkreten Unterricht hinausgehen (LiV10, 310–315). Die Art und Weise, in der die Ausbilder kritisieren, verhindert nach Meinung eines Referendars die Möglichkeit, seine eigene Selbstwirksamkeit zu erfahren und zu reflektieren (LiV2, 59f). Die

294 Eine Studie der Universität Kassel hat die These überprüft, ob die Lehramtsstudierenden im modularisierten Studium unzufriedener sind als diejenigen, die noch ohne Module studierten. (Lipowsky & Wolf: Das Kasseler Lehramtsstudium aus Sicht seiner Absolventen. Vortrag vor der Institutsversammlung des IfE an der Universität Kassel, 16.12. 2009).

fälschliche Gleichsetzung eines Gesprächs über den gesehenen Unterricht mit einer Reflexion zeigt eine Beschreibung der Unterrichtsnachbereitung:

„Persönliche Reflexion nach einem Unterrichtsbesuch ist eine seltene Ausnahme. Die meisten Ausbilder sind nicht bereit oder in der Lage, eine emotionelle oder selbstreflexive Ebene der Reflexion mit einzubeziehen und blocken diese im Vorfeld zugunsten einer inhaltlich-methodischen ab. Der Schwerpunkt bei der Reflexion liegt fast ausschließlich auf den Fehlern. Referendare, die etwas lernen möchten und sich ihrer eigenen Unzulänglichkeiten bewusst sind, werden gerade für diese bewertet. Mitunter wird über eine Stunde über die Fehlerhaftigkeit der präsentierten Stunde ein Monolog seitens des Ausbilders gehalten. Gerechtfertigt wird dies immer im Hinblick auf die Examenstunde.“ (LiV7, 224–232)

Dieses Beispiel illustriert einen Stil der normativen Diskussion bzw. des Monologs. Die Befunde der Schweizer Studie von Schüpbach (2005) hatten ergeben, dass die Form der Gespräche einen wesentlichen Einfluss darauf hat, wie wirksam die Unterrichtsnachbesprechungen sein können. Normative Monologe werden kaum als Lernsituation wahrgenommen und bleiben von daher nutzlos (2.3; Schüpbach 2005, S. 181ff).

Vorschläge

Zwar überwiegen in diesen Stellungnahmen die Klagen und die Beschreibungen der Referendare. Es werden aber auch Vorschläge gemacht. Dabei wird u. a. auf positive Erfahrungen aus der Ersten Phase der Lehrerbildung zurückgegriffen:

„Empathieschulung und das Verlassen der hierarchischen, notenbezogenen Ausbildungsstrukturen sowie die Schaffung eines Rahmens der Begegnung: Was laufen hier gerade im Hintergrund für Prozesse? Alleine die Bewusstheit dafür, dass es solche Prozesse gibt, wäre eine echte Bereicherung für Beratungssituationen!!!“ (LiV10, 322–326)

„Ich denke, dass wir lernen sollen, wie wir gemeinsam mit den Schülern das Lernen gestalten und als Lehrer lernen, die Prozesse zu beobachten.“ (LiV1, 22f)

„Das selbstverständliche Beratungswerkzeug ist aus dem Studium bekannt und ermöglicht ein an den Ressourcen des Einzelnen orientiertes Arbeiten.“ (LiV12, 411–415)

Es werden zahlreiche Empfehlungen formuliert, wie Beratung gestaltet werden kann und was dabei thematisiert werden sollte, u. a. auch die Ausbildungsbedingungen: „Dazu gehört auch die Gegensätzlichkeit des Bewertungszwanges neben/mit der Beratung“ (LiV10, 335–338). Ausführliche Vorschläge gibt es zu gezielten Unterrichtsnachbesprechungen mit formulierten Anliegen, Arbeitsaufträgen und verschiedenen Formen des Austausches:

„Hilfreich bei UB mit Seminarbesuch ist auch, wenn vor der Stunde Beobachtungsaufträge verteilt werden (vom Ausbilder oder von demjenigen, der die Stunde zeigt). Dies kann sehr gut nach Schwerpunkten erfolgen und nach der Reflexion evtl. auch noch thematisch/theoretisch aufgearbeitet werden. Wenn ich selbst die Beobachtungsaufträge zusammenstellen darf, kann ich Punkte wählen, die mir gerade wichtig sind, z. B. Lehrerecho, Tafelbild, Umgang mit Störungen, oder was auch immer, d. h. ich nutze die Situation positiv für mein eigenes Lernen (setzt Vertrauen in die anderen Seminarteilnehmer voraus, denn dann oute ich mich ja im Vorfeld mit meinen Schwachpunkten). Gut fand ich auch immer, wenn

der Ausbilder (bei UB mit Seminarbesuch) in Abwesenheit desjenigen, der die Stunde gezeigt hat, Themen gesammelt hat, und dann anschließend gebündelt und geordnet kurz vorgetragen hat.“ (LiV11, 368–378)

Im Gegensatz zu dem gängigen Verfahren, die Inhalte anhand von Beispielen aus Büchern aufzuarbeiten, sollten als Ausgangspunkte dazu „konkrete, am besten gemeinsam beobachtete Fälle dienen. An diesen Beispielen sollten Probleme ausdiskutiert werden“ (LiV1, 35–37).

Belastungsempfinden und Bewältigungsstrategien nach der SALUS-Studie

Mit den Belastungsfaktoren im Lehrerberuf haben sich verschiedene Studien, auch im Rahmen der Problematik des Burnout-Syndroms, auseinandergesetzt²⁹⁵.

In der SALUS-Studie²⁹⁶ fragen Dauber & Döring-Seipel (2009a und b) konstruktiv nach den Bedingungen, die Lehrer in ihrem Berufsalltag gesund erhalten bzw. einer Gesunderhaltung zuträglich sind. In den Untersuchungen hat sich gezeigt, dass einige der wesentlichen persönlichen Ressourcen, die das Belastungserleben bestimmen, veränderbar und trainierbar sind. Das gilt beispielsweise für die eigene Flexibilität ebenso wie für die Selbstwirksamkeit (Dauber & Nolle o. J. S. 6). Insbesondere diese Wirksamkeitserfahrungen beeinflussen, ob berufliche Anforderungen als positive Herausforderung oder als Belastung wahrgenommen werden. Die Befunde aktueller Studien zeigen, dass sowohl die Studierenden als auch die Referendare bis hin zu den erfahrenen Lehrern überwiegend von einer hohen Selbstwirksamkeit überzeugt sind (2.2.1 und 2.4.1). Dementsprechend sehen sie tatsächlich die Anforderungen eher als Herausforderung²⁹⁷.

Die Autoren gehen davon aus, dass Stress und Belastung keine direkte Folge von Anforderungen in besonderen Situationen sind, sondern das Ergebnis eines subjektiven Bewertungs- und Verarbeitungsprozesses (Döring-Seipel & Dauber 2010, S. 3). Entscheidend ist dabei das Verhältnis zwischen verfügbaren persönlichen Ressourcen bzw. Bewältigungsstrategien und den Anforderungen, die sich aus der problematischen Situation ergeben. Reichen die eigenen Ressourcen nicht aus, um die Anforderungen zu bewältigen, dann wird die berufliche Situation eher als negativ und stressig bewertet. Diese Einstellung geht nach den Ergebnissen der Studie von Dauber u. a. oft einher mit passiven Bewältigungsformen, die wenig zu einer Lösung von schwierigen Situationen

295 Belastungsstudien u. a. von Schaarschmidt (2005);; Combe (2004) und Combe & Buchen. (1996) sowie Dauber & Vollstädt (2004)

296 Die Studie zur *Salutogenes in Lehrberuf und Schule* (SALUS) wurde 2007 durchgeführt

297 Referendare, Mentoren und Ausbilder werten nach Abs (2009) alle um 3,0 (Skalenmitte: 2,5). Das entspricht allerdings nicht den hohen Werten, die sich bei der Selbstwirksamkeit ergeben haben.

beitragen. Vielmehr verstärkt dieses reaktive Verhalten einen „Teufelskreis aus Bewertung, Belastung und Überforderung im beruflichen Bereich“ (vgl. 2.2.2).

Der Weg aus diesem Kreislauf könne nur sein, konstruktive Belastungsstrategien zu erarbeiten, die zu einem offensiven, statt einem resignativen Umgang mit Problemen führen. Das ist aber keine Frage der theoretischen Vermittlung. Vielmehr können diese Strategien nur in pädagogischen Situationen erfahren, bewusst gemacht und erworben werden. Das realisiert sich im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers im Sinne von Wahl (2005) in offenen Arrangements im Rahmen der Lehrerbildung und damit auch während des Referendariats. Diese Bedingungen zu schaffen wird durch die frühere und häufigere Bewertung der Referendare durch die Ausbilder in einer modularisierten Ausbildung eher erschwert. Messbar sind eher kognitives Wissen und objektiv nachvollziehbare Verhaltensformen. Diese Qualifikationen gewinnen wegen ihrer Bewertbarkeit zunehmend an Bedeutung und drängen die emotionalen Kompetenzen in den Hintergrund. Institutionelle Konflikte in hierarchisch organisierten Strukturen, in denen eine Person bewertet wird, führen leicht zu einer Reaktivierung früherer Abhängigkeitsverhältnisse und damit zu Stress.

Die Lehrerbildung hat dann die Aufgabe, die erforderlichen persönlichen Ressourcen zu stärken. So wären Strategien zur Problembewältigung zu trainieren sowie ein konstruktiver Umgang mit äußeren Belastungen zu erarbeiten (Dauber 2009).

Die Diskrepanz zwischen dem Unmut über das Referendariat als sehr belastende Ausbildungsphase und den Angaben der Referendare zu ihrem Belastungsempfinden in den Studien, die diese Erwartung nicht widerspiegeln, lässt sich nicht einfach auflösen. Der Unterschied klärt sich auch nicht durch die Unterscheidung zwischen dem Umgang mit (objektiv) gegebenen Belastungsfaktoren und den subjektiv geprägten Bewältigungsstrategien. Nach beidem fragt die Hessische DIPF-Studie mit dem Ergebnis, dass die Referendare Belastungen nicht stärker empfinden als ihre Mentoren und Ausbilder. Das gilt sowohl für die Arbeitsbelastungen, als auch für den Leistungsdruck (mit Ausnahme der direkten Bewertung, insbesondere in der Prüfung) und vor allem die Interaktionen in der Schule²⁹⁸ (2.4.1). Es bleibt zu bedenken, dass dieses Belastungserleben nicht ausschließlich abhängig ist von objektiven Belastungsfaktoren wie den Arbeitsbedingungen, der Stundenzahl oder den Klassengrößen, sondern ebenso vom subjektiven Empfinden. So kommt Lipowsky zu dem Schluss, dass das, was für den einen Lehrer belastend ist, für den anderen völlig irrelevant sein kann (2003, S. 62).

298 Die DIPF-Studie fragt nach Belastungserleben bezogen auf Arbeitsbelastungen nach Stundenzahl, täglicher Arbeitsmenge, Zeitdruck, Unterschiedlichkeit der Aufgaben. Die Belastung zur Interaktion umfasst die Verantwortung für andere Menschen, Auseinandersetzungen mit Schülern, deren Eltern, Mentoren oder Ausbildern sowie die Zusammenarbeit im Kollegium (Abs 2009).

Die Studie von Dauber & Döring-Seipel (2009a, S. 6) bestätigt, dass die Interaktionsbeziehungen als solche nicht zur Belastung werden²⁹⁹. Das Belastungsempfinden hängt von den Bedingungen im pädagogischen Umfeld und der dort bestehenden sozialen Unterstützung bzw. sozialen Kontrolle ab. Dauber & Döring-Seipel stellen fest: „dass sich die Erfahrung, im beruflichen Kontext kontrolliert, überwacht und bewertet zu werden, in starkem Maße belastungsinduzierend auswirkt“ (a. a. O., S. 7).

Die SALUS-Studie weist die negative Wirkung dieser subtilen Beeinflussung bei langjährigen Lehrern nach. Es bietet sich an, die Erkenntnisse auch auf Referendare zu übertragen. Schließlich liegt es in der Ausbildungssituation des Referendariats wesentlich näher, bewertet und kontrolliert zu werden, als im beruflichen Alltag eines erfahrenen Lehrers. Das könnte zur Erklärung beitragen, wie es zu dem verbreiteten Eindruck eines hochbelastenden Referendariats kommt, auch wenn sich das nicht in den Studien zum Referendariat (2.1) niederschlägt. Eine Verbesserung wird dann spürbar werden, wenn Belastungen wirksam reduziert und „Bewältigungspotenziale des Kollegiums“ durch zunehmende soziale Unterstützung und Kooperation gestärkt werden (Dauber & Döring-Seipel 2009a, S. 7). Die SALUS-Studie verweist zudem auf einen Zusammenhang zwischen der unterrichtlichen Gestaltung und dem Belastungsempfinden der Lehrenden:

„Ungünstig auf Belastung, Bewertung und Überforderung wirken sich Unterrichtsstile aus, die sich durch hohe Konzentration auf die Vermittlung von Stoff bei gleichzeitiger Rigidität und Irritierbarkeit auszeichnen.“ (Dauber & Döring-Seipel 2009a, S. 7)

Eine rigide Planung und Durchführung von Unterricht bringt eine höhere Störanfälligkeit mit sich. Diese wirkt sich negativ als belastungssteigernd auf den Lehrer und seine Gesundheit aus (ebenda). Im Gegensatz dazu fühlen sich diejenigen weniger belastet, „die mit ihrer Lebens- und Berufssituation zufrieden waren, soziale Unterstützung erlebten, ihre Arbeit als bedeutsam und sich selbst als wirksam erlebten und mit Problemen offensiv umgingen“ (Dauber & Döring-Seipel 2009a, S. 3f).

Wie stark diese gesundheitsförderliche Einstellung unter den Referendaren verbreitet ist, zeigen Befunde der Referendarsstudien. So ist in der Hessischen DIPF-Studie die schlechteste Bewertung eines der Items zu Fragen nach dem Belastungsgefühl noch in der neutralen Mitte³⁰⁰. Auch in der Potsdamer Studie

299 Dieses Ergebnis stimmt mit dem der Hessischen DIPF-Studie (Abs 2009) überein, vgl. 2.1.1.

300 Das noch im positiven Bereich, aber im Vergleich am schlechtesten bewertete Item ist die Fähigkeit, sich gut von der Arbeit entspannen zu können (2,54). Die anderen Items, mit denen die Bewältigungsmuster erfragt werden, sind: zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden zu können, auch unangenehmen Situationen etwas Positives abzugewinnen, Schwierigkeiten als Herausforderungen zu sehen, Erwartungen an die eigenen Möglichkeiten anzupassen und sich durch berufliche Enttäuschungen nicht von den eigenen Zielen abhalten zu lassen. Die Angaben liegen im

weisen die untersuchten Bewältigungsmuster der Referendare aus Brandenburg nicht auf besondere Probleme hin (Schröder 2006)³⁰¹. In der SALUS-Studie überprüfen Dauber & Döring-Seipel, ob „hohes soziales Engagement“ die persönlichen Ressourcen erschöpfen. Diese These bestätigte sich nicht. Im Gegenteil stärken die Investitionen in soziale Beziehungen auch die eigene günstige Ressourcensituation (2009a, S. 7).

Problematisch können Situationen dann werden, wenn Bewertung und Beratung vermischt werden und dadurch bei den Bewerteten Erfahrungen reaktivieren, die Unbehagen und Stress hervorgerufen haben. Für die institutionelle Seite des Problems wurde von Dauber bereits mit dem Vorschlag, beide Aufgaben zu trennen ein Ausweg aus dem Dilemma der Doppelfunktion aufgezeigt. Für die Stärkung der persönlichen Ressourcen der Absolventen bieten die psychosozialen Basiskompetenzen einen ersten Ansatz, der aber ohne vertiefende Aufarbeitung der lebensbiographischen Erfahrungen nicht ausreicht, um auch problematische Situationen reflektiert zu bewältigen.

Umgang mit Belastung

Wenn auch das Referendariat nur in vereinzelten Aspekten als eher belastend eingeschätzt wird, so bleibt doch zu klären, wie mit Belastungen umgegangen werden kann. Dabei ist zu unterscheiden, ob es sich um ausbildungsbedingte Belastungen oder eher um berufstypische handelt, die erst im Laufe der Berufstätigkeit zunehmend auftreten. Die Referendare haben hohe Erwartungen, im Referendariat zu lernen, kompetent mit *Belastungen umzugehen*. Diese Erwartungen erfüllen sich durch deren niedrige tatsächliche Berücksichtigung nicht³⁰². Demgemäß fühlen sich die Referendare am Ende des Vorbereitungsdienstes kaum kompetenter als zu Beginn. Auch Bewältigungsformen von Problemen werden während der Lehrerbildung zu wenig oder nicht trainiert (Dauber & Döring-Seipel 2009a und b). Nach der Wirksamkeitsstudie für die Mathematiklehrausbildung hat das Verhalten der Ausbilder einen Einfluss auf die Absolventen (Felbrich 2008b). Von daher ist bedeutend, wie die Ausbilder mit Belastungen umgehen. In der Hessischen Studie unterscheiden sich die Voten von Referendaren und Ausbildern kaum, wenn sie selbst einschätzen, wie kompetent sie *Aufgaben und Belastungen bewältigen* (Abs 2009). Demnach können die Referendare in diesem Bereich von den Ausbildern nur be-

Durchschnitt dieser Items für die Referendare etwas niedriger als bei Ausbildern und Mentoren, aber mit einem gesamten Durchschnitt von 2,83 (Skalenmitte: 2,5) noch im positiven Bereich (Abs 2009).

301 In der Studie werden Absolventen aus Brandenburg mit denen in Münster verglichen, die wesentlich ungünstiger abgeschnitten haben. Die Diskrepanz wird auf die Art der Ausbildung zurückgeführt (2.2.2).

302 Mit 50 % Differenzen besteht bei dem Ausbildungsinhalt „berufliche Belastungen und ihre Bewältigung“ mit die größte Abweichung zwischen Erwartungen und tatsächlicher Behandlung im Referendariat (Schubarth 2006a, S. 83).

grenzt etwas lernen. Das könnte auch erklären, warum die Referendare zwar fordern, dass während der Lehrerbildung der *Umgang mit Belastungen* thematisiert werden sollte, dies aber nicht verwirklicht wird. Die Ausbilder trauen sich dabei im Durchschnitt gesehen weniger zu als bei den sonstigen Angaben zu ihrem Selbstbild (2.4.1). All dies legt nahe, dass die Referendare während des Vorbereitungsdienstes wider Erwarten nicht ausreichend lernen (können), mit den gegebenen Anforderungen entlastet umzugehen (Schubarth 2006a). Wenn der professionelle Umgang mit den selbstverständlich gegebenen und mit den administrativ bestimmten Belastungen nicht in der Lehrerbildung und da vor allem in der Zweiten Phase vermittelt wird, dann bleibt offen, wann und wie sonst das geschehen soll. In der Vermittlung der psychosozialen Basiskompetenzen, wie sie u. a. in Studienseminaren der Region Nordhessen seit 2009/10 erprobt wird, kann eine Möglichkeit gesehen werden, dieses Defizit zu beseitigen (vgl. 1.4.1).

2.4.3. Bedeutung der Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung und Veränderung der Überzeugungen zum selbständigen Lernen

Bereits der Abschlussbericht der Kultusministerkonferenz betont, wie bedeutend die Lerngelegenheiten für eine erfolgreiche Lehrerbildung sind. Demnach ist für eine sinnvolle Abfolge dieser Erprobungsmöglichkeiten zu sorgen, die schrittweise wachsende Anforderungen bieten und damit die notwendige berufsbiographische Entwicklung unterstützen (Terhart 2000, S. 18). Die Befunde der MT21-Studie bestätigen diesen Zusammenhang und zeigen, dass sowohl die Quantität als auch die Art und der Inhalt einen bedeutenden Einfluss haben. Je umfangreicher und je näher an den Anforderungen der Schule die Situationen gestaltet sind, umso mehr entsprechendes Wissen erwerben Studierende und Referendare in ihrer Ausbildung (Blömeke u. a. 2008h, S. 303 und 2008d, S. 149). Eine kürzere Ausbildungsdauer für ein Lehramt bietet weniger Lerngelegenheiten und wirkt sich negativ auf den Kompetenzzuwachs aus. Das weist die MT21-Studie für die Lehrämter für Grund-, Haupt- und Realschulen nach, deren Absolventen weniger kompetent in fachwissenschaftlichen und -didaktischen Fragen sind als die für das Lehramt an Gymnasien.

Die MT21-Studie belegt, dass alleine die Verkürzung des Referendariats nicht zu negativen Auswirkungen führen muss (2.1.4; Blömeke u. a. 2008f, S. 212)³⁰³. Unter welchen Bedingungen eine Qualitätseinbuße zu vermeiden ist, müsste noch geklärt werden. Auch die hessischen Studien des DIPF bestäti-

303 Bei Grund-, Haupt- und Realschul-Studierenden führt nach den Untersuchungsergebnissen die Nähe der universitären Grund-, Haupt- und Realschullehrer-Ausbildung „zu großen Effekten in der Zunahme des schulbezogenen Fachwissens zwischen Studienbeginn und Studienabschluss. In der zweiten Phase kann dieses Wissen dann wohl nicht mehr weiter ausgebaut werden.“ (Blömeke 2008, S. 164).

gen, dass sich Absolventen mit zunehmender Ausbildungszeit immer kompetenter fühlen. Einer der Autoren der hessischen Studie weist ausdrücklich darauf hin, dass bei einer strukturellen Umgestaltung der Lehrerbildung und der dabei erwogenen Kürzung des Referendariats diese Erkenntnisse zu berücksichtigen sind. Eine Verkürzung des Referendariats setzt voraus, dass die zu erwerbenden Kompetenzen dann bereits früher, während des Studiums, angebahnt werden müssen, wenn nicht die Qualität der Lehrerbildung sinken soll³⁰⁴.

Veränderung der Überzeugungen zum selbständigen Lernen

Alle beteiligten Gruppen stimmen darin überein, *selbständiges Lernen der Schüler* wirkungsvoll fördern zu können (2.1.1; Abs 2009). Dies ist schon bei den Studierenden und den Referendaren in einer der Leipziger Studien zur *Veränderung von Überzeugungen bei Absolventen der Lehrerausbildung* das oberste Ziel, dort als *Anregung zum selbständigen bzw. eigenständigen Denken* formuliert (2.2.1; Flagmeyer 2007 und Hoppe-Graff 2008). Auch die MT21-Studie kommt zu einer hohen Wertschätzung dieses Ziels. Das dort verwendete Verfahren ermöglicht es zusätzlich, einzuschätzen, wie sich die Einstellung zwischen Studierenden und Referendaren verändert:

„Am Ende der Lehrerausbildung stimmen die angehenden Mathematiklehrerinnen und -lehrer Merkmalen eigenaktiven Lernens stärker zu als Studienanfängerinnen und -anfänger.“ (Blömeke u. a. 2008h, S. 320)

Die Veränderung ist deutlich (2.1.4). Eine vergleichbare Tendenz zeigt die Potsdamer Studie. Fast alle Referendare geben an, dass ihnen ihr Studienseminar das Ziel vermittelt hat, das *selbständige Lernen der Schüler* zu fördern. In der Universität galt das für knapp die Hälfte. Annähernd drei Viertel der Absolventen fühlen sich am Ende ihrer Ausbildung darin kompetent und damit ein Viertel mehr als zu Beginn des Referendariats (Schubarth 2006a, S. 95ff).

Nach der Potsdamer Studie fühlen sich zudem fast alle Referendare verantwortlich für die *Vermittlung von Wissen*, die *Förderung der Leistungsentwicklung* und das *soziale Lernen von Schülern*. Keiner lehnt diese Verantwortlichkeit ab (a. a. O., S. 60). Diese vier Aufgaben – einschließlich der *Förderung des selbstständigen Lernens* – lassen sich aber nicht immer miteinander verbinden. Die Frage, welche die Absolventen im Zweifelsfall vorziehen, wird in der Potsdamer Studie nicht untersucht³⁰⁵. Das gilt auch für die beiden in der Studie von Flagmeyer herausgehobenen Ansprüche, vorrangig sowohl zum *selbständigen Denken anzuregen* als auch *Stoff zu vermitteln* (2.2.1). Einen Schritt weiter gehen die Autoren der MT21-Studie, indem sie nach den Überzeugungen der Ab-

304 Döbrich, Tagung in der RWS 23.3.09.

305 Auch in der Studie von Flagmeyer u. a. stehen das Anregen zum selbständigen Denken der Schüler und das Vermitteln von Wissen mit vergleichbarer Wertschätzung nebeneinander (Flagmeyer 2007a, S. 185f).

solventen fragen, mit deren Hilfe diese sich im Zweifelsfall zwischen sich widersprechenden Ansprüchen bzw. Aufgaben entscheiden (Blömeke u. a. 2008, S. 324f). Die MT21-Studie weist nach, dass die Absolventen im Verlauf des Referendariats zunehmend von einer *selbständigkeitsfördernden Auffassung von Unterricht* überzeugt sind (s. o.). Sie fördern am Ende ihrer Ausbildung eher *eigenaktives Lernen* und interpretieren ihre *Lehrerrolle als eine Moderatorenfunktion*, während sie *traditionell-direktiver Instruktion* distanzierter gegenüberstehen als zu Beginn der Ausbildung. Über die grundlegenden Überzeugungen hinaus sehen Dauber u. a. die bevorzugten Aufgaben des Lehrers in Verbindung mit den persönlichen Ressourcen der Lehrer. Die Autoren identifizieren aus diesen Aufgaben verschiedene Unterrichtsstile,

„bei denen entweder die Betonung der Wissensvermittlung, der sozialen Beziehungen, des selbständigen Arbeitens oder des erlebnisorientierten, emotionalen Zugangs zu Lerninhalten im Vordergrund standen.“ (Dauber & Dörind-Seipel 2009a, S. 8)

In der Salus-Studie erweist sich, dass sich diejenigen Unterrichtsstile ungünstig auf das Belastungsempfinden auswirken, die das Vermitteln von Wissen hervorheben und den Unterricht rigide und damit störanfällig gestalten (s.o.). In engem Zusammenhang mit einem eher stoffvermittelnden Unterricht stehen Persönlichkeitsmerkmale wie fehlende *Offenheit gegenüber neuartigen und unsicheren Situationen* als Ungewissheitstoleranz, aber auch mangelnde *Fähigkeit sich innerlich zu distanzieren* (Dauber & Döring-seipel 2010, S.34).

In der Studie der Universität Koblenz-Landau klären die Praktikumsbeteiligten den Widerspruch für die Praktika so, dass sich die Unterrichtsdurchführung zuerst an der Planung orientieren soll und das selbständige Arbeiten der Schüler oder alternative Lernformen auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden (2.2.2). Wenn die Unterrichtsdurchführung unbedingt an der Planung zu orientieren ist und die Schüler vorerst kein Thema selbst erarbeiten oder ihre Lernschritte selbst einteilen sollen, dann besteht die Gefahr, dass vorerst eine rigide Unterrichtsführung eingeübt wird. Offensichtlich besteht die Hoffnung, dass sich darauf aufbauend die allgemein angestrebten selbständigen Arbeitsformen, Flexibilität und Schülerorientierung ergeben. Ein eng an der Planung orientierter Unterricht macht ihn störanfällig. Dauber u. a. haben dazu in ihrer Studie festgestellt:

„Nicht zuletzt das Kerngeschäft des Lehrberufs, Unterrichten, wirkt sich vor allem über die Störanfälligkeit verschiedener Unterrichtsstile unmittelbar auf die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern aus.“ (Dauber & Dörind-Seipel 2009a, S. 9)

In der Wirksamkeitsstudie zur Lehrerbildung von Blömeke werden – zumindest für das Fach Mathematik – noch weitere als die oben genannten Veränderungen grundsätzlicher Überzeugungen nachgewiesen. So ist für die Referendare am Ende ihrer Ausbildung im Unterschied zum Beginn das Fach, die Mathematik, eher ein *dynamisches* als ein *statisches System*, an dessen Erlernbarkeit

sie glauben. Diese tiefgehenden Überzeugungen verändern sich im Laufe der Lehrerbildung in eine gewünschte, auch von den Lehrerbildnern geprägte Richtung. Die Veränderungen bleiben dauerhaft, vorausgesetzt es gibt hinreichend anforderungsgemäße Lerngelegenheiten (2.1.4; Blömeke u. a. 2008f und 2008h). Das ergänzt die Ergebnisse von Teilstudien, in denen Merkmale für die Qualität des Unterrichtes untersucht werden, der einen hohen Leistungszuwachs bei Schülern ermöglicht. Dabei hat sich ergeben, dass ein hoher Lernzuwachs bei Schülern ermöglicht wird, wenn bei den Unterrichtsformen vielfältige Methoden genutzt und die Heterogenität der Gruppen beachtet wird. Für die Methodenvielfalt ergibt sich:

„Nur wenn neben das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch auch häufiger längere Phasen entdeckenden Lernens oder Diskussionen über verschiedene Lösungswege treten, gehen Lernergebnisse über Faktenwissen hinaus. Umgekehrt gilt, dass häufige Phasen von Frei- oder Projektarbeit durch systematischen Wissenserwerb ergänzt werden müssen.“ (Blömeke 2004b, S. 6)

Um auf die heterogenen Gruppen einzugehen, bedarf es einer entwickelten diagnostischen Kompetenz und schüleraktivierender Unterrichtsformen, die sich „nicht im Klassenverband realisieren“ lassen. „Längere Phasen von Gruppenarbeit wirken sich fast immer positiv auf Lernergebnisse aus“ (Blömeke 2004b, S. 8).

Auch die Autoren der Studie COACTIV-R weisen die oben beschriebene Haltung der Referendare nach und zeigen, dass sie ebenso wie die erfahrenen Lehrkräfte das *selbständige und diskursive Lernen* deutlich gegenüber dem *rezeptiven Lernen* bevorzugen (Kunter 2008, S. 5). Für die Lehrkräfte zeigt die Studie, dass diese Bevorzugung im Zusammenhang mit einem *hohen Professionswissen* steht (Blum 2008, S. 63f). Diese *konstruktionsorientierte Überzeugung* wirkt sich auf die Unterrichtsgestaltung aus und beeinflusst den Lernzuwachs der Schüler positiv (MPI 2009). Mit den Befunden kann vermutet werden, dass auch für die Referendare die Bevorzugung von *eigenaktivem Lernen* mit diesem höheren Professionswissen einhergeht. Die Studien haben erwiesen, dass Professionswissen im Laufe der Lehrerbildung erworben wird und nicht in der alltäglichen Berufspraxis (Krauss 2009, S. 244f). Damit sind die Ansätze widerlegt, die das bestreiten (u. a. Radtke 1996) und davon ausgehen, dass „die Berufspraxis zugleich als Berufsausbildung“ dient (Hedtke 2000, S. 7).

Angesichts dieser übereinstimmenden wertschätzenden Haltung gegenüber selbständigen Lernformen ist das davon abweichende Votum zum *kooperativen Lernen* die Ausnahme, als die sie die Autoren einschätzen. Nach den Befunden sind demnach die Referendare zum Ende des Referendariats dem *kooperati-*

ven Lernen³⁰⁶ gegenüber skeptischer eingestellt als zu Beginn. Die Autoren erklären sich diese negative Tendenz mit der speziellen Ausbildungssituation. Die Referendare haben nicht ausreichend Zeit für die langfristige Aufgabe zur Verfügung, die Schüler schrittweise an das kooperative Lernen heranzuführen und dabei sichtbare Erfolge zu erleben (Blömeke u. a. 2008h, S. 320ff).

In der COACTIV-Studie geben die Gymnasiallehrkräfte an, *selbständiges Lernen ihrer Schüler zu bevorzugen bzw. auf die (mathematische) Selbständigkeit der Schüler zu vertrauen*. Das kommt bei ihren Schülern als mangelnde *individuelle Unterstützung* an. Diese Unklarheit zwischen „Sender“ und „Empfänger“ könnte ein zusätzlicher Hinweis sein, warum es bei der Hinführung zu kooperativen Lernformen zu Schwierigkeiten kommt, die auch die Referendare beklagen und zu tragen haben.

Da sich diese Überzeugung von der eigenen pädagogischen Wirksamkeit zwischen Referendaren, Mentoren und Ausbildern nur geringfügig unterscheidet, scheint sie unabhängig von dem Status zu sein und damit auch von der Menge der Erfahrungen, die mit den Schülern gemacht werden konnten. Vergleichbare Übereinstimmungen finden sich auch in Bezug auf den Umgang mit sozial problematischen Schülern (Abs 2009). Das kann eine günstige Voraussetzung für die Zusammenarbeit verschiedener Statusangehöriger sein (siehe auch 2.4.6).

Dauber & Döring-Seipel (2010) weisen in der Salus-Studie nach, dass persönliche Ressourcen mit den Formen des unterrichtlichen Handelns zusammenhängen. Die *Lehrerselbstwirksamkeit* korreliert besonders eng mit allen vier erfragten schüleraktivierenden Unterrichtsformen³⁰⁷. Das gilt zudem für die *Achtsamkeit* und die *Ungewissheitstoleranz*, wenn auch weniger stark (Lantermann & Döring-Seipel 2009). Damit gelingt ein Nachweis, wann die selbständigkeitsfördernden Unterrichtsformen bevorzugt werden. Auch dies kann als Vervollständigung zu einem Befund der MT21-Studie gesehen werden, nach dem gewünschte Überzeugungen der zukünftigen Lehrer nicht mehr mit Eintritt in das Referendariat verschwinden, sondern bestehen bleiben.

Umgekehrt zeigt sich am Beispiel der Studienanfänger, die an der Universität Kassel an dem Seminar zu den psychosozialen Basiskompetenzen teilgenommen haben, ein Zusammenhang zwischen den Ausbildungsvoraussetzungen und den Bedingungen für ein gesundes Lehrererleben:

306 Zwar kann nicht uneingeschränkt von offenen Unterrichtsformen auf *kooperative Lernformen* geschlossen werden. Aber Plausibilitätsüberlegungen sind möglich. Es liegt auch keine genaue Abgrenzung durch die Autoren vor.

307 Es handelt sich um die Schülerorientierung, die selbständigen Arbeitsformen, die flexible Unterrichtsgestaltung und den emotional-motivationalen Lernzugang.

„Studierende, die in dem Kompaktseminar durch geringe Lernkompetenz auffallen, besitzen häufig geringe personale Ressourcen, ungünstige Bewältigungsstrategien und wenig Motivation für pädagogische Inhalte des Studiums.“ (Nolle 2009)

Daraus ergeben sich zusätzliche Anforderungen und Aufgaben für das Studium, da nach Dauber viele dieser Dimensionen erlernbar sind und trainiert werden können (2.2.4 und 2.4.2).

Bewältigungsmuster statt Handlungsdruck

In der MT21-Studie wird argumentiert, dass sich erst angesichts des Handlungsdrucks in der Praxis zeigt, ob sich Überzeugungen dauerhaft verändern. Oelkers argumentiert, dass Berufsanfänger lernen, „ihre Kompetenzen unter Stresssituationen aufzubauen“ (2007, S. 8). Dabei scheinen objektive Rahmenbedingungen der Schule gegeben zu sein, deren negativen Begleiterscheinungen wie Druck und Stress sich die Absolventen zu stellen haben. Nach dem transaktionalen Stressmodell von Lantermann u. a. (2009) ist das Überforderungssymptom nicht per se gegeben, sondern basiert auf dem Verhältnis der Anforderungen der Situation zu den persönlichen Ressourcen, die vorhanden sind, um sie zu bewältigen. So kann dieselbe Situation bei einem ausgeglichenen Verhältnis als (positive) Herausforderung gesehen werden oder als belastender Stress, wenn die vorhandenen Ressourcen nicht den Anforderungen entsprechen. Abhängig ist das nicht allein von den objektiv gegebenen Anforderungen, sondern auch von der subjektiven Interpretation, die von Merkmalen abhängig ist, die ein individuelles Bewältigungsmuster bestimmen. Das baut sich nach Lantermann u. a. auf aus den Merkmalen des Arbeitsengagements und der Widerstandskraft gegenüber Belastungen und Emotionen³⁰⁸. Für die Kasseler Autoren bleiben die äußeren Bedingungen und Vorgaben bedeutend. Es führt nur nicht jede Ent- bzw. Belastung bei den Betroffenen zu vergleichbaren Empfindungen und Reaktionen.

In der Zweiten Phase sind besondere Handlungsanforderungen u. a. durch den eigenverantwortlichen Unterricht gegeben. Neben dieser alltäglichen Handlungspraxis bietet die Zweite Phase ebenso handlungsentlastete Situationen, beispielsweise in dem Einführungssemester oder in den Seminaren. Diese handlungsentlasteten Situationen sind nach Blömeke u. a. notwendig, um während der Lehrerbildung eine aufwendige Planung von Unterricht leisten zu können, die zielgerichtet ist und das Wesentliche für die Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Dadurch kann ein Kompetenzzuwachs erzielt werden, ohne auf

308 Im Einzelnen sind das für die *Merkmale des Arbeitsengagements*: subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit; für die *Widerstandskraft gegenüber Belastungen*: Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit sowie für die *Emotionen*: Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung (Lantermann & Döring-Seipel 2009).

Handlungsroutine aufbauen zu können bzw. zu müssen (Blömeke u. a. 2008d, S. 145 und 2008h; 2.1.4). Die Referendare haben eine Stundenverpflichtung bis zu zwölf Stunden³⁰⁹. Im Vergleich zu den Lehrkräften nach der Ausbildung ist das weniger als die Hälfte der Unterrichtsstunden. Das reduziert die gegebenen Anforderungen in dem unterrichtlichen Bereich, auch wenn sich dafür andere ausbildungsbedingte und prüfungsbezogene Anforderungen stellen. Nach den Befunden der Hessischen Studie verneinen die Referendare eher, mit der Unterrichtsvorbereitung – bzw. überhaupt – Zeitprobleme zu haben. Das kann als Bestätigung dafür gesehen werden, dass sie nicht zu stark unter diesem Druck stehen (Abs 2009, S. 61). Von daher sind handlungsentlastende Phasen möglich, wie sie für den Erwerb von Kompetenzen unter dem für die Lehrerbildung charakteristischen höheren Aufwand an Unterrichtsvor- und Nachbereitung erforderlich sind.

Die These, dass die Studierenden in ihren Praktika die neuen pädagogischen Überzeugungen an die Schulen bringen, kann nicht mehr ohne weiteres aufrechterhalten werden. Nach dem Befund der MT21-Studie scheinen diese Aufgabe eher die Referendare übernommen zu haben (2.1.4; Blömeke u. a. 2008h). Es kommt offensichtlich nicht mehr zwischen dem Studium und dem Referendariat zu unterschiedlichen Ansprüchen und Anforderungen, sondern viel eher zwischen den beiden Ausbildungsphasen und der Schule.

Veränderung der Überzeugung zu selbstständigkeitsförderndem Unterrichten

Für einen zu initiierenden Lernprozess, die Schüler bei *selbständigem Lernen*, verstanden als *selbstgesteuertes und offenes Lernen*, zu unterstützen, bietet sich als Lehrform das Kooperationspraktikum an. In einer Lernpartnerschaft zusammenzuarbeiten entspricht den erwachsenenpädagogischen Grundsätzen der Selbststeuerung und des Selbstkonzepts, zu deren Beachtung auch die Kultusministerkonferenz auffordert (2.4.3). Die für das selbstverantwortliche Lernen der erwachsenen Lehramtsabsolventen geltenden Prinzipien, von denen Dauber (1980) vier als zentral für erfolgreiches Lernen herausstellt, haben sich im Laufe der Zeit nicht geändert. Es ist davon auszugehen, dass die Absolventen

- keinen einheitlichen Lernweg haben, der für alle passend ist,
- selber wissen, welche Ziele sie anstreben und was die dafür angemessenen Bedingungen sind,
- sich selbst und ihre Umgebung verstehen wollen, um das eigene Leben oder die Umwelt verändern zu können und

309 Diese hohe Stundenverpflichtung für die Referendare ist in Hessen mit der Neufassung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes 2011 nicht gesenkt worden.

- das Wissen suchen, das den eigenen Interessen und den persönlichen Erfahrungen entspricht.

Von daher sind Lernerfahrungen nicht zentral steuerbar und auch die Lernmaterialien nicht im Vorhinein programmierbar. Die Erwachsenen sind nur dann motiviert, wenn sie ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen beeinflussen können (Dauber 1980, S. 149). Overwien kommt in seiner Studie zum *Informellen Lernen im Rahmen von Praktika* zu dem Ergebnis, dass eigenverantwortliches Arbeiten die Studienmotivation verstärkt und zugleich praktische Bezüge zur normalen Welt herstellt, die im Studium oft verloren gehen (2009)³¹⁰.

Der andernorts beklagten Vereinsamung oder Vereinzelung der Referendare könnte das Kooperationspraktikum entgegenwirken. Die als belastend empfundene fehlende Unterstützung bei der Realisierung nichtrezeptiver Unterrichtsformen könnte durch eine Lernpartnerschaft eher gemildert als verschärft werden, wenn beide Lernpartner daran bewusst arbeiten.

Das stärkere Festhalten der Studierenden an der Rolle des Instruktors und das bis in das dritte Semester nachgewiesene Sich-Stützen auf die eigenen Erfahrungen als Schüler fassen Marlovits und Schratz (2003) in ihrer Analyse der Phänomene des Lehrerwerdens auf als das Unterentwickelte, zu dem sie die *Unbelehrbarkeit* und das *Schülersein* der Studierenden rechnen. Durch die Kooperation mit einem Referendar als Angehörigem der Zweiten Phase kann die unterentwickelte Seite nicht mehr so leicht aufrechterhalten werden, wie das vielleicht im Regelpraktikum der Fall ist. Die Studierenden haben mit den Referendaren kein Gegenüber, dem sie sich als unbelehrbar kompetent ausgeben oder sich trotzig gegenüber Reflexion zeigen können, weil die ihre bisherigen Gewissheiten infragestellen. Im Unterricht beim Mentor im Regelpraktikum ist hingegen nicht immer ihre Rolle klar, ob sie mehr – distanzlos – sich mit den Schülern identifizieren oder schon mit der Lehrerrolle. Die Widerstandsgrenze (Marlovits & Schratz 2003) ist bei der Konfrontation mit dem weiteren Ausbildungsprozess früher erreicht.

Wie die Befunde der MT21-Studie zeigen, können Veränderungen der Überzeugungen bezüglich der Lehrerrolle oder der Unterrichtsgestaltung auch angesichts des Handlungsdrucks in der Praxis standhalten und dauerhaft bestehen (2.1.4; Blömeke u. a. 2008h). Die Studien weisen nach, dass sowohl Studierende wie Referendare als auch Mentoren und Ausbilder von der Wirksamkeit der eigenen Arbeit überzeugt sind.

310 Overwien (o.J.) S. 52

2.4.4. Erwerb von Kompetenzen

Die Befunde der drei großen Studien zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung – der MT21-Studie, der Potsdamer Untersuchung und auch der Hessischen Studien des DIPF – bestätigen, dass sich Absolventen mit zunehmender Ausbildungszeit kompetenter fühlen³¹¹. Damit widersprechen sie der Vermutung von Oelkers und widerlegen, dass sich der Aufbau professioneller Kompetenzen überwiegend im Berufsalltag vollzieht. Er ist einer der Vertreter, die meinen, dass die Lehrkräfte erst in den ersten Berufsjahren lernen, „ihre Kompetenzen unter Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind“ (Oelkers 2007, S. 17). Da Ausbildung nur an bestimmten Stellen idealisiert wirken kann und der berufliche Alltag nicht vorwegzunehmen ist, schließt er: „Daher ist zu vermuten, dass der Aufbau professioneller Kompetenz von Lehrkräften wesentlich in den Berufssituationen geschieht und nur begrenzt von der Ausbildung beeinflusst werden kann“ (a. a. O., S. 16).

Für diese Weiterentwicklung des universitären Wissens hält er die „Rückmeldung in unmittelbarer Nähe“ zu der Situation für ausschlaggebend (ebenda). Damit geht Oelkers davon aus, dass die Lehrkraft entweder die Fähigkeiten entwickelt hat, Rückmeldungen der Schüler zur eigenen Fortentwicklung zu nutzen, oder auf andere Personen zurückzugreifen. Dies setzt aber den Erwerb von Kompetenzen wie Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit voraus. Die Vermutung des Autors ist aber auch deswegen nicht als eine Absage an eine nachhaltige Wirksamkeit der Lehrerbildung zu verstehen, da er zustimmend die Schweizer Studie von Stadelmann anführt. Diese

„zeigt nicht nur den Einfluss der Ausbildungsschulen auf den Aufbau der Kompetenz von Berufsanfängern, sondern auch die mentale und habituelle Prägung durch die Praxislehrer. Sie zeigen Anfängern *what works*, sind also entscheidende Anlaufstellen zum Aufbau professioneller Kompetenz, von denen die weitere berufliche Entwicklung offenbar wesentlich abhängt.“ (Oelkers 2007, S. 17)

Das bestätigt eher den Kompetenzaufbau in der Lehrerbildung, zu der in der Schweiz zwar nicht die Zweite Phase des Referendariats gehört, aber die Berufseingangsphase – zumindest bei der Ausbildung zum gymnasialen Lehramt.

Beide Ausbildungsphasen sind von großer Bedeutsamkeit für den Erwerb professioneller Kompetenzen. Das ist eine Schlussfolgerung der Autoren der MT21-Studie, die auch zeigt, dass die Absolventen im Laufe der Ausbildung kontinuierlich erhebliche Fortschritte im fachbezogenen Wissen machen (Blömeke u. a. 2008h, S. 303). Der Qualifizierungsgewinn hängt mit der Anzahl der Lerngelegenheiten und damit auch mit der Ausbildungsdauer zusammen, ohne

311 Wenn auch in den Veröffentlichungen zu den aufgeführten Standards keine Daten angegeben werden, so liefern die Verfasser doch auf Vorträgen Interpretationen in die angegebene Richtung (Döblich, Tagung in der RWS 23.3.09; Blömeke, Tagung des ZLB der Uni Kassel, 18.6.2010).

dass daraus aber automatisch abzuleiten ist, dass mehr davon immer auch eine erhöhte Kompetenz zur Folge hat.

Wenn der Zugewinn an fachdidaktischem Wissen und Fachwissen überwiegend in der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung stattfindet, dann bestätigt dies deren hohe Bedeutung. Für nicht-gymnasiale Lehrpersonen beeinflusst hauptsächlich die pädagogische Gestaltung der Lehrerbildung den Erwerb auch überdurchschnittlichen fachdidaktischen Wissens, unabhängig vom Niveau des Fachwissens (Krauss 2009, S. 245).

Schulnahe Inhalte erfordern keine geringere fachwissenschaftliche Ausbildung, aber eine veränderte Schwerpunktsetzung in der Fachausbildung. Diese Erkenntnis wird offensichtlich vor allem von den Fachwissenschaftlern nicht geteilt. Ansätze in eine andere Richtung, die eine Akzentverschiebung fordern, ohne eine Qualitätseinbuße in Kauf nehmen zu wollen oder zu müssen, gibt es bereits. Das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel thematisierte das in seiner Jahrestagung im Sommer 2008 unter dem Titel: „Welches Fachwissen erfordert guter Unterricht? – Fachwissen und Lehrerbildung“. Diese Tagung setzte an eine Ringvorlesung zum „Vorrang des Verstehens“ an, in der die Aktualität des genetischen Prinzips von Martin Wagenschein aufgezeigt wurde.

Günstige Bedingungen für erfolgreiches Unterrichten

Nicht nur die Anzahl und die Inhalte der Lerngelegenheiten beeinflussen den Erfolg der Lehrerbildung (s. o.; 2.1.4). Die Ergebnisse der MT21-Studie zeigen einen Zusammenhang des *erziehungswissenschaftlichen Wissens* der Absolventen mit den bevorzugten *Unterrichtsstrategien*. Das *eigenaktive Lernen* wird umso mehr gefördert, je höher das *allgemeindidaktische Wissen* der Absolventen ist (Blömeke u. a. 2008f).

Die Untersuchungen zu den Schulpraktischen Studien zeigen, dass die Studierenden vor allem mit dem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil unzufrieden sind. Die MT21-Studie hat aber nachgewiesen, dass trotzdem eine Qualifizierung der Studierenden stattfindet, wenngleich sie von den Absolventen nicht oder nicht in dem gegebenen Umfang wahrgenommen wird³¹². Insgesamt beeinflusst dieses allgemeinpädagogische Wissen der Absolventen und Lehrkräfte den Unterricht und die Einstellung dazu stärker, als es das Fachwissen tut. Das Fachwissen stellt eine der wichtigsten Bedingungen für ein erfolgreiches Unterrichten dar. Jedoch wirken sich zusätzliche fachwissenschaftliche Lerngelegenheiten und Kompetenzen über ein Grundwissen hinaus nicht mehr nachweisbar positiv auf das Lernen der Schüler aus (Blömeke u. a. 2008, S. 101 und S. 126). Auch die *Begeisterung für das Fach* reicht nicht aus, um den Leh-

312 Siehe zu Abgrenzung von den Erziehungswissenschaften und der Zuwendung zu den Fachwissenschaften die Erklärungen von Marlovits und Schratz (2003) (2.2.3).

rerberuf positiv auszuüben, sondern nur die *Begeisterung für das Unterrichten* wirkt sich dauerhaft positiv aus. Ebenso erweisen sich *geringeres Belastungsempfinden der Lehrkraft* und *das Stellen herausfordernder Aufgaben* als wichtige Kriterien für erfolgreichen Unterricht (Kunter 2008, S. 4). Das macht deutlich, dass die Betrachtung unter (fach-)didaktischem Blickwinkel nur zu der auf diesen Schwerpunkt begrenzten Einsicht führt, dass dafür das *didaktische Wissen* der zukünftigen Lehrkräfte entscheidend ist, dem auch für die Lehrerbildung eine erkenntnisleitende Funktion zukommt (Schwarz 2008, S. 422). Darüber hinaus bestehen neben den genannten Faktoren der Begeisterungsfähigkeit und Belastbarkeit noch andere Faktoren, die für das erfolgreiche Unterrichten entscheidend sind. So zeigen die Befunde von Lipowsky:

„Lehrerpersonen mit einer hohen Wirksamkeitsüberzeugung sind offener für neue Ideen, probieren öfter etwas Neues aus, arbeiten länger und ausdauernder mit schwächeren Schülern.“ (2006, S. 55)

Von einem guten Unterricht und guten Lehrern profitieren insbesondere schwächere und jüngere Schüler. Von daher können günstige Merkmale des Unterrichts und der Lehrer kompensatorische Wirkung haben (Lipowsky 2006, S. 49). Blömeke hatte Persönlichkeitsmerkmale als nicht ausreichend, aber notwendig eingeschätzt, um beruflichen Erfolg zu haben. Sie führt dabei an: „Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität, psychische Belastbarkeit und Selbstkontrolle“ (Blömeke 2004b, S. 5)³¹³.

Vernachlässigung außerunterrichtlicher Kompetenzen

Der mit zunehmender Ausbildungszeit ansteigende Kompetenzgewinn ist nach der Potsdamer Studie vorwiegend für die unterrichtsbezogenen Aufgaben zu finden. In den Bereichen *Unterrichten* und *Erziehen* werden die meisten Qualifikationen seitens der Studienseminare vermittelt, und die Referendare schätzen sich dort am kompetentesten ein, wenn auch selten auf hohem Niveau. Für die Autoren schlägt sich die Begrenzung auf ausgewählte Bereiche und im Niveau in einer „tendenziellen Unsicherheit“ nieder, die bei den Referendaren über ihre eigene Kompetenz herrscht (Schubarth 2006a, S. 93). Das kann mit einer mangelnden Vermittlung der Inhalte zusammenhängen. Die Diskrepanz zwischen Wunsch der Referendare und tatsächlicher Berücksichtigung durch die Lehrerbildner ist auch bei auf den Unterrichtsprozess bezogenen Inhalten sehr groß. Das betrifft das *Umgehen mit Lernschwierigkeiten* oder mit *Unterrichtsstörungen* ebenso wie die *Unterrichtsführung* oder die *Klassenlehrertätigkeit*. Nach dem Befund der Potsdamer Studie bevorzugen die Ausbilder der Zweiten Phase unter den von den Referendaren gewünschten Ausbildungsinhalten diejenigen, die sich eher dem formalen Ablauf des Unterrichts widmen (2.1.2).

313 Die von ihr dabei genannte emotionale Stabilität und psychische Belastbarkeit finden sich, neben weiteren relevanten Persönlichkeitsmerkmalen, auch in der erwähnten Studie von Döring-Seipel (2008; 3.5.3). Die oben schon berücksichtigte Selbstwirksamkeitsüberzeugung fehlt bei Blömeke.

Darüber hinaus hat die *Reflexion des Unterrichtsgeschehens* annähernd die von den Referendaren gewünschte Bedeutung. Wenn es um die Absprache der Inhalte innerhalb des Studienseminars geht, sind die Referendare nach der Hessischen DIPF-Studie damit unzufrieden (Abs 2009).

Die beschriebene Vernachlässigung der Inhalte begründet nur zum Teil, warum sich die Referendare nicht qualifiziert fühlen. So wird das *Diagnostizieren* für eine Mehrheit sogar am häufigsten von allen Kompetenzen im Studium vermittelt. Doch das führt zu keinem nachhaltigen Erfolg, da zu Beginn des Referendariats, also nach Beendigung des Studiums, sich darin nur ca. ein Fünftel und am Ende der Lehrerbildung etwa die Hälfte der Befragten kompetent erleben (Schubarth 2006a). Es bleibt eine Diskrepanz zwischen Vermittlung und dem tatsächlichen Empfinden, kompetent zu sein. Andererseits gelingt es den Referendaren bei anderen Kompetenzen, wie der Fähigkeit die *eigene Lehrerrolle zu entwickeln*³¹⁴ oder *mit Kollegen zu kooperieren* (als Teilqualifikation zur *Teamfähigkeit*)³¹⁵, diese unabhängig von deren Behandlung in Seminaren zu entwickeln. Die Referendare führen den erzielten Kompetenzzuwachs in größerem Maße auf ihre eigenen Aktivitäten in den Ausbildungsschulen zurück. Die Ausbildungsbegleiter, ob Mentor oder Ausbilder, meinen hingegen, an dieser Entwicklung einen erheblich größeren Anteil zu haben als die Referendare ihnen zubilligen.

Das fehlende Kompetenzzempfinden der Referendare bezieht sich vor allem auf außerunterrichtliche Qualifikationen. Die Befunde der Potsdamer Studie gehen davon aus, dass die außerunterrichtlichen Kompetenzen in der gesamten Lehrerbildung vernachlässigt werden (Schubarth 2006a). Zum einen werden die entsprechenden Inhalte durch die Lehrerbildner nicht ausreichend vermittelt, zum anderen haben die Referendare aber auch (noch) kein Interesse an ihnen. Schubarth u. a. interpretieren und kommentieren die Befunde so, dass

„über die Kernaufgaben der Gestaltung und Reflexion von Unterricht hinausgehende Ausbildungsinhalte von einer deutlichen Mehrheit der Lehramtskandidatinnen nicht als persönlich bedeutsam eingeschätzt werden. Angesichts der hohen Integrationsanforderungen an Schule und Lehrerinnen in der heutigen Zeit erstaunt, dass beispielsweise außerschulischen Kooperations- und Unterstützungsressourcen durch Eltern und Träger der Kinder- und Jugendhilfe offenkundig wenig Bedeutung beigemessen wird.“ (Schubarth 2006a., S. 81f)

Diese Ergebnisse bestätigt auch die Hessische Studie des DIPF. Döbrich, als einer der Autoren der Studie, kritisiert diese Vernachlässigung der außerunterrichtlichen Kompetenzbereiche als nicht hinnehmbares Defizit in der Ausbildung professionell arbeitender Lehrkräfte, deren Arbeitsbereich nicht auf das Unter-

314 An anderer Stelle der Potsdamer Untersuchung wird nach der Kompetenz gefragt, die *eigene Lehrerrolle zu entwickeln*.

315 Gefragt wurde nach *Teamarbeit und Schulentwicklung* (Schubarth 2006a, S. 81); als Kompetenz kommt dabei am ehesten *mit Kollegen kooperieren* infrage (Schubarth 2006, S. 113f).

richten beschränkt sein darf³¹⁶. Da die Referendare das Interesse an diesen Themen auch nicht aus dem Studium mitbringen, richtet sich die Kritik auch an die Universität.

Förderung der Reflexionsfähigkeit

Im Gegensatz zu der Selbständigkeit bei der Verstärkung der oben genannten kommunikativen und persönlichen Kompetenzen fühlen sich die Referendare auf ihre Ausbildungsbegleiter, Ausbilder und Mentor, angewiesen, wenn es darum geht, die Reflexionsfähigkeit zu entwickeln. Alle drei Gruppen erachten übereinstimmend diese Kompetenz als besonders wichtig³¹⁷. Sie realisiert sich vor allem in der Schulpraxis und weniger im Ausbildungsseminar (Schubarth 2006a, S. 109ff). Wernet (2006) zeigt in einer Analyse von Einzelinterviews, dass fehlendes Reflektieren der Referendare nicht bzw. nicht nur mit den Bedingungen in der Zweiten Phase zusammenhängt. Vielmehr baut sich die Reflexionsfähigkeit phasenübergreifend auf und ist mit den lebens- und berufsbio-graphischen Entwicklungen der Absolventen verbunden³¹⁸. Wernet macht bei den Absolventen eine Tendenz aus, dass erst dann eine gemeinsame Reflexion gesucht wird, wenn sie unter dem Handlungsdruck der Schulpraxis und der Ausbildung dringend erforderlich ist. Der erforderliche Freiraum, um diese Kompetenz zu entwickeln, ist dann nur noch eingeschränkt vorhanden.

Eine Ursache dafür könnte in einem reduzierten Verständnis von Reflexion liegen, auf das Schüpbach (2005) in seiner Studie hinweist (2.3). Demnach besteht die Neigung, jede Form von Unterrichtsnachbesprechungen mit einer Reflexion gleichzusetzen, auch wenn dort eher Handlungsalternativen in der Form von praktikablen Rezepten erwartet werden. Wenn das in den Betreuungen der universitären Schulpraktischen Studien so praktiziert wird, geht das an einem Verständnis von Reflexion, wie es von Dewey geprägt wurde und in der Erziehungswissenschaft immer noch maßgeblich ist, vorbei. Nach Dewey ist das reflektierte Denken keine zufällige Aneinanderreihung von Ideen, sondern

„folgerichtig und so geordnet, dass jede Idee die folgende bestimmt und auf der vorhergehenden basiert. [...] Jeder einzelne Gedanke lässt einen Niederschlag zurück, der zur Weiterführung des Denkprozesses verwendet wird. So reiht sich Glied an Glied zu einer Kette.“ (2002, S. 9f)

316 Vgl. Döbrich 2003 und als weitere Quelle ein Telefongespräch von Döbrich mit dem Verfasser (AK) am 23.9.09.

317 So geben 93 % der Referendare an, dass bis zum Ende der Ausbildung vermittelt wurde, Unterricht kritisch zu analysieren und zu verbessern. Für die Universität geben 43 % die Vermittlung dieser Kompetenz an (Schubarth 2006a, S. 109).

318 Das zeigt sich beispielsweise auch an entwicklungshemmenden Verhaltensweisen von Absolventen in bestimmten Situationen, wie dem Zurückfallen in eine Rolle, die der eines Schülers vergleichbar ist (Wernet 2006).

Zu jedem Reflexionsprozess gehört als „Element der Reflexion“ ein „Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifelns“ und ein „Akt des Forschens oder Suchens, um weitere Tatsachen zu entdecken, welche das, was für wahr gehalten wird, bekräftigen oder widerlegen sollen“ (Dewey 2002, S. 16). Voraussetzung ist die Haltung, nach Beweisgründen zu forschen und deren Beweiskraft zu prüfen, um neue Kenntnisse zu erwerben oder etwas als wahr zu erkennen (ebenda). Für Dauber ist das *Auf-sich-selbst-zu-reflektieren* ein Bewusstwerden, nach welchen Mustern eine Person sich verhält und mit ihrer Umwelt in Beziehung steht (Dauber 2006, S. 18). Professionelle Selbstreflexion dient demnach dazu, die eigenen, unbewusst übertragenen Beziehungsmuster zu erkennen (die „subjektiven Wahrheiten des ICH“), die sich auf die gegebenen Aufgaben (die „objektiven Wahrheiten des ES“) beziehen. Dauber grenzt diese Art der Selbstreflexion von einer Selbstbespiegelung innerer psychischer Prozesse und einer Isolierung ab. Stattdessen hebt er als Ziel hervor, zu einer Verbundenheit („intersubjektiven Wahrheiten des WIR“) zu kommen (a. a. O., S. 23f).

Forschungsorientierung in der Schulpraxis

Teilweise wird in Studien, wie z. B. der Potsdamer Referendardsstudie, bezweifelt, ob in der Universität tatsächlich die notwendige theoretische Fundierung der erwarteten Handlungskompetenzen gewährleistet wird (Schubarth 2006a, S. 87). Mit ähnlicher Tendenz kritisieren die Autoren der MT21-Studie den geringen Anteil von forschungsbasierten Methoden im Angebot der universitären Lehrerbildner. Sie halten diesen für unangemessen, wenn eine Ausbildung den Anspruch hat, wissenschaftlich fundiert zu sein (Felbrich 2008a, S. 357). Seitens der Absolventen ergibt sich ein anderes Bild. Dort entspricht die Hinwendung der Referendare zu modellhaften und weg von forschungsorientierten Lehrmethoden im Laufe des Referendariats der Zuschreibung, dass eher die Erste Phase für dieses forschungsorientierte Herangehen zuständig sei (a. a. O., S. 345f). Da beide Lehrmethoden nach der MT21-Studie selten erfahren werden, scheinen die Möglichkeiten nicht ausgereizt zu sein, durch vorbildliches Lehren prägend auf die Lehrerbildung einzuwirken, auch wenn das in einer optimistischen Sichtweise der Befunde der MT21-Studie deren Autoren so interpretieren (a. a. O., S. 357ff). Irritierend wirkt in diesem Zusammenhang der Befund, dass die Vertreter der Ersten Phase das Erforschen eigenen Handelns in deutlich geringerem Maße als institutionelles Ausbildungsziel sehen als dies die Ausbilder aus der Zweiten Phase tun. Selbst die Erziehungswissenschaftler werten weit niedriger als die Ausbilder der Studienseminare, die nahe an der Höchstbewertung liegen³¹⁹ (Felbrich 2008b, S. 372). Diese geringe Wertschät-

319 Die Vertreter der Universität werten um den theoretischen MW (die Mathematikdidaktiker liegen mit 3,09 unterhalb und die Erziehungswissenschaftler mit 3,86 oberhalb des MW), die der Studienseminare mit 5,43 bzw. 5,67 weit darüber.

zung durch die Vertreter der Universität passt weder zu dem Stellenwert, der dem *Erforschen des eigenen Handelns* in der Diskussion um die Reform der Lehrerbildung zukommt, noch zu dem Selbstverständnis der universitären Lehrerbildung. Das besagt, dass die zukünftigen Lehrer an eine forschungsorientierte Vorgehensweise heranzuführen sind (vgl. auch Schubarth 2006a, S. 87). Diese strukturellen Unterschiede zwischen den beiden Phasen erklären für Schubarth sogar die trotz gegenteiliger Beteuerungen fehlende Realisierung einer phasenübergreifenden Kooperation. So steht die Universität für den gesellschaftlichen Auftrag zur „Forschung und Lehre“, zu dem der Habitus eines Forschers und ein forschungsorientiertes Anreizsystem gehören. In der Zweiten Phase steht dem die „Lehrerausbildung“ mit dem Ausbilderhabitus und der Lehrerbildung als Dienstaufgabe gegenüber (Schubarth 2010, S. 86).

Zwar könnte vermutet werden, dass die geringe zugemessene Bedeutung seitens der Ersten Phase an dem angegebenen Forschungsgegenstand liegt, da nach dem *Erforschen des eigenen Handelns* gefragt wird. Das widerspricht allerdings der Aktionsforschung, die das in den Fokus der Untersuchung stellt (Altrichter 1998). Schon seit Dewey besteht zudem eine weit gefasste Vorstellung von Forschung. Dewey geht zunächst davon aus, dass ein überraschendes Ergebnis von sich aus (noch) kein Problem sei. Er schlägt aber vor, unter Problem auch all das zu verstehen, was – unabhängig von seiner Wichtigkeit – „Unsicherheit erzeugt, erstaunt und zum Denken ansportet“ (Dewey 2002, S. 10). Dann ist alles, was ein Problem ergründen will, auch als Forschen zu bezeichnen. „Der Zweck des Forschens ist, das Fürwahrgehaltene zu bestätigen oder zu widerlegen“ (a. a. O., S. 17).

Unterrichtsnachbesprechungen im Kooperationspraktikum

Die Abgrenzung gegen eine bedingungslose Gesprächsführung richtet sich auch gegen die automatische Gleichsetzung jeder Form der Nachbesprechung mit einer Reflexion. Die kann nicht bedingungslos sein, sondern folgt bestimmten Kriterien. Ohne den Anspruch, aus einem gemeinsamen Gespräch über Unterricht gleich auf den reflexiven Charakter dieser Besprechung zu schließen, stellt das Gespräch eine der Voraussetzungen für eine gemeinsame Reflexion dar. Von daher ist es durchaus möglich, die Quantität der Unterrichtsnachbesprechungen bzw. der Gesprächsanlässe als wichtige Grundlage zu sehen. Die Untersuchungen über das Kooperationspraktikum können sich nur darauf beschränken, ob damit Bedingungen geschaffen werden, die einer intensiveren Reflexion zuträglich sind, oder ob sie dem entgegenstehen. Bei dem bewusst gewählten Ansatz, möglichst niedrigschwellig ohne besondere Voraussetzungen eine Lernpartnerschaft zwischen Lernenden in beiden Ausbildungsphasen zu ermöglichen, kann es nicht das Ziel sein, eine voraussetzungsvolle verstärkte Intensität von Reflexion zu untersuchen. Es bleibt zu zeigen, ob die Lernpartnerschaft Bedingungen schafft, die dafür förderlich sein können.

Die Unterrichtsnachbesprechungen bilden die Voraussetzung dafür, dass reflektiert wird und Lernprozesse bewusst initiiert werden (siehe Stadelmann 2004). Es soll und kann nicht daraus gefolgert werden, dass beides tatsächlich stattfindet, wie das die Leipziger Studie von Oettler impliziert. Die Gespräche sind eine notwendige Bedingung, die aber allein ohne Zielorientierung und Struktur nicht ausreicht.

Die Reflexion hat in den zugrunde liegenden Studien einen zentralen Stellenwert³²⁰. Die hohe und zwischen Mentoren und Studierenden übereinstimmende Bewertung der Reflexion in der Studie von Niggli lässt vermuten, dass sie Ausdruck eines erfolgreichen Qualifizierungsprogramms ist. Jedenfalls findet sich in keiner sonstigen Studie diese hohe Übereinstimmung. Zudem erfüllt die Vorgehensweise den an mehreren Stellen geforderten systematischen Aufbau von an Standards orientierten Kompetenzen.

2.4.5. Zusammenarbeit der Ausbildungsinstitutionen

Wertschätzung zwischen Lehrerbildnern verschiedener Bereiche

Die Ausbilder gehen nach der Hessischen DIPF-Studie davon aus, dass sie innerhalb ihrer Institution ein gemeinsames Grundverständnis haben. Das wird von den anderen Beteiligten, Referendaren und Mentoren, anders wahrgenommen. Es gelingt den Ausbildern offensichtlich nicht, diesen Eindruck eines vorhandenen Konsenses nach außen zu vermitteln. Auch wenn die Ausbilder von einem institutionsinternen gemeinsamen Grundverständnis ausgehen, so schlägt sich das nicht in einer Kooperation innerhalb ihres Kollegiums nieder. Das zeigt sich insbesondere bei der Einschätzung der Kooperation zwischen Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern³²¹ der Zweiten Phase als wenig ausgeprägt (Abs 2009). Diese Diskrepanz zwischen den Vertretern der beiden Disziplinen bestätigt sich in der MT21-Studie deutlich. Demnach sprechen sich Vertreter der beiden Fachbereiche sogar wechselseitig ab, innerhalb der Ausbildung der Zweiten Phase von Bedeutung zu sein. Diese Geringschätzung findet sich bei den Lehrerbildnern in der Ersten Phase nicht (Felbrich 2008b, S. 370). Die sehr starke institutionsinterne Abweichung zwischen Didaktikern und Erziehungswissenschaftlern³²² der Zweiten Phase zeigt sich ebenso deutlich bei der Wertschätzung der *anforderungsbezogenen Inhalte* wie beispielsweise der *Schulmathematik*. Für die Autoren der MT21-Studie ist dieser auf den

320 Die Schweizer Studie von Schüpbach (2005) erforscht auch dem Untertitel nach die „Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug“ und die von Stadelmann (2004) hat das Verhältnis von Theorie und Praxis zum Thema. Die Leipziger Mentorenstudie (2009) entwickelt Qualifizierungsmaßnahmen „zur wissenschaftlichen Begleitung“ der Studierenden.

321 Ein vergleichbar niedriger Wert findet sich bei der *Koordination ihrer Arbeit* allgemein.

322 Also zwischen fachdidaktischem Fach und erziehungswissenschaftlichem Hauptseminar.

speziellen Inhalt bezogene Befund erwartungsgemäß (Felbrich 2008b, S. 373). Das muss von dem Leser der Untersuchung nicht geteilt werden, sondern kann vielmehr, vor allem in dieser Kombination von Inhaltsgebieten und anforderungsbezogenen Inhalten, als überraschender und untersuchenswerter Dissens zwischen den Angehörigen der beiden Studienbereiche angesehen werden. Es ist keineswegs zwangsläufig, dass die Erziehungswissenschaftler in der Zweiten Phase der Lehrerbildung z. B. der Schulmathematik keine hohe Bedeutung zubilligen.

Bei der Analyse der Daten über die Phasen hinweg fällt auf, dass die Erziehungswissenschaft in der Ersten Phase von den Fachwissenschaftlern eine ebenso geringe Wertschätzung bekommt wie umgekehrt in der Zweiten Phase die Fachwissenschaft durch die Erziehungswissenschaftler. Das könnte als Ausdruck der verschiedenen Aufgaben interpretiert werden, die den beiden Ausbildungsphasen zugeordnet werden. Zugespitzt formuliert, verbannen die Fachmathematiker der Universität und die Erziehungswissenschaftler der Studienseminare das Inhaltsgebiet des anderen Bereichs jeweils in die andere Institution. Diese Interpretation hätte auf die Ausbildungsrealität bezogen aber sehr unterschiedliche Folgen. Es ist die universitäre Lehrerbildung ohne eine hohe Bedeutung der Erziehungswissenschaft wesentlich schwerer als erfolgreiche Institution der Lehrerbildung denkbar als ein Studienseminar ohne stark beachtete Fachwissenschaft.

Die Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Disziplin aus Erster und Zweiter Phase gewichten hingegen, ebenso wie die der fachdidaktischen, die gleichen Inhaltsgebiete jeweils vergleichbar hoch (Felbrich 2008b S. 370).

Die Referendare kritisieren diese fehlenden Absprachen und mangelhafte Kooperation zwischen den Phasen, aber auch die innerhalb der Studienseminare. Insgesamt ergibt sich für die Kooperation von allen drei Gruppen eine eher skeptische Einschätzung (Abs 2009; Schubarth 2006a).

Verhältnis zwischen Ausbildern und Mentoren

Ausbilder und Mentoren bewerten gegenseitig die Qualität ihrer Arbeit gerade noch positiv (Abs 2009). Die Mentoren geben an, dass es kaum zu einer Zusammenarbeit zwischen ihnen kommt. Das sehen Referendare und die Ausbilder ebenso (ebenda). Die skeptische Haltung zwischen Ausbildern und Mentoren wird illustriert durch die Einschätzung, inwieweit dem jeweils anderen zugetraut wird, die *Begeisterung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu vermitteln*. Während die Mentoren dies für sich selbst deutlich in Anspruch nehmen und diese Meinung auch von den Referendaren geteilt wird, trauen ihnen dies die Ausbilder wesentlich weniger zu. In der umgekehrten Perspektive kommt es zu einer noch stärkeren Abweichung. Noch überzeugter als die Mentoren zeigen sich die Ausbilder davon, sie selber vermittelten die Begeiste-

rung für die Arbeit mit Schülern. Noch deutlicher sehen das die Mentoren anders, nämlich kaum mehr zustimmend. Wesentlich zurückhaltender als bei den Mentoren werten die Referendare im mittleren Bereich zwischen beiden Angaben (Abs 2009, S. 101ff und 133ff). Die beiden an der Ausbildung der Referendare beteiligten Gruppen können die jeweils anderen offensichtlich nicht von der eigenen Begeisterungsfähigkeit überzeugen. Den Mentoren gelingt das aber gegenüber ihren Referendaren vollständig. Die skeptischen Urteile können eigentlich nur auf Beiträgen in gemeinsamen Unterrichtsbesprechungen beruhen, denn Mentoren und Ausbilder werden sich vermutlich wechselseitig nicht beim Unterrichten erleben. Das fehlende Zutrauen in die Begeisterungsfähigkeit des jeweils anderen hat mehr als nur illustrative Bedeutung. So zeigt die COACTIV-Studie, dass sich nur bei Lehrpersonen, die begeistert vom Unterrichten – also nicht nur von ihrem Fach – waren, positive Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität nachweisen ließen (Kunter 2007)³²³.

Die fehlende Kooperation der Lehrerbildner mit den Mentoren lässt im Hinblick auf die ihnen übertragene Aufgabe entweder eine sehr selbstbestimmte Interpretation der ihnen übertragenen Funktion zu; oder sie werden hauptsächlich als diejenigen gesehen, die eine Klasse und Unterrichtsstunden zur Verfügung stellen und als Türöffner gefragt sind³²⁴. Die wechselseitig fehlende positive Wahrnehmung könnte ebenso als Geringschätzung wie auch als Unkenntnis aufgefasst werden. In beiden Fällen ergeben sich durch die Festlegungen des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (2004) erhebliche Herausforderungen. Das Gesetz schreibt vor, dass alle drei Ausbildungsphasen miteinander kooperieren. Es ist vorgesehen, dass die Ausbilder zusätzlich zu der Referendarausbildung in der Ersten oder der Dritten Phase der Lehrerbildung mitwirken. Beruht die bisherige wechselseitige Einschätzung auf Unkenntnis, eröffnet das neue Möglichkeiten, auch weil sich beide Seiten selbst als offen gegenüber Neuerungen (s. u.) einschätzen. Es kann aber nach den Befunden der Studie trotz jahrelanger – zumindest formaler – Zusammenarbeit zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen auf wenig gemeinsame Erfahrung zurückgegriffen werden. Die rein formale Festlegung einer Zusammenarbeit ohne institutionalisierte Verankerung und Unterstützung reicht offensichtlich für eine nachhaltig wirksame Zusammenarbeit mit gegenseitiger Wertschätzung nicht aus. Die Einschätzung der Fähigkeiten des Partners in der anderen Institution wird nur in der Hessischen Studie so detailliert erfragt. Von daher kann auch kein direkter Vergleich gezogen werden, wie es um das Verhältnis zwischen Ausbildern und den Vertretern der Universität bestellt ist.

323 Die Zweifel an der Begeisterungsfähigkeit für Schüler und damit auch eventuell die Zweifel an einem qualitätsvollen Unterricht drücken sich bezüglich der Lehrerbildner in der wiederholten „scherzhaften“ Behauptung aus, dass sie „Schulflüchter“ seien (z. B. Protokoll des Kooperationsrates 27.1.2010).

324 Vgl. die ablehnende Haltung der Studierenden in der Schweizer Studie (Schüpbach 2005)

Offenheit der Ausbildungsinstitutionen für Neuerungen

Wie offen die Ausbildungsinstitutionen für Neuerungen sind, wird von den Referendaren und den Institutionsangehörigen sehr unterschiedlich gesehen. So vertreten die Ausbilder deutlich stärker als die Referendare die Meinung, dass deren neue Ideen im Studienseminar begrüßt werden (Abs 2009). Noch auffallender ist die Differenz bei den Ausbildungsschulen. Die hohe Wertschätzung der Mentoren, dass ihre Schule neuen Ideen der Referendare offen gegenüber ist (Abs 2009, S. 128), steht eine Einschätzung der Referendare gegenüber. Zwar bewerten in der Potsdamer Studie drei Fünftel der Referendare die Ausbildungsschule als offen gegenüber Neuem, aber ein Fünftel verneint das ausdrücklich (Schubarth 2007, S. 106ff)³²⁵.

Die Studien fragen nach dem Selbstverständnis der Institution gegenüber neuen Ideen³²⁶. Diese Wertschätzung neuer Impulse realisiert sich aber immer erst durch die handelnden Personen. Eine Form des dazu notwendigen Austausches sehen Dauber & Döring-Seipel in einer statusübergreifend zusammengesetzten Lerngemeinschaft, die als regionale Unterstützungsstruktur als lokaler Zusammenhang aufgebaut werden sollte. In einer solchen Gruppe sollten sich studentische Praktikanten, Referendare und Berufsnovizen sowie erfahrenen Mentoren und Ausbilder unter dem Vorsitz der Schulleitung zusammensetzen und Perspektiven und Probleme austauschen (2009c).

Entscheidend ist eine wertschätzende Grundhaltung, in der die Beteiligten in einem dialogischen Prozess lernen, Problem- und Aufgabenfelder aus verschiedenen, sich ergänzenden Perspektiven zu betrachten. Den Aufbau dieser sozialen Unterstützungssysteme halten Dauber u. a. für ebenso wichtig für die Lehrerbildung wie die Stärkung der persönlichen Ressourcen der Absolventen im Umgang mit beruflichen Belastungen. Das ist seiner Meinung nach nur dann sinnvoll umsetzbar, wenn phasenübergreifend, vom Studium bis zur vollständigen Berufstätigkeit, die zu erwerbenden Kompetenzen diskutiert und „alle Phasen von Aus- und Fortbildung nach einheitlichen Prinzipien gestaltet werden“ (ebenda). Inhaltlich gehören zum Schwerpunkt der Diskussion der Aufbau der persönlichen und sozialen Ressourcen im Rahmen der psychosozialen Kompetenzen und die bisher teilweise vernachlässigten Themen:

„So fällt es vielen LehrerInnen schwer:

- konstruktiv mit Kritik umzugehen,

³²⁵ Die Mentoren schätzen aber auch die Kompetenzen der Referendare wesentlich höher ein (um 20–30 %) als die Referendare selbst. Das gilt beispielsweise für eine *effektive Unterrichtsvorbereitung*, *methodisch vielfältige Lernzielkontrolle*, das *toleranzfördernde Einbeziehen kultureller Besonderheiten* oder die *Hilfe zur Einteilung sinnvoller Lernschritte* (Schubarth 2007, S. 132).

³²⁶ So lautet das Item in der Potsdamer Studie *in Ausbildungsschule besteht Offenheit gegenüber Neuem* (Schubarth 2006a, S. 74). Die DiPF-Studie fragt direkt nach dem „Selbstverständnis der Schule“ bzw. des Studienseminars (Abs 2009, S. 52 und S. 128).

- sich selbst und gegebene Beziehungskonstellationen wahrnehmen und reflektieren zu können,
- eigene Gefühle als wesentliche Erkenntnisquellen zu akzeptieren,
- den eigenen Anteil an problematischen Situationen zu erkennen,
- ‚Beobachten‘, ‚Interpretieren‘ und ‚Bewerten‘ zu unterscheiden,
- komplexe Wirkungszusammenhänge zu erkennen und unterschiedliche Erklärungsmuster differenziert einzusetzen,
- positive Seiten eines Schülers mit schlechten Schulleistungen zu sehen und zurückzumelden (Dauber & Vollstädt, 2004. S. 366f).

Die beruflichen Kompetenzen entwickeln sich spiralförmig und sind nicht in getrennte Phasen aufteilbar und ebenso wenig hierarchisch zu verordnen. Dauber u. a. fordern Ausbildungsformen, die ermöglichen, biographische Selbstreflexion und „praktische Handlungssequenzen“ zu trainieren und emotionale sowie körperliche Aktivierung aller Beteiligten zu ermöglichen. Die zukünftigen Lehrer sind darauf vorzubereiten „auch in Konfliktsituationen konstruktiv mit eigenen und fremden Gefühlen umzugehen“. Die Ausbildung ist „ständig dialogisch auf einer Metaebene zwischen Ausbildern und Auszubildenden“ zu reflektieren (Dauber & Döring-Seipel 2009a, S.3 und 8)³²⁷.

Arbeit mit Peers

Die Autoren der Studie COACTIV-R gehen davon aus, „dass viele Lehrende sehr daran interessiert sind, objektive Auskunft über die eigenen beruflichen Stärken und Schwächen zu erhalten“ (Kunert 2009, S. 16). Zur Reflexion der individuellen Ergebnisse empfehlen sie, diese in einer Peer-Group aufzuarbeiten:

„Für Ihre persönliche Ausbildung kann es nützlich sein, Ihre individuellen Profile mit anderen Lehramtskandidat(inn)en zu diskutieren, falls Sie sich noch im Vorbereitungsdienst befinden und sich darüber im Kontext der Ausbildung auszutauschen.“ (Kunter 2009, S. 28f)

Das bedeutet, dass hier nicht allein die Kompetenz von Experten gefragt ist, sondern ein Austausch mit Gleichstehenden angeregt wird. Das bestätigt sich nur teilweise in der Hessischen DIPF-Studie. In deren Befunden schätzen die Referendare zwar auf der persönlichen Ebene einen Erfahrungsaustausch mit anderen Referendaren sowie die soziale Unterstützung als Peer-Learning und die Beziehungsqualität an beiden Ausbildungsstätten der Zweiten Phase. Dementgegen messen sie der gemeinsamen Besprechung des Unterrichts mit ihren Referendarskollegen keine besondere Bedeutung bei (2.2.1; Abs 2009,

327 Burow sieht in der „Weisheit der Vielen“ ein wichtiges Argument für die Zusammenarbeit, wenngleich er das auf eine wesentlich größere Anzahl bezieht als nur auf die Kooperation von Wenigen. Er bezieht sich auf zwei Aussagen in dem gleichnamigen Buch von Surowiecki (2006) „Mehrheitsentscheidungen sind weiser als Entscheidungen von Einzelpersonen“ und „Die Kooperation von Menschen verschiedener Expertise und Intelligenz garantiert bessere Outputs als Einzelentscheidungen.“ Das Voneinander-Lernen erfolgt dabei Peer-to-Peer (Burow 2009).

S. 66f). Die Gründe dafür werden in der Studie allerdings nicht erfragt, sodass nicht nachvollziehbar ist, ob das als Alarmzeichen zu sehen ist.

Wenn Referendare mit Studierenden in einer Lernpartnerschaft zusammenarbeiten und dabei gelegentlich der Mentor daran teilnimmt, dann sollten auch Voraussetzungen berücksichtigt werden, die sich für das Peer-Learning oder für das Lernen in Gruppen bei Studierenden oder für Schüler in der Schule ergeben. Bei den Einschätzungen des Peer-Learning von Jugendlichen heben verschiedene Autoren (s. u.) hervor, dass der Stärke und dem Potenzial der Beteiligten vertraut wird, die positiven Effekte von Gruppenprozessen genutzt werden und mit Problemen konstruktiv umgegangen wird. Die Jüngeren erleben Hilfe und Unterstützung beim Übergang in eine neue Umgebung. Die Erfahrenen können positiv ihre eigene Kompetenz erleben, wenn sie Verantwortung übernehmen. Insgesamt wird eine sich abgrenzende Gruppenbildung aufgebrochen³²⁸. Stangl-Taller (o. J.) unterscheidet in seinen stärker an studentische Arbeitsgruppen gerichteten Arbeitsblättern zum Lernen in Gruppen die sozio-konstruktivistische Sichtweise, nach der das Individuum vor allem durch Interaktionen mit anderen zu neuen Sichtweisen und Erkenntnissen gelangt, von der vielschichtigen sozio-kulturellen Sichtweise. Aus sozio-kultureller Sicht sind soziale Interaktion und individuelle kognitive Entwicklung eng miteinander verbunden. Dabei läuft ein wechselseitiger Prozess ab. Jeder Partner gibt den Handlungen des anderen eine Bedeutung entsprechend seines eigenen begrifflichen Rahmens. Bedeutend ist dabei, dass die Interaktionspartner miteinander reden.

„Durch Gespräche innerhalb einer Gruppe verbessert sich das Wissen sowohl beim Aktiven, der den anderen ein Problem näher erläutert, als auch bei den Zuhörern. Aus individualistischer Perspektive handelt es sich um einen Selbst-Erklärungs-Effekt, während aus Gruppenperspektive die Klärung des Problems durch den Beitrag aller Gruppenmitglieder erfolgt.“ (Stangl-Taller, o. J.)

Es können sich in Anlehnung an die Beschreibungen zum Lernen in Gruppen (ebenda) mehrere Vor- und Nachteile ergeben, die sich auch in der Lernpartnerschaft des Kooperationspraktikums niederschlagen können:

Vorteile können sein, gemeinsam von dem gegenseitigen Unterstützen zu profitieren und die Qualität des Lernprozesses durch unterschiedliche Herangehensweisen zu steigern. Es sind die für den Austausch erforderliche kommunikative Kompetenz zu entwickeln, durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven sowie die Erfahrung heterogener Voraussetzungen und Verhaltensweisen die sozialen Kompetenzen zu erhöhen und die Rollenvielfalt zu steigern³²⁹.

328 Schneider (2008)

329 So finden sich als Gründe für jahrgangsübergreifende Gruppen in der Oberstufe einer Schule, „dass die jungen Menschen Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Rollen sammeln (z. B. in der Rolle

Voraussetzungen für Zusammenarbeit sind die Bereitschaft aller Beteiligten, eine bereits vorhandene positive Einstellung zum gemeinsamen Lernen bzw. zur Teamarbeit, die Selbständigkeit und Autonomie der Beteiligten sowie die Grundlagen für die notwendigen kommunikativen und sozialen Kompetenzen.

Hinderungsgründe für das Lernen in Gruppen und in einer Lernpartnerschaft können die Autonomiebestrebungen des Einzelnen ebenso sein wie anderweitige Verpflichtungen, die mit der notwendigen Verbindlichkeit, z. B. bei der Wahrnehmung von Terminen, in Widerspruch stehen können. Zudem gibt es trotz der beruflichen Anforderungen hinsichtlich der Team-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit weiterhin Vorbehalte gegenüber gemeinsamen Arbeiten. Kooperation erfordert einen höheren Zeitaufwand und „verbraucht“ Zeit-Ressourcen.

Auch aus erfolgreichen Lern- und Arbeitsprozessen in außerschulischen Gruppen können Bedingungen gewonnen werden, die als Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der Schule dienen können. Das versucht Burow (2002) und stellt Merkmale für eine erfolgreiche Praxis in Lerngruppen zusammen:

„Entscheidend für ihren Erfolg sind die gemeinsame Arbeit an einem faszinierenden, selbstgewählten, persönlich bedeutsamen Thema; der schrittweise Prozess der Selbstselektion der Mitglieder der Gruppe; das Einbringen der unterschiedlichen Fähigkeiten zur Lösung der jeweiligen Herausforderung; die gleichberechtigte Entscheidung über den Arbeitsprozess und die Beteiligung aller am Erfolg. Eine Gruppe, die auf diese Weise zustande gekommen ist und die aus sich selbst heraus die für sie geeigneten Arbeitsformen entwickelt hat, bedarf weder einer pädagogischen Führung, noch einer künstlichen Motivierung.“ (Burow 2002, S. 22)

Bei einem Transfer dieser Erkenntnisse auf die Lernpartnerschaft im Kooperationspraktikum erübrigt sich die Selektion, und eine formale Gleichberechtigung ist bei der gegebenen einseitigen Verantwortlichkeit der Referendare im Unterricht so nicht möglich. Aber ansonsten zeigt sich eine Nähe zu Merkmalen, die Burow für erfolgreich arbeitende Gruppen in Schulen beschreibt, zumindest wenn davon ausgegangen wird, dass die sich bei der Zusammenarbeit ergebenden Themen faszinierend und persönlich bedeutsam sind³³⁰.

des Experten, des Erfahrenen, des Neulings, des Leitenden, des Helfers, des Hilfe-Annehmenden), ohne auf Dauer in diesen Rollen festgelegt zu sein. Auch erhalten sie durch MitschülerInnen unterschiedlichen Alters vielfältige Vorbilder und unterschiedliche Rückmeldungen, so dass sie ihre eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten besser einschätzen lernen“ (Grundlagenpapier zur Etablierung einer Sekundarstufe II –gymnasiale Oberstufe – an der Montessori-Schule Hofheim, S. 7f).

http://kompetenzraster.de/fileadmin/freigabe/hofheim/PDFs/Konzept_GOS.pdf
[letzter Aufruf: 28.7.2010].

330 Dieses Peer-Learning geht über das Lernen durch Lehren (LdL) hinaus, für das einer der Vertreter Martin (1985) ist. Sowohl in dem Ansatz von Burow als auch beim Kooperationspraktikum geht es nicht um vorgegebene Inhalte und auch nicht um die Vermittlung vorgegebenen Wissens, sondern entscheidend sind der gemeinsame Lernprozess und dessen Begleitung auf einer Metaebene.

Lehren aus der Kooperation zwischen Berufsanfängern und Schülern

Um die Erwartungen an ein Kooperationspraktikum zu klären, können vergleichbare Projekte betrachtet werden. Solche Alternativen stellen Hermann und Hertramph als neue Wege des Berufseinstiegs vor (2000)³³¹. Die Autoren heben besonders die Erfahrungen von Novizen hervor, die sich im fachfremden Unterricht fast zeitgleich mit ihren Schülern die Unterrichtsinhalte aneignen mussten. Dabei erfahren sich beide Kooperationspartner in Rollen, in denen die eigene Abhängigkeit aufgehoben worden ist und sie sich als Lehrerpersönlichkeit erleben:

Sie wurden „als Kooperationspartner bei einem gemeinsamen Arbeitsprozess wahrgenommen; Misserfolge mussten nicht als eigenes fachliches Versagen oder Inkompetenz interpretiert werden, sondern konnten als Lernchance produktiv genutzt werden; Erfolge konnte man sich wirklich selber zurechnen; man lernte sich als Lehrer-Lerner und als Lehrerpersönlichkeit selber wahrnehmen.“ (Hermann & Hertramph 2000, S. 178)³³²

Hermann & Hertramph messen innerhalb der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen dem Lernen von „Gleichen mit Gleichen“ eine hohe Bedeutung zu. Im Austausch mit anderen Berufsanfängern könnten Novizen unvoreingenommen fragen, wie sie ihre Probleme lösen.

Sie halten es für erforderlich, den Novizen Lernmöglichkeiten zu schaffen, in denen sie sich mit Gleichen austauschen können, die ebenso intensiv Interesse an vergleichbaren Problemen haben. Berufserfahrene Kollegen haben oft andere Probleme, an die sie anders herangehen. Da sich unter dem Druck der ersten Berufsjahre Einstellungen und Routinen herausbilden, die das künftige Berufsleben prägen, ist nach Meinung der Autoren diese Übergangsphase nicht zu vernachlässigen. Da nicht absehbar ist, ob sich diese Situation in den nächsten Jahren ändert, fordern die Autoren, auch offiziell neue Wege zu suchen:

„Deshalb müssen es sich die Berufsanfänger ebenso wie der Schulträger und die Schulverwaltung angelegen sein lassen, lokale bzw. regionale Konferenzen mit einer Austausch-Ersatz-Funktion einzurichten, bei denen Gleiche mit Gleichen zusammengeführt werden.“ (Hermann & Hertramph 2000, S. 181)

Damit wäre ein systematischer Aufbau möglich, wie Erfahrungen ausgetauscht und Probleme gemeinsam angegangen werden können. Als Ausgangspunkt für eine reformierte Lehrerbildung sehen die Autoren Schulpraktika und Referendariat als Chance, den zukünftigen Lehrern bewusst zu machen, welche Prozesse beim Lernen eingegangen werden:

331 Sie gewinnen ihre Erkenntnisse aus den Ergebnissen ihrer berufsbiographischen Studie bei Gymnasiallehrpersonen zur Wirkung der beruflichen Eingangsphase.

332 Zwar sind in dem Zitat die Schülerinnen und Schüler als Kooperationspartner gemeint. Es ist aber nahe liegend, dies auf die Lernpartnerschaft mit den Studierenden zu übertragen.

„Dort, wo ein Student oder Berufsanfänger sich unversehens erstmals wieder (und momentan leider letztmals wieder) in der Rolle eines *Lernenden* entdeckt, muss diese Situation be- und ergriffen werden als Gelegenheit, ihm die Perspektive des Schülers vor Augen zu führen. Ein Perspektivenwechsel [...] ist grundlegende Voraussetzung für die Bildung eines reflexiven Schülerverständnisses.“ (Hermann & Hertrampf 2000, S. 187)

Als grundsätzliche inhaltliche Orientierung für die Lehrerbildung geben die Autoren an, dass es keine Ausbildungsformel gibt, nach der am Ende einer Phase ein fertiger Lehrer steht.

„Die gedankliche Formel von „Studium + Praktika + Referendariat = fertiger Lehrer“ muss aufgegeben werden. Es gibt keine fertigen Lehrer [...]. Der Lehrerberuf [...] besteht in der täglichen Auseinandersetzung mit den Schülern. Das weiß jeder Lehrer, weil das sein täglich Brot ist. Aber was er meist nicht realisiert: Das ist vor allem auch die Auseinandersetzung mit sich selbst.“ (Hermann & Hertrampf 2000, S. 187)

2.4.6. Bedeutung der Mentoren in der Ausbildung

Zusammenarbeit mit Mentoren

Die Ausbildungsschule ist für die Referendare der entscheidende und am positivsten bewertete Ausbildungsort. Die Mentoren schätzen dazu passend sich (Schubarth 2006a) bzw. ihre Ausbildungsschule (DIPF-Studie; Abs 2009) als offen gegenüber Neuem wie auch den Ideen der Referendare ein, und zwar in höherem Maße, als das die Ausbilder für sich und ihre Studienseminare sehen. Die Referendare schätzen nach der Potsdamer Studie am meisten, dass ihre Mentoren ihnen ermöglichen zu unterrichten, um sich zu erproben und eigene Unterrichtsideen auszuprobieren. Ebenso sehr schätzen sie es, als Kollegen akzeptiert zu werden (Schubarth 2006a). Diese hohe Akzeptanz der Referendare durch die Mentoren wird in der Hessischen DIPF-Studie bestätigt (2.1.1; Abs 2009, S. 128). Der Unterricht der Mentoren wird insgesamt von einer deutlichen Mehrheit der Referendare positiv erlebt, und sie fühlen sich auch gut betreut. Die Referendare in der hessischen Studie scheinen das Wirken der Mentoren besonders positiv zu bewerten. So sind sie stärker davon überzeugt, von ihren Mentoren *guten Unterricht vermittelt zu bekommen*, als die Mentoren das selber für möglich halten³³³.

In der Potsdamer Studie sinkt bei der Frage nach der *Vorbildlichkeit des Unterrichts*, der *Methodenvielfalt* oder der *Offenheit für Kritik* die Zustimmung nicht nur bis auf die Hälfte der Referendare, sondern es gibt auch eine nicht zu vernachlässigende Minderheit von einem Fünftel, die sogar ausdrücklich die positiven Einschätzungen verneint und auch Kritik an der Betreuung übt. Die Autoren der Potsdamer Studie sehen sogar ein Konfliktpotenzial, wenn die

333 Referendare werten mit 3,33 gegenüber den Mentoren mit 3,1 (Abs 2009).

Referendare mit ihren Vorstellungen auf *fehlende Offenheit und Kritikfähigkeit* der Mentoren treffen (siehe 2.1.2; Schubarth u. a. 2006a, S. 76)³³⁴.

Diese Einschränkungen scheinen für die Autoren so bedeutend zu sein, dass sie überrascht von dem positiven Votum der Referendare sind, nach dem sie die Ausbildungsschulen trotz ihrer Kritik als besten der Ausbildungsteile sehen. Offensichtlich haben die Verfasser der Studie nicht die hohe Wertschätzung erwartet, sich im geschützten Rahmen erproben zu können und als Lehrperson durch die Schüler und ihre Mentoren anerkannt zu werden (Schubarth 2006a, S. 130 und S. 160).

Bedeutung der Mentorenfunktion in der Schulentwicklung

Eine deutliche Mehrheit von fast drei Viertel der Mentoren und Schulleiter schätzen die Zusammenarbeit mit Praktikanten als gewinnbringend ein und heben den wesentlich stärkeren Nutzen vor der Belastung hervor (Schubarth 2007). Die Schulen scheinen besonders von der Zusammenarbeit mit den Referendaren zu profitieren. Der Gewinn könnte in der eigenen Beratertätigkeit liegen, die auch eigene vertiefte Reflexion ermöglicht. Ansonsten bleibt vor allem der Vorteil durch die neuen Anregungen, die durch die Absolventen an die Schulen kommen.

Schubarth u. a. sind angesichts dieser positiven Einschätzung überrascht davon, dass die Mentorentätigkeit nach Ansicht von drei Vierteln der Befragten im Kollegium kein erhöhtes Ansehen mit sich bringt (2007, S. 121f). Das ist in der Schweiz anscheinend anders. Nach der Studie von Schüpbach (2005) gelten die Mentoren als *bewährte und gute Lehrer* und werden gerade wegen dieser Funktion besonders anerkannt. Trotzdem wird auch dort beklagt, dass sich zu wenige der Lehrer bereit erklären, diese Aufgabe zu übernehmen. Das zeigt, dass Schwierigkeiten bei der Suche von Mentoren nicht vorrangig fehlende Anerkennung sein kann. Für die Schweiz weist die Studie nach, dass es sich bei den Mentoren um eine uneinheitliche Gruppe handelt. Das wird darauf zurückgeführt, dass es weder eine geregelte Weiterbildung noch spezielle Kriterien oder – für Beförderungsstellen – klare Anstellungsbedingungen gibt. Bezüglich ihrer „Rollendefinition und -wahrnehmung sowie ihrer Funktionsausübung“ gilt hingegen, dass sie sich relativ homogen verhält (Schüpbach 2005, S. 147f).

Nicht eindeutig scheint die Einschätzung durch die Mentoren zu sein, inwieweit sie ihre Mentorentätigkeit für Referendare durch organisatorische Bedingungen gefährdet sehen. Sie haben nach der Hessischen DIPF-Studie zwar eher keine regelmäßige Möglichkeit, am Unterricht ihrer Referendare teilzunehmen, geben

334 Das weist auf ein Problem hin, das in der Hessischen Studie nicht erkennbar gewesen ist – und auch nicht erfragt wurde (Schubarth 2006a, S. 76; 2.1.2).

aber gleichzeitig an, eher Zeit zu finden, um mit ihnen über den Unterricht zu reden (2.1.1; Abs 2009).

Ausbildungsgespräche scheinen demnach auch unabhängig von einem gemeinsam erlebten Unterrichtsgeschehen stattfinden zu können, auch wenn sie das Unterrichten thematisieren.

Unter zwölf erfragten Faktoren werten die Mentoren aus Hessen die Menge ihrer täglichen Arbeit, einen kurzfristigen Zeitdruck und die Aufgaben in Schule und Ausbildung als eher belastend³³⁵. Dabei bleibt die Ausbildungsaufgabe der Mentorenschaft fast neutral. In der Mentorenstudie von Oettler geben knapp die Hälfte der Mentoren an, für ihre Mentorentätigkeit Entlastungsstunden haben zu wollen. Ein Fünftel hält eine zusätzliche Bezahlung für sinnvoll.

Qualifikation der Mentoren

Die Ausbildungsqualität der Mentoren wird etwas niedriger eingeschätzt als die der Ausbilder der Studienseminare (Schubarth 2006a, S. 70ff). Sehr deutlich stimmen drei Viertel der Befragten der Aussage zu, dass eine intensive Fortbildung für die Mentoren erforderlich ist³³⁶. Diesen Fortbildungsbedarf sehen die Mentoren selbst ebenso und führen ihn darauf zurück, keine angemessene *Möglichkeit bekommen zu haben, sich für ihre Arbeit als Mentor fortzubilden*³³⁷ (Abs 2009). In einer der beiden Studien, die auch Fortbildungsmaßnahmen thematisieren, weicht ein Votum der Referendare von Einschätzungen aller anderen ab: Während die Referendare in der Potsdamer Studie in Übereinstimmung mit den anderen Befragten einen „beachtlichen Fortbildungsbedarf“ bei den Mentoren sehen (Schubarth 2006a, S. 124), geben die Referendare in der Hessischen Studie an, dass ihre Mentoren ausreichend ausgebildet sind (Abs 2009, S. 59f). Die sonstige Kritik deutet darauf hin, dass die Ausbildungsdefizite bei den Mentoren auf institutionelle Vernachlässigung zurückzuführen sind, statt individuell verursacht zu sein. So kritisieren die Referendare in der Potsdamer Studie fehlende Anreize für eine Mentorenschaft, fehlende Qualitätskriterien bei der Auswahl der Ausbildungsschulen und Mentoren sowie eine mangelnde Koordination mit den Schulen als unzureichende Rahmenbedingungen und erklären damit die unzureichende Betreuung (Schubarth 2006a, S. 141ff). Das stimmt mit der Klage der Mentoren über die fehlende institutionelle Unterstützung auch bei den Qualifizierungen überein und mit deren Angaben, dass

335 Die Werte sind mit 2,76 für die Arbeitsmenge, 2,85 für den Zeitdruck und 2,57 für die Aufgabenvielfalt im Belastungsbereich oberhalb des theoretischen Mittelwertes von 2,5 (Abs 2009, S. 86f).

336 Das sind drei Viertel der Befragten in der Potsdamer Studie (vgl. Schubarth 2006a, S. 75f und S. 124), sowie übereinstimmend die Ausbilder und die Mentoren selber in der hessischen Studie (Abs 2009).

337 Ablehnung der Thesen *Es gibt genügend Fortbildungsangebote für Mentoren und Mentorinnen*. (1,73) und *Ich hatte Gelegenheit, mich für meine Arbeit als Mentor/-in fortzubilden* (1,54) (Abs 2009, S. 144).

es weder ein ausreichendes Fortbildungsangebot noch Gelegenheiten zur Qualifizierung für ihre Tätigkeit gibt (s. o.). Ob das auch für die Ausbilder gilt, denen immerhin noch die Hälfte der Referendare in der Potsdamer Studie ein Fortbildungsdefizit attestiert, wurde in der Hessischen Studie nicht erfragt. Ähnlich wie die Mentoren sind die Ausbilder nach den Ergebnissen der Hessischen Studie des DIPF den Fortbildungen gegenüber sehr positiv eingestellt (Abs 2009, S. 113f und 144f). Da die Kritik der Referendare darauf abzielt, eine qualifizierte Ausbildung zu sichern (Schubarth 2006a, S. 148), kann deren Forderung nach Fortbildung als Hinweis auf Entwicklungspotenzial in der Zweiten Phase aufgefasst werden. In der Schweiz scheint dies sehr uneinheitlich zu sein, inwieweit für die Fortbildung der Mentoren gesorgt wird. Zwar ist auch für Deutschland keine eindeutige Einschätzung zu treffen, wie fortgeschritten die Qualifikation der Mentoren ist, von denen die Studierenden in den Schulpraktischen Studien betreut werden. Dafür sind die Konzepte in den Bundesländern zu uneinheitlich. Es gibt aber keine Anhaltspunkte, dass die systematische Fortbildung der Mentoren von Studierenden weiter vorangeschritten ist, als die der Mentoren der Referendare. Die Sächsische Studie von Oettler (2009) zur Entwicklung von Qualifikationsmaßnahmen zeigt eher die Dringlichkeit, die auch für die schulische Betreuung der Studierenden gegeben ist (2.2.3).

2.4.7. Phasenübergreifende Lehrerbildung

Wirksamkeit der Lehrerbildung

Die Verfasser der Potsdamer Studie sehen einen engen Zusammenhang zwischen der Intensität, mit der Inhalte in der Lehrerbildung vermittelt werden und den erworbenen Handlungskompetenzen (Schubarth 2007, S. 133). Damit erweist sich ihrer Meinung nach die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Der Ausbildungsprozess ermöglicht die erwünschte Entwicklung und ist durch angemessene Angebote beeinflussbar (a. a. O., S. 232).

Die Referendare geben an, dass sie ihre Handlungskompetenz am stärksten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung entwickeln können. Für die Erste Phase relativiert sich die Kritik insofern, als es nicht ihre wesentliche Aufgabe ist, unterrichtsbezogene Kompetenzen zu entwickeln. Die Autoren der Potsdamer Studie stellen der Zufriedenheit der Referendare mit der Zweiten Phase eine Unzufriedenheit mit der Ausbildung in der Ersten Phase gegenüber. Die dort zu findende Kritik der Absolventen an der Ersten Phase betrifft nicht nur den mangelnden Praxisbezug mit dem kritisierten unklaren Verhältnis von Theorie und Praxis und dem beklagten geringen Anteil von Praktika. Das kann durchaus kontrovers diskutiert werden, wie der Hinweis auf die Verdrängung der wichtigen Aufgaben der Ersten Phase zeigt (s. u.; Wernet 2006, S. 194). Viel eindeutiger und stärker an das Selbstverständnis rührt der Vorwurf, die Universität

sorge nicht für die theoretische Fundierung der erwarteten Handlungskompetenzen (2.1.2; Schubarth 2006a, S. 87). Der Befund, dass die Hälfte der Referendare angibt, während des Studiums nichts über Reflexion erfahren zu haben, belegt diese Aussage (a. a. O., S. 109). Nach der Einschätzung der Autoren der Potsdamer Studie kann die Hochschule ihre Studierenden insgesamt nicht ausreichend davon überzeugen, dass die im Studium vermittelten Kompetenzen und die behandelten Inhalte für die spätere Berufspraxis eines Lehrers relevant sind (Schubarth 2006a, S. 160 und 2007, S. 232).

Trotz dieser Kritik bestätigen auch die Befunde der MT21-Studie die Wirksamkeit der (Mathematik-)Lehrerbildung. Im Gegensatz zu der Interpretation der Potsdamer Autoren ist für Blömeke u. a. (2008) diese positive Tendenz nicht nur auf die Zweite Phase begrenzt, sondern gilt für die gesamte Lehrerbildung einschließlich der Ersten Phase. Die Autoren der MT21-Studie haben gezielt Testverfahren entwickelt, um nicht wie die Potsdamer Studie auf die subjektiv geprägten Selbsteinschätzungen der Referendare angewiesen zu sein. Das könnte die unterschiedlichen Befunde erklären (Blömeke u. a. 2008b, S. 103). Nach den Ergebnissen entwickeln die Studierenden nicht nur notwendige Kompetenzen im Studium, sondern legen dort bereits Grundlagen für die Überzeugungen von einem selbstständigkeitsfördernden Unterrichtskonzept, bei dem die *Lehrerrolle* – mit fortschreitender Ausbildung zunehmend – als die *eines Modulators* interpretiert wird (Blömeke u. a. 2008f).

Irritierend sind Ergebnisse der Hessischen Studie zum „Verhältnis von Wissenschaft und Praxis“ (Abs 2009), nach denen Referendare und Mentoren sich in einer für den Leser der Studie unerwarteten Richtung von den Ausbildern unterscheiden. Die Ausbilder vertreten stärker als ihre Referendare und deren Mentoren, dass nur *Praxisbeispiele hilfreich bei der Unterrichtsvorbereitung* sein können³³⁸, und bezweifeln häufiger, dass *empirische Untersuchungen über Unterricht für die eigene Praxis nützlich* sein können (Abs 2009). Ob sich darin eine stärkere Distanz zu der universitären Ausbildung und deren Methoden ausdrückt, ist für den Leser der Studie nicht erkennbar. Die Tendenz dazu ist aber nicht auszuschließen. Referendare können demnach – wenn auch nur ein wenig – mehr von empirischen Untersuchungen profitieren und sind vor allem weniger auf reines Praxislernen fokussiert als ihre Ausbilder.

Nach übereinstimmender Auffassung von Autoren verschiedener Studien (wie Schubarth oder Blömeke) gehört es zu den Aufgaben der Universität, für die theoretische Untermauerung der angestrebten Handlungskompetenzen zu sorgen (s. o.). Das bedeutet auch, für die Verbindung von Studieninhalten und Schulpraxis zu sorgen und für die Kooperation mit der Praxis grundlegende An-

338 Der Aussage „Das einzige, was mir zur Vorbereitung meines Unterrichts hilft, sind Praxisbeispiele“ stimmen Ausbilder mit einem Wert von 0,4 (also um ein Sechstel) stärker zu als die Referendare (Abs 2009, S. 74f, 115f und 146f).

sätze zu liefern (Schubarth 2006a, S. 87). Insgesamt kommt so der Universität beim Aufbau der Kooperation eine leitende Funktion zu. Das wird auch in der Expertenbefragung der hier vorgelegten Arbeit so gesehen (1.3.3)³³⁹. Die Autoren der Potsdamer Studie fordern – wie andere Bildungsforscher, z. B. Terhart (2000) – eine stärkere Berufsorientierung der Ersten Phase, die sich deutlicher an der Schule ausrichten soll. Manche im Studium erworbenen Fähigkeiten kommen anscheinend erst in der Zweiten Phase zum Tragen.

Wenn die Lehrerbildung als phasenübergreifender Entwicklungsprozess aufgefasst wird, dann ist die Frage der Potsdamer Studie nach dem wünschbaren Anteil, der jeder der Phasen zukommen soll, zu früh oder sogar falsch gestellt.

Lehrerbildung als übergreifende Aufgabe

Es liegt eher nahe, die Lehrerbildung als Gesamtaufgabe aufzufassen und nicht die beiden Phasen als scheinbar voneinander getrennte Teile gegeneinander abzuwägen. Trotzdem werden den beiden Phasen weiterhin unterschiedliche Aufgaben zukommen. Zur Klärung der Aufgaben in der Zweiten Phase könnte bedeutend werden, worauf sich die Kultusministerkonferenz für die Zweite Phase verständigt hat:

„Die Studienseminare müssen sich konzeptionell von einem Lehr- und Lernbetrieb hin zu einer Studienstätte entwickeln, deren wesentliches Ziel die Vorbereitung auf die Übernahme von Verantwortung für eigenes berufliches Handeln ist.“ (Terhart 2000, S. 17)

Um die Zusammenarbeit zwischen den Phasen zu verbessern, fordern die Autoren der Potsdamer Studie eine institutionell abgesicherte konkrete Abstimmung in Gremien, personellen Austausch und das Abklären der unterschiedlichen Aufträge, Ziele und Verantwortlichkeiten.

Die Autoren der Potsdamer Studie gehen davon aus, dass sich diese Bedingungen im Praxissemester realisieren (2.1.2). Der Schluss der Potsdamer Autoren, dass ein Praxissemester unmittelbar die stärkere Zusammenarbeit zwischen den Phasen erfordert und fördert, ist nicht ohne weiteres zwingend. Wodurch sich diese Kooperation auszeichnet, bleibt in der Potsdamer Studie – mit Ausnahme des Hinweises auf personellen Austausch – unkonkret. Es fehlt eine konzeptionelle Einbindung dieses Vorschlags, die unter Federführung der Universität zu erarbeiten ist.

Eine Verkürzung der Zweiten Phase kann nach Döbrich nur dann ohne substanzielle Einbußen in der Ausbildungsqualität sein, wenn geklärt ist, in welcher

339 Dort werden die phasenübergreifenden Bemühungen wie folgt zusammengefasst: Die Vertreter der Universität können, auch aufgrund ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses, die gesamte Lehrerbildung im Blick zu haben, am ehesten auch die inhaltliche Führungsrolle in diesem Verständigungsprozess übernehmen. Aufgrund ihrer wissenschaftlichen Expertise sollten die Vertreter der Universität eine besondere Verantwortung innerhalb dieses alle drei Phasen betreffenden Kooperationsprozesses übernehmen.

Zeit, an welchem Ort und wie die Kompetenzen stattdessen zu erwerben sind (siehe Abs 2009).

2.4.8. Zusammenfassung des Beachtenswerten für ein Kooperationspraktikum

Eingangsvoraussetzungen

Die in verschiedenen Studien nachgewiesene positive Haltung eines überwiegenden Anteils der Lehramtsabsolventen ihrem zukünftigen Berufsfeld gegenüber (2.1 und 2.2) ist eine günstige Ausgangsbedingung für eine phasenübergreifende Zusammenarbeit. Wenn Referendare und Studierende miteinander kooperieren sollen, ist für das Gelingen wichtig, welche Ziele mit einer Lernpartnerschaft im Kooperationspraktikum verknüpft sind. Soll beispielsweise in einem Studienseminar die Teamfähigkeit der Absolventen besonders gefördert werden, stellt die – zeitlich begrenzte – Kooperation mit Studierenden eine gute Möglichkeit der Weiterentwicklung dieser Kompetenz dar. Es können auch übergeordnete Ziele angestrebt werden, wie den Übergang von der Ersten zur Zweiten Phase bewusst zu gestalten und negative Folgeerscheinungen zu minimieren. Der Einblick in die weitere Berufsausbildung kann bei den Studierenden eine realistische Einschätzung des Lehrerwerdungsprozesses fördern und von daher einem frühzeitigen Kompetenzzempfinden vorbeugen. Das relativiert das Hochgefühl eines Flow, von dem die Hälfte der Studierende bereits im ersten Praktikum berichtet (Mayr 1998) und eröffnet damit Fragehaltungen, die deutlich machen, dass ein weiterer Kompetenzerwerb notwendig ist. Eine Verbesserung des Überganges von der einen in die andere Phase stellt sich aber nicht alleine durch eine realistischere Information und Einschätzung ein. Nach der Studie von Hascher 2005 ist es auch notwendig, die Perspektive der Schüler zu berücksichtigen, damit ein Abwenden von den Schülern und ihren Interessen oder deren Ignorieren ausgeschlossen wird (2.2.3).

Auch die Frage der Verbindlichkeit der Teilnahme seitens der Referendare kann die Entwicklung von Lernpartnerschaften beeinflussen. Wird die Mitarbeit verpflichtend für alle Referendare festgelegt, erübrigt oder relativiert sich die Frage nach den Eingangsvoraussetzungen, die von den Kooperationspartnern mitgebracht werden sollten (vgl. 3.2). Wenn noch nicht entschieden ist, wie die Auswahl der Lernpartner getroffen wird, ob freiwillig oder für alle festgelegt, dann ist die Frage relevant, unter welchen Umständen eine Teilnahme sinnvoll ist³⁴⁰. Ergeben sich bei der Evaluation der Kooperationspraktika Hinweise, dass problematische Kandidaten besonders von einer Lernpartnerschaft profitieren, unterstützt dies den Ansatz, die Zusammenarbeit verbindlich für alle Referen-

340 Für diese Überlegungen sind die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus der SALUS-Studie bedeutend (vgl. 3.5.2).

dare zu machen. Steht die Zusammenarbeit mit problematischen Kandidaten dem angestrebten Kompetenzgewinn entgegen, spräche dies eher gegen eine verpflichtende Teilnahme (2.4.1). Eine freiwillige Teilnahme reduziert einen Teil der möglichen Probleme. Es ist daher nicht erstrebenswert, den Anteil auch derjenigen Referendare für eine Zusammenarbeit mit Studierenden gewinnen zu wollen, der ungünstige Eingangsvoraussetzungen mitbringt, solange sich nicht ausdrücklich in einer Untersuchung nachweisen lässt, dass insbesondere diese Gruppe von einer Zusammenarbeit profitiert. Das kann aber nicht mehr Gegenstand der hier vorgelegten Arbeit sein. Aus Sicht der Studierenden ist es nicht empfehlenswert, mit unmotivierten oder von ihrer Einstellung problematischen Partnern zusammenzuarbeiten. Das gilt auch im umgekehrten Fall der Zusammenarbeit mit einem dazu verpflichteten unmotivierten Praktikanten. Das ist auch auf universitärer Seite bei der Konstruktion des Modells, bei der Auswahl der Studierenden sowie bei deren Praktikumsvorbereitung zu berücksichtigen.

Belastung

Die Belastung der Referendare muss als Einwand gegen das Kooperationspraktikum im Interesse der Referendare ernst genommen und untersucht werden. Das bedeutet vorerst, dass die Belastung zu thematisieren ist, aber nicht automatisch davon auszugehen ist, dass darin ein Hinderungsgrund für eine Zusammenarbeit mit Studierenden in einem Lernteam zu sehen ist. Das Referendariat ist anscheinend für die Mehrheit der Referendare nicht grundsätzlich so belastend, dass sich Überlegungen zur Kooperation zwischen Studierenden und Referendare von vornherein ausschließen (2.1.1). Ein großer Anteil von ihnen verfügt nach den Studien über einige der in der SALUS-Studie genannten Merkmale wie hohe Selbstwirksamkeitserwartung oder Zufriedenheit, die günstig sind, um mit den Anforderungen des Lehrerberufs angemessen umgehen zu können. Zu den günstigen Bedingungen gehört insbesondere, die Anforderungen des Berufsalltags als Herausforderung zu sehen und nicht per se als Belastung. Das Belastungsempfinden bleibt eine subjektive Einschätzung, die nicht aus objektiven Fakten abgeleitet werden kann (2.4.1 bzw. 2.4.2). Nach der COACTIV-Studie konnte bei erfahrenen Lehrkräften nachgewiesen werden, dass sich ein geringeres Belastungsempfinden im Berufsalltag vorteilhaft für ein erfolgreiches Wirken als Lehrer erweist (2.1.3). Was für erfahrene Lehrkräfte festgestellt worden ist, kann für die Referendare als Vermutung übernommen werden. Das legt einerseits nahe, sich auf diejenigen Absolventen als Lernpartner zu beschränken, die nicht sehr unter den Herausforderungen der Zweiten Phase leiden. Andererseits sind Kompetenzen zu vermitteln, die einen produktiven Umgang mit Belastung ermöglichen (s. u.). Die Kombination von fehlenden persönlichen Ressourcen zur Bewältigung der Herausforderungen und von passiven Verarbeitungsstrategien macht eine Teilnahme an einer

Lernpartnerschaft im Kooperationspraktikum nicht sehr wahrscheinlich, wenn keine Verpflichtung besteht und zur Teilnahme – in einem mehrstufigen Verfahren – eigene Aktivitäten auf freiwilliger Basis notwendig sind (vgl. 3.4). Wenn eine Zusammenarbeit nicht für alle Referendare verpflichtend ist, kommt es bei den Betrachtungen nicht primär darauf an, wie mit der Minderheit umzugehen ist, die Probleme hat, mit Belastungen umzugehen. Vielmehr ist zu prüfen, welche grundsätzlichen Überlegungen sich ergeben, die auf den Durchschnitt der potenziellen Teilnehmer bezogen sind. Wenn Referendare in einem Kooperationspraktikum als Lernpartner mitarbeiten, werden sie eine weitere Rolle übernehmen und sich zusätzlichen Anforderungen stellen müssen. Da die Referendare mehrheitlich der *jahrgangsübergreifenden Ausbildung im Studienseminar* positiv gegenüberstehen und sich auch nicht durch *Konkurrenz mit anderen Referendaren*, ihren Peers, belästigt fühlen (2.1.1), kann dies als Zeichen gesehen werden, dass die Referendare auch für weitere Formen der jahrgangsübergreifenden Zusammenarbeit wie dem Kooperationspraktikum offen sind oder sie zumindest nicht ablehnen.

Teilweise fühlen sich die Referendare „allein gelassen“ (Schubarth 2006a, S. 134). Die Klage bezieht sich zwar auf die Unterstützung durch ihre Ausbilder bei (schul-)internen Problemen und bei dem beschriebenen Dilemma, wenn Ansprüche von den Mentoren in der Schule und den sonstigen Vertretern der Ausbildungsschulen nicht übereinstimmen. Explizit wird die fehlende Unterstützung bei der Realisierung nichtrezeptiver Unterrichtsformen, wie sie von den Studienseminaren gefordert wird, beklagt. Es bleibt zu klären, ob die Zusammenarbeit in einem Lernteam während des Kooperationspraktikums dieses Gefühl, auf sich alleine gestellt zu sein, für die begrenzte Zeit abmildern kann und ob die Referendare die gesuchte Unterstützung bei der Realisierung von kooperativen Lernformen im Unterricht bekommen. Zumindest haben sie in der Zeit einen zusätzlichen Ansprechpartner.

Als belastend werden im Referendariat die Bewertungssituationen gesehen. Wenn nach Entlastungsmöglichkeiten gesucht wird, dann kann das nicht in der Vermeidung von Bewertungen, die das Referendariat gegebenermaßen mit sich bringt, oder von belastenden Situationen gehen. Es ist vielmehr notwendig, dass die Referendare kompetent mit Belastungssituationen umgehen können. Es könnte schwierig sein, wenn die Referendare dabei vor allem auf die Unterstützung ihrer Ausbilder angewiesen sind, wenn deren Kompetenz im Umgang mit Belastungssituationen von ihnen selbst als nicht höher eingeschätzt wird als die der Referendare. Ob das seitens der Ausbilder dazu beiträgt, eine Lernpartnerschaft nicht als Herausforderung zur Weiterentwicklung der Referendare zu sehen, sondern als zusätzliche Belastungssituation der Absolventen, bleibt zu prüfen.

Es bleibt auf institutioneller Ebene zu klären, was zur Entlastung getan werden kann. Bezüglich des Kooperationspraktikums könnte das Engagement der Referendare auf unterschiedlichen Ebenen unterstützt werden. Sie könnten entlastet werden durch gemeinsamen Unterricht mit ihren Mentoren (2.4.6). Ihre Bereitschaft zur Teilnahme könnte Anerkennung finden durch Anrechnung der Mitwirkung in der Lernpartnerschaft als Teilmodul oder durch eine Zertifizierung. Auch institutionelle Vorgaben wie eine grundsätzlich reduzierte Anzahl an Pflichtstunden und eine Verringerung der Module können die objektiven Belastungen im Referendariat entschärfen³⁴¹.

Institutionelle Veränderungen können zwar zu einer Entlastung beitragen und sind dafür auch unverzichtbar. Wie die SALUS-Studie gezeigt hat, führt das alleine noch nicht zu dem gewünschten Erfolg. Wenn es wichtig ist, dass die Studierenden die eigenen Ressourcen nutzen, dass sie mit konstruktiven Bewältigungsstrategien im Umgang mit Problemen und mit Belastungen angemessen umgehen können, hat das zur Folge, in Teilbereichen die Akzente in der Lehrerbildung zu verschieben. Das könnte bedeuten, stärker berufs- und lebensbiographische Aspekte im Studium zu berücksichtigen. Einen Ansatz bietet die Stärkung der psychosozialen Basiskompetenzen, wie sie an der Universität Kassel seit Wintersemester 2008/2009 verbindlich für alle Studienanfänger vermittelt werden. Seit Sommer 2009 versuchen dort die Verantwortlichen zu klären, wie sie diese Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien weiterentwickeln können. Ziel ist dabei auch, dazu beizutragen, dass die Studierenden intensiver dazu kommen,

- den Rollenwechsel vom früheren Schüler zum späteren Lehrer bewusst wahrzunehmen und zu gestalten,
- verschiedene Reflexionsverfahren der eigenen Berufs- und Lebensbiografie zu erproben und
- unterschiedliche Formen der Rückmeldung unter Berücksichtigung von Selbst-, Partner- und Fremdeinschätzungen anzuwenden.

Zusätzliche Lerngelegenheiten bieten nach den Wirksamkeitsstudien erweiterte Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb, wenn sie herausfordernd sind, den angestrebten Zielen entsprechen, Kommunikationsmöglichkeiten bieten und die berufsbiographische Entwicklung unterstützen (2.1). Die Zusammenarbeit in einer Lernpartnerschaft bietet Gelegenheit, mehrere außerunterrichtliche Kompetenzen weiterzuentwickeln. Wenn beispielsweise das *Diagnostizieren* direkt kein geeignetes Thema für das Kooperationspraktikum sein mag, so kann der

341 Mit der Novellierung des Hessisches Lehrerbildungsgesetzes 2011 ist zwar die Anzahl der im Referendariat zu absolvierenden Module um ein Drittel von zwölf auf acht reduziert worden. Bei der Anzahl der eigenverantwortlich abzuleistenden Unterrichtsstunden ist es allerdings bei bis zu zwölf Stunden geblieben und damit bei der höchsten Anzahl in allen Bundesländern.

Kompetenzbereich *Beraten* doch damit in Zusammenhang gesehen werden. Da die Vermittlung und Verfügbarkeit von Beratungskompetenzen im Referendariat von den Befragten nur mittelmäßig eingeschätzt wird, könnte eine bewusste Erprobung im Kooperationspraktikum die Anzahl der „Lerngelegenheiten“ zum Thema erhöhen, die notwendig sind, um die Kompetenzen zu entwickeln. Zwar sind die Studierenden selbstverständlich auf einer anderen Entwicklungsstufe, beide verbindet aber das Bestreben, sich für ihren zukünftigen Beruf des Lehrers zu qualifizieren. Von daher bietet es sich an, während des fünfwöchigen Praktikums zusätzliche Lerngelegenheiten und damit einhergehende Gesprächsanlässe zu schaffen, die annähernd auf „Augenhöhe“ stattfinden.

Die Unterrichtsnachbesprechungen werden nach den Befunden der Studien wertgeschätzt (2.2). Wenn Referendare erleben, wie die Dozenten der Praktikanten deren Unterrichtsversuche besprechen und die Studierenden sehen, wie die Ausbilder das bei den Besuchen der Referendare machen, dann erhöht das nicht nur die Erfahrungen. Es zeigen sich zudem unterschiedliche Akzentsetzungen, vielfältige Perspektiven und verschiedene Ebenen der Gesprächsführung (2.3).

Die Vorzüge des Lernens in der Gruppe sollten auch auf eine Lernpartnerschaft als einer Lerngruppe aus zwei oder drei Personen übertragbar sein. Entscheidend ist, dass von den unterschiedlichen Teilnehmern neue Gedankengänge eingebracht und verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden können. Diese Erweiterung kann zur Selbstvergewisserung beitragen, indem die eigene Ansicht hinterfragt, reflektiert und gegebenenfalls neu eingeordnet wird. Die Konfrontation mit der Sichtweise des Lernpartners erfordert eine größere Toleranz und relativiert die eigene Perspektive. Das könnte auch die Einstellung der Studierenden zu ihren Unterrichtsversuchen verändern, indem sie die hauptsächlich auf sich selbst bezogene Sichtweise bei eigenem Unterricht überwinden und stattdessen die Schüler stärker in den Blick nehmen³⁴². In der Studie von Marlovits & Schratz (2003) beschreiben die Autoren ein „Phänomen des Schülerseins“, bei dem die Studierenden sich dagegen abgrenzen, offene und kooperative Lernformen zu praktizieren. Da sich in der Lernpartnerschaft die Zusammenarbeit automatisch ergibt, besteht kaum die Möglichkeit, sich dagegen abzugrenzen. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Lernpartner kann auch im Sinne des didaktischen Doppeldeckers ermutigend dafür sein, im Unterricht *kooperative Lernformen* anzuwenden. Nach COACTIV-R suchen die

342 Auf diese Effekte weist der Schweizer Erziehungswissenschaftler Fritz C. Staub hin, der sich für eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von Mentoren bzw. Praktikumsbetreuern und Studierenden einsetzt und dabei eine Qualitätssteigerung sowohl bezüglich des Unterrichts als auch der Unterrichtsnachbesprechungen nachweisen kann (Fritz Staub, Vortrag und Workshop in der Universität Kassel am 19./20.1.2011).

Referendare Rückmeldungen über ihre beruflichen Stärken und Schwächen bei ihren Peers, was sich nach der Hessischen Studie allerdings nicht in dem Bedürfnis niederschlägt, den eigenen Unterricht gemeinsam mit dem Lernpartner zu reflektieren. Ob das auch für eine Lernpartnerschaft gilt oder ob die Referendare bei Peers aus einer anderen Institution eher den eigenen Unterricht zur Diskussion stellen, bleibt eine offene Frage.

Statt im Referendariat wie üblich alleine Unterrichtsstunden zu planen und durch- bzw. vorzuführen, schlägt eine Arbeitsgruppe der Universität Kassel vor, Unterrichtskonzepte gemeinsam zu entwickeln und in Peergroups zu planen. „Aufgabe der AusbilderInnen wäre dann, die Planung von Unterricht in Kleingruppen zu moderieren und zu begleiten“ (Dauber 2003, S. 24). In eine ähnliche Richtung zielen auch Vorschläge, die sich im Rahmen der Potsdamer Studie ergeben:

„Im Sinne eines gemeinsamen Einstiegs in die Ausbildung ist zu empfehlen, dass Fachseminarleiter und Referendare am Beginn der Ausbildung gemeinsam *Unterricht* entwickeln. Dies ist auch in jahrgangsgemischten Gruppen möglich. Auf diese Weise erfährt einerseits der Referendar eine größere Breite an Unterrichtsvorbereitungs-, durchführungs- und -auswertungsmethoden als nur bei seinem Mentor, andererseits ist damit die tiefgründige Reflexion des Unterrichtshandelns gerade am Beginn der Ausbildung gesichert.“ (Schubarth 2006a, S. 165)

Der Vorschlag zeigt, dass die Zusammenarbeit von Peers in diesem erwerbspädagogischen Bereich der Lehrerbildung ausgeweitet werden kann, wenn die Betreuer – Ausbilder oder Mentoren – hinzugezogen werden können³⁴³.

Die Erfahrungen aus den alternativen Wegen des Berufseinstieges von Gleichen zu Gleichen können durch die Teilnahme am Kooperationspraktikum vorbereitet werden. Gerade wenn das Fehlen eines „institutionalisierten *sozialen Ortes* für einen selbstkritischen Gedankenaustausch“ (Hermann & Hertrampf 2000, S. 183) beklagt und Teamwork gefordert wird, um die Vereinzelung schon am Berufsbeginn aufzufangen, dann kann das für eine Institutionalisierung des Austausches zwischen den Studierenden und Referendaren sprechen.

Eine abschließende Reflexion kann die Abläufe in der Lernpartnerschaft nachvollziehbar und Erfolgreiches übertragbar machen.

Die Studierenden halten stärker als die Referendare an der Rollenvorstellung fest, als Lehrer primär Informationsvermittler und Instrukteur und weniger Gestalter einer anregenden Lernumgebung und Moderator von Unterrichtsprozessen zu sein (2.1.4 und 2.2.1).

343 Das wird problematischer, wenn die Zusammenarbeit davon überlagert wird, dass einer der Beteiligten einen anderen bewerten muss und von daher in der Gruppe kein gleichberechtigtes Verhältnis besteht.

Die Studierenden orientieren sich nach der Leipziger Studie bis in das dritte Semester hinein an ihren eigenen Erfahrungen als Schüler (2.2.1) und bleiben zu Beginn ihres Studiums nach der Analyse von Marlovits & Schratz (2003) dem Schülersein verhaftet. Dies und eine zu starke Fixierung, auf sich selbst statt auf die Schüler zu achten (2.2.3), kann eine Zurückhaltung gegenüber selbstständigkeitsfördernden Unterrichtsformen und deren Vermittlung während des Studiums verstärken (2.2.4). Wenn die Praktikanten mit einem Referendar als Experten der Zweiten Phase zusammen arbeiten, erleben sie die Referendare in einer Zwischenrolle des noch unerfahrenen Lehrers in einer Ausbildungsphase. Sie müssen und können sich ihnen gegenüber nicht mehr als „unbelehrbar“ (Marlovits & Schratz 2003.) kompetent ausgeben oder sich abwehrend gegenüber Reflexion zeigen, um sich davor zu schützen, dass ihre bisherigen Gewissheiten infrage gestellt werden könnten. Im Unterricht beim Mentor im Regelpraktikum ist hingegen nicht immer ihre Rolle klar ist, ob sie mehr – distanzlos – sich mit den Schülern identifizieren oder schon mit der Lehrerrolle.

Die Mehrheit der an der schulpraktischen Ausbildung Beteiligten ist von der Wirksamkeit der eigenen Arbeit überzeugt (2.1.1). Dies und eine institutionsübergreifende Zielsetzung der Lehrerbildung, wie beispielsweise die zur Förderung des selbständigen Lernens, erleichtern eine phasenübergreifende Zusammenarbeit der Akteure. Diese Zielsetzung stimmt aber nicht unbedingt von vornherein zwischen den Lernpartnern überein. Wenn es darüber zu einem Verständigungsprozess kommt, dann kann das als Lernprozess gesehen und akzeptiert werden. Das wäre ein Beitrag zu dem bedeutenden Kompetenzerwerb, der sich entsprechend den Studien im Laufe der Lehrerbildung ergibt.

Kompetenzerwerb

Der Kompetenzerwerb wird von der Qualität des Studienangebots beeinflusst wie auch von Persönlichkeitsmerkmalen (Mayr 1997). Das bedeutet, dass der Beitrag eines Studienelements, wie es das Kooperationspraktikum als Sonderpraktikum darstellt, zum Kompetenzerwerb nicht isoliert für sich betrachtet und eingeschätzt werden kann, sondern nur im Gesamtaufbau des Studiums und in Abhängigkeit zur persönlichen Entwicklung.

Erziehungswissenschaftliches Wissen kann insbesondere dann mit Handlungswissen verknüpft werden (Blömeke u. a. 2008f), wenn die Studierenden darauf vorbereitet sind und das von den Praktikumsbetreuern unterstützt sowie in der Schulpraxis ermöglicht wird. Dafür kann eine Lernpartnerschaft zwischen Referendaren und Studierenden besonders günstig sein. Zum einen ist diese Verknüpfung ein Thema im Ausbildungsalltag der Referendare und zum anderen liegt das Ausbildungsinteresse der beiden Beteiligten – Studierende und

Referendare – nicht sehr weit auseinander, auch wenn sie sich in anderen Phasen der Lehrerbildung befinden.

Die Wertschätzung der Referendare gegenüber den Kompetenzen *Reflektieren des Unterrichtsgeschehens*, *Finden der eigenen Lehrerrolle* und *Arbeiten im Team* ist für ein Kooperationspraktikum eine gute Voraussetzung. Diese Kompetenzen zu entwickeln erfordert Partner und ist wichtig für die Zusammenarbeit in einer Lernpartnerschaft. Wenn diese Qualifikationen ohnehin stärker durch die Eigenaktivitäten der Referendare entwickelt werden als durch Anleitung, dann könnte das Kooperationspraktikum als Angebot für diejenigen gesehen werden, die sich in diesen Kompetenzen weiterentwickeln wollen. Diese Kompetenzen werden ebenso wie der *Umgang mit Belastung* in den Seminaren vernachlässigt, sollten aber nach den Vorstellungen der Referendare unbedingt beachtet werden (2.1.2).

Mit Kollegen zu kooperieren ist für die Referendare eine Fähigkeit, die sie nach Studienergebnissen nicht in den Seminaren sondern unabhängig davon in den Schulen erwerben und zwar unabhängig von den Intentionen der Ausbilder. Im Studium ist diese kommunikative Fähigkeit noch viel weniger im Blickfeld. In einem Kooperationspraktikum können beide Lernpartner sich auch unabhängig von der fehlenden Unterstützung durch ihre Anleiter darin erproben, miteinander zu kooperieren. Ein vergleichbares zwangloses Erproben ergibt sich für die Studierenden durch die Kooperation bezüglich alternativer Unterrichtsformen. Denen gegenüber gibt es zwar Vorbehalte bei den Studierenden und den Mentoren (2.2.2). Selbstständigkeitsfördernde Unterrichtsgestaltung wird hingegen im Referendariat stark gefordert und gefördert. Allerdings haben die Referendare Schwierigkeiten mit der Realisierung, wenn es das kooperative Lernen betrifft (2.1.4; Blömeke u. a. 2008h).

In der Marburger Studie erklären sich Referendare und Studierende gleichermaßen in drei wichtigen Tätigkeiten für nicht kompetent. Das sind eine *effektive Lernberatung* bzw. *Lernstandsdiagnosen zu erstellen* und sich *aktiv an der Schulentwicklung* zu beteiligen (Lersch 2006, S. 178f). Auch auf die deutliche Vernachlässigung des Wunsches der Referendare, mit *Belastungen umgehen* zu lernen, wurde an anderer Stelle hingewiesen (2.4.2). Es stellt sich die Frage, ob die Zusammenarbeit in einem Kooperationspraktikum zusätzliche Lerngelegenheiten schafft, um einige dieser außerunterrichtlichen Fähigkeiten zu erproben und gegebenenfalls sogar zu verstärken. Die Lernpartner nehmen mit dem Kooperationspraktikum an einem Ausbildungsprojekt teil, das damit auch als Schulentwicklungsprojekt aufgefasst werden kann.

Die Befunde der Studien zum Kompetenzerwerb im Regelpraktikum zeigen einen Kompetenzgewinn in Bereichen, die bedeutend sind für eine Zusammenarbeit mit Referendaren, wie der *Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit*,

im *situationsgerechten Auftreten* und im *Verantwortungsbewusstsein*. Eine unterentwickelte *Kritikfähigkeit* kann hingegen auf ein Problem hinweisen, das in der Vorbereitung bzw. bei den Unterrichtsnachbesprechungen einzubeziehen ist (2.2.2).

Studierende bringen als Praktikanten nicht von alleine und selbstverständlich einen Beitrag zur pädagogischen Entwicklung in der Schule. Solche Erwartungen überfordern die Studierenden. Sie verstärken zudem die Gefahr des vorzeitigen Kompetenzzempfindens bei den Studierenden, auf das Hascher (2005) aufmerksam gemacht hat (2.2.3). Allerdings eröffnet das Praktikum in der Schule den Studierenden nicht nur das Erkunden ihres zukünftigen Berufsfeldes, sondern auch die Möglichkeiten, ihr Wissen einzubringen und ihr Können in der Schule zu erproben. Die Bedingungen dafür sind günstig, weil die Mentoren ihr Verhältnis zu den Praktikanten als kollegial ansehen und sie damit als – zumindest zukünftige – Partner akzeptieren (Oettler 2008). Auf diese Wertschätzung kann aus der Zustimmung von einer deutlichen Mehrheit der Befragten Mentee und Mentoren geschlossen werden, sich so einen Kollegen zu wünschen, wie es der derzeitige Partner in der Mentorenschaft ist (Schübach 2005). Die positive Rückmeldung der erfahrenen Lehrer relativiert die Angaben von Schaarschmidt (vgl. 2.1.1) oder Rauin über die mangelnde Eignung der zukünftigen Lehrkräfte³⁴⁴.

Wenn bei den Mentoren die Zusammenarbeit mit einem Praktikanten bewirkt, dass der eigene Unterricht besser geplant und reflektiert, die Lehrerrolle hinterfragt und Ungewöhnliches erprobt wird (2.3; Oettler 2008), dann ist es gut möglich, dass Vergleichbares auch für die Referendare gilt, mit denen eine Lernpartnerschaft geplant ist. Dies wie auch der Anspruch von Oettler, die Mentoren stärker in die Ausbildungsinstitutionen einzubinden, sind gute Gründe für ein Erproben des Kooperationspraktikums. Jedenfalls kann eine verantwortliche Beteiligung der Mentoren an dem phasenübergreifenden Kooperationspraktikum ein weiterer Schritt zur verstärkten Zusammenarbeit mit Universität und Studienseminar sein.

Die Untersuchungen von Bodensohn u. a. (2007) können als Bestätigung interpretiert werden, dass die Praktikanten sich verfrüht bzw. fälschlicherweise als kompetent empfinden. Hascher (2005) hatte dies unter dem Stichwort „Erfahrungsfalle“ zusammenfasst und zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen über nachhaltiges Lernen im Praktikum gemacht (2.2.3). Wenn eine Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden konzipiert wird, dann müssen die von

344 Das gilt trotz einiger einschränkender Bedingungen: Es wurde nach dem Arbeitsverhältnis zwischen Mentoren und Studierenden gefragt; es votieren die Mentoren und nicht die Ausbilder oder universitären Praktikumsbeauftragten; die Studierenden haben die Mentoren durch verlässliche Übernahme von Unterricht bzw. Unterrichtsteilen entlastet; die Studie stammt aus der Schweiz und nicht aus Deutschland.

Hascher entwickelten Kriterien für ein nachhaltiges Lernen im Praktikum beachtet werden, die diesem falschen Kompetenzzempfinden entgegenwirken. Demnach dürfen die Praktika in der Schule nicht darauf reduziert werden, einen Erprobungsraum zu bieten, sondern sie müssen auch als Experimentierfeld nutzbar sein. Zudem kann weder der Kooperationsgedanke aufgegeben noch das Erproben alternativer Unterrichtsformen zurückgestellt werden, auch wenn Mentoren und Studierende das nach den Befunden der Koblenzer Studie für die Schulpraktika als irrelevant erachten (2.2.2). Schließlich kann eine phasenübergreifende Zusammenarbeit im Lernteam – ebenso wie die gesamte Lehrerbildung – nur gelingen, wenn Referendare und Studierende die nach Hascher erforderlichen Subjekte des Ausbildungsprozesses sind, d. h. sie die Lernpartnerschaft aktiv nach ihren Vorstellungen gestalten. Die Referendare suchen nach Möglichkeiten, das besprechen zu können, was sie beschäftigt. So formuliert ein Referendar:

„Was mir in den zwei Jahren besonders fehlte, das waren intensive Gespräche über die Kinder, über konkrete Schüler, konkrete Situationen, Probleme. Ich hatte das Gefühl, dass wir an den Menschen, um die es geht, vorbei redeten. Das betraf auch uns Lehrer! Wir waren so mit den Inhalten beschäftigt, dass das, was zwischen den Menschen im Klassenraum u. a. geschieht, ausgeblendet wurde.“ (LiV1, 17–21)

Wenn es zu wenig Austausch- und Reflexionsmöglichkeiten gibt, dann könnte die Lernpartnerschaft diese Lücke verringern, da hier zumindest ein Ansprechpartner da ist, der auch ein Feedback geben kann. In einem weiteren Schritt können die Referendare aber auch Anliegen formulieren, was die Lernpartner beim Hospitieren berücksichtigen sollen. Eine Grundlage dafür ist durch die kontinuierliche Anwesenheit der Studierenden in der Klasse geschaffen.

Mit der kollegialen Fallberatung haben alle Studierenden in dem Studienelement „psychosoziale Basiskompetenzen“ ein Verfahren kennengelernt und erprobt, mit dem systematisch die angesprochenen Probleme besprochen und einer Lösung näher gebracht werden können³⁴⁵. Ob das auch den Referendaren bekannt ist bzw. in der gemeinsamen Schule eine eingeübte Praxis darstellt, wird derzeit eher vom Zufall abhängig sein. Für eine spätere Weiterentwicklung kann allerdings auf diese Vorerfahrungen der Studierenden zurückgegriffen werden.

In verschiedenen Zusammenhängen wird deutlich, wie notwendig es ist, Schulerfahrungen zu reflektieren. Wie schon der Vergleich der Studien aus der Schweiz mit der aus Sachsen zeigt, ist keineswegs geklärt, was unter Reflexion verstanden wird. So wird in der Studie von Oettler schon das Führen von Gesprächen über den gesehenen Unterricht als Reflexion aufgefasst (2.3). Das ist zwar gut auf eine Lernpartnerschaft zu übertragen, da sich aus der Anzahl der

345 Die kollegiale Beratung ist einer der vier Bestandteile der psychosozialen Basiskompetenzen, die an der Universität Kassel verpflichtend für alle Studierenden sind.

Gespräche auf diese Art von Reflexion schließen lässt. Nach Dewey ist Reflexion hingegen nicht denkbar, ohne dass sich eine (Erkenntnis-)Frage stellt, nach deren Antwort die Beteiligten gezielt suchen. Das setzt sowohl die Offenheit der Beteiligten für diese Art Fragestellung voraus als auch deren Bereitschaft, sich auf einen Austausch einzulassen. Es kann in dieser Arbeit aber nicht näher darauf eingegangen werden, ob im Kooperationspraktikum dementsprechend fragliche Zusammenhänge systematisch ergründet und das Hintergrundwissen mit der aktuellen Fragestellung verbunden wird. Es kann höchstens geprüft werden, ob durch das Kooperationspraktikum eher Möglichkeiten und Wege eröffnet werden als im Regelpraktikum, die eine Reflexion über Unterrichtsgeschehen fördern statt behindern könnten. Was sich in den Studien als weit verbreitetes Vorgehen bei Unterrichtsnachbesprechungen herausgestellt hat, das Weitergeben rezeptartiger Tipps, muss erst einmal auch für Besprechungen zwischen Referendaren und Studierenden angenommen werden. Es sollte aber hinterfragt werden, inwieweit durch das Kooperationspraktikum dieses Ratgeben verstärkt bzw. reduziert wird, da es dem Reflektieren im obigen Sinne entgegensteht. Erst in einem späteren Schritt könnten Formen etabliert werden, die schon von der Vorbereitung her ermöglichen, den Reflexionsprozess zu intensivieren (2.4.1 und 2.4.2).

Die in den Mentoren von Studierenden gesuchte *Rolle des Tippgebers* können die Referendare nicht erfüllen, da sie gerade nicht die erfahrenen Kollegen sind. „Tippgeber“ können sie nur für Naheliegenderes wie die Zweite Ausbildungsphase sein. Beide Gruppen sind noch Orientierungssuchende, wenn auch auf sehr unterschiedlichem Niveau. Es kann von daher erwartet werden, dass stärker auf den Sachzusammenhang eingegangen und gemeinsam analysiert wird, als vorrangig auf eigene Erfahrung und die persönliche Meinung zurückzukommen.

Für eine qualitativ hochwertige Unterrichtsnachbesprechung ist die Mitwirkung von Betreuern der Ausbildungsinstitutionen unverzichtbar. Das zeigt die Studie von Schüpbach (2005) und ist durch von Felten (2005) in dem Ansatz zum „Reflexiven Praktikum“ in eine modellhafte Praxis umgesetzt worden. Damit wäre der Tendenz entgegengewirkt, dass die Mentoren zur Beurteilung der Praktikanten neigen, auch wenn das ausdrücklich nicht zu ihren Funktionen gehört. Das ist auch deswegen von Bedeutung, weil damit vermieden werden kann, Beraten und Beurteilen zu vermischen (vgl. Dauber 2.4.2).

Wenn die Ausbilder im Referendariat tatsächlich auf den formalen Ablauf des Unterrichts besonderen Wert legen, wie das die Potsdamer Studie aussagt, dann können Studierende in dem Bereich wenig zu einer Zusammenarbeit mit Referendaren beitragen. Bei einer solchen Schwerpunktsetzung kann eine Lernpartnerschaft kaum Vorteile bringen, und Vorbehalte der Ausbilder gegenüber einem Kooperationspraktikum sind dann verständlich. Liegt der Schwer-

punkt aber stärker auf anforderungsbezogenen Inhalten, wie das die Studie zur Mathematiklehrausbildung nahe legt (2.1.3 und 2.1.4), ist ein gemeinsames Profitieren eher möglich, wenn darunter selbstständigkeitsfördernde Lernprozesse verstanden werden. Es kann dann positiv sein, dass mehr Beteiligte auch mehr sehen und hören und dass ein Gespräch die Grundlage für eine (Selbst-)Reflexion bietet.

Die widersprüchlichen Aussagen zur Bedeutung des *Erforschens des eigenen Handelns* und damit auch der eigenen Schulpraxis können auf ein Hemmnis für die Lernpartnerschaft hinweisen: Wenn die Lehrerbildner aus der Universität tatsächlich weniger Wert auf diese Art von Forschungsorientierung legen, wie das die Befunde der MT21-Studie nahe legen (2.1.4), dann können die Studierenden auch nicht ausreichend darauf vorbereitet sein. Die Lernpartnerschaft wird weniger wirksam sein, als es bei Ausbildern mit übereinstimmender forschungsorientierter Einstellung und intensiverer Vorbereitung möglich wäre. Ansonsten kann beispielsweise nicht davon ausgegangen werden, gemeinsame Anliegen zu entwickeln, deren Realisierung in einer Lernpartnerschaft begleitet wird.

Wertschätzung der Fachdisziplinen

Die vergleichbare Wertschätzung der eigenen Fachgebiete durch die Lehrerbildner in beiden Phasen könnte für eine Kooperation ein Vorteil sein. Sie spricht bei den Erziehungswissenschaftlern ebenso wie bei den Fachdidaktikern in beiden Phasen für ein Selbstverständnis, das in dieser Hinsicht kaum voneinander abweicht und keine besondere gegenseitige Abgrenzung notwendig erscheinen lässt. Ob sich das bestätigt, wenn es zu einer Zusammenarbeit kommt, wäre zu überprüfen. Eingeschränkt wird die Gemeinsamkeit aber dadurch, dass die Ausbildungsziele erheblich voneinander abweichen.

Auffällige Unterschiede ergeben sich zwischen Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern³⁴⁶ innerhalb der Studienseminare (2.1.4). Ob sich aus der Diskrepanz der gegenseitigen Wertschätzung ein mögliches Problem ergibt, indem beispielsweise Fachdidaktiker aus den Studienseminaren einer Kooperation besonders skeptisch gegenüber treten, kann eine Überlegung sein, die berücksichtigt werden müsste. Allerdings bestätigt sich dieser Unterschied in den Befunden der MT21-Studie nicht in der Deutlichkeit wie in der Hessischen Studie (2.1.1). Zum anderen ist es auch möglich, dass sich dieses Problem, falls es existiert, in Hessen entschärft hat. Das Hessische Lehrerbildungsgesetz (2004) hat die Referendarsausbildung umstrukturiert und zumindest formal für eine Aufhebung zwischen Haupt- und Fachseminar, also zwi-

346 In der Referendarsausbildung in Hessen entsprechen die Fachdidaktiker der Bezeichnung vor dem Inkrafttreten des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes im Jahr 2004 als Fachseminarleiter und die Erziehungswissenschaftler der als Hauptseminarleiter.

schen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, gesorgt. Das könnte auf Dauer dazu beitragen, dass sich die Differenzen zwischen den Vertretern der Disziplinen vermindern. Geht es um Kooperation, dann ist zu bedenken, dass sie auch nach Selbsteinschätzung der Ausbilder institutionsintern nicht voll entwickelt zu sein scheint. Das ist ein zusätzliches Hemmnis für phasenübergreifende Kooperation. Diese skeptische Betrachtung der anderen Fachbereiche gilt für die Studienseminare, aber nicht für die Universität. In der Ersten Phase messen sich Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik eine vergleichbar hohe Bedeutung zu. Der Informationsgrad der Ausbilder über die Lehrerbildung insgesamt – auch wenn sie in der Hessischen Studie nur als mäßig von den anderen Beteiligten eingeschätzt wird – ist eine gute Grundlage für eine Zusammenarbeit zwischen den Phasen. Diese wird eingeschränkt, wenn zwischen intern an der Referendarsausbildung Beteiligten nur begrenzt Absprachen getroffen werden und auch mit zunehmender Ausbildung unklarer wird, an welchen Kompetenzen man arbeitet (2.1.1).

Kooperation ist Bestandteil der Lehrerbildung und geschieht auf mehreren Ebenen. So findet Kooperation der Ausbildungsinstitutionen Studienseminar und Universität mit den Ausbildungsschulen statt, institutionsintern zwischen den Lehrerbildnern und gemäß der Festlegung im Hessischen Lehrbildungsgesetz auch phasenübergreifend zwischen Universität und Studienseminar. Phasenübergreifende Kooperation geht davon aus, dass innerhalb der beiden Ausbildungsinstitutionen ebenso unterschiedliche Vorstellungen bestehen können wie zwischen Vertretern der beiden Institutionen. Defizite in der institutionsinternen Kooperation sind kein Hemmnis für phasenübergreifende Kooperation.

Auch wenn sich in Studien gezeigt hat, dass erziehungswissenschaftliches Wissen die Qualität des Unterrichts beeinflussen kann, gilt dieselbe Einschränkung wie bei reflexiven Kompetenzen: beides ist förderlich für guten Unterricht, kann aber nicht bei den Studierenden, die an einem Kooperationspraktikum teilnehmen, vorausgesetzt werden. Auch andere Studierende haben bis zum Abschluss ihres Studiums – und damit bis zum Beginn des Referendariats – dieses Wissen nicht erworben³⁴⁷, obwohl es für das Erleben und die Qualität der Gestaltung des Unterrichts bedeutend ist (2.1.4). Jedes andere Vorgehen und Aufstellen von Bedingungen erhöht die Schwelle für eine Beteiligung an einem Kooperationspraktikum.

Es kann ein Widerspruch entstehen, wenn es unverbindlich oder zweifelhaft ist, ob eine Zusammenarbeit stattfindet oder nicht. Es ist durch die Organisation der Kooperation zu gewährleisten, dass im Konfliktfall die Lernpartnerschaft sich auflösen kann, d. h. nicht einer der Lernpartner, vor allem der in der Be-

347 Für die Mentoren erhöht das fehlende erziehungswissenschaftliche Wissen die Notwendigkeit, sich darin fortzubilden, unabhängig von der Kooperation als Sonderform der Schulpraktischen Studien.

wertungssituation stehende Referendar, zusätzliche hemmende Belastungen empfindet. Wenn es im Kooperationspraktikum zu diesem Widerspruch kommt, dann muss er zugunsten des Referendars, der sich in einer Bewertungssituation befindet, sofort gelöst werden. Der erhöhte Aufwand wird auf Dauer von den Mitgliedern der Lernpartnergruppen akzeptiert, wenn er sich lohnt, also sich ein zusätzlicher Gewinn ergibt.

Die Bedingungen für ein qualitätsvolles Mentorieren klären sich auf mehreren Ebenen. Auf schulischer Ebene sind die Belastungen der Mentoren ebenso zu berücksichtigen wie die schulischen Unterstützungsmöglichkeiten. Es kann ebenso schwierig sein, in Schulen zu kooperieren, die stark beansprucht sind und das als Überlastung empfinden, wie in solchen, die zu wenig gefragt und erfahren sind³⁴⁸. Das verstärkt sich dadurch, dass ein Kooperationspraktikum nur dort stattfinden kann, wo schon Referendare sind. Unterstützen können Schulen die Zusammenarbeit, indem sie dafür zusätzliche Ansprechpartner in der Schule suchen oder Koordinatorenstellen ausschreiben, eine Konzeption zur Einbindung der Praktikanten und Referendare entwickeln oder auch durch gleichzeitiges Einsetzen von Referendaren mit ihren Mentoren in einer Klasse. Wenn die aus dem Anrechnungsschlüssel für Referendare in Hessen verbleibenden Entlastungsstunden für Doppelsteckungen von Referendaren und ihren Mentoren verwendet werden³⁴⁹, ermöglicht das eine intensivere Zusammenarbeit von Mentoren und Referendaren, die auch für die Teilnahme an einem Kooperationspraktikum genutzt werden kann und eine systematische Zusammenarbeit von Angehörigen aller drei Institutionen erleichtert.

Universität und Studienseminar können durch Information und Transparenz zu einer besseren Kommunikation mit den Schulen beitragen sowie die Interessen der Schulen erfragen und die jeweiligen schulischen Bedingungen berücksichtigen. Zudem kann die Universität Schwierigkeiten reduzieren, indem unkomplizierte Kommunikationswege zwischen Universität und Schule geschaffen, überlastete oder unwillige Schulen gemieden und die schulischen Partner auf freiwilliger Basis ausgesucht werden.

Eine Anerkennung der Mentorenschaft kann neben der Ausrichtung von Qualifizierungsmaßnahmen als Mentorentag und einem Arrangement eines Erfahrungsaustausches zwischen Mentoren in einem angemessenen Rahmen auch

348 Es könnte der Vermutung nachgegangen werden, ob für eine Schule als Institution ähnliches gilt wie für Personen, von denen die einen Anforderungen als Belastung und die anderen als Herausforderungen empfinden. Für Personen hat sich gezeigt, dass das weniger von der Intensität der objektiven Belastung als vielmehr von dem subjektivem Empfinden abhängig ist (2.4.2.).

349 Stephan Paule, Referent im Hessischen Kultusministerium, erklärte auf einer Tagung dazu, dass der Anrechnungsschlüssel der Referendare, der für die Schulen gültig ist, Deputatsstunden für eine Doppelbesetzung mit Referendar und Mentor in gemeinsamen Unterrichtsstunden ermöglicht (Aussage auf der Tagung „Vernetzte Institutionen in der Lehrerbildung“ an der Universität Kassel, 11. November 2009).

in eher symbolischen Maßnahmen wie z. B. einer Zertifizierung ausgedrückt werden. Es sollte auch zum Austausch mit dem Ausbildern bzw. Praktikumsbetreuern kommen, wenn die Mentoren in einer Funktion wahrgenommen werden, die über das Öffnen ihrer Klasse für die Absolventen hinausgehen soll.

Auch für darüber hinausgehende systematische Qualifizierungen der Mentoren könnte die Universität – ebenso wie die Studienseminare – inhaltlich einen Beitrag leisten. Das ist von der Universität aber erst mittelfristig zu realisieren, soweit das über einen – bereits etablierten – Mentorentag hinausgeht³⁵⁰. Wie mehrere Bundesländer bietet auch Hessen eine Qualifizierung der Mentoren an, die durch das Amt für Lehrerbildung initiiert und koordiniert wird. Sowohl die Angebote der Universität wie auch die des Amts für Lehrerbildung und damit aus der Zweiten Phase müssen mit der Nachfrage der Mentoren abgeglichen werden (2.1.1). Ressourcen müssten auf ministerieller Ebene geklärt werden. So sind Entlastungsstunden, Bezahlung und Doppelsteckung abhängig von den ministeriellen Setzungen.

Es ist mit – lösbaren – Problemen durch unterschiedliche Zeitrhythmen zu rechnen, da eine Lernpartnerschaft nur während der Schulzeit stattfinden kann, die in den semesterfreien Zeiten liegt. Zudem ist zu berücksichtigen, welche Semester bei den Referendaren und welche bei den Studierenden infrage kommen.

Die verbindlichen mehrfachen Unterrichtsbesuche und exemplarischen Unterrichtsnachbesprechungen durch die Praktikumsbetreuer der Universität können zum Austausch zwischen ihnen und den Vertretern der anderen Institutionen genutzt werden. So können die Mentoren ihren Wünschen entsprechend nachvollziehen bzw. hinterfragen, welche Zielrichtungen die Ausbildungsinstitutionen verfolgen.

Auch bei den Mentoren ist darauf zu achten, dass sie freiwillig mitarbeiten. Nach den Befunden der sächsischen Studie ist dabei unerheblich, ob die Initiative dazu von den Mentee oder vom Mentor selber ausgeht. Wichtig ist nur, dass das Praktikum nicht als Pflichttätigkeit verordnet wird. Demnach kann auch eine werbende Anfrage der Schulleitung impulsgebend sein. Die freiwillige Zusammenarbeit verringert voraussichtlich den Anteil derjenigen Mentoren, die als Typus des *Praktikers* (Stadelmann 2004) davon ausgehen, dass die Studierenden schon alleine durch Erfahrungen lernen würden. Stadelmann hat in seiner Studie diesem Typen den des *Vermittlers* gegenübergestellt, der einen Lernprozess bewusst initiiert.

350 Durch die Vorgaben in der Umsetzungsverordnung zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz 2005 ist diese Art der Zusammenarbeit zwischen Studienseminar und Schule festgelegt und wird auch zumindest exemplarisch umgesetzt.

Rolle der Mentoren

Es ist damit zu rechnen, dass sich am Kooperationspraktikum beteiligte Mentoren nicht unbedingt von anderen Mentoren unterscheiden. Sie sind zunächst die Mentoren der Referendare und werden deshalb nach ihrem Einverständnis gefragt, für eine begrenzte Zeit zusätzlich zwei Studierende zu betreuen, die eine Lernpartnerschaft mit einem Referendar eingehen. Diese zusätzliche Bereitschaft der Mentoren könnte eine positive Auswahl unter den Lehrern ergeben, da insbesondere diejenigen die Aufgabe übernehmen, die dazu motiviert sind und bereit sind, Zeit zu investieren. Das setzt voraus, dass es eine echte Wahl sowohl für den Referendar als auch für den gefragten Lehrer geben muss, ob es zu einer Mentorenschaft kommt oder nicht. Nur dann kann eine Frage nach den Motiven auch sinnvolle Antworten ergeben.

Die Mentorenfrage ist ein komplexes Problem, das nicht umfassend geregelt und geklärt ist. Auch wenn es teilweise schwierig ist, Mentoren zu finden, so ist es nach den Studien über die Mentorenschaft wichtig, dass die Zusammenarbeit mit den Mentoren auf freiwilliger Basis erfolgt. Die Befunde haben gezeigt, dass die Art, wie eine Mentorenschaft zustande kommt die Qualität der Zusammenarbeit mit den Lehramtsabsolventen beeinflusst (2.3).

Es ist zu vermuten, dass wie die Mentoren so auch die Referendare den Studierenden in „Wort und Tat“ (Schüpbach 2005) vermitteln wollen, was sie machen. Sie zeigen sich damit als die Experten ihres Unterrichts, den sie zur Diskussion stellen. Dieses gezielte Besprechen eröffnet allen die Möglichkeit, davon zu profitieren. Wenn der Mentor nicht nur modellhaftes Handeln zeigt, sondern auch sein Handeln erklärt und dem „künftigen Lehrer helfen kann, dieses Verständnis für das Lehren aufzubauen“, dann führt das über die Funktion eines Meisterlehrers hinaus (ebenda).

Die im normalen Praktikum an die Person des Mentors gerichteten Erwartungen können sich im Kooperationspraktikum auf zwei Ansprechpartner verteilen. Das eröffnet sowohl den Studierenden wie auch den Referendaren und Mentoren als Ansprechpartnern, Schwerpunkte zu setzen und eine Auswahl zu treffen. Unterricht kann in Teamarbeit oder arbeitsteilig vorbereitet werden. Für Unterrichtsnachbesprechungen können Vorformen der kollegialen Beratung herangezogen werden.

Phasenübergreifende Zusammenarbeit

In einigen deutschen Bundesländern werden in den kommenden Jahren die alten Lehrerbildungssysteme fortbestehen, während sich parallel die aus europäischer Sicht gewünschten neuen Bachelor- und Masterstudiengänge etablieren. Das Modell des Kooperationspraktikums muss von daher auch tauglich sein für eine Umstellung auf eine gestufte Lehrerbildung und für Änderungen in den Praxisphasen, wie es beispielsweise ein Praxissemester darstellt.

Wenn in der Lehrerbildung an die veränderte Organisation der schulpraktischen Ausbildungsanteile gedacht wird, dann stellt sich auch die Frage, inwieweit dann eine Kooperation, wie die der Lernpartnerschaft zwischen Referendaren und Studierenden dabei zu berücksichtigen ist oder sogar eine Grundlage für Modelle sein kann.

Für die phasenübergreifende Kooperation in der beruflichen Bildung hat Klusmeyer Gelingensbedingungen zusammengestellt. Demnach stellen Kooperationsprojekte dann keinen Selbstzweck dar, wenn Kooperationsziele und –inhalte verabredet sind und Klarheit über den geplanten Entwicklungsprozess herrscht. Erfolg sieht er dabei als „operationale Größe“. Notwendig sind Vertrauen in die Personen, Akzeptanz und Nutzung der differenten Kompetenzen (3.1.1).

Die Universität arbeitet an den in der Lehrerbildung angestrebten Handlungskompetenzen, indem sie für deren theoretische Einbettung sorgt. Sie sollte bei dem Verständigungsprozess zwischen den Phasen und der Anbahnung einer Kooperation z. B. in Form des Kooperationspraktikums eine inhaltliche Leitfunktion übernehmen, da ihr in den Studien zugeschrieben wird, für die theoretische Grundlage der Handlungskompetenz und für die Verbindung von Studieninhalten und Schulpraxis zu sorgen. Die Parallelität von Unterrichtsbesuchen bei Referendaren und Studierenden führt dazu, die Unterschiede zwischen beiden stärker herauszuarbeiten.

3. Studie II: Kooperationspraktikum als Beispiel phasenübergreifender Zusammenarbeit

Aus den Ergebnissen der Expertenbefragung in der Studie I wird deutlich, dass sich Kooperation praktisch erweisen muss. Dabei ist es nahe liegend, die Schulpraktischen Studien als Erprobungsfeld für die phasenübergreifende Zusammenarbeit zu nehmen. Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass es mehrere Gründe gibt, die einen solchen Ansatz stützen. Die schulpraktische Ausbildung und dabei insbesondere die Schulpraktischen Studien sind dafür aus mehreren Gründen geeignet:

- Die Schulpraxis bietet nicht nur die Möglichkeit der Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen und den sie vertretenden Betreuenden aus Universität und Studienseminar, sondern auch der Zusammenarbeit der auszubildenden Referendare und Studierenden.
- Gesetzliche Regelungen unterstützen die Kooperation (Hessischer Kultusminister 2004). In den Empfehlungen des HKM werden die Schulpraktischen Studien als geeignetes Kontaktfeld und gemeinsame Plattform für alle an der Lehrerbildung Beteiligten hervorgehoben (1.2).
- In der Expertenbefragung aus Studie I dieser Arbeit werden die Schulpraktischen Studien mehrfach als geeignetes Feld zur Kooperation genannt (1.3).
- Die Befunde der Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung (2.1), zu einzelnen Aspekten der schulpraktischen Studienanteile (2.2) und zum Selbstverständnis der Mentoren (2.3) rechtfertigen eine Erprobung.
- Es liegen positive Erfahrungen über ein Kooperationsmodell in einem Sonderbereich vor (vgl. 3.2).
- Die Bereitschaft von Interessenten aus Studienseminaren und der Universität besteht, Modelle der Kooperation in der Schulpraxis zu erproben.

In der in diesem Kapitel vorgelegten Studie II wird das nordhessische Kooperationspraktikum an allgemeinbildenden Schulen (Koopra) in schon vorhandene Ansätze eingeordnet. Dazu werden vier Modelle von in Hessen verwirklichten Kooperationspraktika vorgestellt und noch weitere Modelle exemplarisch kurz skizziert. Vom nordhessischen Kooperationspraktikum werden Ansatz und Durchführung ausführlicher dargestellt und unter Anwendung der Erkenntnisse aus dem Kapitel 2 der Arbeit evaluiert. Die erhobenen Daten liefern Hinweise für die folgenden Durchgänge.

Wie Referendare und Studierende in einem Kooperationspraktikum zusammenarbeiten, wird nicht nur von den angestrebten Zielen, den organisatorischen Bedingungen und institutionellen Vorgaben bestimmt. Es spielt auch ei-

ne Rolle, ob die Teilnehmer sich freiwillig bereit erklären oder welches Auswahlverfahren gewählt wird (3.4.1). Es gibt Kooperationsmodelle, bei denen alle Referendare verpflichtend teilnehmen und andere, bei denen nur eine begrenzte Auswahl kooperiert (3.2). Die Eingangsvoraussetzungen der Referendare und die Einstellungen der an der Kooperation Beteiligten können Hinweise darauf geben, welches der Modelle wann angemessen erscheint, damit eine Kooperation erfolgreich verläuft.

Mit dieser Studie II soll herausgefunden werden, ob eine Kooperationsform zwischen Referendaren und Studierenden machbar und sinnvoll ist, ohne dass einer der Beteiligten gegenüber einem normalen Verlauf benachteiligt wäre.

Ehe auf die Kooperationspraktika eingegangen wird, soll zuerst geklärt werden, was bei Kooperationen im schulischen Bereich zu beachten ist und wie die ministeriellen Vorgaben für die Lehrerbildung in Hessen aussehen.

3.1. Grundlegende Überlegungen zur Kooperation

3.1.1. Kooperationsformen auf individueller und institutioneller Ebene

Schubarth (2010) setzt sich mit der Beobachtung auseinander, dass „trotz jahrelang erhobener Forderung“ nach Kooperation zwischen den Phasen keine Fortschritte feststellbar sind. Er sieht dies in strukturellen Problemen bzw. divergierenden Interessenlagen begründet. So kann aus systemtheoretischer Sicht eine Institution nur das aufgreifen, was institutionsintern möglich und als *Selbstveränderung* gewollt ist. Organisationssoziologisch ist das am wahrscheinlichsten, wenn sich die Institution in einer Krisensituation befindet (Schubarth 2010, S. 84). Das bezieht Schubarth ausschließlich auf die Universität, für die er derzeit aber keine Notsituation aufkommen sieht. Die sich daraus ergebende Annahme, dass die Studienseminare ohne weiteres offen sind für eine phasenübergreifende Kooperation, lässt sich aus den Ergebnissen der Expertenbefragung dieser Arbeit nicht uneingeschränkt bestätigen. Dort zeigt sich, dass eine Krisensituation auch Kräfte mobilisieren kann, die einer Veränderung entgegenstehen, wie die „Ängste als Erklärungsmuster“ (1.4.5) zeigen. Der Veränderung wegen der Orientierung an gemeinsamen Werten räumt Schubarth derzeit kaum realistische Chancen ein. Schließlich sieht er noch die Kosten-Nutzen-Frage als zu berücksichtigende Begründung, die nach den Vorteilen fragt, die jede der Institutionen von einer Kooperation haben könnte. Die Tragfähigkeit dieses Ansatzes des *Rational choice* zieht er in Zweifel, da das offiziell verkündete gemeinsame Ziel, gute zukünftige Lehrer auszubilden, durch die „jeweiligen Eigeninteressen konterkariert wird“ (Schubarth 2010, S. 84f). Daher kann Kooperation nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Sowohl die jeweilige Interessenlage der Institutionen als auch der mögliche Nutzen, den sie erwarten, müssen ebenso beachtet werden wie die zu-

grunde liegenden Strukturen. Nach Schubarth hat die Universität die Aufgabe der „Vermittlung berufsrelevanter wissenschaftlicher Grundlagen“ auf dem Weg zur Berufsfähigkeit. Der Schwerpunkt liegt auf der theoretischen Reflexivität, die an der Wissenschaft orientiert ist. Für die Zweite Phase geht es nach Schubarth um „Berufsfertigkeit: Einübung beruflicher Handlungskompetenzen und Routinen“ mit dem Fokus auf der praktischen Einsozialisation, die am Berufsfeld orientiert ist (Schubarth 2010, S. 87). Daher ist erst deutlich zu machen, worin das gemeinsame Interesse beider Institutionen und der mögliche Nutzen einer Kooperation für sie bestehen können. Selbst wenn die Kooperation postuliert wird, bleibt zu klären, wie sie zu realisieren ist: „die konkrete Umsetzung stockt, die Kooperation der unterschiedlichen Phasen ist eher Forderung als Realität“ (HRK 2006, S. 7).

Diese auf eine Kooperation der Institutionen bezogene Feststellung findet sich in vergleichbarer Ernüchterung auch für die Kooperation in der Schule zwischen den Lehrern. Auch dort stellen Terhart u. a. (2006) fest, dass deren „Maß an Kooperation“ immer noch gering ist. In diesem Sinne fasst Gräsel ihre Analyse des Forschungsstandes zusammen: „Ein Trend zur Zusammenarbeit lässt sich dabei insgesamt nicht feststellen“ (Gräsel 2006, S. 205).

Das gilt, obwohl Forschungsergebnisse nachweisen, dass „professional learning communities“ sowohl für das Lernen der Schüler als auch für die Schulentwicklung besonders effektiv sind (Terhart 2006, S. 163f). Zudem zeigen Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung, dass produktive Arbeitsbeziehungen und gegenseitige Unterstützung die Berufszufriedenheit erhöhen und der Gefahr eines Burnouts entgegenwirken. Fühlen sich kooperierende Lehrkräfte für das Lernen der Schüler gemeinsam verantwortlich, wie in professionellen Lerngemeinschaften, dann wirkt sich dies positiv aus und die Schülerbedürfnisse können besser berücksichtigt werden (Gräsel 2006, S. 205). Zudem bestätigt die Studie, dass „Kooperation im Kollegium eine zentrale Bedingung für die Übernahme von Neuerungen darstellt“ (a. a. O., S. 213).

Formen der Kooperation von Lehrern

Nach Gräsel ist Kooperation gekennzeichnet durch die drei Kernbedingungen: gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie. Mit dieser Festlegung ist weder eine dauerhafte Zusammenarbeit noch ein „Wir-Gefühl“ mit verbindlichen Gruppennormen notwendig. Ebenso wenig ist eine bestimmte Organisationsstruktur zwingend, sie beeinflusst allerdings die Intensität der Kooperation (Gräsel 2006, S. 207)³⁵¹. Kooperation hat unterschiedliche Funktionen, zu denen jeweils spezifische Arbeitsorganisationen und -formen passen.

351 Die organisatorische Struktur von Schule ist für Gräsel eher kooperationshemmend (Gräsel 2006, S. 207).

Gräsel weist der Kooperation auf individueller Ebene drei Niveaustufen zu, die sie nach den dafür notwendigen Kernbedingungen differenziert.

Das niedrigste Niveau ist der *Austausch* von Informationen und Material. Es muss keine detaillierte Zielabsprache sein und die Autonomie bleibt unbeschränkt. Es genügt, darauf zu vertrauen, dass nichts missbräuchlich verwendet wird. Als zweites nennt sie die *arbeitsteilige Kooperation*. Hier bestehen präzise Zielabsprachen sowie eine gute Aufgabenverteilung und -zusammenführung. Die notwendige Einigung auf das erwartete Produkt begrenzt die Autonomie, die aber in der arbeitsteiligen Bearbeitung voll erhalten bleibt. Erhöhtes Vertrauen in das verbindliche Einhalten der inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben ist notwendig. Das höchste Niveau ist die *Ko-Konstruktion* mit zusätzlichem Wissenserwerb oder der gemeinsamen Entwicklung von Lösungen durch intensiven, zielgerichteten Austausch. Bei dieser Form der Kooperation prägt die Zusammenarbeit den gesamten Arbeitsprozess. Die Zielvereinbarung ist ähnlich wichtig wie beim arbeitsteiligen Kooperieren. Die Autonomie ist stark eingeschränkt und die Verbindlichkeit sowie das darein gesetzte Vertrauen sehr hoch (Gräsel 2006, S. 207ff).

Die meisten Lehrkräfte verstehen Kooperation als Austausch. Nur wenige der Befragten berichten von einer „Ko-Konstruktion“ als Zusammenarbeit, wie das gemeinsame Erarbeiten von Produkten bzw. Unterrichtseinheiten oder gegenseitige Unterrichtsbesuche, die zur Reflexion der eigenen Vorgehensweise führen. Motivation für eine Zusammenarbeit ist die Verbesserung oder Bereicherung des eigenen Unterrichts, meistens durch fachlichen Austausch, oder der Wunsch nach stärkerer Schülerorientierung. Das stellt aber selten ein übergreifendes Ziel der Schule dar, sondern bleibt individuell motiviert. Zentrale Gründe für eine Ablehnung von Kooperation waren fehlende gemeinsame Zielvorstellungen, die häufig mit einer Betonung von Individualität und Autonomie einhergehen, deren mögliche Einschränkung dementsprechend negativ bewertet wird. Der Autorin ist es auch mit einem *niedrigschwelligen* Angebot nicht gelungen, die für eine Kooperation erwiesenermaßen notwendige gemeinsame Zielperspektive zu initiieren. Sie schließt daraus, dass die Lehrkräfte bei der Erarbeitung dieser gemeinsamen Ziele stärker unterstützt werden müssen, wobei mit Widerstand zu rechnen ist, da jedes kooperativ verfolgte Ziel als Kontrolle oder Zwang aufgefasst werden könnte (a. a. O., S. 214f).

Gräsel u. a. (2006) gehen davon aus, dass es verschiedene Formen der Kooperation von Lehrkräften gibt, die unterschiedliche Funktionen haben und von unterschiedlichen Bedingungen unterstützt oder behindert werden. Für die Förderung der Ko-Konstruktion als höchster Kooperationsstufe, hat sich die These nicht bestätigt, dass es möglich ist, durch „externe und zeitlich begrenzte Interventionen“ nachhaltige Anregungen zu geben (a. a. O., S. 216f).

Kooperation auf schulischer Ebene

Steinert u. a. entwickeln Niveaustufen, die es ermöglichen, die Kooperationsaktivitäten bzw. -bereitschaft der Schulen einzuschätzen (2007, S. 66). Der Mindeststandard für einen geordneten Schulbetrieb ist für die Autoren eine funktionsgemäße Arbeitsteilung und Zusammenarbeit, die sie als Kooperationsstufe der Differenzierung bezeichnen. Dieser Minimalkonsens wird je nach Schulart von 9 % bzw. 15 % der Schulen nicht erreicht und ist für zwei Drittel der Gymnasien und die Hälfte der anderen Schulen schon die höchste Form der Kooperation. Weniger als ein Fünftel der Gymnasien kommt über die Mindeststandards an Kooperation hinaus, während das bei anderen Schulformen mehr als doppelt so viele sind (41 %). Ein Viertel der nichtgymnasialen Schulen koordinieren darüber hinausgehend fachbezogen. Sie erreichen dadurch Transparenz und ermöglichen einen Konsens im Kollegium. Ein Siebtel erreicht die nächste, zweithöchste Stufe mit fach- und jahrgangsübergreifenden Ansätzen von Teamarbeit und Professionalisierung: Das schließt das Ziel ein, das Unterrichten weiterzuentwickeln und damit die Schule zu verbessern (Steinert 2006, S. 197).

Auch Gräsel stellt fest: „Am geringsten ist das Ausmaß an Kooperation an Gymnasien“ (2006, S. 207). Eine österreichische Studie³⁵² bestätigt, dass die Kooperationsbereitschaft abhängig ist von der Schulform, wobei die organisatorischen Strukturen bedeutend sind. Diese unterscheiden sich deutlich in Grund- bzw. Hauptschule von den Gymnasien (Schmich 2010).

Grenzen der Kooperation in der Praxis

Für Terhart ist hinreichend erklärt, dass der zerstückelte Arbeitsplatz mit nur individuellen Arbeitspflichten zumindest teilweise für die mangelhafte Kooperation in der Schule verantwortlich ist. Auch der Arbeitsplatz „Klassenzimmer“ trägt dazu bei, da dort der Unterricht zwar von der Persönlichkeit des Lehrers bestimmt, die Gelingensbedingungen aber instabil und nicht von ihm kontrollierbar zu sein scheinen. Der Unterricht ist so organisiert

„wie eine Privatangelegenheit zwischen dem Lehrer und den Schülern, die eigentlich keine Öffentlichkeit – und sei dies auch nur oder gar der hospitierende Kollege – verträgt.“ (Terhart 2006, S. 164)

Dies macht nach Terhart ebenso wie eine fehlende Fachsprache zur Erörterung beruflicher Handlungsprobleme die „fehlende Professionalität in diesem Berufsbereich deutlich“ (ebenda). Terhart führt noch eine weitere berufsspezifische Dimension als Begründung an, warum der Schule das für sie Notwendige

352 *TALIS* (Teaching And Learning International Survey) ist eine internationale Studie im Rahmen der OECD über die Arbeitsbedingungen und das Lernumfeld von Lehrerinnen und Lehrern mit der Veröffentlichung von ersten Ergebnissen 2008 (siehe <http://www.bifie.at/news/1284>). In der OECD/EU-Vergleichsstudie zwischen 20 Ländern ist Deutschland nicht vertreten.

fehlt. Nach den *personalen Dispositionen* der Lehrpersonen realisiert sich eines der primären Motive für die Berufswahl, die Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen (vgl. 2.1.2), in dem „geschützten Raum des Klassenzimmers“. Kennzeichnend ist, dass der Lehrprozess stattfindet, ohne sich mit – erwachsenen – Kollegen abstimmen zu müssen. Hinzu kommt die ambivalente Haltung, die „unter dem Stichwort Autonomie“ die Isolation der Pädagogen verteidigt, sie aber gleichzeitig als Belastung erlebt (ebenda)³⁵³.

In einer Studie zur Kooperation an der Schule stellt Maag Merki (2009) fest, dass es sehr unterschiedliche Formen und inhaltliche Ausgestaltungen gibt, denen offensichtlich individuelle Interessen und Bedingungen zugrunde liegen. Kooperation verläuft zudem diskontinuierlich, folgt keinem verabredeten Plan und wird nur randständig reflektiert. Die Kooperation gestaltet sich schwierig wegen ungenügender Rahmenbedingungen, mangelndem Bewusstsein von der Bedeutung dieses Projekts und der Komplexität, die sich bei der Umsetzung ergibt (a. a. O., S. 22). Zudem ist nach Maag Merki die Wirkung und Nachhaltigkeit von Kooperation nicht einfach nachweisbar. Veränderungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung und das Lernen der Schüler sind „erst in mehrjähriger Perspektive festzustellen“.

Für die Autoren ist Kooperation in der Schule Teil einer anspruchsvollen Lern- und Arbeitsstrategie des professionellen Handelns, die langfristig entwickelt werden müsste. Die nachhaltige Wirksamkeit ist ihrer Meinung nach noch nicht ausreichend geklärt. Es gibt „hohe Voraussetzungen“ für die Kooperation, wie: Unterstützungssysteme, Bedürfnisorientiertheit und Adaptivität, emotional-motivationale Voraussetzungen der Akteure, gemeinsame Zielvorstellungen und verbindliche Regelungen, konzeptionelle und didaktische Gestaltung sowie geeignete Rahmenbedingungen und Strukturen. Insgesamt ist Maag Merki davon überzeugt, dass Kooperation besser ermöglicht, „die eigene Schul- und Unterrichtspraxis zu reflektieren und in Prozesse der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Unterrichts- und Schulebene einzusteigen“ (2009, S. 22ff).

Ob das ausgeprägte Autonomiebedürfnis der Lehrer eine der Grenzen für die Kooperation in der Schule darstellt, untersucht in seiner Diplomarbeit Soltau (2007). Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass das für einen Großteil der befragten Lehrkräfte nicht der Fall ist und sich auch keine grundsätzlich ableh-

353 Deutlicher formuliert: „Die organisatorischen Bedingungen begünstigen ein gezieltes Nebeneinanderarbeiten, der zentrale Arbeitsplatz Klassenzimmer ist durch eine innere Prozessstruktur gekennzeichnet, die dem Unterricht eine Art von Privat-Charakter gibt, angesichts dessen jede Veröffentlichung als Bedrohung der Person erscheinen muss, und aufgrund personaler Dispositionen gehen viele Lehrkräfte nur zu gerne auf diese Rahmenbedingungen ein, bestätigen den Lehrerindividualismus und suchen Schutz in einem formalen Prinzip von Kollegialität, welches im Kern aus einem unausgesprochenen Tauschangebot besteht: Lässt du mich in Ruhe, lass ich dich auch in Ruhe“ (Terhart 2006, S. 164).

nende Haltung zeigt, die einer Kooperation zwischen den Lehrern entgegenstehen. Der Autor führt zudem eine Anzahl von – anspruchsvollen – Kooperationsformen auf, die von einer großen Mehrheit sehr positiv beurteilt werden (a. a. O., S. 83). Das dabei angegebene eigene Interesse hatte Schubarth (s. o.) als eine der Bedingungen genannt, die Voraussetzung für jede Kooperation darstellt.

Phasenübergreifende Kooperation

Klutmeyer (2009) entwickelt – entsprechend der von Gräsel (2006) für die Schule präsentierten – drei Kooperationsformen, mit denen er Stufen des Kooperierens zwischen der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung beschreibt. Statt *Austausch*, *arbeitsteilige Kooperation* und *Ko-Konstruktion* sind es für Klutmeyer die Stufen des *Informierens*, der *Koordination* und der *Kooperation*. Die erste Stufe charakterisiert den Austausch der Bildungspartner über den Ausbildungsalltag. Auf der zweiten Stufe werden Maßnahmen abgestimmt und koordiniert, die arbeitsteilig und eigenverantwortlich realisiert werden. Die höchste Stufe, der die Bezeichnung „*Kooperation*“ zukommt, ist geprägt von einem echten Zusammenwirken.

Kooperation ist nach Klutmeyer kein statischer Idealzustand. Vielmehr ist es ein dynamischer Prozess, der beispielsweise von der Intensität der Arbeitsteilung, durch Konflikte oder durch Konkurrenzen verändert wird. Er beschreibt unterschiedliche Intensitätsstufen der Zusammenarbeit, die von den „Kooperationsaktivitäten“ und dem „Kooperationsverständnis“ bestimmt werden. Auf dem untersten Niveau kommt es sporadisch zu Aktivität, die pragmatisch formal geprägt ist. Auf der am höchsten entwickelten Stufe steht eine kontinuierlich-konstruktive Kooperation mit einem bildungstheoretischen Verständnis³⁵⁴. Die Merkmale ordnet er auf einer Matrix an. Auf der einen Achse finden sich als Zwischenniveau noch *probleminduzierte* bzw. *fortgeschrittene* Aktivitäten, auf der anderen ein *pragmatisch-utilitaristisches* sowie ein *didaktisch-methodisches* Verständnis (Klutmeyer 2009).

Klutmeyer zeigt, dass neben den Kooperationsformen innerhalb einer Institution auch vergleichbare zu finden sind für die Kooperation zwischen Institutionen. In dieses Raster ordnet er auch das Kooperationsprojekt im Rahmen der Schulpraktischen Studien für berufliche Schulen zwischen der Universität Kassel und dem Studienseminar für berufliche Schulen ein, das im Kapitel 3.2 vorgestellt wird. Er zeigt, dass es bei allen von ihm aufgezeigten Schwierigkeiten erfolgreich gelingen kann, phasenübergreifend zu kooperieren. Allerdings zeigt die Skepsis angesichts der bisherigen Erfahrungen, dass die Komplexität der

354 Auf dieser höchsten Ebene ordnet er die Kooperationsprojekte zwischen Universität und Studienseminar ein.

Materie und die institutionellen Rahmenbedingungen zu beachten sind, d. h. bekannt sein sollten. Da auch die institutionelle Kooperation nur von den Vertretern der Institutionen umgesetzt werden, klären auf der Leitungsebene die verantwortlichen Lehrerbildner den Rahmen und bestimmen in der praktischen Umsetzung Referendare und Studierende mit ihrem Mentor erst durch ihr gemeinsames Tun, was ihre Lernpartnerschaft ausmacht und worin die Kooperation im Rahmen des Kooperationspraktikums besteht. Die Erkenntnisse über die Kooperation in der Schule können Konsequenzen für eine phasenübergreifende Kooperation haben.

3.1.2. Zur Begründung der Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung

In Hessen hat sich im Jahre 2004 das Kultusministerium mit dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLBG) – auch aus bundesweiter Sicht – an die Spitze der Reformbemühungen gesetzt. Darin wird explizit auch eine stärkere Kooperation zwischen der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung nahegelegt. Im HLBG heißt es dazu (§ 6, Abs. 1 u. 2):

„(1) Die Arbeit in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung ist eng aufeinander bezogen. Die Trägereinrichtungen der Lehrerbildung wirken nachhaltig als Partner zusammen und organisieren die Zusammenarbeit zur Erfüllung ihrer Aufgaben im Rahmen ihrer Zuständigkeiten. (2) Sie entwickeln, vereinbaren und gestalten in enger Kooperation übergreifende Entwicklungs-, Förder- und Qualifizierungsvorhaben. Über die gemeinsame Durchführung dieser Maßnahmen schließen sie Vereinbarungen ab. Die Kooperation umfasst insbesondere die Abstimmung von Lehr- und Lerninhalten und von Evaluierungsverfahren sowie die Regelung des Personalaustauschs zwischen den Trägereinrichtungen“ (HLBG 2004, S. 7).

Besonders betont wird auch die notwendige Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen den Phasen:

„In der Pädagogischen Ausbildung sollen die während des universitären Studiums erworbenen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen in engem Bezug zum erteilten Unterricht so vertieft und erweitert werden, dass die in den jeweils geltenden Standards der Lehrerausbildung in Hessen festgelegten Kompetenzen im Handeln der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst sichtbar werden“ (Verordnung zur Umsetzung des HLBG 2005, S. 25, § 38 Absatz 2).

In der Umsetzungsverordnung zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz wird die Mitwirkung von Ausbildern der Studienseminare an den Schulpraktischen Studien der Universitäten und die „Betreuung der Lehramtsstudierenden während des Praktikums“ als hauptamtliche Aufgabe genannt³⁵⁵

355 § 31, Absatz 3 und 10

Gegebene Bedingungen und Probleme

Die Empfehlungen des HLBG und die UVO von 2005 zur phasenübergreifenden Zusammenarbeit sind inhaltlich nicht weit entfernt von dem Bericht der „Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen“ von 1997, in dem gefordert wurde, „die 1. und 2. Phase der Ausbildung besser miteinander zu verbinden“ (vgl. Bohnsack 1997, S. 138). Hier wurde schon vor über einem Jahrzehnt eine verbindliche Kooperation bei den Praxisstudien vorgeschlagen, die durch ein institutionsübergreifend zusammengesetztes Gremium abgesichert werden sollte:

„Um die 1. und die 2. Phase der Lehramtsausbildung besser aufeinander abzustimmen, wird an jeder Universität ein aus acht Mitgliedern bestehender Kooperationsrat eingerichtet, der sich aus 4 Vertretern des ZLB³⁵⁶ und 4 Vertretern der Studienseminare der mit ihm zusammenarbeitenden Schulregion zusammensetzt. Er entscheidet über Gestaltung, Organisation und Betreuung der Praxisstudien. Er berät die Universität und die Schulverwaltung in allen Fragen der Bildungsforschung und der Lehramtsausbildung von gemeinsamem Interesse“ (Bohnsack 1997, S. 141).

In den „Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen“ von 2002 wird die Intensivierung der Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase inhaltlich begründet und entschieden gefordert:

„Die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien erfordert eine stärkere Kooperation mit den Schulen und mit der Zweiten Phase. Wohl bei keinem anderen Element innerhalb der Lehrerausbildung liegt eine Zusammenarbeit der beiden ersten Phasen der Lehrerausbildung und der Schulen so nahe. Die Schulpraktischen Studien können als entscheidende Schnittstelle zur Kooperation zwischen den verschiedenen an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen aufgefasst werden und der Auf- und Ausbau dieser Kooperation stellt nicht nur einen zentralen Ansatzpunkt zur Qualitätsverbesserung der Schulpraktischen Studien dar, sondern kann darüber hinaus die Kooperation zwischen Schulen, Universitäten und Studienseminaren insgesamt entscheidend fördern“ (HKM 2002, S. 55).

Die Überlegungen zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung fasst Messner wie folgt zusammen:

„Die Kernforderung lautet, dass Lehrerbildung realitätsbezogene Handlungs-Situationen in den Mittelpunkt stellen muss, in denen theoretisches Wissen fallbezogen und situativ vermittelt werden kann“ (Messner 2004, S. 18).

In der Kooperation der beiden Phasen kann dem näher gekommen werden, wenn das erlebte Unterrichtsgeschehen aus unterschiedlichen Blickwinkeln, die sich aus der Ausbildungsphase ergeben und zusammenkommen, gemeinsam theoriegeleitet interpretiert und reflektiert wird.

Auf die praktische Realisierung kommt es an

Im Zuge der Umsetzung des durch das HLBG und die Modularisierung gesetzten Rahmens ist z. B. in der neuen Modulprüfungsordnung für das Lehramts-

studium an der Universität Kassel sowohl eine mit der Zweiten Phase abgestimmte Beschreibung von kompetenzorientierten schulpraktischen Ausbildungsteilen erfolgt, als auch ausdrücklich die Erprobung neuer Praxisbezüge vorgesehen. Entscheidend für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung wird sein, ob den neuen Zielbestimmungen und Konzepten auch eine neue Praxis der Kooperation der Ersten und Zweiten Phase folgt.

Hierzu ist die Praxis – auch an einer für die Belange der Lehrerbildung besonders aufgeschlossenen Hochschule wie der Kasseler Universität – bislang noch nicht über erste Ansätze hinausgekommen. In der gegenwärtigen Realität der schulpraktischen Ausbildung kooperieren die Beauftragten der Universität mit ihren Mentoren und deren Klassen an einzelnen Schulen, ebenso wie das die Ausbilder der Studienseminare tun. Oft findet die institutionsspezifische Ausbildung an derselben Schule statt, ohne dass es zur Kooperation zwischen den Vertretern der beiden Phasen kommt. Deren Zusammenarbeit liegt zwar nahe. Sie ist aber keineswegs so zwingend wie die Kooperation jeder Phase für sich mit der Institution Schule. Die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase muss in Zukunft gezielt herbeigeführt werden. Dabei stellen die Schulpraktischen Studien nach übereinstimmender Meinung der Befragten eine besonders geeignete Möglichkeit dar. Dort begegnen sich die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und Personen. Es treffen die verschiedenen Ausbildungskonzeptionen aufeinander und zeigen sich gemeinsame Aufgaben wie z. B. die „diagnostische Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern“ und exemplarische Problembereiche in der „Kooperation der Phasen der Lehrerbildung“ (Empfehlungen des HKM 2002, S. 16).

Für eine qualitätsvolle Lehrerbildung erscheint es wenig sinnvoll, die beiden Phasen der Lehrerbildung nur getrennt zu betrachten. Eine phasenübergreifende Zusammenarbeit liegt für mehrere Ausbildungsschwerpunkte nahe. So, wenn es darum geht, die Unterrichtskompetenz zu entwickeln, die psychosozialen Basiskompetenzen zu stärken (Bosse 2005), die Befähigung zum lebenslangen Lernen und die Bereitschaft zur Teamarbeit zu fördern oder eine Lehrerbildung zu verwirklichen, die berufs- und lebensbiographisch orientiert ist.

Lernen in heterogenen Gruppen

Das lebenslange Lernen und der Entwurf eines „professionellen Selbst“ (vgl. Bauer 2005) ist eine gemeinsame Aufgabe aller Ausbildungsinstitutionen. Dem entspricht es, phasenübergreifende Arbeits- und Ausbildungsgruppen zu bilden. In solchen alters- und statusgemischten Gruppen kann jeder von den anderen Lernpartnern profitieren. Dabei wird das Konzept des „Lernens durch Lehren“³⁵⁷

357 Siehe „Professionelle Lerngemeinschaften“ von Norm Green, wobei die Kriterien zwar für Schulkollegen entwickelt wurden, aber auch übertragbar sind (Green 2002). Vgl. auch die Oldenburger Teamforschung, bei der die Vorteile des phasenübergreifenden Lernens vorgestellt werden (Fichten 2003).

zur Grundlage gemacht. Mit der gezielten Arbeit in Lernpartnerschaften wird auch der problematischen Vereinzelnung der zukünftigen Lehrkräfte vorgebeugt. Sie lernen schon als angehende Lehrer den Mehrwert von Kooperation kennen. Erste praktische Ansätze dazu gibt es in Hessen bereits. Über sie wird im Folgenden berichtet.

Die praxisnahe Ausbildung der Universität Kassel realisiert sich in enger Zusammenarbeit mit Schule und Zweiter Phase der Lehrerbildung. Institutionell wird die Kooperation innerhalb des Kooperationsrates und dem daraus entwickelten Zentrum für Lehrerbildung abgesichert. In diesen universitären Gremien sind Vertreter der Zweiten Phase, des Amtes für Lehrerbildung und der Schulen vertreten und arbeiten in deren Arbeitsgruppen eng zusammen.

3.2. Modelle schulpraktischer Kooperation in Hessen

Sucht man nach einer gemeinsamen Ausbildungspraxis im Rahmen der Lehrerbildung an den Universitäten und Studienseminaren, so finden sich in Hessen mehrere bereits realisierte Modelle. Die Schulpraktischen Studien bieten dabei die Plattform für die Kooperation zwischen den Trägern der Ausbildung sowie zwischen Referendaren und Praktikanten. Die Ansätze unterscheiden sich in ihrer Reichweite sowie in der Organisation und der Schwerpunktsetzung³⁵⁸.

Kooperationsprojekt in den beruflichen Schulen (Universität Kassel/ Studienseminar Kassel)

In kontinuierlicher Weiterentwicklung eines 1999 begonnenen Prozesses der Zusammenarbeit zwischen beiden Phasen der Lehrerbildung haben die Kasseler Berufspädagogen ein Konzept für eine Kooperationsveranstaltung entwickelt. In ihr arbeiten die Praktikumsbetreuer der Universität mit den Ausbildern des Studienseminars als Teamer bei der Ausbildung ausgewählter Praktikanten und die Referendare eines Durchganges eng zusammen. Im Zentrum steht die Idee, dass sich Referendare und Praktikanten bei der Entwicklung ihrer Rolle und ihres Selbstverständnisses als Lehrer während des Blockpraktikums unterstützen können. Die gemeinsame sechswöchige Unterrichtszeit wird intensiv betreut. Erste Planungen und Erprobungen im Unterricht werden kriteriengeleitet beobachtet und reflektiert.

Das Modell

Die Referendare unterrichten schon unmittelbar nach Beginn ihrer Einführungsphase in einer ihnen zugeteilten Klasse. Die Praktikanten beobachten sie

358 Eine Zusammenstellung der bestehenden Kooperationspraktika findet sich in der Dokumentation „Auf dem Weg zu einer phasenübergreifenden Lehrerbildung Nordhessen“, die gemeinsam vom Amt für Lehrerbildung und der Universität Kassel im Jahr 2010 herausgegeben wurde.

dabei und geben ihnen Feedback. Davon angeregt erproben die Studierenden sich selber an anderen Schulen in ersten Unterrichtsversuchen. „Ein Berufslernen in der Ausbildung ist wahrscheinlich umso nachhaltiger für den Übergang in die eigene Berufstätigkeit, je deutlicher der Experimentalcharakter des Lehrerhandelns als konstitutiv für die Berufstätigkeit auf Dauer verstanden wird“ (Kühnel 2004, S. 2). Eine Auftaktveranstaltung aller Beteiligten, einschließlich der Mentoren, und eine gemeinsame Abschlussitzung rahmen die Kooperationsveranstaltung³⁵⁹.

Inhaltlich wird die Entwicklung eines Selbstkonzepts durch ein Begleitseminar unterstützt:

„Ausgangspunkt für produktive Reflexionsprozesse sind die Praxiserlebnisse der Referendarinnen und Referendare, die nicht selten als Krisensituationen erlebt werden und Identitätsverunsicherungen auslösen. Sie bilden den Ansatzpunkt für professionelle Beratung und Problembearbeitung. Im Mittelpunkt der (Seminar-; AK)Arbeit steht deshalb die selbstreflexive Aufarbeitung der Erlebnisse aus der Schul- und Unterrichtspraxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.“ (Völler o. J., S. 23)

Für die Verarbeitung dieser Krisensituationen mit der möglichen Identitätsverunsicherung bietet dieses Seminar den Rahmen. Ohne diese institutionelle Einbettung ist/bleibt es dem Einzelnen überlassen, ob er in einer Lernpartnerschaft eher eine produktiv zu nutzende Chance sieht oder eher eine zusätzliche Belastung befürchtet.

Ziele

Die Studierenden sollen im Rahmen der Kooperation³⁶⁰

- die Planung und Durchführung von Unterricht am Beispiel von Referendaren beobachten und diagnostizieren sowie die Belastungen von Lehrpersonen im Schulalltag kennenlernen,
- durch die aktive Teilnahme an der Arbeit einer anderen Person (Referendar/in) bei der Entwicklung ihrer Selbsteinschätzung und ihres eigenen Selbstkonzepts als Lehrer/in gefördert werden³⁶¹ sowie
- die von ihnen getroffene Berufswahl überprüfen.

359 Die Informationen stammen aus Notizen und Gesprächen mit Gerd Gerdsmeyer und Werner Kühnel sowie aus eigenen Beobachtungen.

360 Die Ziele finden sich in Kühnel (2004) und auch in den Ergebnissen einer Befragung von Seminarteilnehmern durch Horst Kaufmann, Ausbilder am Studienseminar für berufliche Schulen, die er im November 2005 erhoben hat. Sie stimmen aber auch überein mit eigenen Beobachtungen, die sich beim Hospitieren in drei unterschiedlichen Stadien des Kooperationsprojektes ergeben haben.

361 Unveröffentlichter Ablaufplan des Vorbereitungsseminars von Clement, Gerdsmeyer und Kühnel: „Schulpraktische Studien 1“ im Jahr 2004. Kühnel sieht als Aufgabe der Lehrerbildung in der ersten Phase den „Aufbau und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstkonzept der späteren Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer ... Die Elemente dieses Selbstkonzepts dienen als Orientierungsgrundlage für das erste praktische Tätigwerden im Berufsfeld und als Reflexionsgrundlage für die dabei gesammelten Erfahrungen“ (Kühnel 2004, S. 3).

Für die Referendare ergibt sich:

- eine Aufhebung der Vereinzelung durch gegenseitige Hilfestellung,
- Teamerfahrung durch gemeinsames Planen und Reflektieren von Unterricht,
- sanktionsfreie und argumentativ vermittelte Rückmeldungen, die sie aufnehmen und daraus Konsequenzen für zukünftiges Handeln ziehen,
- sich selbst mit Beginn des Referendariats durch eigenes Unterrichten zu erproben und
- das Selbstkonzept durch gemeinsame Reflexion weiterzuentwickeln und konkrete Handlungsschritte für den eigenen Professionalisierungsprozess zu vollziehen (Kühnel 2004).

Organisation

An der Kooperationsveranstaltung der Berufspädagogen nehmen Studierende freiwillig im Rahmen ihrer Schulpraktischen Studien sowie Referendare verpflichtend innerhalb ihres Einführungssemesters teil. Die Veranstaltung wird gemeinsam von Ausbildern des Studienseminars für Berufliche Schulen und Praktikumsbetreuern der Universität Kassel geleitet, die teilweise von Mentoren unterstützt werden. Jeden Durchgang begleiten sechs Ausbilder des Studienseminars, die gemeinsam mit den Betreuern der Universität die Veranstaltung organisatorisch und inhaltlich vorbereiten.

Die Unterrichtserprobungen erfolgen an einem Tag der Woche in verschiedenen Klassen an zwei bis drei Schulen³⁶². Referendare übernehmen dort in ihrer Einführungsphase den Unterricht. Die Praktikanten beobachten die Referendare bei deren gemeinsamer Planung und beim Unterrichten und geben Feedback in der Kleingruppe aus drei bis vier Personen. Im Laufe des Tages werden grundsätzliche Erkenntnisse in der Ausbildungsgruppe vertieft. Zusätzlich zu diesen gemeinsamen Sitzungen werden die Praxiserkundungen in mehreren Seminarsitzungen für die Studierenden vorbereitet und begleitet. Eine Auftaktveranstaltung aller ca. sechzig Beteiligten (einschließlich der Mentoren) und eine gemeinsame Abschlussitzung rahmen die Kooperationsveranstaltung. Im Anschluss daran erproben die Praktikanten an einer anderen Schule den ersten Unterricht.

Zu dem Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Berufsbildung an der Universität Kassel und den Studienseminaren gehören als Rahmenbedingungen, dass diese Projekte nur in bestimmten Schulen durchgeführt werden, die mehrere Kriterien erfüllen müssen. Neben qualifizierten Mentoren, die einen „neuen/anderen Unterricht vorleben“ sollte die Schule Teamstrukturen bei der Unterrichtsentwicklung unterstützen, eine entwickelte Schulkultur aufweisen

362 Dieser organisatorische Rahmen ist speziell auf berufliche Schulen abgestimmt.

und den Studierenden ein reichhaltiges Erfahrungsfeld bieten, das „Irritationen“ hervorruft (Klusmeyer 2009). Konsequenterweise werden je Durchgang nur eine begrenzte Anzahl von Schulen ausgewählt, in denen dann eine größere Anzahl von Kooperationsprojekten an ausgewählten Tagen über einen begrenzten Zeitraum durchgeführt werden. Um die Schulen nicht zu stark zu belasten, werden die ausgewählten Schulen abwechselnd in den Durchgängen beansprucht.

Rückmeldung

Die Kooperation wird von allen Beteiligten begrüßt. Von den Referendaren wird vor allem die benotungsfreie Rückmeldung positiv empfunden und die Aufhebung der Vereinzelung. Die Arbeit am Selbstkonzept ist das Phasenverbindende.

Wegen der großen Nachfrage kann nur ein Teil der interessierten Studierenden teilnehmen. Den Studierenden ist teilweise die Phase zu lang, in der sie nur beobachten und Rückmeldungen geben, ohne selbst zu unterrichten.

Die meisten Begleitseminare finden während des Blockpraktikums statt. Für Pädagogische Mitarbeiter könnte das zu einem zeitlichen Problem führen. Inhaltlich ist der unmittelbare Zusammenhang mit den Unterrichtsversuchen gegeben.

Kooperation im Seminar zu den Schulpraktische Studien (Universität Frankfurt mit Studienseminar für Gymnasien Frankfurt)

Von einem Praktikumsbetreuer der Universität Frankfurt und einer Ausbilderin³⁶³ eines Studienseminars wird innerhalb der Schulpraktischen Studien seit 2003 ein gemeinsames Seminar für Studierende und Referendare angeboten (Hänssig 2006). Grundlegend dafür ist die in wechselseitigen Hospitationen gewonnene Erkenntnis, dass Themen sich spiralförmig vertiefen lassen und beide Seminarleiter die Lehrerbildung als übergreifenden Professionalisierungsprozess auffassen.

Das Modell

Referendare und Studierende nehmen an einem phasenübergreifend konzipierten Seminar zur schulpraktischen Ausbildung teil, das von einem Praktikumsbetreuer der Universität und einer Fachleiterin des Studienseminars gemeinsam geleitet wird. Dort können sich Lerntandems bilden, die während des studentischen Blockpraktikums in der Schule der Referendare zusammenarbeiten.

363 Anneliese Petras als Ausbilderin des Studienseminars für Gymnasien in Frankfurt und Andreas Hänssig, Geschäftsführer des Referats für Schulpraktische Studien.

Ziele

- Studierende und Referendare sollen die Seminare als Erprobungsraum erleben, in dem sie gemeinsam theoriegeleitet und handlungsorientiert Sitzungen planen, durchführen und deren Verlauf analysieren können.
- Zentral ist die Weiterentwicklung der eigenen Lernbiographie.
- Im Seminar sollen die Referendare vorhandene Theoriedefizite kompensieren können (z. B. im gemeinsamen Selbststudium mit den Studierenden aufgrund neuer Praxiselemente der universitären Ausbildung).
- Erweiterung und Verstärkung der Sozial- und Kommunikationskompetenz sowie der professionellen Entwicklung (Hänssig 2006).

Organisation

Die beiden Seminarleiter aus Universität und Studienseminar erstellen ein gemeinsames Seminarkonzept. Das Seminar gestalten die Teilnehmer aktiv mit und den Verlauf analysieren sie. Die Sitzungen finden wechselweise an der Universität bzw. in der Schule statt. Für die Studierenden ist es das verpflichtende Vorbereitungsseminar auf das Blockpraktikum. Für die Referendare wird es als Wahlmodul innerhalb der Einführungsphase oder im Ersten Hauptsemester angeboten. Am Seminar können bis zu 15 Studierende teilnehmen und – wegen der Tandembildung – bis zu 7 Referendare. Abschließender Teil des Kooperationsprojektes ist die Auswertung in Form von Projektarbeit (Hänssig 2006, S. 175). Die inhaltlichen Grundlagen wurden für die Teilnehmer in einem Reader zusammengestellt³⁶⁴.

Rückmeldung

Aufgrund der bisher vorliegenden Erfahrungen wird zusammenfassend festgestellt, dass

„die Konzeption des Kooperationsprojektes [...] den Bedürfnissen beider Gruppen entgegenkommt und die Erwartungen an personenzentriertes Lernen in der Vernetzung von Theorie und Praxis erfüllt“ (Hänssig 2006, S. 183).

Die Kompetenzunterschiede zwischen Studierenden und Referendaren werden während der gemeinsamen Arbeit stark verringert, teilweise auch ausgeglichen. Von den Referendaren wird positiv hervorgehoben:

- der durch die Kooperation mögliche Perspektivwechsel,
- die Konfrontation mit dem „Blick von außen“,

364 Kooperationsprojekt in der Lehrerbildung in der Ersten und Zweiten Phase am Beispiel der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften im ersten Modul schulpraktische Studien/Modul 4 im Vorbereitungsdienst Petras/Hänssig. Internetquelle: <http://www.zlf.uni-frankfurt.de/org/nwe/zlf/sps/text/Koop.pdf>. [Letzter Aufruf: 28.7.2010].

- die Reflexion über die eigene Rolle im Unterrichtsprozess durch studentisches Feedback sowie
- die mögliche Kompensation von Defiziten aus dem eigenen Studium.

Die Veranstaltungsleiter sehen sich durch die interne Evaluation bestätigt und wollen Kooperationsveranstaltungen dieser Art in größerem Umfang etablieren. Die Konzentration der phasenübergreifenden Zusammenarbeit auf das gemeinsame Seminar hat sich bewährt. Dort können sich Partnerschaften für das Blockpraktikum finden.

Fachdidaktische Kooperation mit Mentorenqualifizierung (Universität Kassel/Studienseminar Eschwege und Kassel)

Das Pilotprojekt eines Kooperationsmodells für die Fachdidaktischen Schulpraktischen Studien Englisch wurde im Sommersemester 2006 gestartet. Bei dieser semesterbegleitenden Veranstaltung werden die Mentoren als zentrale Vermittler eingebunden. Sie qualifizieren sich dafür an drei Nachmittagen. Das Modell konnte von sechs Lernteams an zwei Kasseler Schulen durchgeführt werden. Es wird bewusst in diesem auf zwei Schulen begrenzten Rahmen erprobt (Goworr 2007).

Das Modell

Inhaltlich wird intendiert, in der Universität entwickelte fachdidaktische Modelle innerhalb dieses Kooperationspraktikums zu erproben. Damit können nicht nur die Studierenden ihr erworbenes Wissen direkt in der Schule anwenden, sondern Referendare und Lehrer sich mit neuen Erkenntnissen auseinandersetzen. Das Modell entspricht vom Grundsatz her dem des nordhessischen Kooperationspraktikums (siehe 3.4). Eine Besonderheit des Modells ist es, gleichzeitig die Mentoren gezielt zu qualifizieren.

Ziele

Institutionell:

- Förderung der Professionalisierung des Lehrpersonals und
- Aufbau eines phasenübergreifendes Bildungsnetzwerks, das ermöglicht, ein kooperatives Lernsystem zu entwickeln (Goworr 2007).

Für die Studierenden:

- Sie sollen in der Zusammenarbeit mit den Referendaren situationsspezifisch erfahren, wie sich Kompetenzen entwickeln und kompetenzorientierter Unterricht verwirklicht wird.
- Sie sollen durch den Einblick in die Lernbiographien anderer Lehrer und Berufsanwärter Rückschlüsse auf die eigene Entwicklung ziehen können.

Für die Referendare:

- Sie sollen sich in Teamarbeit üben können und lernen, Rückmeldungen von Studierenden konstruktiv zu verarbeiten und
- ihre Reflexionskompetenz erweitern.

Zu diesen mit denen der anderen Modelle vergleichbaren Zielen, kommen weitere Qualifikationen hinzu, die für die Mentoren bedeutend sind. Den Mentoren kommt als Mediatoren zwischen den Institutionen eine bedeutende Rolle zu, die besondere soziale, kommunikative und personale Fähigkeiten erfordert. Zudem ist eine bewusste Rollenauffassung erforderlich bzw. zu vermitteln, die eine Lernbegleitung im Sinne professioneller Distanz ermöglicht. Gefragt ist auch kompetentes Lehrerhandeln, das als vorbildlich für Studierende und Referendare gelten kann.

Organisation

Im Ansatz eines fachdidaktischen Kooperationspraktikums sind die Mentoren die zentralen Ansprechpartner für die Praktikumsbetreuer der Universität (und nicht die Ausbilder an den Studienseminaren mit ihren Referendaren). Die als Mentoren tätigen Lehrer und die Referendare der beiden beteiligten Schulen kennen sich schon aus ihren Schulen. Sie kommen im Rahmen der Mentorenqualifizierung zusammen und verabreden ggf. Lernpartnerschaften, in die Studierende aufgenommen werden. So bilden sich, gruppiert um einen Mentor, Lernteams. Der Findungsprozess wird dadurch vereinfacht.

Rückmeldung

- Die für dieses Modell spezifische Mentorenqualifizierung wird von den Mentoren selbst als unverzichtbar angesehen. Allerdings wird das Defizit an dafür verfügbarer Zeit als größtes Problem des Modells bemängelt.
- Die vom Amt für Lehrerbildung unterstützte Kooperation zwischen den Studienseminaren, den beteiligten Schulen und dem Fachbereich Anglistik der Universität Kassel hat dazu geführt, dass auch auf der Ebene der Lehrerbildungsforen die institutions- und phasenübergreifende Zusammenarbeit intensiviert wurde.
- Die Praktikanten profitieren von der Lernpartnerschaft am meisten auf der didaktischen Ebene und die Referendare bei den kommunikativen und reflexiven Kompetenzen.
- Das Modell soll in einem ähnlichen Umfang mit einem teilweise veränderten Kreis von Mentoren fortgesetzt werden (nach einem schriftlichen Bericht von Jürgen Goworr, Dezember 2006).

3.3. Methoden der Evaluation

Evaluationsforschung

Das Ziel der Evaluation ist es festzustellen, inwieweit es möglich ist und sich der Aufwand lohnt, mithilfe der Kooperation von Referendaren und Studierenden im Rahmen ihrer jeweiligen schulpraktischen Ausbildung zu einer Verbesserung der Ausbildungspraxis zu kommen. Die Evaluationsforschung folgt nach Kardorff (2009) vier methodologischen Prinzipien, die auch für das vorliegende Projekt bedeutend sind. Es geht als Erstes um „beobachtete Wendepunkte, Krisen und Widerstände im Projektverlauf, die als aussagekräftige und bedeutende Daten gelesen werden“. Dabei geht es um das Rekonstruieren verschiedener Begründungsmuster und Handlungsstrategien (a. a. O., S. 245). Als Zweites orientiert sich die Evaluation vorrangig am Prozess statt am Ergebnis, da der Prozess „wichtige Hinweise zur Beurteilung, aber auch zur Weiterentwicklung der untersuchten Maßnahme liefert“ (ebenda). Es geht zum Dritten um die gegebenen speziellen Bedingungen, die projektbezogene und regional spezifische Erkenntnisse generieren. Sie schließen eine Generalisierbarkeit bzw. Übertragbarkeit nicht aus, berücksichtigen aber primär die gegebene professionelle Umgebung und Vernetzung der Akteure. Ziel ist es, wissenschaftlich fundierte Aussagen zu ermöglichen zu „Fragen praktischer Vernunft in aushandelbaren, aber auch strukturgebundenen, asymmetrischen, vermachteten und interessenbestimmten Konstellationen“ (a. a. O., S. 246). Schließlich ist die Offenheit der Evaluationsforschung durch die verfolgten Interessen und Ziele nur begrenzt gegeben. Das Forschungsdesign ist ein rekursiver Lern- und Lehrprozess, der vielfältige Rückkoppelungen berücksichtigt, die sich „mit Hilfe von Gruppendiskussionen, moderierten Zielfindungs- und Ergebnisgesprächen“ ergeben, aber auch mit externen Audits (ebenda).

„Die Präsentation von Ergebnissen aus den Evaluationsstudien ist selbst als Prozess des Argumentierens mit den Beteiligten (...) über die *issues* im untersuchten Feld aufzufassen.“ (Kardorff 2009, S. 248)

Fragestellung

Das nordhessische Kooperationspraktikum hat das Ziel, anzuregen und zu organisieren, dass Referendare und Studierende in einer Lernpartnerschaft zusammenarbeiten. Die Studie überprüft, ob diese Lernpartnerschaft für die Beteiligten vorteilhaft ist bzw. ob die Nachteile behebbar oder grundsätzlicher Art sind. Die hauptsächlichen Fragestellungen sind dabei:

1. Ist die Organisationsform geeignet, Lernpartnerschaften zu stiften, die gewinnbringend für die Beteiligten sind? Ermöglicht
 - die gewählte Organisationsform für die Stiftung von Lernpartnerschaften systematisch eine Teilnahme und

- die minimale gezielte Vorbereitung der Lernpartnerschaft eine ausreichende Anzahl an gewinnbringenden Lerngelegenheiten?
2. Wie empfinden die Teilnehmer die Lernpartnerschaft? Kann die Lernpartnerschaft die Teilnehmer unterstützen, ihre Ziele innerhalb der beiden ersten Phasen der Lehrerbildung anzustreben und erwünschte Kompetenzen zu stärken?
 - Wer profitiert wodurch?
 - Ist der Nutzen größer als die Belastung?
 - Gibt es Kompetenzen, die besonders gefördert werden?
 3. Verändert sich die Rolle der Mentoren?
 - Welche Rolle haben die Mentoren?
 - Wer trägt Verantwortung?
 4. Kann das Kooperationspraktikum einen Beitrag zur phasenübergreifenden Zusammenarbeit leisten?
 - Erhalten Hochschulbetreuer und Ausbilder einen Einblick in die andere Phase? Erleichtert das wesentlich eine Kooperation zwischen beiden Phasen?

Es sollen in der Studie Daten gewonnen werden, mit deren Hilfe auch den Fragen nachgegangen werden kann, die sich in dem Problemaufriss niederschlagen, wie er im Kapitel 2.4 dieser Arbeit zusammenhängend dargestellt ist. Ergänzend kommen Problemfelder hinzu, die sich während des Entwicklungsprozesses des Kooperationspraktikums ergeben. Die können sich beispielsweise aus skeptischen Einstellungen gegenüber der Idee eines Kooperationspraktikums ergeben (s. u.). Gemeinsam stellt das den Rahmen der Evaluation dar. Es bleibt auszuwählen, welche Teile näher untersucht werden können und sollen, welches Datenmaterial dafür benötigt wird bzw. zur Verfügung steht und welche die angemessenen Auswertungsmethoden sind. Die Bedenken und Hinweise wurden genutzt, um erste Verfahren zu entwickeln, um das Kooperationspraktikum zu evaluieren. Entsprechende Verfahren finden sich in den Erhebungsbögen (s. u.).

Während der vorbereitenden Gespräche zu einem nordhessischen Kooperationspraktikum an allgemeinbildenden Schulen wurden Problembereiche genannt, die entweder bei der Konzeption zu berücksichtigen oder durch Evaluation zu überprüfen sind. Es werden diejenigen hier zusammengestellt, die mithilfe von schriftlichen Erhebungsverfahren eingeschätzt bzw. eingeordnet werden können, die in Gesprächen oder bei Veranstaltungen von Ausbildern

oder Schulleitern geäußert wurden und bei einer Evaluation berücksichtigt werden sollen³⁶⁵.

Es sind keine systematisch erfragten Problembereiche. Da sie von an der Referendarsausbildung Beteiligten stammen und inhaltlich mit Überlegungen zusammenhängen, wie ein Kooperationspraktikum erprobt werden kann, sind sie aber auch nicht zufällig genannt worden. Sie sollen genutzt werden, um zu überprüfen, ob die Evaluationsverfahren diese Aspekte und Bedenken berücksichtigen.

Abb. 4: Bedenken gegenüber der Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden

Themen	Befürchtung	Zielsetzung	Evaluationsmethode
Heterogene Ausbildungsstände	Nachteil für Referendare, weil sie sich zwischen den verschiedenen Ausbildungsansprüchen zerreiben	Bewusstwerden des eigenen Entwicklungsstandes in der Professionalisierung	Interview, nur indirekt zu erschließen
Zusätzliche Belastung	Gefährdung des Examens durch Übernahme ausbildungsferner Aufgaben	Entlastung der Referendare durch Praktikanten, indem sie bei Tätigkeiten unterstützen	Alle Erhebungsbögen
Teamfähigkeit	Teamarbeit ist ständige Ausbildungspraxis. Jede Anforderung, in einem weiteren Team zu arbeiten, belastet die Referendare unnötigerweise zusätzlich.	Aufhebung der Vereinzelung durch Zusammenarbeit zwischen Referendar und Studierenden	Fragebogen, Einschätzungsbogen
Realistischer Einblick i. d. Arbeitsalltag der Referendare	Zuwachs an Wissen steht in keinem vernünftigen Verhältnis zum Arbeitsaufwand, vor allem der Referendare	Studierende erfahren, was sie zukünftig erwartet	Fragebogen, Einschätzungsbogen
Veränderung der Mentorenrolle	Die Mentoren werden entwertet	Mentoren tragen Verantwortung für den Entwicklungsprozess in einem Lernteam, statt nur Ansprechpartner in den einzelnen Stunden zu sein	Einschätzungsbogen

Zusammenstellung der skeptischen Äußerungen, die meistens von Ausbildern vorgebracht wurden.

Methoden der Datenerhebung

Insgesamt ergeben sich zu den unterschiedlichen Fragestellungen mehrere Formen der Datenerhebung, die hier auf den drei Ebenen der schriftlichen Er-

³⁶⁵ Die Problembereiche haben sich in verschiedenen Telefonaten sowie Einzelgesprächen ergeben und in Veranstaltungen wie der Schulleiterdienstversammlung im Herbst 2004 und der Tagung für hessische Fachleiter, die im Rahmen eines Didaktischen Forums im Januar 2005 an der Reinhardtschule Fulda stattfand, verdichtet.

hebungsbögen, der Dokumente sowie der Gesprächsaufzeichnungen zusammengestellt und später erläutert werden:

Abb. 5: Formen der Datenerhebung nach Beteiligten

Form	Quelle	Absicht	Datengeber/Befragte						
			Uni.		StuSe		Schule		
			St	PB	Re	A	M	SL	
Erhebungsbögen (Formblätter)	Gemeinsame unterrichtsbezogene Aktivität mit allen	Auflistung und Aufsummierung der Aktivitäten	X						
	Fragebogen für Referendare				X				
Erhebungsbögen mit Bewertung	Chronologie der Lernpartnerschaft mit Referendaren	Bewertung der gemeinsamen Aktivitäten der Lernpartner	X		X				
	Einschätzungsbogen	1. Ge- und Misslungenes, Empfehlungen 2. Bepunktung von Ansatz und Ablauf	X		X			X	
Dokumente	Praktikumsberichte mit pädagogischem Schwerpunktthema	1. Einschätzung von Ansatz und Ablauf 2. Reflexion	X						
	Notizen von Telefonaten, Gesprächen oder durch E-Mail.		X	X	X	X	X	X	X
Gruppen-diskussionen	Nachbereitungsbesprechung (offenes leitfadengestütztes Gespräch)	Erfahrungsaustausch mit Einschätzungen und Empfehlungen	X	X	X	X	X		
	Vortrag mit Diskussion	Information und kritische Rückmeldung zu Konzeption und Erfahrungen			X	X			
Einzelinterviews ³⁶⁶	Leitfadengestützte Interviews in Form eines offenen Gesprächs	grundsätzliche subjektive Einschätzungen		X	X	X			X

Zusammenstellung der angewandten Methoden in Zuordnung zu den Datengebern; Beteiligte sind Studierende (St), Referendare (Re), Mentoren (Mentoren), Praktikumsbetreuer (PB), Ausbilder (A) und Schulleiter (SL).

a) Erhebungsbögen

In einem ersten niedrigeninferenten Verfahren³⁶⁷ soll festgehalten werden, mit wem der beiden Ansprechpartner die Studierenden zusammenarbeiten und worin die Zusammenarbeit besteht. Dafür setzen die Studierenden direkt im Anschluss an die Tätigkeit für jede unterrichtsbezogene Aktivität auf das Formblatt

³⁶⁶ Es sind wie in der Studie I dieser Arbeit alle an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen bei den Interviewten berücksichtigt. An der Expertenbefragung (1.2) sind vier bzw. drei Lehrerbildner aus Universität und Studienseminar sowie drei Vertreter des Amts für Lehrerbildung beteiligt gewesen.

³⁶⁷ Durch das Erheben von Daten, die nicht weiter zu interpretieren sind.

Gemeinsame Aktivitäten ein Kreuz. Darauf ist für jeden Tag eine Spalte vorgesehen. Da die Aufzeichnungen für eine Woche auf ein Blatt einzutragen sind, haben die Studierenden am Ende Ihres Praktikums fünf dieser Formblätter, die ein Bestandteil des vorgeschriebenen Praktikumsberichts sein können. Durch Auszählen ist zu erkennen, mit wem welche arbeitsmäßigen Schwerpunkte gesetzt wurden.

In einer zweiten in die Verantwortung der Praktikanten gelegten Erhebung notieren diese in einem Stichwort jede umfassende gemeinsame Aktivität mit ihrem Referendar als *Chronologie der Lernpartnerschaft*³⁶⁸. Im Durchschnitt ist für die Aktivitäten einer Woche ein Blatt vorgesehen. Am Ende der Woche vielfältigt der Praktikant seine Stichworte, die dann getrennt von jedem der Lernpartner, jedem der beiden Studierenden und dem Referendar bewertet werden. Pro Woche erfolgen bis zu sechs Wertungen (im Durchschnitt je Tag eine). Diese rückwirkende Bewertung der Aktivitäten hat zwar das Problem der unklaren Erinnerung. Es ist aber zum einen praktikabler als eine sofortige Bewertung und erfordert zum anderen einen reduzierten Aufwand. Zudem ist durch die gemeinsame Grundlage gesichert, dass sich die Bewertung der Beteiligten auf denselben Sachverhalt bezieht. Bei diesem Verfahren werden unvergleichbare Aktivitäten miteinander in einer Bewertung verbunden. So kann ebenso das gemeinsame Mittagessen wie die Unterrichtsvorbereitung oder eine gezielte Intervention im Unterricht als Gemeinsamkeit aufgelistet werden. Das verbindende Kriterium ist ausschließlich, ob diese Aktivität als hilfreich für den Befragten selbst empfunden wird oder nicht. Es wird unterschiedlich sein, was den Referendaren und was den Studierenden nützt. Aber trotzdem kann festgestellt werden, ob sich die Bewertung im Laufe der fünf Praktikumswochen innerhalb der beiden Lernpartnergruppen verändert und wie die Bewertungen der Wochen sich zueinander verhalten. Sowohl durch die fehlende Vergleichbarkeit der Stichworte als auch durch den zeitlichen Abstand der Bewertung scheint eine differenzierte Einschätzung kaum möglich. Zudem lassen sich für die Zuordnung *sehr hilfreich* bzw. *hilfreich* leichter Indikatoren finden als für die dreigeteilte Angabe *sehr hilfreich*, *hilfreich*, *eher hilfreich*. Deswegen wurde eine Skala mit vier Werten, zwei positiv und zwei negativ konnotierte, gewählt. Das soll nahelegen, die Frage ernst zu nehmen, ob die Zusammenarbeit als hilfreich empfunden wird.

368 Um zu einer Einschätzung der Zusammenarbeit innerhalb des Kooperationspraktikums zu kommen, die über den Eindruck in Gesprächen hinausgeht, wurden die Studierenden beauftragt, eine „Chronologie der Lernpartnerschaft“ (siehe Anlage) zu erstellen, diese zu fotokopieren und den anderen beiden Lernpartnern (dem zweiten Praktikanten und dem Referendar) weiterzugeben. Jeder sollte sich zu einer Bewertung zwischen „sehr hilfreich“ (Wertung: 1) und „verschwendete Zeit“ (4) kommen. Die Chronologie berücksichtigt auch außerunterrichtliche Aktivitäten. In der folgenden Übersicht wurden aus allen Aktivitäten einer Woche Mittelwerte gebildet.

Auch wenn die Daten anonym verwendet werden, so konnte ihre Erhebung nicht so organisiert werden, dass dies auch für den Organisator des Kooperationspraktikums gilt. Dieses Wissen um die Datenquelle ermöglicht eine Kombination von Informationsdaten im Einzelfall, so dass Aussagen abgesichert, erweitert oder geklärt werden können³⁶⁹.

An die Referendare richtet sich ein Fragebogen (Anlage), der eine Zuordnung zwischen zwei sich inhaltlich gegenüberstehenden alternativen Aussagen vorsieht. Die Referendare sollen auf einer Sechskerskala ankreuzen, welcher Aussage sie eher zustimmen. Es wurde eine gerade Anzahl von Ankreuzmöglichkeiten gewählt, um eine Richtung zu sehen, in die die Aussage tendiert. Gleichzeitig wird mit drei Stufen der Zustimmung auf beiden Seiten eine angemessene Differenzierung angesichts der sich gegenüberstehenden Aussagen eröffnet. Inhaltlich sind die obigen Bedenken (Abb. 5) aufgenommen und aus dem Forschungsstand sich ergebende Problembereiche (siehe Kapitel 2.4.8), soweit sich das inhaltlich anbietet und mit diesem Verfahren des Fragebogens sinnvoll erfassbar ist. Der Fragebogen wurde allerdings nicht so konstruiert, dass er beispielsweise mithilfe von Kontrollfragen bzw. der Konstruktion von Frageblöcken systematische Ergebnisse im Sinne von Korrelationen innerhalb der Fragegruppen erzeugt³⁷⁰.

Mithilfe der Angaben der Referendare sollen weitere Problembereiche erkannt werden, die in den Auswertungsgesprächen mit allen Beteiligten oder im weiteren Planungsprozess der Kooperationspraktika berücksichtigt werden sollen. Zudem werden in den Items die Fragestellungen zum Kooperationspraktikum und die Bedenken (s. o.) berücksichtigt. So wird in ausgewählten Aspekten zum Selbstkonzept erfragt, wie die Referendare sich vom Studium vorbereitet fühlen (Item 1 und 34), welche ersten Erfahrungen sie in dem Referendariat bezüglich Handlungsdruck (siehe Blömeke, Kapitel 2.1.4) bzw. Belastung haben (Items 4, 5, 22, 23 und 13) und wie häufig die Zusammenarbeit mit Mentoren ist (Items 24 und 25). Exemplarisch wird nach den Bedingungen in der Schule gefragt (2) und nach den Selbsteinschätzungen bezüglich des Umgangs mit Herausforderungen (3, 17, 18) der Lehrerrolle (6, 7, 8, 9). Die Einstellung zum kooperativen Lernen (30–33) und zur Teamarbeit werden zunächst unabhängig von dem Kooperationspraktikum erhoben (10, 11, 16) und dann in direktem Zusammenhang mit den Lernpartnerschaften (12, 14, 15, 19). Schließlich wird die Bedeu-

369 Diese Verknüpfungsmöglichkeiten werden aber nur teilweise ausgeschöpft. So werden die in den Stichworten der Chronologie nachvollziehbaren Inhalte derzeit nicht berücksichtigt.

370 Da zu Beginn der Befragung nur mit einer sehr kleinen Anzahl von Teilnehmenden gerechnet wurde, ist dieser Fragebogen nicht in der dafür notwendigen Weise konzipiert. Angesichts der Laufzeit seit 2005 und der Ausweitung auf inzwischen vier Studienseminare wäre es günstig gewesen, diese Kriterien zu berücksichtigen. So können die Aussagen nur als Gedankenanstoß genommen werden, der Plausibilitätsüberlegungen unterstützt. Es können aus ihnen aber keine belastbaren Ergebnisse abgeleitet werden.

tung der gegenseitigen Rückmeldung als Bestandteil der Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden gesondert erfragt (20, 21). Um einen Anhaltspunkt über die Gesamteinschätzung zu bekommen, wird nach der Weiterempfehlung und der zeitlichen Ausdehnung des Kooperationspraktikums gefragt sowie zusätzlich nach Lerngelegenheiten, Anregungen und dem Profitieren (26–29 und 36). Auch wenn die Größe der Stichprobe gerade so ausreichen kann, um die Auswertung mit statistischen Verfahren zu überprüfen, bleibt es Ziel der Befragung, Anregungen für die qualitativen Aussagen zu bekommen und weitere Interpretationen zu finden. Die Stichprobe ist nicht repräsentativ und es werden keine zu verallgemeinernden Aussagen gesucht.

Eine weitere schriftliche Rückmeldung fragt nach *Ge- und Misslungenem* sowie nach *Empfehlungen* (Anlage). Die offene Form, bei der nur die genannten Stichworte vorgegeben sind, sollen Stellungnahmen ermöglichen, die über Vorgegebenes hinausgehen. Mit der zusätzlichen Bitte um Empfehlungen von Veränderungen wird auch erhoben, ob die vorangegangenen Einschätzungen zu konstruktiven Veränderungen und zu einer Weiterentwicklung genutzt werden können. Auf diesem Formblatt ist zudem vorgesehen, den Ansatz zum Kooperationspraktikum (A-Note) und seine Umsetzung (B-Note) zu bewerten. Diese Differenzierung soll bei Einzelbetrachtung einschätzbar machen, wie die vorherigen Aussagen gewichtet werden. In der Gesamtsicht wird ein Vergleich zwischen den beiden Werten angestrebt. Da dieser offene Erhebungsbogen allen drei beteiligten Gruppen, neben den Studierenden und den Referendaren auch den Mentoren, gegeben wird, soll zudem ein Vergleich zwischen deren Angaben möglich werden. Von der Skalierung wurde eine Zehnereinteilung gewählt. Diese sollte die Unterscheidung zwischen beiden Bewertungen nonverbal erleichtern, indem die Assoziation zu Sportarten wie Eiskunstlauf, Sportakrobatik oder Turnen möglich wird, in denen diese Art der Wertungen üblich ist.

Die Referendare werden zur gleichen Zeit, im Anschluss an das Kooperationspraktikum, mit zwei unterschiedlichen Bewertungsskalen konfrontiert. Mit der wöchentlich auszufüllenden Bewertung der gemeinsamen Aktivitäten sind es sogar eine Vierer-, eine Sechser- und eine Zehnerskala. Der inhaltliche Bezug ist so unterschiedlich, dass sich eine Angleichung der Skalen nicht rechtfertigt, selbst wenn dies das Ausfüllen oder das Auswerten formal erleichtert. Studierende und Mentoren sind nur mit zwei der drei Bewertungsskalen konfrontiert.

In diesen vier schriftlichen Formen der Datenerhebung sind Studierende, Referendare und Mentoren systematisch, aber mit unterschiedlicher Häufigkeit berücksichtigt. Die Studierenden erhalten jeweils fünf Formblätter zur „Chronologie der Lernpartnerschaft“ und zur „Gemeinsamen Unterrichtsgestaltung“ vor Beginn des Praktikums bei dem Vorbereitungstreffen oder über den Praktikumsbetreuer oder durch Zusendung als E-Mail-Anhang über den Organisator des Kooperationspraktikums. Ebenso zahlreich waren die Wege der Rückmel-

derung. Im Idealfall konnten die Bögen bei dem Nachbereitungstreffen eingesammelt werden. Ansonsten wurden sie als E-Mail oder Abgabe in Papierform einzeln oder über den Praktikumsbetreuer abgegeben. Ab 2008/2009 wurde angeregt, die ausgefüllten Bögen zum verbindlichen Bestandteil des Praktikumsberichts zu machen. Der Koordinator konnte über die Daten verfügen, wenn ihm die Praktikumsberichte zur Verfügung standen.

An die fünf Erhebungsbögen zur Chronologie konnten die Referendare nur über ihre studentischen Lernpartner kommen. Der weitere Erhebungsbogen konnte entweder bei dem Vor- bzw. Nachbereitungstreffen empfangen und zurückgegeben werden oder über Zusendung bzw. Abgabe per E-Mail oder in Papierform. Zudem wurden Praktikanten und Praktikumsbetreuer als Übermittler genutzt. Ähnliches Vorgehen gilt für die Mentoren. Zu denen steht am wenigsten der Weg über E-Mail-Kontakt offen, da die Adressen dem Koordinator oft nicht bekannt sind. Trotz der vielfältigen Möglichkeiten konnte nur ein Rücklauf erreicht werden, der höchstens bei 50 % lag (siehe Anlage)³⁷¹. Durch den ständigen Kontakt zu den Praktikumsbetreuern und den Studienseminaren konnte der Koordinator aber zusätzlich zu den aufgeführten Datenerhebungsverfahren einen Eindruck über den Entwicklungsprozess bekommen. Auch wenn dieser Informationsaustausch teilweise erst am Ende eines Durchgangs stattfand, ermöglichte er doch einen Überblick über den Verlauf.

b) Dokumente als Datenmaterial

Dokumente sind in einem weiteren Begriffsverständnis der empirischen Sozialwissenschaft nach Glaser Äußerungen, „die nicht eigens über Beobachtung, Fragebogen und Tests erhoben werden“ (Glaser 2010, S. 366)³⁷². Von daher können Auszüge aus E-Mails ebenso wie Gesprächsnotizen oder schriftliche Mitteilungen als Dokumente gesehen werden. Das gilt demgemäß auch für schriftliche Ausführungen zum Thema, wie sie sich in einem Praktikumsbericht dokumentieren. Ansonsten sind auch bei den Dokumenten die Schritte zu beachten, wie sie für die Quellenkritik vorgegeben sind (Glaser 2010, S. 369). Neben den schon genannten Dokumenten können weitere Informationen durch gezieltes Nachfragen beispielsweise in Auswertungs- oder auch in Einzelgesprächen gewonnen werden. Sie können in das aus den aktuellen Studien abgeleitete Kategoriensystem einbezogen werden unter Erfüllung der Vorgabe:

„Der entscheidende Unterschied zwischen der alltäglichen und der wissenschaftlichen Befragung besteht in der theoriegeleiteten Kontrolle der gesamten Befragung.“ (Atteslander 2003, S. 123)

371 Über die Gesamtheit differenziert nach den drei beteiligten Gruppen der Studierenden, Referendare und Mentoren gesehen

372 Glaser begrenzt damit die sehr weitgehende Auffassung von Atteslander, nach dem unter Dokument alle gegenständlichen Zeugnisse zu verstehen seien, die dazu dienen können, das menschliche Verhalten zu erklären (Atteslander 1971, S. 53 zitiert in Glaser 2010, S. 366).

Als Weiteres bieten die Praktikumsberichte der Studierenden Material, das bei der Evaluation einbezogen werden kann. Die Studierenden haben teilweise die Anregung aufgegriffen, die Kooperation als das pädagogische Schwerpunktthema zu nehmen, das einen verpflichtenden Bestandteil des Praktikumsberichts darstellt. Zudem spielt die Kooperation in der Reflexion des Praktikums eine Rolle. Das Material ist dann verfügbar, wenn die Praktikumsbetreuer die Ergebnisse dem Verfasser weiterleiten.

c) Einzelinterviews mit ausgewählten Vertretern

Auswahl der Interviewpartner

Es sollen Vertreter der verschiedenen Ebenen, die am Kooperationspraktikum beteiligt sind, berücksichtigt werden. Das sind die Aktiven in den Lernteams (Stud: Studierende, Ref: Referendare, Ment: Mentoren), betreuende Lehrerbildner (StuSe: Ausbilder, Pb: Praktikumsbetreuer) und die Verantwortlichen der Organisationsebene (SL: Schulleiter, StuSe: Seminarleitung). Die Lehrerbildner und die Verantwortlichen aus den Institutionen sind weder in den schriftlichen Befragungen systematisch beteiligt, noch gehören sie zu den selbstverständlichen Teilnehmern in den Gruppendiskussionen. Indem sie in Form eines offenen Gesprächs interviewt werden, soll gesichert werden, dass aus den Ausbildungs- oder Leitungsebenen aller drei beteiligten Institutionen – Schule, Hochschule und Studienseminar – ein Vertreter ausführlich als Experte zu Wort kommt. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte nach Kriterien, die sich je nach Institution unterschieden haben: Der Schulleiter wurde ausgewählt, da er von sich aus an seiner Schule ein Kooperationspraktikum arrangiert hatte. Die Beweggründe machen neugierig und sollen ergründet werden. Da er seine Schule als Ausbildungsschule für das Studienseminar versteht, muss das von ihm getroffene Arrangement nicht singulär bleiben, sondern könnte exemplarisch sein. Der Vertreter der Studienseminare hat aus unterschiedlichen Perspektiven zahlreiche Erfahrungen mit dem Kooperationspraktikum. Der Praktikumsbetreuer war der Partner zu dem befragten Lehrerbildner aus dem Studienseminar. Zudem lag von zwei anderen schon eine schriftliche Rückmeldung vor, so dass mit dieser Auswahl eine dritte Sichtweise eines Praktikumsbetreuers erschlossen werden konnte. Da bei dem Kooperationspraktikum davon ausgegangen wird, dass die Studierenden selbstverständlich von diesen zusätzlichen Möglichkeiten profitieren, das aber für die Referendare nicht ebenso selbstverständlich gilt, sollten deren Positionen nicht nur in schriftlicher Form erfragt werden oder durch Gruppengespräche zugänglich sein, sondern auch in der ausführlicheren Form eines offenen Gesprächs dokumentiert werden, das als Interview durchgeführt wurde. Für dieses Gespräch konnte ein Referendar gewonnen werden, der schon als Studierender an der Lernpartnerschaft teilgenommen hatte. Von daher können durch dessen Aussagen beide

Perspektiven der Lernpartnerschaft, die des Studierenden als auch die des Referendars, sichtbar werden. Um es nicht bei dieser Sondersituation zu belassen, wurde ein weiterer Referendar interviewt, der im Anschluss an das Abschlussgespräch der Gruppe³⁷³ signalisiert hatte, für ein ausführlicheres Gespräch zur Verfügung zu stehen. Auch wenn die Lehrerbildner das Kooperationspraktikum – ebenso wie der Schulleiter, der u. a. als Verantwortlicher für das Modul „Schule mitgestalten und entwickeln, SME“ tätig ist – begleiten und betreuen, so sind sie nicht alltäglich involviert, wie das die Studierenden und ihr jeweiliger Referendar als Lernpartner sowie ihr dazugehöriger Mentor sind. Diese Angehörigen der Leitungs- und Ausbildungsebene bringen eher eine außenstehende Sichtweise ein, die auch übergeordnete Interessen berücksichtigen kann. Sie wird stärker Zugetragenes, Annahmen und Vermutungen interpretieren als selbst Erlebtes einordnen. Die Lernpartner argumentieren demgegenüber vermutlich eher aufgrund der eigenen Erfahrung.

Das Gespräch mit dem Schulleiter fand an seiner Schule in dem Schulleiterzimmer statt. Die anderen Gespräche wurden nach Einladung im Raum des Organisers geführt. Dieser Ort hat sich zum Teil als einfachste Möglichkeit angeboten oder wurde von den Interviewpartnern auch gewählt, um Ruhe vor anderen Anforderungen zu haben. Die Gespräche fanden 2008 und 2009 statt. Die Zitate aus den Interviews sind zu erkennen an der Abkürzung „Int“ direkt vor der Jahreszahl.

d) Die Gruppengespräche

Es ist vorgesehen, das Kooperationspraktikum jeweils mit einem Vorbereitungsgespräch aller Beteiligten zu beginnen, und zwar je Studienseminar ein eigenes Treffen. Dieses Kennenlernen ermöglicht den Lernpartnern und ihren Mentoren eine gemeinsame Verständigung über Formalia und Organisation sowie über inhaltliche Ansprüche und Ziele. Das Kooperationspraktikum endet mit einem Auswertungsgespräch, das bis spätestens einen Monat nach Abschluss der Zusammenarbeit in der Schule stattfindet. Diese Auswertungstreffen bieten die Möglichkeit für eine Gruppendiskussion. In der können die Beteiligten ihre Erfahrungen in bzw. mit den jeweiligen Lernteams austauschen und aus ihrer Perspektive als Referendare, Praktikanten und Mentoren einschätzen. Durch die Teilnahme von betroffenen Lehrerbildnern bzw. den Organisatoren aus Studienseminar und Universität könnte sich ein systematisches Verfolgen des Entwicklungsprozesses des gesamten Projektes „Kooperationspraktikum“ über die Jahre hinweg ergeben.

Durch den gegebenen Anlass ergibt sich die Zusammensetzung der Gruppe, bzw. zumindest der Einzuladenden, fast von selbst: Diejenigen Lernpartner werden als Gruppe aufgefasst, bei denen die Referendare einem Studiensemi-

373 Steht aus technischen Gründen nicht mehr zur Auswertung zur Verfügung.

nar angehören und die Studierenden von einem Praktikumsbetreuer begleitet werden. Diese Lernteams haben einen vergleichbaren organisatorischen Rahmen. Es ist möglich, dass sich für eine solche Gruppe ein Ausbilder des Studienseminars als Ansprechpartner fühlt. Ob das der Fall ist, oder ob sich keiner bzw. mehrere Ausbilder angesprochen fühlen, hängt auch damit zusammen, wie die Gruppen zustande gekommen sind. So eine „natürliche“ Gruppe erfüllt von vornherein die Voraussetzung für eine Gruppendiskussion, sich über einen „bestimmten Gegenstand, von dem sie alle betroffen sind, austauschen, also miteinander interagieren“ zu wollen. Sie „ermöglichen eine höhere Naturalizität und damit eine höhere externe Validität“ (Kutscher 2002, S. 77). Das Zusammentreffen verschiedener Lernteams aus einem Studienseminar legt einen Austausch über die Erfahrungen nahe und ermöglicht es, die eigenen Eindrücke einzuordnen oder zu relativieren³⁷⁴. Anwesende Ausbilder, Praktikumsbetreuer und der Organisator stehen als Adressaten der Gespräche zur Verfügung.

Es lassen sich aus Gruppendiskussionen andere Erkenntnisse gewinnen als durch Einzelinterviews. Das resultiert nicht alleine aus den unterschiedlichen Erwartungen und Herangehensweisen der Beteiligten (1.3). In Gruppendiskussionen ist eher eine „Offenheit insbesondere gegenüber der Untersuchungssituation und den Untersuchungspersonen“ gegeben als in Interviews. Die Teilnehmer bestimmen nach Kutscher zudem „den Verlauf und die Themenhierarchie durch die multilaterale Interaktion (im Gegensatz zur bilateralen im Interview) in großem Maße selbst“. Das schafft die kommunikative Dichte und ermöglicht, den Entwicklungsprozess zu beobachten (a. a. O., S. 59). Allerdings ist für die Fragestellung der hier vorgelegten Arbeit, mit deren Hilfe das Kooperationspraktikum einschätzbar werden soll, nicht primär relevant, welche situationsgebundenen und interaktionsbezogenen Aushandlungsprozesse (Bohnsack 2008, S. 109) in der Gruppendiskussion ablaufen. Vielmehr kommt es auf gruppenspezifische Orientierungen an, die auch unabhängig von dem Diskussionsprozess bedeutend sind.

Gesprächsgegenstand ist das zurückliegende gemeinsam verbrachte Kooperationspraktikum. Die Gesprächsstruktur besteht aus zwei Runden, wobei zunächst von Gelungenem und sodann von Mislungenem berichtet wird. Dem schließt sich eine offene Diskussion der sich ergebenden Problemfelder an. Wenn es nicht schon Gesprächsgegenstand ist, wird anschließend nach der Belastung der Referendare gefragt und nach den Möglichkeiten für sie, vom Kooperationspraktikum zu profitieren. Schließlich werden Veränderungsvorschläge und Empfehlungen an Nachfolger bzw. Kollegen gesucht.

374 Eine *nicht-standardisierte Form*, die möglichst alltagsnah und nicht-hierarchisch inszeniert wird, ist „im Falle der Gruppendiskussion durch den meist als angenehm und locker empfundenen Kommunikationsaustausch mit nahezu optimalem Alltagscharakter gegeben“ (Kutscher 2002, S. 59).

Auswertungsverfahren der Daten

zu a) Für die beiden hauptsächlich von den Studierenden während des Praktikums auszufüllenden Erhebungsbögen sollen hauptsächlich Mittelwerte gebildet werden. Die sollen nach Gruppen zusammengefasst werden nach der Zugehörigkeit der Referendare zu ihrem Studienseminar und dort gegebenenfalls nach der Schulstufe³⁷⁵. Durch den Vergleich zwischen den Gruppen und den Mittelwerten für die Gesamtzahl der Befragten, kann überprüft werden, ob es einen erwarteten Unterschied zwischen den Gruppen gibt. Die Daten zur Einschätzung werden zudem noch differenziert nach Wochen und nach dem Status der Lernpartner. Sowohl für die Bewertung durch Referendare im Vergleich zu der durch die Studierenden wird ein Unterschied erwartet, ebenso wie für die Bewertung nach der Woche. Die Daten sollen durch die Angabe der Standardabweichung besser einschätzbar gemacht werden.

Ähnlich wird mit den Angaben der A-Note und B-Note verfahren. Zwischen der Bepunktung des Ansatzes (A-Note) und der Durchführung (B-Note) wird eine Abweichung zulasten der B-Note erwartet. Auch hier soll überprüft werden, ob die Referendare durchschnittlich anders (schlechter) bewerten als die Studierenden und eingeschätzt werden, wie die Mentoren votieren. Es wird vermutet, dass die Mentoren kaum eine Einschätzung vornehmen und wenn doch, dass diese dann positiver ausfällt als bei den beiden anderen Gruppen³⁷⁶. Zwischen den beiden Bewertungen wird eine Korrelation vermutet. Je hilfreicher das Kooperationspraktikum empfunden wird, umso positiver wird es in der Durchführung bewertet bzw. umso geringer weicht die Bewertung der Durchführung von derjenigen des Ansatzes ab. Zwischen gemeinsam verbrachter Zeit und der Bepunktung wird kein Zusammenhang erwartet. Die in den Erhebungsbögen erfragten Einschätzungen und Empfehlungen dienen nicht nur der inhaltlichen Abrundung. Sie sollen auch sich aus den aktuellen Studien ergeben und dann erweiterten Problemfeldern und Kategorien zugeordnet werden, sodass eine Quantifizierung der Aussagen möglich ist. Jede Aussage wird einmal erfasst. Sie wird zum einen dem Stellungnehmenden und zum anderen dem von der Aussage Betroffenen vorgelegt. Die quantifizierbaren Daten werden mit dem Statistik-Programm SPSS ausgewertet (Pospeschill 2009). Stellungnahmen der Studierenden über ihre eigene Rolle werden dann vernachlässigt, wenn aus ihnen nicht erkennbar wird, dass sie sich gezielt auf das Kooperationspraktikum beziehen, sondern mit Einschätzungen zum Regelpraktikum verwechselt werden können.

zu b) Die Dokumente liefern Material, das herangezogen wird, um die sich aus den anderen Evaluationsverfahren ergebenden Problembereiche und Erkennt-

375 Nach Primar- und Sekundarbereich differenziert.

376 Diese Vermutung zeigt sich zumindest bei der Erstbefragung im ersten Durchgang 2005/06.

nisse detaillierter darstellen und weitergehender analysieren zu können. Es ist aber auch möglich, dass sich aus dem Material ein neuer Bereich ergibt, der zu berücksichtigen ist. Bei der Bearbeitung der Dokumente sind die Schritte zu beachten, die für die Quellenkritik vorgegeben sind (Glaser 2010, S. 36).

zu c) und d) Bei der Analyse der Interviews geht es um die Sichtweise der Befragten, ihre Erfahrungen mit und ihre Einstellung zur Kooperation³⁷⁷ sowie die Schlussfolgerungen, die daraus für das nordhessische Kooperationspraktikum gezogen werden können. Für die Auswertung stehen als Material somit fünf transkribierte Interviews zur Verfügung, die mit zwei Referendaren, einem Hochschulbetreuer, einem Vertreter der Studienseminarleitung und einem Schulleiter geführt wurden. Diese sollen nach den bereits in der Studie I genutzten Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Im Unterschied dazu sind hier die Untersuchungskategorien, mit deren Hilfe die Interviews analysiert werden sollen, abgeleitet aus den aktuellen Studien zu den Schulpraktischen Studien (2.2) und zur Wirksamkeit der Lehrerbildung (2.1). Sie sind als Handlungs- und Problemfelder am Ende von Kapitel 2 aufgearbeitet und zusammengestellt (2.4) und werden nun zur Interpretation der Befunde über das Kooperationspraktikum herangezogen. Sowohl in der ersten wie auch in der zweiten Studie (Kapitel 1 bzw. 3) wird die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring eingesetzt (1993; siehe 1.3). Während in der ersten Studie aus dem Text neue Kategorien gewonnen und verdichtet werden, wird in der Studie II das vorher u. a. in Kapitel 2 erarbeitete Kategoriensystem auf das gegebene Material, d. h. die Interviewtexte, angewandt (a. a. O., S. 19). Ziel ist es, bestimmte Aspekte aus dem Interviewmaterial herauszufiltern, um Aussagen zu den Kategorien zu erhalten. Es liegt eine Kombination aus zusammenfassender und inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse vor.

Kombination der Methoden

Indem unterschiedliche Methoden angewandt werden, wird es möglich, „zu einem tieferen Verständnis des Forschungsgegenstandes zu kommen“. Das soll erreicht werden, indem die Ereignisse, Handlungen und Ansätze (theoretische Konzepte) variiert werden (Schründer-Lenzen 2010, S. 151). Flick spricht bei einer Kombination von Methoden von der „Between-Method-Triangulation“ (2000, S. 313). Diese Art der Triangulation dient nicht dazu, Messinstrumente zu optimieren, sondern sie thematisiert unterschiedliche „Gegenstands- und Sinndimensionen“. Eine Veränderung des Forschungsgegenstands wird nicht mehr als „auszumerzender Fehler, sondern als Zielidee expliziert“ (Schründer-Lenzen 2010, 153f). Die Autorin sieht die Triangulation gekennzeichnet zum einen durch die Validierung als Nachweis, dass eine analytische Methode für ih-

377 Das gilt für alle drei vorliegenden Formen der transkribierten Gespräche: für die Gruppendiskussion, für den Vortrag und für die Interviews.

ren Einsatzzweck geeignet ist. Zum zweiten wird sie charakterisiert durch die Aktionsfunktion, mit der die Handelnden berücksichtigt und als Akteure bzw. Subjekte der notwendigen Veränderung angesehen werden (Altrichter 1998)³⁷⁸, und schließlich durch die Erschließung der „best practice“ als epistemologisches Feld (a. a. O., S. 157).

Bei der Evaluation des Kooperationspraktikums sind die Beteiligten aber nicht wie bei der Aktionsforschung die direkten Profiteure und Subjekte der verschiedenen Evaluationsmethoden. Am ehesten stehen ihnen bei den Gruppengesprächen die Erkenntnisse zur Verfügung, die sich innerhalb dieses gezielten Auswertungsgesprächs ergeben haben.

Die Rollen des Verfassers

Der Verfasser dieser Arbeit ist in mehreren Funktionen oder Rollen an dem Kooperationspraktikum beteiligt. Diese sollen hier zusammengestellt werden, um einschätzen zu können, inwieweit es zu einer problematischen Häufung oder Überlagerung kommt.

Die Grundidee und die Konzeption des Kooperationspraktikums wurden von Beginn an gemeinsam zwischen Vertretern aus der Ersten und aus der Zweiten Phase entwickelt. Auf beiden Seiten waren dabei unterschiedliche Personen mit unterschiedlichen Interessen vertreten. Das führte auf universitärer Seite zur Erprobung einer Verankerung von zwei verschiedenen Formen von Kooperationspraktika in den beiden Formen der Schulpraktischen Studien, den erziehungswissenschaftlichen und den fachdidaktischen (siehe 3.2). Auf der Seite der Studienseminare führte das dazu, dass die mit dem Vertreter eines Studienseminars entwickelte Grundkonzeption gleich von Vertretern zweier weiterer Studienseminare überprüft werden konnte. Somit waren die beiden hauptsächlichen *Konzeptentwickler* für das erziehungswissenschaftliche Kooperationspraktikum an allgemeinbildenden Schulen aus den beiden Phasen eingebettet in eine Gruppe von Interessierten, die teilweise schon Kooperationserfahrung mit einbringen konnten.

Der gleichzeitige Start in mehreren Studienseminaren brachte es mit sich, dass diese Sonderform von mehreren *Praktikumsbetreuern* mit verschiedenen Praktikumsgruppen durchgeführt wird. Es setzten dabei nicht nur die an der Entwicklung beteiligten beiden Lehrerbildner aus der Ersten und Zweiten Phase ihre Vorstellungen um. Gleichzeitig erprobten auch zwei andere Gruppen von Lehrerbildnern dieses Sonderpraktikum. Die gleichzeitige Erprobung wurde noch durch den bewussten Verzicht auf eine verbindliche inhaltliche Vorbereitung formal erleichtert. Damit wird akzeptiert, dass das Kooperationspraktikum

378 Das könnte übertragen werden: beispielsweise könnte eine systematisierte Form des Abschlussgesprächs eines Kooperationspraktikumsdurchganges jeweils dazu genutzt werden, dass die beteiligten Lehrerbildner und Organisatoren die Praxis im nächsten Durchgang verbessern.

mit unterschiedlicher Ausprägung und Intensität umgesetzt wird. Ungesichert ist, ob die festgelegten Grundprinzipien nicht nur pro forma eingehalten, sondern auch umgesetzt werden. So wird eine Erprobung und Entwicklung ermöglicht, die unabhängig ist von einer Person.

Die *Gewinnung der Teilnehmer* ist auf den ersten Blick anscheinend eindeutig geregelt, indem das Studienseminar für die Referendare und die Universität für die teilnehmenden Studierenden sorgt. Es zeigt sich, dass aber auch im fünften Jahr des Kooperationspraktikums noch nicht alle der vier beteiligten Studienseminare eine institutionalisierte Form gefunden haben, wie das Interesse der Referendare an einer Lernpartnerschaft geklärt werden kann. Mit dem Referendarsjahrgang 2010/11 wird das dritte von inzwischen vier beteiligten Studienseminaren zumindest eine institutionelle Form der Information aller Referendarsneulinge starten. Wenn diese Aufgabe nicht von dem Studienseminar übernommen wird, dann wird die Initiative, diese Sonderform dem nächsten Jahrgang Referendaren vorzustellen, dem Zufall oder der Universität überlassen.

Die Absprachen mit den Schulen und die damit zusammenhängende *Organisation* des Kooperationspraktikums sind nicht zwingend an die Universität gebunden. Das zeigt das Beispiel des seit Jahren praktizierten Modells im Bereich der beruflichen Schulen. Das machen aber auch Möglichkeiten deutlich, die sich aus dem hier zur Debatte stehenden Kooperationspraktikum ergeben und sich beispielsweise in den Eigenaktivitäten der Schule zeigen. Ohne Institutionalisierung in den Studienseminaren bleibt die Organisation anscheinend der Universität überlassen³⁷⁹. Die Durchführung von als notwendig erachteten Vor- und Nachbereitungstreffen wird bei zwei von vier Studienseminaren von diesen routinemäßig übernommen. Bei der Zusammenarbeit mit den anderen beiden Stu-

379 Bei der Einschätzung von Entscheidungsprozessen gehen Beckmeier und Neusel (1992) auf die Frage der Organisation ein, die keinesfalls als wertneutral angenommen werden kann. Nach den Autoren folgen Organisationsaufgaben einer eigenen Dynamik der Organisationen als zweckorientierte soziale Gebilde. Sie stellen sich als Entscheidungsaufgaben dar. „Da auf Entscheidungsprobleme einer Organisation unterschiedliche Problemlösungen angewendet werden können, muss es Entscheidungsprämissen geben, die eine Auswahl der Handlungsalternativen begründen. Ziele und Werte, denen Entscheidungen genügen müssen, können dabei sowohl des Individuums sein als auch aus der Organisation stammen, dem das Individuum angehört“ (Beckmeier & Neusel 1992, S. 23f).

In der Hochschule sind weder die Aufgaben noch die Funktionsabläufe klar umrissen. In der Hochschule besteht ein größerer Handlungsspielraum. Demnach ist nicht eindeutig geklärt, auf welche der Funktionen von „Qualifikations-, Integrations-, Selektions- und Legitimationsaufgaben“ der Schwerpunkt gesetzt wird. Das drückt sich auch darin aus, dass in der Universität eine „dezentrale Entscheidungsstruktur“ herrscht (a. a. O., S. 24). Demgegenüber ist das Studienseminar als Partnerinstitution der Kooperation eher hierarchisch strukturiert. Das könnte bedeuten, dass es dort notwendiger und gegebenenfalls von den Strukturen her auch einfacher sein kann, eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit, bzw. hier der Stiftung von Lernpartnerschaften, zu finden.

dienseminaren ist fraglich, ob diese Veranstaltungen durchgeführt werden, wenn diese Funktion nicht weiterhin wie seit Beginn die Universität ausfüllt.

Die *Evaluation* für die Referendare wird ein Studienseminar gezielt angehen. In einem zweiten gibt es erste Überlegungen dazu. In beiden Studienseminaren konnte jeweils ein Referendar seine Modularbeit in dem Modul SME anfertigen. Für die zwei Studienseminare, in denen es bis jetzt noch keine institutionelle Form der Absicherung des Kooperationspraktikums gibt, sind dazu keine Vorstellungen bekannt³⁸⁰. Für die Evaluation der studentischen Rolle kann der von den Studierenden verpflichtend anzufertigende Praktikumsbericht genutzt werden. Inwieweit das Kooperationspraktikum als Thema festgelegt oder das freigestellt wird, liegt im Ermessen der Praktikumsbetreuer. Das zu etablieren bedarf der Anregung bzw. Unterstützung. Auch diese Funktion kommt dem Verfasser zu. Diese Möglichkeit wird erst in den letzten Durchgängen systematischer genutzt.

Die Evaluation des Kooperationspraktikums als Sonderform ist derzeit vorrangige Aufgabe der Universität. Universitätsintern ist dabei zwar eine Rollenaufteilung denkbar. Wie sich an dem Versuch der „teilnehmenden Beobachtung“ zeigte, die bei mehreren Lernpartnerschaften für einen Tag organisiert wurde, ergeben sich im Rahmen dieser kleinen Studie Schwierigkeiten, die einen wiederholbaren Erfolg erschweren. Es sind dafür geeignete Personen zu finden, Absprachen zu treffen und gegebenenfalls Schulungen zu organisieren und das Vorgehen zu finanzieren. Hinderlicher als die organisatorischen und finanziellen Probleme wirkte, dass die Lernpartner die Anwesenheit einer weiteren Person als störend empfanden.

Bei der Entwicklung des Kooperationspraktikums und als Praktikumsbetreuer ist der Verfasser dieser Arbeit einer von mehreren Beteiligten. Gerade die zweite Funktion kann von anderen Praktikumsbetreuern übernommen werden. Die Gewinnung von Referendaren ist eine Funktion der Studienseminare. Wenn dafür einseitig Impulse von der Universität ausgehen, und sei es nur als Erinnerung zu verstehen, ob ein Ausbilder seine Referendare danach fragt, so kann das nur für eine kurze Entwicklungszeit sein. Es bleibt aber die organisatorische Einbettung in die regulären Schulpraktischen Studien und die Festlegung der studentischen Lernpartner als Aufgabe, die an einer Stelle der Universität gebündelt werden muss.

380 In einem dieser Studienseminare wurde von einem Ausbilder der Vorschlag eines Referendars abgelehnt, das Thema als Modularbeit zuzulassen, da es nichts mit der Schulentwicklung zu tun habe. Das sieht der Studienseminarleiter anders (Notiz zu einem Telefonat mit dem Organisator des Kooperationspraktikums im Oktober 2008).

3.4. Nordhessisches Kooperationspraktikum an allgemeinbildenden Schulen: Durchführung – Verlauf – Einschätzung – Konsequenzen

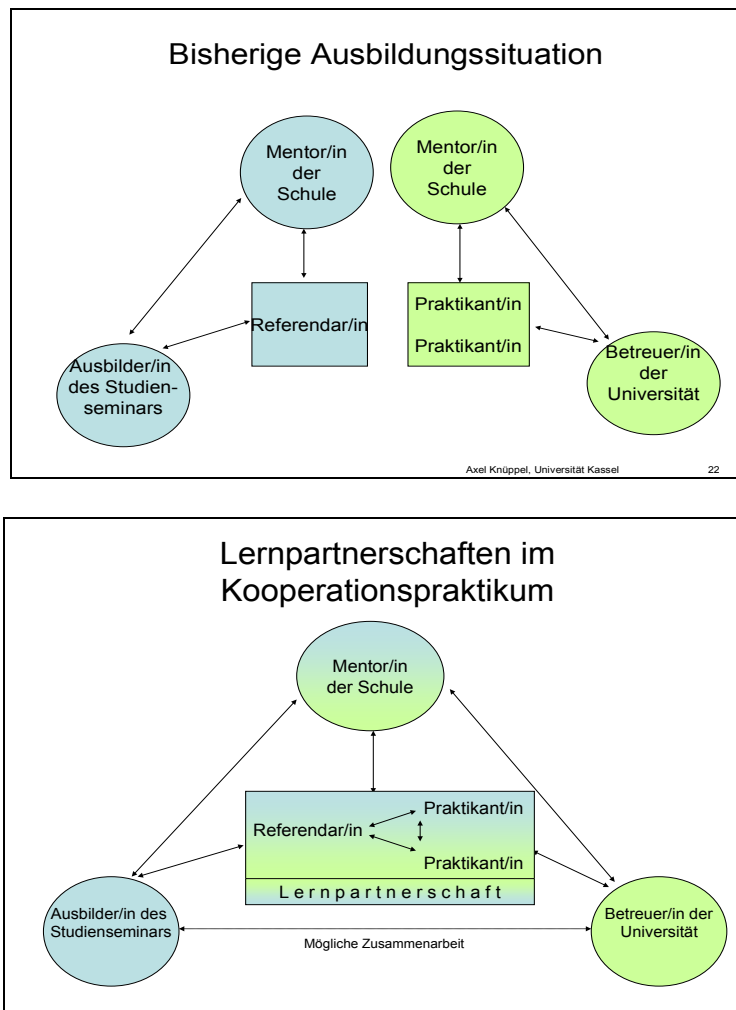
Das „Nordhessische Kooperationspraktikum“ (Koopra) steht in der Tradition der Zusammenarbeit zwischen Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung, wie sie an der Universität Kassel schon in den 1990er Jahren durch die Einrichtung eines „Kooperationsrates“ für die schulpraktische Ausbildung zum Ausdruck gekommen ist. Ihm gehören neben Universität und Studienseminaren auch Vertreter des Amtes für Lehrerbildung, des Staatlichen Schulamtes und der Schulen an. Diese Tradition ist mit Einrichtung des Zentrums für Lehrerbildung fortgesetzt worden. Unmittelbarer Anstoß für die Initiative zu einer Zusammenarbeit der Ersten und Zweiten Phase, die bis in den Kern der schulpraktischen Ausbildung reicht, war jedoch die Einrichtung des Projektes „Phasenübergreifende Professionalisierung“ im Referat für Schulpraktische Studien der Universität Kassel durch das Hessische Kultusministerium und das Amt für Lehrerbildung im Jahr 2004³⁸¹. Den Kasseler Projektinitiatoren schien es wichtig, die Möglichkeiten einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit nicht nur zu analysieren, sondern in ersten Ansätzen auch praktisch zu erproben. Angeregt wurde diese Praxis der Zusammenarbeit von Referendaren und Hochschulpraktikanten im Rahmen des Eigenunterrichts im Blockpraktikum von Kasseler Lehramtsstudierenden durch das unter 3.2 beschriebene Kooperationspraktikum der Berufspädagogen sowie durch das am Studienseminar Eschwege vorhandene Bedürfnis nach einer überregionalen Vermittlung der dort entwickelten Ansätze.

Das Modell

Dem in Kassel entwickelten Kooperationspraktikum für allgemeinbildende Schulen liegt die Idee zugrunde, dass im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Schulpraktischen Studien die Studierenden während der fünf Wochen ihres Blockpraktikums in einer „Lernpartnerschaft“ mit einer Referendarin oder einem Referendar zusammenarbeiten. Die verantwortliche Betreuung der ein oder zwei Studierenden übernimmt der Mentor des jeweiligen Referendars.

381 Das Projekt ist im Referat für Schulpraktische Studien im Rahmen des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel initiiert worden. Die Initiative wurde vom Leitenden Ministerialrat im Hessischen Kultusministerium, Dr. Hartmut Storch, und vom Direktor des Amtes für Lehrerbildung, Frank Sauerland, aufgegriffen. Beide Institutionen finanzierten für den Zeitraum von 2004–2008 das im Referat für Schulpraktische Studien der Universität Kassel angesiedelte Projekt „Phasenübergreifende Professionalisierung.“ Das Projekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Rudolf Messner (Universität Kassel) und Prof. Dr. Dorit Bosse (Universität Kassel, seit Oktober 2005 Professorin an der Universität Würzburg) und vom Verfasser durchgeführt.

Abb. 6: Vom Regelpraktikum zum Kooperationspraktikum



Ziele

Institutionell:

- verstärkte institutionelle Zusammenarbeit zwischen Hochschule, Studienseminar und Schule
- Betrachtung der Ausbildung aus der Perspektive der anderen Phase und damit vermehrtes Verständnis für die je andere Ausbildungspraxis
- Bessere Abstimmung der jeweiligen Zielsetzungen in der Praxis³⁸²
- Intensivierung des Kontaktes zwischen Universität und dem Studienseminar
- Eröffnung eines Transfers von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Alltag

³⁸² Besonders hilfreich für Koopra ist, dass im Rahmen der Modularisierung der Schulpraktischen Studien an der Universität Kassel in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe des Referats Schulpraktische Studien, der Studienseminare Kassel und des Staatlichen Schulamtes die Kompetenzen der schulpraktischen Ausbildung nicht nur für die Erste Phase neu bestimmt, sondern auch mit den Erfordernissen der Zweiten Phase abgeglichen worden sind. Eine Ausweitung dieser Arbeiten über das Praxismodul Kernstudium hinaus für die gesamte erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung wäre dringend erforderlich.

Für die Lernpartner:

- Gegenseitige Anregung und Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Reflexion des eigenen Unterrichts, gemeinsames Erschließen neuer Betrachtungsebenen
- Entwicklung eines Rollenverständnisses, das für die Studierenden der Übergangssituation vom Studentsein zum Lehrerwerden entspricht
- Berücksichtigung der Schülerperspektive, was durch unterschiedliche Funktion, Einstellung und Auftreten der beiden Ansprechpartner begünstigt wird
- Förderung von Spiegelungs- und Reflexionsprozessen
- Pädagogische und fachliche Weiterentwicklung – Professionalisierung
- Entwicklung der Teamfähigkeit durch Zusammenarbeit von Studierenden, Referendaren und Lehrern als Lernteam
- Für die Studierenden Kennenlernen der weiteren Ausbildung durch erste Einblicke in das Referendariat und das Schulleben
- Neue Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsebenen für LIV (auch Studierende und Mentoren) schaffen
- Vorstellung der Unterrichtseinheit im Kollegium bzw. Praktikumsmappe mit Materialien für die Schule (vgl. Konzeptionsgruppe 2005 und Elke Lier, Grundsätze und Ziele zum Kooperationspraktikum)

Organisation

Grundprinzip des Kasseler Kooperationspraktikums ist es, durch eine möglichst einfache Organisationsform, die an die vertraute Praxis anknüpft und Mehrbelastungen für die Beteiligten minimiert, einen problemlosen Einstieg in die Zusammenarbeit der Ersten und Zweiten Phase in der schulpraktischen Ausbildung anzubahnen. Es wird vermieden, anspruchsvolle neue Kooperationsverpflichtungen, z. B. gemeinsame Seminare, einzuführen. Dadurch soll gewährleistet werden, im Falle des Misslingens der intendierten Kooperation ohne Probleme wieder zu den jeweiligen Regelformen der Ausbildung zurückzukehren, d. h. das Praktikum in der Regelform fortzusetzen. Die Zusammenarbeit in einer Lernpartnerschaft zwischen einem Referendar und ein bis zwei Studierenden wird zeitlich auf das fünfwöchige Blockpraktikum der Studierenden beschränkt.

Erste Schritte zu einem neuen Kooperationsmodell zwischen der Universität Kassel und den Studienseminaren

Im ersten Halbjahr 2005 fanden Gespräche mit Vertretern von drei Studienseminaren in der Region statt, die dann zu der Vereinbarung führten, eine Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden innerhalb des Blockpraktikums im Frühjahr 2006 zu erproben. In allen drei Fällen hatte es schon vorher

Kontakte oder Kooperationen gegeben, sodass die Zusammenarbeit nicht neu gestiftet werden musste, sondern intensiviert werden konnte.

Motivation der Studienseminare zur Teilnahme am Kooperationspraktikum

Im Studienseminar Eschwege lagen positive Erfahrungen mit einem in Kooperation durchgeführten Praktikum vor. Eines der Motive für die Vertreter des Studienseminars Eschwege war die Möglichkeit, den eigenen Ansatz und die Vorzüge den Studierenden bekannt zu machen (siehe Anlage) und so zukünftige Referendare zu bewegen, gerne in die Region des Studienseminars zu gehen³⁸³. In ersten Gesprächen mit dem Vorsitzenden der Steuerungsgruppe des Studienseminars für Gymnasien Kassel³⁸⁴ wurde vereinbart, auch hier ein Kooperationspraktikum mit Lernteams aus Referendaren, Studierenden und Mentoren zu erproben. Die Motivation war es, eine Form der zukünftig zu erwartenden Kooperation zu erproben. Dabei sollte der zusätzliche Aufwand möglichst gering gehalten werden, um Mehrbelastungen in allen drei Institutionen weitgehend zu vermeiden. Aus persönlichem Interesse an der Zusammenarbeit mit der Universität erklärte sich ein Vertreter des Studienseminars Grund-, Haupt-, Real- und Förderschule Kassel zur Teilnahme an dem Kooperationspraktikum bereit³⁸⁵. Das Amt für Lehrerbildung arbeitete ebenso an kooperativen Formen innerhalb der Schulpraktischen Studien und signalisierte wechselseitige Unterstützung³⁸⁶.

So konnte im ersten Durchgang die Zusammenarbeit mit drei Studienseminaren in der Region erprobt werden. Mit dem Studienseminar Eschwege ergab sich eine Gruppe für die Lehrämter an der Grundschule und eine für die an Haupt- und Realschulen. Bei der Zusammenarbeit mit dem Studienseminar für Gymnasien wurde wegen der hohen Anzahl der Interessenten eine Fachgruppe Mathematik und eine zusätzliche mit Physik gebildet, sodass die beiden Studienseminare mit je zwei Gruppen vertreten waren. Das Studienseminar Kassel für Grund-, Haupt- und Realschule war mit einer Gruppe vertreten. Somit fand die Erprobung in fünf Gruppen statt. Wegen der Zusammensetzung innerhalb der Seminare der teilnehmenden Ausbilder waren zwei Gruppen fachspezifisch zusammengesetzt und drei fachübergreifend. Einer der an der Konzeption Beteiligten erinnert sich:

„Der Ansatz ist ganz einfach. Wir hatten damals gerade den Anfang der Modularisierung, es gab ein neues Hessisches Lehrerbildungsgesetz, dort steht drin, dass die verschiedenen In-

383 Die Teilnahme von zwei Leitungspersonen des Studienseminars, Herrn Franz und Herrn Aust, an den beiden vorbereitenden Gesprächen im Februar und Juni 2005 machten den Stellenwert deutlich, der dieser neuen Kooperation von Anbeginn an zugemessen wurde. Gesprächspartner der Universität waren: Frau Bosse, Frau Kurz, Herr Herich, Herr Knüppel.

384 Jürgen Pohl vom Studienseminar für Gymnasien Kassel.

385 Uwe Reiners

386 Hier sind die Gesprächspartner Jürgen Goworr und Marianne Huttel zu nennen.

stitutionen zu kooperieren haben. Und wenn so eine Sache gesetzlich geregelt worden ist, dann muss sie auch gemacht werden. Man kann hier nicht einfach aussetzen. Da muss man sich auf der anderen Seite auf den Weg machen und man muss schauen, dieses vom Grundsatz ja auch richtige Ding auf einen Weg zu bringen, wo man erst einmal sehr pragmatisch ausprobiert, was kann unter den jetzigen Bedingungen geleistet werden.“ (StuSe4, Int2009, 244–251)

Die Frage der Ressourcen wurde zwar diskutiert, jedoch in dem Bewusstsein, dass sie in absehbarer Zeit nicht zu klären ist. Das verstärkte die Suche nach einem Ansatz, der wenig Voraussetzungen benötigt und einfach bleibt.

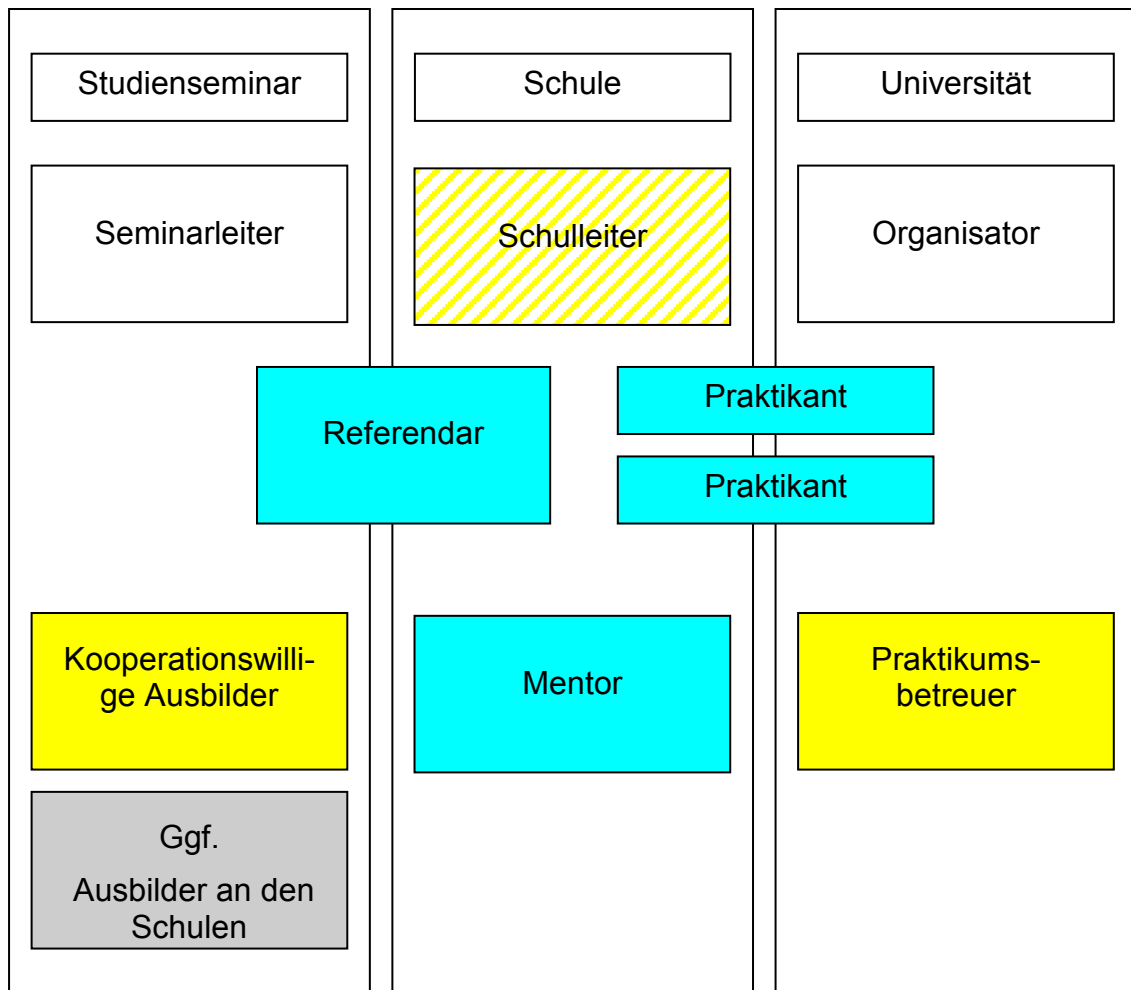
Pragmatisch wurde die Frage angeregt, was man tun kann, „um einerseits zusammenzuarbeiten und andererseits aber zeitökonomisch und arbeitskraftökonomisch damit umgehen zu können“ (StuSe4, Int2009, 254ff). Das Kooperationspraktikum baut auf dieser pragmatischen Herangehensweise auf.

„Wir öffnen einfach in dieser Phase die Institutionen gegeneinander, wir lassen jeweils die Teilhabe zu, die eine Institution geht zur anderen und das bedeutet für die jeweiligen Akteure kaum Mehrarbeit, weil man einfach nur Veranstaltungen öffnet und insoweit Mehrarbeit hat, dass man möglicherweise bei Themenstellungen und Methodenfragen eben adressatenbezogen arbeitet, das ist alles.“ (StuSe4, Int2009, 256–261)

Verantwortlichkeiten und Beteiligte am Kooperationspraktikum in den drei involvierten Institutionen

Die Verantwortlichkeiten bleiben bestehen wie in der bisherigen schulpraktischen Ausbildung. Voraussetzung für jedes Kooperationspraktikum ist die Genehmigung auf der Leitungs- bzw. Organisationsebene aus allen drei Institutionen. Die Abbildung unten zeigt, in welchen Institutionen die Beteiligten am Kooperationspraktikum verankert sind. Im Zentrum steht das Kooperationssteam mit den Lernpartnern Referendar und Praktikant und dem dazugehörigen verantwortlichen Mentor. Den Lernpartnern stehen auf der Betreuungsebene jeweils wie üblich ihre Lehrerbildner zur Seite. Diese können sich aktiv an dem Kooperationspraktikum beteiligen, müssen das aber nicht. Es ist möglich, dass an der jeweiligen Schule andere als der Fachausbilder oder der Schulleiter als Modulverantwortlicher im Rahmen der Referendarsausbildung aktiv an dem Kooperationspraktikum teilnehmen.

Abb. 7: Verantwortlichkeiten und Beteiligte am Kooperationspraktikum



Legende:



Die Mentoren sind die Ansprechpartner für alle Schulangelegenheiten. Ausbilder bleiben für ihre Referendare verantwortlich und die Praktikumsbetreuer der Universität für die Studierenden. Das Missverständnis, dass Referendare die Funktion eines Mentors übernehmen sollten, und die Befürchtung, sie zu stark zu belasten, verdeutlichen die Notwendigkeit, das Lernteam verpflichtend an einen Mentor zu koppeln. Die Veränderungen, die sich durch das Kooperationspraktikum im Vergleich zu einem studentischen Regelpraktikum ergeben, sind für die drei Institutionen sehr unterschiedlich.

Abb. 8: Die Veränderungen innerhalb der beteiligten Institutionen

Universität Kassel	Studienseminar	Schulen
<p>Auswahl der Mentoren und Praktikumsschule durch Universität entfällt.</p> <p>Praktikumsbetreuer ist auf Festlegung von Praktikumsschule und Mentor durch Studienseminar angewiesen.</p> <p>Studierende können vor der Zusammenstellung der Gruppen nach ihrer Bereitschaft gefragt werden, das muss aber nicht sein.</p> <p>Wenn die Referendare nur die Zusammenarbeit mit einem Praktikanten wünschen, ist auf die übliche Tandemlösung zu verzichten.</p>	<p>Geeignete Referendare sind zu finden.</p> <p>Referendar erklärt Bereitschaft zur Mitarbeit im Lern-team.</p> <p>Referendar legt sich auf einen Mentor fest.</p> <p>Mentor erklärt die Bereitschaft zur gleichzeitigen Betreuung zweier Praktikanten für die Zeit des Blockpraktikums.</p> <p>Ausbilder teilt Universität Referendare und deren Mentoren mit.</p>	<p>Zusätzlich zu Praktikanten im Regelpraktikum kommen solche in Lernteams mit Referendaren.</p> <p>Die von den Referendaren ausgesuchten Mentoren müssen ihre Bereitschaft zur zusätzlichen Zusammenarbeit mit Studierenden erklären.</p> <p>Referat für Schulpraktische Studien informiert über Lernteams und bittet um Zustimmung.</p>

Geeigneter Zeitabschnitt für eine Lernpartnerschaft innerhalb des Referendariats

Die Organisatoren sehen es als zentral an, dass die Lernpartnerschaft in der Zeit des eigenverantwortlichen Unterrichts der Referendare stattfindet, da ansonsten die Ernsthaftigkeit fehlt, um die erwünschten Lerneffekte zu erzielen. Unter den Beteiligten gibt es keine eindeutigen Voten darüber, ob das 1. oder das 2. Hauptsemester als die beiden Ausbildungshalbjahre mit eigenverantwortlichem Unterricht besser für die Zusammenarbeit im Lernteam geeignet ist.

Die Argumente zeigen, dass es eine individuelle Schwerpunktsetzung ist, welcher der Zeitpunkte für die Referendare besser geeignet ist. So argumentiert ein Referendar nach grundsätzlicher Bereitschaft zur Mitarbeit gegen den zu frühen Zeitpunkt innerhalb des Referendariats:

„Ich finde den Termin zu Beginn des ersten Hauptsemesters für mich aber eher ungünstig, da ich mich in den ersten Wochen erst mal selbst mit der neuen Situation vertraut machen muss und meine Klassen kennenlernen muss. Die Zusammenarbeit mit Praktikanten würde für mich daher erst zu einem späteren Zeitpunkt im Referendariat Sinn machen.“ (Ref 12/2008)³⁸⁷

Von anderen Referendaren wird diese Anfangsphase des eigenverantwortlichen Unterrichtens als ideale Möglichkeit für die Zusammenarbeit in der Lern-

387 E-Mail eines am Kooperationspraktikum beteiligten Referendars an den Verfasser im Dezember 2008.

partnerschaft gesehen, die weniger belastet sei als das 2. Hauptsemester. Das empfehlen auch mehrere Referendare aus einem der ersten Durchgänge in der Nachbefragung.

„(Besser) wäre das vielleicht in das erste Hauptsemester zu verlegen, das ist nicht ganz so stressig wie das zweite Hauptsemester. Bei uns lief es mit durch das zweite Hauptsemester, das ist mit das stressigste, weil man die Examensarbeit vorbereiten muss und schreiben muss. Und weil man dann das Schulmodul machen muss und man in der Schule schon recht stark engagiert ist. Ich denke, das erste Hauptsemester wäre vom organisatorischen Ablauf das bessere.“ (Ref3, Int2008, 406–412)

Die Studienseminare mit einer institutionell verankerten Vorstellung des Kooperationspraktikums informieren darüber in den Einführungswochen in das Referendariat. Das hat die Tendenz der Referendare verstärkt, zu Beginn des 1. Hauptsemesters eine Lernpartnerschaft einzugehen. Eines der Studienseminare bietet die Teilnahme gezielt für dieses Semester an und sieht das 2. Hauptsemester eher als mögliche Ausnahme. Begründet wird das mit der geringeren Belastung der Referendare in der ersten Unterrichtszeit, mit deren größerer Offenheit, der notwendigen Festlegung eines Zeitpunktes für eine organisatorische Vereinheitlichung und der Eröffnung einer zweiten Chance, wenn zum ersten Termin keine Kooperation zu realisieren war.

Abb. 9: Zeitliche Verankerung des Kooperationspraktikums im Ablauf des Referendariats

Gliederung des Referendariats:			
6 Monate	6 Monate	6 Monate	6 Monate
Einführungssemester	1. Hauptsemester	2. Hauptsemester	Examenssemester
	bis zu 12 Stunden eigenverantwortlicher Unterricht der Referendare	bis zu 12 Stunden eigenverantwortlicher Unterricht der Referendare	
ca. 3. Woche	ca. 3.–7. Woche	oder	ca. 3.–7. Woche
↑	↑		↑
Information Anfrage Interessens- bekundung	5-wöchige Lernpart- nerschaft	oder	5-wöchige Lernpart- nerschaft
Nordhessisches Kooperationspraktikum an allgemeinbildenden Schulen			

Institutionelle Verankerung des Kooperationspraktikums in den Studienseminaren

Die institutionelle Verankerung des Kooperationspraktikums ist unabhängig von der Dauer, mit der das Studienseminar am Kooperationspraktikum teilnimmt und ist auch nicht davon abhängig, ob von Vertretern des Studienseminars die Institutionalisierung gefordert wird. Es kommt bei den vier Studienseminaren zu vier verschiedenen Formen der institutionellen Verankerungen.

Abb. 10: Institutionelle Verankerung des Kooperationspraktikums in den Studienseminaren

	Studien- seminar Typ1	Studien- seminar Typ 2	Studien- seminar Typ 3	Studien- seminar Typ 4
Information der Re- ferendare	in ausge- wählten Fachsemina- ren	ab Sommer 2010: in der Einfüh- rungswoche, bis dahin in aus- gewählten Fach- seminaren	in der Einfüh- rungswoche	in der Einfüh- rungswoche
Informant	Fachausbil- der	ab 2010: Studien- seminarleiter und Organisator aus der Universität bis dahin: Fach- ausbilder	Studien- seminarleiter	Studienseminar- leiter und Organi- sator aus der Universität
verantwortlicher Ansprechpartner außer der Leitung		Ansprechpartner zur inhaltlichen Weiterentwick- lung	Modulbeauftrag- ter	Beauftragter zur Organisation, Strukturierung, Evaluation
institutionelle Absicherung der Anrechnung			gesondertes Wahlmodul	
- weitere Möglichkeiten		Wahlmodul Modul SME oder MM ³⁸⁸	Modul SME, auch als Modul- arbeit	Modul SME, auch als Modularbeit
Einladender zum Vor- und zum Nachbereitungstreffen	Organisator der Universi- tät	Organisator der Universität	Modulbeauftrag- ter des Studien- seminars	Beauftragter des Studienseminars
Ort der Nachbe- sprechung	Universität	Universität	Studienseminar	Studienseminar

Die Anbindung der Information an die Einführungswoche zum Referendariat, wie sie inzwischen von drei der vier Studienseminare angeboten wird, bietet einige Vorteile. Damit wird ein Zeichen gesetzt, dass die Initiative vom Studienseminar ausgeht und die Universität zu diesem gemeinsamen Vorhaben einlädt. Es wird zudem der Beginn des Entscheidungsprozesses gesetzt. Der Entscheidungsablauf wird transparenter. Für die Referendare wird die Trägerschaft durch Studienseminar und Universität sichtbar, die Konzeption bei der Vorstellung hinterfragbar und bei der Entscheidung wahrnehmbar, inwieweit es auch andere Interessenten in dem Jahrgang gibt. Trotz des aus organisatori-

388 Das Modul SME steht für „Schule mitentwickeln und gestalten mitgestalten und entwickeln?“, MM für Medien- und Methodenkompetenz

schen Gründen notwendigen frühen Zeitpunktes kommt es zu keiner wesentlich anderen Quote von Rückzügen als bei einer späterer Information³⁸⁹. Das erleichtert die Planungen seitens der Universität erheblich, da regionale und fachliche Anforderungen bei der Zusammenstellung der Praktikumsgruppen berücksichtigt werden können.

Die Referendare signalisieren nach der Kenntnisnahme der Informationen, ob sie Interesse an dem Kooperationspraktikum haben, durch Eintragung in eine Liste oder als Anmeldung zu dem entsprechenden Modul. Studienseminar und Universität erhalten einen Überblick über die Anzahl und ggf. die Zusammensetzung der Interessenten. Der nächste Schritt zur Bestätigung der Absichtserklärung liegt um die Ferien in der Mitte des Referendarsemesters. Die ist gegeben, wenn der Referendar und sein Mentor die Bereitschaft zur Teilnahme am Kooperationspraktikum erklären. Alle Beteiligten werden zu einem Vorbereitungstreffen eingeladen. Wenn es zu Problemen bei der Zusammensetzung der Lernteams kommt, können sie dort geklärt werden. Wie Ausbilder in diesen Prozess eingebunden werden und wann ein Gespräch zwischen Referendar und Schulleitung stattfindet, ist innerhalb der Institution zu klären. Das Verfahren hat sich in den Vor- und Nachbereitungsgesprächen und in telefonischen Rückmeldungen³⁹⁰ herauskristallisiert.

Gewinnung der Teilnehmer

Das Kooperationspraktikum findet nur dann statt, wenn ein Referendar daran Interesse hat, einer seiner Mentoren für fünf Wochen zusätzlich einen oder zwei Praktikanten betreut und Studienseminar sowie Schule damit einverstanden sind. Die Entscheidung läuft in verschiedenen Stufen ab:

1. Referendar bekundet Interesse an Lernpartnerschaft.
2. Referendar fragt seinen Mentor, ob er zusätzlich für fünf Wochen zwei Praktikanten betreuen würde und teilt das Ergebnis der Universität (auf deren Anfrage) mit. Nur im positiven Fall kommt ein Kooperationspraktikum zustande.
3. Die Universität fragt nach dem Einverständnis der Schule.
4. Universität oder Studienseminar laden Referendare, Studierende und Mentoren zu einem Vorbereitungsgespräch unmittelbar vor Beginn des Kooperationspraktikums ein. Über das Verfahren verständigen sich Studienseminar und Universität.

389 Da die Anbindung an die Einführungswoche erst in einem Studienseminar im dritten Durchgang und in einem anderen in einem zweiten vorliegt, können hier nur erste Erfahrungen berücksichtigt werden. Auch die sind teilweise von Übergangsphänomen überlagert.

390 Darüber findet die Kommunikation mit den Schulleitern vorrangig statt und ergänzend mit den Studienseminarleitern oder den verantwortlichen Koordinatoren der Studienseminare.

Die Verfahren, Referendare und Studierende für eine Zusammenarbeit zu gewinnen, unterscheiden sich je nach der Institutionalisierung.

Verfahren zur Gewinnung der Referendare

Bis Sommer 2010 können vier Formen unterschieden werden, wie Referendare dazu kommen, ihre Teilnahme am Kooperationspraktikum zu signalisieren. Gemeinsam ist das Vorgehen, nachdem sie das Interesse bekundet haben: Die Referendare fragen den Mentor ihrer Wahl nach der Bereitschaft, in den fünf Wochen des Praktikums nicht nur sie selbst zu betreuen, sondern gleichzeitig auch zwei Praktikanten. Die Namen der teilnahmebereiten Referendare mit deren Mentoren werden – von den Ausbildern oder auch direkt von den Referendaren – dem Organisator in der Universität genannt. Von der Universität wird diese Nennung als Einverständnis der beiden Genannten gewertet, das Einverständnis der Schule erfragt und eine Zuteilung von Praktikanten vorgenommen, sodass die ein Fach mit Referendar und dessen Mentor gemeinsam haben. Referendar und Mentor werden angeschrieben und zu einem Vorbereitungstreffen eingeladen. Das Schreiben übernimmt nach Absprache die Universität oder das Studienseminar. Wenn weder ein Ausbilder der Referendare noch die Seminarleitung über das Informationsangebot an der Stiftung der Lernpartnerschaft beteiligt gewesen sind, bleibt die Frage offen, wie dann das Studienseminar einbezogen wird. Das ist in zwei der Studienseminare gelöst, indem dort ein Ausbilder bestimmt wurde, der für die Kooperation mit der Universität zuständig ist. In einem weiteren Studienseminar besteht eine Zwischenlösung, in der es zwar noch keine feste Institutionalisierung, aber einen Ansprechpartner gibt. Unklar und damit störanfällig ist die Situation in dem vierten Studienseminar.

Die gängigen Verfahren zur Information der Referendare sind:

1. Referendare werden angesprochen von ihrer kooperationswilligen Ausbilderperson, die über das Kooperationspraktikum informiert und die Teilnahme anbietet (praktiziert im Studienseminar Typ A und B).
2. Referendare werden zu Beginn des Einführungssemesters im Studienseminar informiert. Sie tragen sich dort in eine Liste von Interessenten ein (Typ B und D, teilweise C).
3. Referendare wählen sich in ein Wahlmodul ein, das die Zusammenarbeit mit Studierenden vorsieht (Typ C).
4. Referendare haben eigene Erfahrungen im Studium oder bekommen von Mitreferendaren Empfehlungen unabhängig von den Verfahren (mehrfach praktiziert bei Typ A und B).

Abb. 11: Rollen im Entscheidungsprozess zur Teilnahme an einer Lernpartnerschaft

Verfahren	1. Angebot einzelner Ausbilder	2./3. Wahlmodul oder zentrale Information	4. Einzelinitiative
Initiative	Ausbilder	Studienseminar	Referendar
Aktivität der Referendare	Interesse bekunden	in Modul einwählen oder in Liste bei Informationsveranstaltung eintragen	bei Studienseminar und Universität melden
Aufgabe des Ausbilders	Initiator Information und Beratung der Referendare Kontakt mit Universität	der mit Universität koordinierende Ausbilder oder Studienseminarleiter : Initiator Organisation (in Absprache mit Universität)	Kenntnisnahme des Fachausbilders

Ansprechen und Zustimmung der Mentoren sowie Genehmigung durch Schulleitung (s. o.)

Bedingungen für die Einrichtung des Wahlmoduls

Für das Anbieten eines Wahlmoduls ist die Voraussetzung eine Verständigung innerhalb des Studienseminars, dass dieses Wahlmodul sowohl von der Leitung als auch von den Ausbildern getragen wird. Dazu gehört auch ein Abwägen mit den Inhalten der damit in Konkurrenz stehenden Wahlmodule und den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Studienseminars. Schließlich werden Deputatsstunden eines Ausbilders für dieses Wahlmodul eingesetzt, das Studienseminar investiert in das Kooperationsmodell. Ohne die offensive Unterstützung der Seminarleitung ist eine Institutionalisierung wie die über ein Wahlmodul nicht möglich. Andererseits können trotz gleichbleibenden Angebots und befürwortender Haltung der Seminarleitung die Einwahlen sehr unterschiedlich ausfallen. Auffällig ist, dass die Einwahlzahlen in dem Lehramt am höchsten sind, das der für das Wahlmodul verantwortliche Ausbilder vertritt. Das deutet darauf hin, dass die Annahme des Angebots auch davon abhängig sein könnte, ob ein Ausbilder das Wahlmodul übernimmt und welcher das ist.

Zur inhaltlichen Abklärung und Vermittlung muss zum einen ein schriftliches Konzept vorliegen, das den Referendaren einen realistischen Einblick in das Kooperationspraktikum ermöglicht und ggf. durch Erfahrungsberichte abgerundet wird. Zum anderen müssen Studienseminarleitung als auch verantwortliche Ausbilder die Aufgabe übernehmen, das Grundkonzept zu erläutern und zu vermitteln, ggf. unter Hinzuziehen des Organisators aus der Universität. Innerhalb des Studienseminars reicht es nicht aus, wenn nur ein Ausbilder als Verantwortlicher von dem Konzept überzeugt ist. So ist in dem Studienseminar C schon mehrfach ein Wechsel der Modulverantwortlichen notwendig geworden,

der durch Krankheit, veränderte Aufgabenverteilung oder Personenwechsel bedingt war, ohne dass die Zusammenarbeit insgesamt gefährdet wurde.

Mit dem Einwahlverfahren wird die Frage der Eignung in die Hand der Referendare gelegt. Das Studienseminar bzw. der Ausbilder verzichtet auf eine direkte auf die Person bezogene Einflussnahme. Allerdings steht die Teilnahme am Kooperationspraktikum erst verbindlich fest, wenn die Lernteams mit den dazugehörigen Mentoren zusammengestellt worden sind. Das kann aber von dem Ausbilder beeinflusst werden.

Die Anmeldung über ein Online-Verfahren ermöglicht die Transparenz des Prozesses und lässt ein Eingreifen zu. So können weitere Informationen gegeben oder auch der Prozess gestoppt oder befördert werden. Das Wahlmodul bietet sowohl die von den Konzeptentwicklern für notwendig erachtete Institutionalisierung. Gleichzeitig erfüllt sie eine weitere Bedingung, die noch nicht von Beginn an zu verwirklichen war, die Anerkennung des zusätzlichen Engagements für die Referendare. Das entspricht auch der vielfachen Forderung der Referendare in den Abschlussbesprechungen. Beispielsweise bietet die Vergabe von *European Credits* einen Anreiz, „es sogar als Modul laufen zu lassen. Wir haben ja verschiedene Möglichkeiten im Wahlbereich, das als Modul laufen zu lassen, dass man das dann als Modul hat: *Praktikantenbetreuung*“ (Ref3, Int2008, 417–420).

Für das Verfahren der Moduleinwahl ist eine grundsätzliche Zustimmung der Schulleitungen der Ausbildungsschule zu Modell und Verfahren notwendig, da nicht eingeschränkt ist, an welchen Schulen die Referendare arbeiten, die sich in das Modul einwählen.

Rolle der Schulleitung bei den Verfahren

Solange die Schule nicht aus eigenem Interesse aktiv Lernpartnerschaften der dort beschäftigten Referendare mit Praktikanten stiften möchte, ist die Schulleitung in allen Verfahren jeweils die genehmigende Stelle, die angefragt wird. Die Einstellung der Schulleiter wird als überwiegend sehr aufgeschlossen wahrgenommen. Viele stimmen vorbehaltlos zu und unterstützen diese Art der Zusammenarbeit ausdrücklich. Manche behalten sich ein Veto vor oder führen zuerst ein Gespräch mit dem Referendar über das Kooperationspraktikum. Als Bedenken werden genannt, dass eine Zusage des Referendars wegen der Abhängigkeit vom Ausbilder auf dessen Druck hin gefallen sein könnte, ohne dass eine Absage möglich sei, oder dass grundsätzlich die Belastung für die Referendare zu groß sein könnte. Diese Vorbehalte werden aber meistens dann geäußert, wenn das Modell noch nicht hinreichend bekannt ist. Es gibt weitere Gründe, die zu einer Absage seitens der Schulleitungen führen können. Das sind:

- pädagogische, beispielsweise dass die Referendare dafür nicht geeignet erscheinen, überfordert seien oder sich in der Schule als nicht ausreichend kooperativ erwiesen haben,
- grundsätzliche, z. B. weil die Eignung der Referendare zur Zeit der Anfrage noch nicht einschätzbar sei oder
- organisatorische, weil die Schule in dem Durchgang keine Kapazität mehr frei hat oder die Lehrämter bzw. Fächer von Referendar und Praktikanten nicht übereinstimmen.

Schließlich können Referendare auf Nachfrage gegenüber der Schulleitung ihre Zusage zurückgenommen haben. Eine auf die Anfrage des Organisers ablehnende oder skeptische Haltung der Schulleitung führt immer zu einer sofortigen Aufkündigung der Lernpartnerschaft seitens der Universität. Wenn das Modell oder die konkrete Lernpartnerschaft nicht von der Schulleitung befürwortet und mitgetragen wird, kann es nicht gegen sie umgesetzt werden. Das gilt auch, wenn einer der Ausbilder der kooperationswilligen Referendare ihm gegenüber seine skeptische Haltung deutlich macht (3.5.2).

Gewinnung der Studierenden als Lernpartner

Bei der Einteilung der Studierenden in die Gruppen des Kooperationspraktikums werden zwar die Interessenten an einem Kooperationspraktikum berücksichtigt, soweit sie kein anderes Sonderpraktikum angeboten haben. Es werden aber ebenso Studierende wegen anderer Kriterien wie Fächer oder gewünschter Region in die Gruppen eingeteilt. Das ist problemlos möglich, da das Kooperationspraktikum parallel zum Blockpraktikum durchgeführt wird und sich für die Studierenden vorerst kaum ein organisatorischer Unterschied ergibt. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Zusammenarbeit im Lernteam mit Referendaren für die Studierenden inhaltlich nur Vorteile mit sich bringt. Nachteil ist die stärkere Verteilung der Kooperationspraktikanten auf die Region, da sich die Auswahl der Praktikumschulen nach den teilnehmenden Referendaren richtet. Da die Studienseminare wesentlich stärker als die Universität in den Schulen der Region mit ihren Referendaren präsent sind, kann das für die teilnehmenden Praktikanten weitere Fahrten zur Praktikumschule zur Folge haben. Es wird versucht, die regionalen Wünsche bei der Gruppeneinteilung bzw. bei der Aufteilung der Gruppenmitglieder auf die einzelnen Schulen zu berücksichtigen³⁹¹.

391 Die Verteilung der Praktikanten auf die Schulen erfolgt an der Universität Kassel zumindest bis zum Wintersemester 2008/09 nicht zentral, sondern durch die Praktikumsbetreuer. Begründet wird diese Tradition mit der hohen Ausbildungsqualität, die durch die direkte Ansprache der MentorInnen und Auswahl der Praktikumschulen durch die Dozenten erreicht werden soll.

Solange die Gewinnung von Referendaren als Teilnehmer des Kooperationspraktikums aus organisatorischen Gründen noch sehr aufwendig ist, wird darauf verzichtet, dass die Studierenden sich in diese Art des Sonderpraktikums einwählen bzw. dass dafür geworben wird. Die Unsicherheiten sind zu groß, dass sich bei den zu bewältigenden Stufen tatsächlich Lernpartner in der Region mit dem erforderlichen gemeinsamen Fach finden. In einer Pilotphase waren die motivierten Studierenden durch das lange Offenbleiben der Partnerschaften unzufrieden. Ein universitärer Praktikumsbetreuer kündigte inmitten des laufenden Seminars seine Mitarbeit, da er kein Verständnis für den langen Klärungsprozess innerhalb des Studienseminars aufbrachte. Beides erzeugte einen unproduktiven Druck auf eine „rechtzeitige“ Klärung. Durch den vorläufigen Verzicht auf diese Einwahl der Studierenden konnte diese zu bestimmten Zeitpunkten unpassende Erwartungshaltung vermieden werden. Zudem formuliert ein Praktikumsbetreuer die Erwartung:

„Ich würde das als Anforderung an Leute, die Lehrer werden wollen, einfach stellen, dass sie mit anderen Personen auch zusammenarbeiten, also das richtig auch als Fähigkeit mit Personen zusammenzuarbeiten, die sie sich nicht ausgesucht haben.“ (Pb1, Int2009, 389–393)

Negative Begleiterscheinung ist, dass es zu keiner positiven Auswahl von besonders motivierten Studierenden kommt. So scheiterten Lernpartnerschaften nicht nur durch Rückzug der Referendare, sondern auch durch sich unmotiviert verhaltende Studierende. Wird das Kooperationspraktikum innerhalb des Studienseminars institutionalisiert und werden damit auch die zeitlichen Abfolgen zwischen Studienseminar und Universität abgestimmt, dann ist auch innerhalb der Universität eine stärkere Institutionalisierung möglich. Das macht es sinnvoller, den Studierenden die Einwahlmöglichkeit nahe zu bringen. Angesichts der vielen zu beachtenden Kriterien bleibt aber fraglich, ob die beiderseitigen Wünsche besser erfüllt werden können. Das spricht wiederum dafür, auf studentischer Seite auf die Einwahl zu verzichten. Das könnte dazu führen, dass auch Studierende am Kooperationspraktikum teilnehmen, die sich nicht dafür interessieren. Damit wird allerdings in Kauf genommen, dass die Erwartungen der Referendare enttäuscht werden könnten. Dieses Dilemma ist im Modell der Berufspädagogen im Kasseler Raum dadurch gelöst, dass die Referendare verpflichtend teilnehmen und den Studierenden die dadurch vorgegebene Anzahl an Plätzen zur Verfügung stellen können. Das wird dort im Einführungssemester realisiert und hat andere Voraussetzungen, die nicht ohne Hinnahme anderer Nachteile übertragbar sind.

Gewinnung der Mentoren

Die Mentoren sind zwar nicht unmittelbar Teil der Lernpartnerschaft zwischen Referendaren und Studierenden. Sie tragen jedoch die Verantwortung für beide. Das gilt innerhalb der Partnerschaft, insbesondere aber bei einer misslingenden Partnerschaft für jeden Einzelnen. Sie sind als Dritte aktiv an dem Ko-

operationspraktikum beteiligt und unverzichtbar. Aus den Studien zu den Mentoren ergeben sich zwei Ausgangsbedingungen, die eine Grundlage für eine erfolgreiche Mentorenschaft darstellen (2.3):

- Die Mentorenschaft sollte freiwillig zustande kommen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Betreuung nicht so wahrgenommen wird, wie es die im Kooperationspraktikum vorgesehene Rollenverteilung beschreibt.
- Die Initiative für die Übernahme einer Mentorenschaft kann sowohl von dem Mentor selbst als auch von den Betreuenden ausgehen, wie die Studie von Oettler (2009) zeigt.

Innerhalb des Entscheidungsprozesses für ein Kooperationspraktikum ist es den Referendaren überlassen, ihren Mentor nach der Bereitschaft zu fragen, für fünf Wochen zusätzlich zwei Praktikanten zu betreuen. Wie sich die Referendare mit der Mentorfrage beschäftigen, sollen zwei Beispiele zeigen. Im ersten Fall nimmt der Referendar bei einem Rückruf des Organisators während der Schulpause die Zusage zum Kooperationspraktikum zurück. Er begründet das mit einem unerfreulichen Unterrichtsbesuch und dem Stress, der im Referendariat auf die Referendare zukommt. Später ruft er noch einmal an und nimmt die Absage zurück. Er wollte eigentlich nur nicht an das Versäumnis erinnert werden, sich noch nicht um eine Mentorenschaft gekümmert zu haben. Das wäre aber leicht und schnell nachzuholen, wenn er sich das ernstlich vornehme. Schließlich sei es weiterhin reizvoll, das Modell selber zu erproben und jedem Studierenden zu gönnen, das Leben eines Referendars miterleben zu können. Am nächsten Tag wird die Zusage und offene Bereitschaft auch des Mentors übermittelt. Im anderen Fall wird ausführlich das Interesse bekundet, an dem Modell teilzunehmen. Der Referendar sieht allerdings eine Hürde:

„Ich sehe nur ein Problem: so wie es sich liest, bin ich dafür zuständig die Praktikanten einem Mentor anzuvertrauen – meinem bisherigen Mentor. Den werde ich aber leider im nächsten Halbjahr vorerst nicht mehr haben, weil er für mich eine ungünstige Stundentafel hat – [...]. Deswegen bin ich gerade auf der Suche nach einem neuen Mentor, – habe auch schon einen im Auge – möchte aber nicht hingehen und sagen: *Nimm mich bitte und meine zwei Praktikanten gleich dazu!* Ich bin froh, wenn er erst einmal mich betreut (ein junger Lehrer, der selber sehr viel um die Ohren hat [...]). Aber wenn Sie einen Mentor für die Praktikanten finden, dann nehme ich sie natürlich in meinen Unterricht mit. Verstehen Sie mich nicht falsch, aber es ist bei der hohen Belastung der Lehrer schwer genug, jemanden zu finden, der sich um einen kümmert – oft auch gar nicht für die ganze Referendariatszeit, sondern nur abschnittsweise – und da möchte man es nicht noch komplizierter machen!“ (Ref 12/2008)

Einen Mentor zu haben ist für die Referendare nicht selbstverständlich. Das zeigen Hinweise der Ausbilder, auf die an späterer Stelle eingegangen wird (3.5.2). Die Referendare haben nach Beobachtungen der Studierenden zwar einen Ansprechpartner an der Schule, der für sie gemeinsam zuständig ist. Der Mentor für beide Lernpartner „war nur der Mentor für die Zeit, wo ich da war“,

zumindest in diesem Fall (Stud509, 270f). Ein Ausbilder sieht das Problem der Mentorensuche grundlegend verschärft durch bildungspolitische Maßnahmen:

„(Die Referendare) finden niemand mehr, der in ihren Unterricht kommt. Die Unterrichtsbesuche durch die Mentoren haben sich erheblich reduziert, weil Doppelsteckungen von Mentoren und Referendaren kaum noch bzw. nur noch auf Kosten der Schule möglich sind; weil sich die Anzahl der LiV mit L2 deutlich erhöht (mehr als verdoppelt) hat; dort wo vorher eine LiV war, sind jetzt drei.“ (StuSe 6)³⁹²

Wenn die Mentorenfrage nicht institutionell abgesichert ist, kann sie nur in einem kommunikativen Prozess geklärt werden, in dem die Referendare den aktiven Part haben. Die Hürde für das Zustandekommen eines Kooperationspraktikums wird von den Konzeptentwicklern bewusst in Kauf genommen. Es erfordert das aktive Handeln und die Bereitschaft zum kommunikativen Prozess, was beides für eine gelingende Lernpartnerschaft grundlegend ist. Ein Referendar beschreibt den von ihm eingeschlagenen Weg:

„(Ich habe) zuerst nach einer Mentorin gesucht an der Schule und die habe ich auch gefunden, die hat zwar nicht so viel (mein Fach; AK) [...], aber sie hat gesagt, auf jeden Fall würde sie das machen, und ich hab auch noch zwei andere Kollegen angesprochen, die haben auch gesagt, ja gar kein Problem, die (Praktikanten; AK) können jederzeit mitgehen.“ (Ref4, Int2009, 306–310)

Mentorenschaft im Kooperationspraktikum

Einige der Erwartungen an einen guten Mentor (2.3) treffen auch auf Referendare als Lernpartner zu. Sie können aufgrund der erst kurz zurückliegenden eigenen Studienzeit das notwendige Verständnis für die Praktikanten aufbringen. Auch das gegenseitige Profitieren durch konstruktives Feedback, Peer-Supervision und Anregungen zur kritischen Reflexion von Lehrprozessen charakterisiert nach Fischer (2008a) erfolgreiches Mentoring (2.3), es kennzeichnet aber auch mögliche Ansprüche an eine Lernpartnerschaft im Kooperationspraktikum. Zudem besteht die Auffassung, dass die Übernahme einer Mentorenschaft nahezu selbstverständlich – und voraussetzungslos – gegeben ist:

„Eigentlich wird von jedem erfahrenen Lehrer / jeder Lehrerin in der Schule erwartet, bei Bedarf als Mentor zu wirken. Man geht davon aus, dass die mehr oder weniger informelle Weitergabe von Erfahrungen oder Rat an unerfahrene KollegInnen zur Lehrerrolle dazugehört, gleichsam als eine *natürliche* Eigenschaft.“ (Fischer 2008a, S. 84; Hervorhebung im Original).

Trotzdem ist die Rolle der Referendare als Lernpartner nicht mit der eines Mentors gleichzusetzen. Zum einen wird die Rolle des Mentors übereinstimmend gekennzeichnet durch die Erfahrung und das Berufswissen des Mentors, mit

392 E-Mail an den Verfasser.

dem er als erfahrener Lehrer³⁹³ seinen Mentee begleitet und fördert. Zum anderen arbeitet der Mentor auf mehreren Ebenen mit seinem Mentee. Der Mentor wirkt unterstützend bei (handwerklichen) Fertigkeiten sowie auf der kollegialen Ebene als „Berater, Förderer oder auch Coach“. Schließlich hat er „die gesamte professionelle Entwicklung im Blick und wirkt als Motivator für Veränderungen“ (Fischer 2008a, S. 85f). Niggli hält es für die Aufgabe des Mentors, zwischen diesen Ebenen zu unterscheiden und sich mit den Mentee darüber zu verständigen, auf welcher Ebene miteinander gearbeitet wird (2.3). Fischer hält nicht nur dafür eine Qualifikation für erforderlich, auch wenn das bislang kein Kriterium für die Auswahl von Mentoren darstellt (Fischer 2008a, S. 85). Nach Oettler (2009) übernehmen die Mentoren während des Praktikums die Funktionen der Betreuung, der Beratung und der Beurteilung. Dabei ist die Frage der Beurteilung sehr umstritten und keine Aufgabe für Referendare. Für diese ist auch die Möglichkeit begrenzt, Klassen zur Verfügung zu stellen, da sie bei einem gemeinsamen Fach mit den studentischen Lernpartnern nur eine oder zwei haben, die dafür infrage kommen. Vor allem gilt es für die Referendare, sich nicht in falsche Aufgaben hineinziehen zu lassen:

„Also das (die Verantwortlichkeit des Mentors; AK) ist auch ein bisschen Selbstschutz, dass ich auch sagen kann: Jungs, geht mal woanders hin, mir reicht's, das wär' damit abgesichert.“ (Ref4, Int2009, 310ff)

Die von Oettler genannten Mentorentätigkeiten der Begleitens und Betreuens können nicht von Referendaren übernommen werden, die zum Teil erst seit Wochen eigenverantwortlichen Unterricht übernommen haben. Trotzdem gibt ein Referendar, der das Kooperationspraktikum sehr positiv sieht und bewertet, auf die Frage, welche Rolle er in der Lernpartnerschaft innehatte, an:

„Mentorenschaft, auf alle Fälle“ (Ref3, Int2008, 260). Ein anderer Referendar berichtete seinem Ausbilder das gegenteilige Empfinden. Er machte ihm deutlich,

„dass er die Zusammenarbeit mit Uni-Praktikanten eher als Belastung empfunden habe, da er sich in die Rolle eines Mentors versetzt gesehen habe. [...] (So) empfand er die Zusammenarbeit mit Praktikanten als zusätzliche, Zeit erfordernde und unnötige Anforderung.“ (StuSe 7, 2008)

Die Einstellung der Ausbilder und Betreuer ist dazu nicht einheitlich, unabhängig davon, welcher Institution sie angehören. So gibt es bei den Praktikumsbetreuern ebenso die Meinung, dass es (zunächst) als überflüssige zusätzliche Hürde angesehen wurde, einen Mentor mitwirken zu lassen (PB5 2005). Auch in den anderen Kooperationspraktika der Kasseler Berufspädagogen oder beim Frankfurter Ansatz behalten die Mentoren nicht die bedeutende Rolle wie in dem Ansatz zum nordhessischen Kooperationspraktikum an allgemeinbildenden

393 Im Ursprung der griechischen Mythologie auch der väterliche Berater.

den Schulen (3.2). Als Gegenposition hält ein Praktikumsbetreuer für erforderlich, dass

„die Rolle der Mentoren im Kooperationspraktikum gestärkt wird. Der frühzeitige Kontakt zwischen Hochschulbetreuer und Mentor ist enorm wichtig für die Akzeptanz und das Gelingen des Kooperationspraktikums in der Schule. Das Wort des Mentors hat dort mehr Gewicht als das der Referendare“ (PB2, E-Mail2009)

Ebenso widersprüchliche Meinungen finden sich bei den Studienseminaren. In einem Nachbereitungsgespräch nehmen es anwesende Ausbilder zustimmend zur Kenntnis, als die Referendare positiv von ihrer Mentorenrolle berichten, die sie im Kooperationspraktikum eingenommen haben.

Ein Ausbilder sieht die Referendare didaktisch auf einem aktuelleren und höheren Stand gegenüber den erfahrenen Lehrern, die als Mentoren fungieren. Für die Lehrerbildung hält er es deswegen für positiv, dass „die Mentorrolle sehr viel stärker auf die Referendare übergegangen (ist) als auf den eigentlichen Mentor“ (StuSe4, Int2009, 383ff)³⁹⁴. In dem Studienseminar mit dem Wahlmodul für die Teilnahme an der Lernpartnerschaft wird das „Mentoring“ angeboten. Es wird allerdings eindeutig als Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden gemeinsam mit dem Mentor beschrieben, sodass die zusätzlichen Informationen dem Missverständnis entgegenwirken, dass den Referendaren eine Mentorentätigkeit aufgebürdet werden sollte. Zudem wird der Begriff des Mentoring von Fischer (2008b) mit seinem mehrseitigen Nutzen so festgelegt, dass er auch sehr passend für das Kooperationspraktikum ist (2.3).

Nicht nur dadurch, dass es zumindest an einem der beteiligten vier Studienseminare nicht die Regel ist, dass die Referendare kontinuierlich von einem Mentor betreut werden, stellt sich die Frage, ob die Rolle eines Lernpartners auch die eines Mentors sein kann. Die Grundsätze des Kooperationspraktikums sind eindeutig. Allerdings ist zwischen denjenigen, die das Kooperationspraktikum anleiten, ungeklärt, inwieweit diese Rollen interpretierbar sind. Es gibt Beispiele von Lernteams, in denen sich die Referendare in der Rolle eines Mentors gesehen haben. Das wird während einer Auswertungssitzung berichtet und ähnelt der Beobachtung aus einer anderen Gruppe, „dass die LiV sich gegenüber den Praktikanten eher in der Rolle des Mentors als in der des Lernpartners sahen. [...] teilweise war einigen Studierenden auch nach Abschluss des Praktikums nicht bewusst, wer ihr tatsächlicher Mentor war!“ (PB2). Das geringe Einbeziehen der Mentoren hält nur der Organisator des Kooperationspraktikums für nachfragenswert. Ansonsten werden die Aussagen von den anwesenden Lehr-

394 „Und man muss das System erst einmal verstehen, ich glaube auch, dass Mentoren, die das alte System ursprünglich noch kannten, dass die die neue Rolle, in die sie da kommen, die sie nämlich annehmen müssen, dass man ihnen das vielleicht noch einmal deutlicher sagen muss. Denn sie sind nicht mehr so sehr Mentoren, im Grunde genommen ist die Mentorrolle sehr viel stärker auf die Referendare übergegangen als auf den eigentlichen Mentor“ (StuSe4, Int2009, 373–384).

erbildnern zur Kenntnis genommen. Die Aufzeichnungen der Studierenden über die gemeinsamen Aktivitäten verdeutlichen die einseitige Verlagerung auf die Referendare. Die Referendare bewerten die einzelnen Aktivitäten insgesamt sehr positiv (1,6/ 1,7 und 1,9). Die Bepunktung der Durchführung liegt etwas unter dem Durchschnitt³⁹⁵. Die Referendare sehen auch in dieser Art der Zusammenarbeit für sich Vorteile und ziehen vor allem Gewinn aus ihren Rückmeldungen an die Studierenden. Trotzdem entspricht das nicht dem Ansatz des Kooperationspraktikums. Das Hinnehmen dieser einseitigen Beanspruchung nur eines Partners kann nur als Übergangsphänomen gesehen werden. Es macht deutlich, dass eine weitere Verständigung mit den Lehrerbildnern der Hochschule und des Studienseminars notwendig ist.

Veränderte Mentorenrolle

Das Kooperationspraktikum erfordert eine Klärung der Rollen. Das gilt für alle am Kooperationspraktikum Beteiligten und nicht nur für die unmittelbaren Lernpartner. Für diese ist das am unproblematischsten. Die Studierenden haben wenig oder keine Vorerfahrungen, die einer neuen Interpretation des Praktikums entgegenstehen. Auch die Referendare befinden sich in einer Neuorientierung, in der sie sich schon wegen der professionellen Ansprüche der Ausbildung offen zeigen müssen für Neues (2.2.1; vgl. auch Aussage Ref3) und das vielfach auch sind. Eine stärkere Umstellung als von den direkten Lernpartnern wird von den Mentoren verlangt. Erfahrene Mentoren haben ihre Rolle ausgeprägt, mit der sie den Studierenden begegnen. Wenn sie nicht mehr wie gewohnt angefragt werden, dann führt das zu Irritationen, die dem Lehrerbildner berichtet werden. Der Student beschreibt die Situation nach den Worten des Ausbilders: „Ich bin ja kaum bei dem Referendar, weil der Mentor mich dauernd in Beschlag nimmt, weil der sagt, *heute muss das gemacht werden*.“ Wenn dann die Studierenden trotzdem zu dem Referendar in den Unterricht gehen wollten, dann hielt der Mentor sie zurück: „Heute seid ihr aber bei mir“ (StuSe4, Int2009, 373–377). Die Mentoren registrieren verwundert, dass sie nicht mehr so benötigt werden, wenn Referendar und Studierende viel zusammenarbeiten und sie selber nicht genug Zeit finden, daran mitzuwirken. Die Mentorenrolle verändert sich dadurch, dass für die Studierenden, aber auch für die Referendare, ein zusätzlicher Ansprechpartner vorhanden ist.

Die Irritation eines Mentors schon über das Zustandekommen des Kooperationspraktikums wird sichtbar in einem Fall, in dem die Initiative zur Mitwirkung von dem Referendar ausging. Es zeigt sich, dass die von dem Mentor aufgezählten Schritte der Anfrage und Zusage über seinen Referendar, das begleitende Telefongespräch mit dem Organisator einschließlich der Zusendung von

395 Die beiden abgegebenen Bepunktungen liegen auf der Zehnerskala bei 6 bzw. 7 Punkten bei einem Durchschnitt von 7,0.

Informationen sowie die Verständigung mit dem Ansprechpartner für Praktika der Schule noch keine ausreichende Grundlage für eine Einbindung darstellen:

„Gut wäre es aber auch, wenn man die Mentoren nicht gänzlich außer Acht lässt, denn ich muss ehrlich gestehen, ganz am Anfang hatte ich ganz ganz üble Bedenken, weil ich gesagt habe – ja natürlich hat mich (der Referendar) darüber informiert, dass (er) so was andenkt – *Ja, Du, denk noch mal ein bisschen drüber nach!*“ (Ment 2, GruppeKsGHRF 2009, 1028–1032)

Die aufgezählten Aktivitäten beseitigen das Gefühl des Mentors nicht, *ganz außer Acht* gelassen worden zu sein. Da weder fehlende Information noch Gespräch dieses Gefühl verursachen, bleibt als Grund nur die über den Referendar vermittelte Entscheidungsfrage³⁹⁶. Die richtete sich nicht, wie üblich, direkt an den Mentor. Der konnte nach der Initiative seines Referendars nur noch zustimmen oder absagen. Trotz „übler Bedenken“ hatte der Referendar an seinen Vorstellungen festgehalten. Der Mentor fühlt sich, als sei ihm seine Entscheidung aus der Hand genommen worden:

„Ich hatte das so verstanden: *Ich gucke da erstmal drüber, was kommt da eigentlich auf mich zu?* und rumsbums war ich in einer Maschinerie drin, wo ich einfach sagte so: *Moment, Du hast doch gar nicht Ja gesagt!*“ (a. a. O., 1023–1036)

Der Entscheidungsprozess läuft für den Mentor anonym, als „Maschinerie“, ab und in einer falschen Zeitabfolge: „Es geht wirklich darum, dass man die Mentoren auch zeitig, rechtzeitig fragt“ (a. a. O., 1071f). Die nachrangige Frage an den Mentor, nachdem der Referendar sich schon bereit erklärt hat, eine Lernpartnerschaft eingehen zu wollen, engt den Entscheidungsspielraum ein. Denn zu sagen: „Ich mache es nicht. Das wäre [...] schwierig gewesen“ (a. a. O., 1045–1049).

Er geht offensichtlich von dem Grundsatz aus, eine Anfrage an Mentorenschaft nicht absagen zu können. Dabei aber nicht der Einzige oder zumindest nicht der Erste zu sein, stellt das Selbstverständnis des Mentors infrage. Das Fehlen einer direkten Anfrage wird hier als mangelnde Wertschätzung empfunden. Die Kopplung an die Referendare, die diese Frage verbindlich mit ihren Mentoren klären, ist anscheinend kein Ersatz für die gewohnte direkte Frage. Das Beispiel zeigt, dass veränderte Absprachen bei dem Zustandekommen eines Kooperationspraktikums irritieren, das Selbstverständnis infrage stellen und auch die ansonsten erfahrene Wertschätzung bedrohen können. Das wirkt in dem Fall auch unabhängig von einem Hinterfragen der Mentorenrolle. Diese Frage hatte bei der Konzeptionierung des Kooperationspraktikums keine Bedeutung. Sie drängt sich nur dann auf, wenn es darum geht, ob oder inwieweit die Refe-

396 Der Mentor stört sich vor allem daran, zwar alles zur Kenntnis bekommen zu haben, aber nie direkt von dem Organisator um seine Zustimmung gefragt worden zu sein. Auf die Aussage: *Ja klar, ich gucke mir das erstmal an*, kriege ich per E-Mail eine Woche später (die Mitteilung; AK) *hach, Sie machen mit*“ (Ment 2, StuSe KsGHRF 2009, 1081f).

rendare eine Mentorenrolle übernehmen. Das wird sehr kontrovers gesehen (3.5.2). Welche veränderte Rolle sich für die Mentoren durch den zweiten Ansprechpartner der Studierenden ergibt, ist noch nicht klar und auch nicht die primäre Frage. Die neue Ausrichtung liegt für einen der Entwickler darin, dass an dem Kooperationspraktikum zusätzlich die Referendare beteiligt sind, denen die erwartete Kompetenzorientierung der Schulpraktischen Studien und damit des Kooperationsansatzes von ihrer Referendarsausbildung bekannt ist.

Günstige Bedingungen zur Stiftung von Lernpartnerschaften

Die bei der Wiedergabe des Forschungsstandes erkennbaren Problembereiche (2.1, 2.2 und 2.3), die im Kapitel 2.4 zusammengestellt sind, beeinflussen die Bedingungen, die zum Gelingen eines Kooperationspraktikums in einer allgemeinbildenden Schule in der Region Nordhessen beitragen können. Die Bedingungen sind zu überprüfen und gegebenenfalls den Gegebenheiten der Bildungseinrichtungen anzupassen und mit den Interessen der Beteiligten abzustimmen³⁹⁷. Als günstige Grundbedingungen können festgehalten werden:

- Die Teilnahme am Kooperationspraktikum sollte – zumindest in der Entwicklungsphase einer gemeinsamen Zeit schulpraktischer Tätigkeit – nicht verpflichtend sein, weil unmotivierte oder überforderte Teilnehmer ein Gelingen erschweren könnten. Das überlässt eine Teilnahme überwiegend den zahlreichen Referendaren, die dem Lehrerberuf und ihren Schülern gegenüber offen und positiv eingestellt sind und die Anforderungen im Referendariat als positive Herausforderung begreifen.
- Das Kooperationspraktikum soll ohne besondere Voraussetzungen und mit möglichst geringem zusätzlichem Aufwand die Teilnahme an einer Lernpartnerschaft zwischen den Absolventen aus beiden Ausbildungsphasen ermöglichen. Das erübrigt aufwendige Vorbereitungen, die eventuell nicht zu der angestrebten Kooperation führen, und ermöglicht ein einfaches Aufkündigen der Partnerschaft, wenn Probleme auftreten. Damit wäre eine Form des Kooperationspraktikums gefunden, die möglichst unabhängig von den Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer ist.
- Eine institutionelle Verankerung des Kooperationspraktikums in beiden Ausbildungsphasen ist sinnvoll. Das entspricht auch der Forderung der Referendare, die Zusammenarbeit in ein Modul einzubinden. Darin sehen sie einen Ausgleich für die zusätzlich aufzuwendende Zeit und eine Anerkennung ihrer Bereitschaft zu über das Übliche hinausgehenden Aktivitäten³⁹⁸. Zu-

397 Weitergehende Bedingungen und Voraussetzungen finden sich in dem Kapitel 2.4 unter den Überlegungen „Was bedeutet das für das Kooperationspraktikum“. Die Rubrik beschließt jeden der acht angeführten Problembereiche (2.4.1 bis 2.4.7).

398 Es kann als grundsätzliches Interesse der Referendare an einer Lernpartnerschaft gesehen werden, dass sie eine solche Verankerung wünschen.

dem wäre das Kooperationspraktikum ein von der Seite der Studienseminare verankertes und abgesichertes Angebot.

- Es ist günstig für die Zusammenarbeit, wenn die Studierenden bereits vorher psychosoziale Basiskompetenzen vertieft, eigene Kommunikations- und Interaktionsmuster bewusst wahrgenommen und ihre Studienwahlmotivation vor dem Hintergrund eigener Lernerfahrungen reflektiert haben. Das kann im Rahmen des für alle Erstsemester der Universität Kassel verbindlichen Kompaktseminars zu den psychosozialen Basiskompetenzen geleistet werden. Wenn sich die Studierenden ihrer Rolle bewusster sind, können sie sich gezielter in den Lernprozess innerhalb der Partnerschaft mit den Referendaren begeben.

3.5. Verlauf

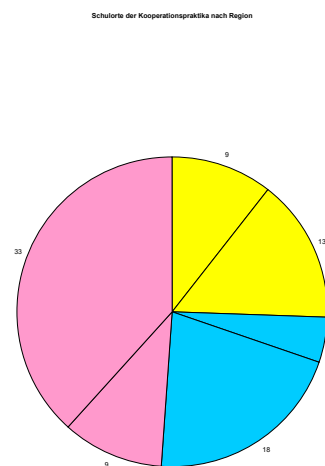
Bei der Organisation und Durchführung der Kooperationspraktika an allgemeinbildenden Schulen in der Region Nordhessen sind jeweils die Bedingungen zu beachten, die sich je nach Studienseminar und Ausbildungsjahrgang verändern können. Von daher ist das Kooperationspraktikum Teil eines Entwicklungsprozesses, der eine ständige Überprüfung der Vorgehensweise notwendig macht. Das bedeutet, dass die Bedingungen sich nicht direkt aus den dargestellten Studien und den sich daraus ergebenden Problembereichen bei der phasenübergreifenden Zusammenarbeit im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung (2.4) ableiten lassen. Es ist auch nicht möglich, im Rahmen dieser Arbeit nachzuweisen, ob und gegebenenfalls welche Kompetenzen durch die Lernpartnerschaft in dem Kooperationspraktikum für allgemeinbildende Schulen in der Region Nordhessen gestärkt werden. Es sollen vielmehr Erkenntnisse aus den Studien und Rückmeldungen von Teilnehmern bzw. Beobachtungen des Verlaufs der Kooperationspraktika in Verbindung gebracht werden, sodass plausibel wird, inwieweit diese Art der direkten phasenübergreifenden Zusammenarbeit in dem nordhessischen Kooperationspraktikum für allgemeinbildende Schulen in dem Arbeitsfeld Schule in der bestehenden Form sinnvoll und dessen Organisation mit einem vertretbaren Aufwand leistbar ist. Um das einschätzen zu können, werden die Erfahrungen mit den Kooperationspraktika seit dem Beginn im Frühjahr 2006 dargestellt und dann unter Berücksichtigung der aufgezeigten Problembereiche mit dem Schwerpunkt auf der Auswertung der von den Teilnehmern festgehaltenen Erfahrungen in den Kapitel 3.5.1 und 3.5.2. abgewogen.

3.5.1. Regionale Verteilung, Beteiligte sowie Formen und Bewertung der Aktivitäten

Lernpartnerschaften können sich nur an den Schulen der Referendare bilden, die am Kooperationspraktikum teilnehmen. Da die Studienseminare³⁹⁹ ihre Ausbildungsschulen in der Fläche verteilen und nicht standortorientiert sind wie die Universität, kommt es zu einer breiteren Verteilung auf die Region. Diese Präsenz von universitären Praktika in der Region ist von erheblichem Vorteil. Von den bis zum Durchgang 2009/10 in die Untersuchung einbezogenen 86 Lernpartnerschaften haben gleichviele (je 22) in Schulen der Stadt Kassel bzw. des Landkreises Kassel und knapp die Hälfte (42) in den sonstigen Landkreisen der Region Nordhessen stattgefunden. Das bedeutet, dass der Anteil der Schulen in der Region außerhalb von Stadt und Landkreis Kassel deutlich höher liegt als der im Regelpraktikum, der ca. ein Drittel der Plätze ausmacht.

Abb. 12: Schulen der Kooperationspraktika nach Studienseminar und Region in den sechs Durchgängen 2005/06- 2009/10

Kooperationspartner	Anzahl	davon	in %
I. Stadt Kassel	22		25,6 %
Ia. StuSe Kassel Gymnasium		9	
Ib. StuSe Kassel GHRF		13	
II. Landkreis Kassel	22		25,6 %
IIa. StuSe Kassel Gymnasium		4	
IIb. StuSe Kassel GHRF		18	
III. Region	42		48,8 %
IIIa. StuSe Kassel Gymnasium		9	
IIIb. StuSe Eschwege/Bad Hersfeld		33	
Gesamt	86		100%



399 Wenn von der Zusammenarbeit mit vier Studienseminaren die Rede ist, bezieht sich das auf die beiden Kasseler Studienseminaren und die beiden in Eschwege und in Bad Hersfeld. Das weicht von der formalen Festlegung ab, dass Bad Hersfeld nicht mehr als eigenständiges Studienseminar geführt wird, sondern als Außenstelle des Studienseminars Eschwege.

Thesen aus Ergebnisse aus dem ersten Durchgang

Aufgrund der Angaben von 6 Lernteams aus einem der an dem ersten Durchgang im Jahr 2005/06 beteiligten Studienseminare konnten einige Thesen abgeleitet werden, die mit der aktuellen Studie überprüft werden sollen:

- Für beide Lernpartner ist die Zusammenarbeit ein Gewinn.
- Die Studierenden profitieren stärker als die Referendare⁴⁰⁰.
- Für die Referendare ist die erste Woche wenig hilfreich. Die gemeinsamen Aktivitäten werden geprägt von der Einführung der Studierenden durch die Referendare, die von dieser Hilfsrolle kaum profitieren⁴⁰¹.
- Die Bewertung der gemeinsamen Aktivitäten durch die Referendare wird zunehmend positiv. Mit zunehmender Zeit, besonders ab der dritten Woche, können die Referendare stärker von der Zusammenarbeit profitieren⁴⁰².
- Die Studierenden profitieren in der letzten Woche am wenigsten. Sie schließen die Arbeiten ab und ziehen sich aus dem Unterrichtsprozess heraus⁴⁰³.

Es ist zu prüfen, ob sich diese Variabilität auch in der Studie mit den Daten der Durchgänge bis 2009/10 (Auswertung ab Tabelle 3) ergibt.

Häufigkeit der Aktivitäten mit den Ansprechpartnern

Um nachvollziehen zu können, wie häufig es zu einer Zusammenarbeit innerhalb der Lernteams, deren Angaben zur Auswertung zur Verfügung standen, gekommen ist und welche Art von unterrichtsbezogenen Aktivitäten stattgefunden haben, haben die Studierenden das Formblatt *Gemeinsame Aktivitäten* täglich bearbeitet (siehe Anlage). Daraus wird auch ersichtlich, mit wem die Aktivitäten stattgefunden haben.

Die durchschnittliche Anzahl der Gesamtaktivitäten der Lehramtsstudierenden verteilt sich annähernd gleich auf Mentoren und auf Referendare. Wenn die Häufigkeit der Aktivitäten getrennt nach den drei hauptsächlich beteiligten Studienseminaren betrachtet wird, dann ergibt sich eine annähernd gleich häufige Zusammenarbeit mit den Mentoren, während die Anzahl der Aktivitäten mit den

400 Nach der Bewertung der gemeinsamen Aktivitäten von 6 Lernteams, d. h. 6 Referendaren und 12 Studierenden, ergibt sich eine durchschnittliche Bewertung, die als hilfreich bis sehr hilfreich eingeschätzt wird. Bei den Studierenden ergibt sich als Wert 1,5, bei den Referendaren 1,9 (Skalenmitte 2,5).

401 Bewertung der Aktivitäten der ersten Woche durch die Referendare: 2,7, durch die Studierenden 1,7.

402 Die Bewertung steigert sich über 2,0 in der zweiten Woche auf jeweils 1,6 in der dritten, vierten und fünften Woche.

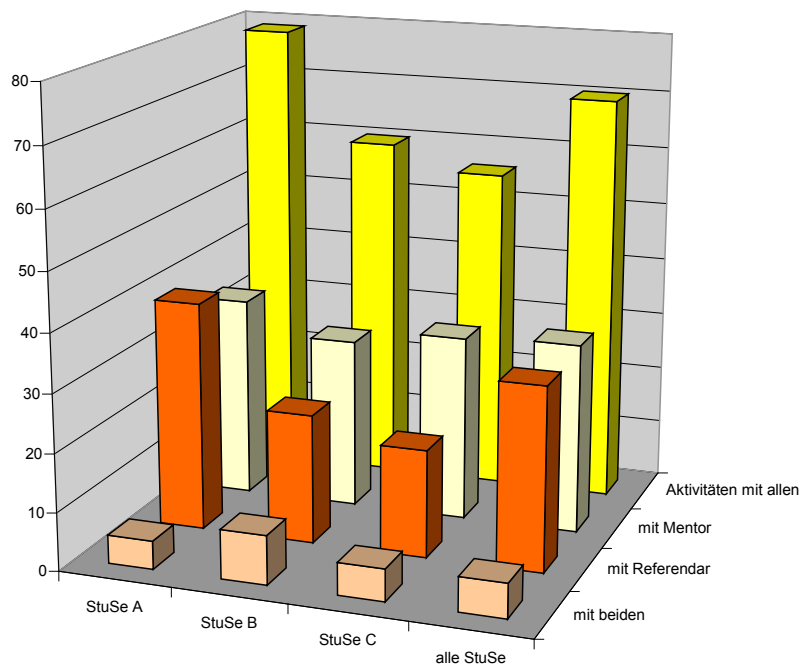
403 Die Wochenbewertungen der Studierenden ergeben die durchschnittlichen Werte von 1,7 für die erste, über 1,5 und zweimal 1,3 bis zu 1,8 für die fünfte Woche.

Referendaren – und damit auch die Gesamtzahl der Aktivitäten – sich deutlich unterscheiden⁴⁰⁴.

Tab. 3: Mittelwerte aller Aktivitäten nach Partner und Region; Anzahl der Lernteams N = 43

	StuSe A N = 20	StuSe B N = 10	StuSe C N = 13	alle Studienseminare N = 43
Mit beiden	4,86	8,43	5,50	5,89
Mit Referendar	39,34	22,21	18,48	31,58
Mit Mentor	34,61	29,29	31,89	32,70
Gesamt	79,75	54,0	63,77	68,59

Abb. 13: Häufigkeit der Zusammenarbeit der Praktikanten mit dem Referendar und dem Mentor: Anzahl der Lernteams N= 43



Als eine Fragestellung für weitere Untersuchungen kann die Beobachtung genommen werden, dass In Studienseminaren, in dem die Ausbilder ihren Referendaren vorschlagen, eine Lernpartnerschaft einzugehen, es anscheinend zu mehr Aktivitäten mit den Referendaren als mit den Mentoren bzw. als im Durchschnitt ergibt. Weiterhin wäre mit gezielten Untersuchungsmethoden zu überprüfen, ob sich In einer größeren als der vorliegenden Stichproben der Hinweis bestätigt, dass an Studienseminaren bzw. in Lernpartnerschaften mit

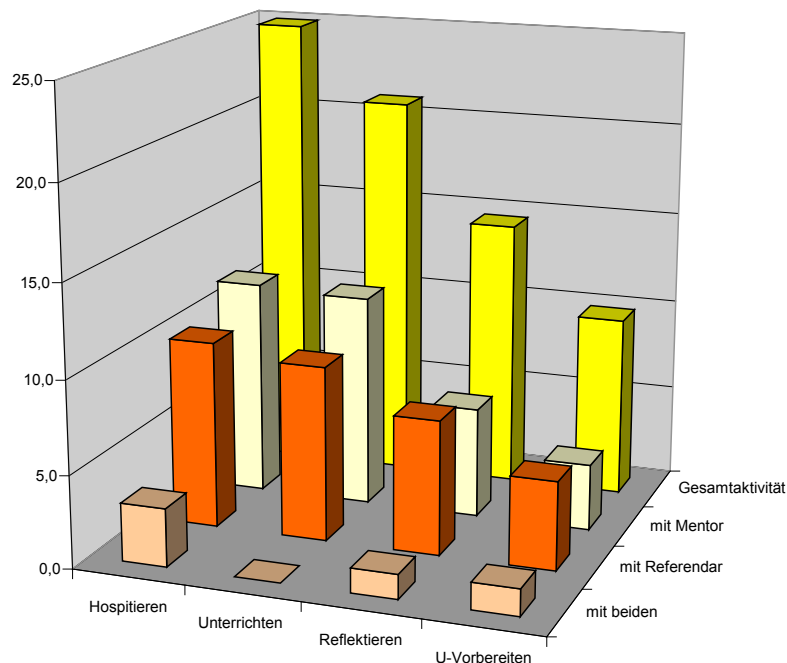
404 Sie liegen zwischen 54 und 80 Aktivitäten innerhalb der fünfwöchigen Partnerschaft im Durchschnitt der Lernteams.

überdurchschnittlich vielen gemeinsamen Aktivitäten auch bessere Bewertungen durch die Referendare ergeben⁴⁰⁵.

Art der Aktivitäten

Die Praktikanten geben nicht nur an, mit welchem ihrer Ansprechpartner sie zusammengearbeitet haben, sondern auch jeweils nach der Art differenziert. Für die Auswertung werden jeweils zwei der vier vorgegebenen Tätigkeiten zusammengefasst betrachtet. So finden das Hospitieren und das Unterrichten direkt in den Schulstunden statt. Sie werden hier als *unterrichtliche Aktivitäten* bezeichnet. Die Unterrichtsvorbereitung (UV) und die Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) bzw. Reflexion liegen außerhalb dieser Zeit. Sie werden als *unterrichtsbegleitende Aktivitäten* aufgefasst. Etwa zwei Drittel der Aktivitäten beziehen sich auf die unterrichtlichen Aktivitäten wie hospitieren und aktiv unterrichten. Ein größerer Anteil davon wird mit den Mentoren verwirklicht. Die unterrichtsbegleitenden Aktivitäten setzen die Studierenden eher mit den Referendaren als mit den Mentoren um. Da sich Unterrichtsvorbereitung (UV) und die Unterrichtsnachbesprechungen (hier: Reflexion) außerhalb des Unterrichts realisieren, erfordern sie einen zusätzlichen zeitlichen Aufwand, ermöglichen nach Hascher (2005) aber auch erst zuverlässiger einen Kompetenzzuwachs.

Abb. 14: Art der Aktivitäten nach Ansprechpartner; Angaben aus 43 Lernteams bis Durchgang 2009/10



405 Es kommt im Studienseminar C zu einer mittleren signifikanten Korrelation zwischen der Anzahl der Aktivitäten und der Bepunktung des Kooperationspraktikums durch die Studierenden (,56*) und durch die Referendare (,58*).

Aktivitäten	mit beiden	mit Referendar	mit Mentor	gesamt
Hospitieren	3,1	10,1	11,7	24,9
Unterrichten	0	9,4	11,5	20,9
Reflektieren	1,3	7,3	6,0	14,5
U-Vorbereiten	1,4	4,8	3,6	9,8
Aktivitäten nach An- sprechpartner⁴⁰⁶	5,9	31,6	32,7	70,2

davon ...

unterrichtliche	3,1	19,5	23,2	45,8
unterrichtsbegleitende	2,8	12,0	9,6	24,4

Bewertungen von Ansatz, Durchführung und einzelnen Aktivitäten

Bewertung der einzelnen Aktivitäten durch die Lernpartner

Um Entwicklungsprozesse innerhalb der Lernpartnerschaft überprüfen und nachvollziehen zu können, sollten Studierende gemeinsame Arbeitssituationen in der „Chronologie der Lernpartnerschaft“ täglich erfassen und diese am Ende der Woche fotokopiert dem zweiten Studierenden und dem Referendar weitergeben. Jeder sollte für sich zu einer Bewertung zwischen „sehr hilfreich“ (Wertung 1) und „verschwendete Zeit“ (4) kommen⁴⁰⁷.

Tab. 4: Bewertung der einzelnen Aktivitäten der Lernpartner als Mittelwerte in drei Studienseminaren im Zeitraum 2005/06–2009/10; Durchschnitt aller Bewertungen in der Woche (Standardabweichungen in der Tabelle im Anhang)

	StuSe A		StuSe B		StuSe C		Durchschnitt	
	Stud	Ref	Stud	Ref	Stud	Ref	Stud	Ref
N	16	10	5	4	10	10	31	24
1. Woche	2,1	1,7	1,6	1,5	1,6	1,7	1,8	1,7
2. Woche	2,1	1,9	1,7	2,2	1,6	1,9	1,9	1,9
3. Woche	1,9	1,5	2,3	1,8	1,9	2,1	1,9	1,8
4. Woche	1,7	1,7	1,7	2,0	1,6	1,8	1,7	1,8
5. Woche	1,8	1,8	1,8	1,6	1,6	1,8	1,7	1,8
Gesamt	1,9	1,7	1,8	1,8	1,7	1,9	1,8	1,8

⁴⁰⁶ Die Zahlen sind gerundet. Das Mittel der Gesamtaktivitäten entspricht nicht der Summe der Mittelwerte der jeweiligen Aktivitäten.

⁴⁰⁷ Die Angaben sind vorläufig, da sie einer Pilotstudie entnommen sind und noch keine Standardabweichung angegeben wird.

In der Gesamtbewertung (Tab. 5) geben beide Partner gleichermaßen an, die einzelnen Aktivitäten als hilfreich bis sehr hilfreich zu empfinden. Von daher bestätigt sich die These, dass beide Lernpartner die Zusammenarbeit positiv bewerten. In Abweichung von der Vermutung bewerten die Studierenden insgesamt nicht positiver als die Referendare. Es besteht ein mittlerer Zusammenhang ($,56^{**}$) zwischen der Bewertung durch die Referendare und der durch die Studierenden. Die auf die Entwicklung bezogenen drei Thesen bestätigen sich insofern nicht, als die Bewertungen der Wochen auch angesichts der kleinen Stichprobe nicht ausreichend unterschiedlich ausfallen. Die positive Tendenz bestätigt sich auch in der *Befragung von Referendaren mit Studierenden als Lernpartner*.

Bewertung des Ansatzes und der Durchführung des Kooperationspraktikums

Die positive Einschätzung bestätigt sich bei der Bewertung von Ansatz und Durchführung, nach der die drei beteiligten Gruppen – neben den Lernpartnern Referendare und Studierende auch deren Mentoren – im Anschluss an das Kooperationspraktikum gefragt werden.

Tab. 5: Bewertung von Ansatz und Durchführung des Kooperationspraktikums nach Gruppen und in Abhängigkeit von der Häufigkeit der gesamten gemeinsamen Aktivitäten

Beteiligte		Gruppen nach Studenseminar			gesamt	SD gesamt	Im Vergleich zum Durchschnitt über 25 % ...	
		StuSe A	StuSe B	StuSe C			...mehr Aktivitäten	...weniger Aktivitäten
Anzahl N		19	9	10	38		8	10
Studierende N = 38	A-Note	8,9	8,2	8,8	8,7	1,1	8,9	8,6
	B-Note	7,6	6,1	7,0	7,2	1,7	7,8	6,7
	Differenz	1,3	2,1	1,8	1,5	–	1,1	1,9
Referendare N = 26	A-Note	8,9	8,4	9,0	8,9	0,8	9,0	8,4
	B-Note	7,4	6,3	6,9	7,1	1,8	7,9	7,3
	Differenz	1,5	2,1	2,1	1,8	–	1,1	1,1
Mentoren N = 17	A-Note	9,2	7,8	9,2	8,9	1,0	9,4	8,3
	B-Note	8,2	7,0	8,7	8,0	1,1	8,6	7,3
	Differenz	1,0	0,8	0,5	0,9	–	0,8	1,0

Zu Tab. 5: Die nach Abschluss des Kooperationspraktikums erhobenen Angaben zu der Aufforderung: „Zum Schluss geben Sie bitte Ihre Bewertung ab, wie sie in manchen Sportarten in die A-Note (Anspruch) und die B-Note (Durchführung) aufgeteilt wird. Höchstwert: 10,0“. Als Differenz ist der Unterschied von A-Note und B-Note an-

gegeben, der hier aus den Durchschnittswerten errechnet wurde. Die beiden Bewertungen hängen in allen Gruppen sehr signifikant⁴⁰⁸ zusammen.

Die drei beteiligten Gruppen benoten im Durchschnitt den Ansatz nahezu gleichermaßen positiv und durchgängig besser als die Durchführung. Die Bepunktung der Studierenden und die der Referendare unterscheiden sich auch bezüglich der Durchführung nur unwesentlich. Es besteht im Studienseminar A eine mittlere signifikante Korrelation ($,48^*$) zwischen der A- und der B-Note der Studierenden mit der Bepunktung der Referendare. In den anderen beiden Studienseminaren ergibt sich keine Korrelation. Die Mentoren bewerten die Durchführung am positivsten.

Ein Vergleich der Studienseminargruppen macht anschaulich, dass die Bewertungen durchaus unterschiedlich ausfallen. Von daher bietet es sich an, die Gründe dafür genauer zu untersuchen. Das ist aber in der hier vorgelegten Studie nicht leistbar⁴⁰⁹. Beim Vergleich der Lerngruppen, die über 25 % mehr Aktivitäten entfaltet haben als der Durchschnitt (N=8) und denjenigen, die 25 % weniger haben (N=10), deutet sich an, dass sowohl der Ansatz als auch die Durchführung in den Lernteams mit einer größeren Anzahl an Aktivitäten von allen Beteiligten höher bewertet werden als im Durchschnitt⁴¹⁰. Auch diese Daten sind nur ein Denkhinweis und keine empirische Absicherung. Insbesondere wurden der Ansatz und die Durchführung gleichzeitig im Nachhinein benotet. Dies bietet damit nicht die Möglichkeit eines Vergleichs der vorherigen Erwartung mit der eingetroffenen Realisierung. Bei Referendaren und Mentoren wird bei der Gruppe mit hohem Aktivitätsgrad schon der Ansatz deutlich höher benotet. Die Differenz bei der Durchführung nimmt bei beiden Gruppen noch zu, wobei das bei den Mentoren besonders deutlich ist: Bei den Angaben ist zu berücksichtigen, dass es sich um relativ geringe Befragungszahlen handelt und die Rücklaufquote sowohl zwischen den Statusgruppen als auch zwischen den Studienseminaren unterschiedlich ist⁴¹¹.

408 Korrelation nach Pearson

409 Die Bedeutung des Verfahrens zur Gewinnung der Referendare ist unklar. Es ist zu beobachten, dass das Studienseminar C ein anderes Verfahren der Gewinnung von Referendaren hat als die Studienseminare A und B, die Werte aber im Vergleich zu dem einen Studienseminar höher und zu dem anderen niedriger ausfallen, kann der Unterschied nicht mit dem gewählten Verfahren begründet werden. Es werden mit Berücksichtigung der Auswertungsgespräche eher andere Gründe sein, wie die Stringenz des Praktikumsbetreuers bei der Umsetzung der (minimalen) Grundlagen einer Lernpartnerschaft und die individuelle Herangehensweise eines Praktikumsbetreuers.

410 Es kommt im Studienseminar C zu einer mittleren signifikanten Korrelation zwischen der allg. Aktivität und der Bepunktung der Studierenden ($,56^*$) und der der Referendare ($,58^*$). Genauere Aussagen, welche Schlüsse aus der Anzahl der Aktivitäten gezogen werden können, bleiben einer größeren Stichprobenuntersuchung vorbehalten.

411 Es gibt keine eindeutigen Hinweise aus Gesprächen, durch Nachfragen oder über sonstige Informationen, die erlauben, aus der fehlenden Rückmeldung Schlussfolgerungen zu ziehen. Häufiger werden neue aktuelle Herausforderungen genannt. Manchmal lag auch der Erhebungsbogen nicht vor.

Zusammenhang zwischen Anzahl gemeinsamer Aktivitäten und deren Bewertung

Um Anhaltspunkte zu bekommen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Art der gemeinsamen Tätigkeit und der Bewertung des Kooperationspraktikums gibt, werden aus den Rückmeldungen der Beteiligten vier Gruppen gebildet. In der ersten Gruppe sind die Lernteams zusammengefasst, in denen kaum unterrichtsvor- oder nachbereitende Aktivitäten stattgefunden haben (bis zu 3). Die Gemeinsamkeiten beschränken sich auf Hospitationen und auf die Übernahme von Unterricht oder Unterrichtsabschnitten⁴¹². In den nächsten beiden Gruppen beschränken sich eine größere Anzahl (mehr als 3) von Besprechungen und Vorbereitungen nur auf einen der beiden Praktikumpartner. Finden wenig unterrichtsbezogene Aktivitäten mit dem Mentor statt, dann ruht der Hauptteil der Vor- und Nachbearbeitung bei den Referendaren. Ist nur die außerunterrichtliche Zusammenarbeit mit den Referendaren so begrenzt, dann verschwindet der Unterschied zu einem Regelpraktikum, da der Mentor von größerer Bedeutung bleibt. In der vierten Gruppe finden sich alle Übrigen, bei denen es mit beiden Partnern zu einem Minimum an über den Unterricht hinausgehenden unterrichtsbezogenen Aktivitäten kommt⁴¹³.

Die Stichprobe ist zu klein, um aus dem direkten Vergleich zwischen den zwei Gruppen mit stärker auf einen der Ansprechpartner begrenzter Aktivität und der Gruppe mit einer über einem Minimum liegenden Anzahl von Aktivitäten mit beiden konkrete Schlüsse zu ziehen. Ob die Unterschiede in der Bepunktung der Durchführung (B-Note in Tab. 6) sich auch bei einer größeren Stichprobe bestätigen und die Referendare im Durchschnitt nicht mehr zu einer positiven Einschätzung, wenn die Anzahl der außerunterrichtlichen Aktivitäten einseitig verteilt ist, wäre eine sinnvolle Frage für eine Folgestudie. Es deutet sich an, dass Lernteams mit einer geringeren Anzahl bzw. auf eine Person konzentrierten außerunterrichtlichen Aktivitäten die Zusammenarbeit weniger positiv werten als die mit einer höheren bzw. gleichmäßiger verteilten Anzahl.

412 Dieses Sich-Beschränken auf das „Türöffnen zum Klassenzimmer“ wird zwar von den Studierenden nicht geschätzt, aber auch von einer Minderheit von Mentoren in normalen Praktika praktiziert (2.3; Schüpbach 2005). – Als Kriterium wird dafür festgesetzt, dass sowohl für die Zusammenarbeit mit den Mentoren als auch für die mit den Referendaren von den Studierenden innerhalb der fünf Wochen nicht mehr als 3 Aktivitäten angegeben wurden. Bei den nächsten beiden Gruppen gilt das Kriterium jeweils nur für einen der Praktikumpartner. In der vierten Gruppe liegen die Aktivitäten mit beiden Partnern oberhalb dieses Grenzwertes.

413 Die Anzahl variiert sehr stark zwischen 12 und 50 Aktivitäten.

Tab. 6: Anzahl der unterrichtsbezogenen Vor- und Nachbereitungsgespräche als über das Hospitieren und Unterrichten hinausgehende gemeinsame Aktivitäten, zusammengefasst in Teilgruppen

Gruppe nach Anzahl der UV und UNB	N = 4	N = 9	N = 4	N = 13	N = 43
	bei Mentor und Ref je < 4	nur bei Mentor < 4	nur bei Ref < 4	bei Mentor und Ref je > 3	
	wenig unterrichtsbegleitende Aktivitäten			über ein Minimum hinausgehende Anzahl Gespräche.	
	mit Mentor und mit Ref	mit Mentor, aber mehr mit Ref	mit Ref, aber mehr mit Mentor		
Anzahl UNB mit Mentor	0,8	1,0	4,0	9,4	5,9
Anzahl UV mit Mentor	0	0,8	4,0	5,1	3,3
Anzahl UNB mit Ref	1,5	8,3	1,0	11,0	7,9
Anzahl UV m. Referendaren	0,5	5,4	0	6,3	4,7
Bewertung durch Ref	1,65 ¹⁾	2,1	2,5	1,6	1,9
Bepunktung durch Ref, B-Note	8 ¹⁾	5,2	5,0	7,6	7,0
Bepunktung durch Referendare: Differenz A zu B	0,5 ²⁾	2,4	4,5	1,1	1,9
Bewertung durch Stud.	1,65 ¹⁾	1,5	2,4	1,7	1,72
Bepunktung Stud, B-Note	10 ²⁾	6,3	5,0	7,4	6,7
Bepunktung Stud, Differenz A- und B-Note	0 ²⁾	2,4	2,0	1,6	1,9

¹⁾ bedeutet N = 2 und ²⁾ N = 1; UV steht für Unterrichtsvorbereitung, UNB für Unterrichtsnachbesprechungen, Ref für Referendare und Stud für Studierende. Mit Differenz ist die zwischen A-Note und B-Note gemeint, wobei die zweite von der ersten abgezogen wird. Auf die Wiedergabe der Absolventen-Note wird verzichtet, da sie den grundsätzlichen Ansatz des Kooperationspraktikums betrifft, der unabhängig von der tatsächlichen Durchführung ist.

Es kann angenommen werden, dass die Referendare als Lernpartner Vor- und Nachbereitungsgespräche erwarten und mit einer aktiven Beteiligung der Mentoren rechnen. Zu erwarten ist, dass für die Studierenden nicht weiter ins Gewicht fällt, wenn mit einem ihrer beiden Ansprechpartner kaum Besprechungen stattfinden. Immerhin haben sie ja, wie im Praktikum üblich, weiterhin einen Ansprechpartner, sodass nur die Zusammenarbeit mit einem zusätzlichen Ansprechpartner als Besonderheit ausbleibt. Ob die stark reduzierte Zusammenarbeit ursächlich ist für die niedrige Bepunktung kann hier nicht nachgewiesen werden. Als These sollte darauf zurückgekommen werden, wenn es um die Ansprechpartner geht (3.5.2). Kommt es nur selten zu einer Vor- und Nachbearbeitung mit dem Referendar, so fällt bei den Studierenden die Durchführungsnote (B-Note: 5,0) ebenso wie der Durchschnitt der Einzelbewertung (mit 2,4) aus dem positiven Bereich heraus. Es kommt in diesem Fall doch nicht zu einer positiven Bewertung, wie sie nach dem Forschungsstand beim Regelpraktikum gegeben ist (vgl. 2.2). Von daher scheinen die Studierenden ernst zu nehmen,

dass ein Kooperationspraktikum zusätzliche Möglichkeiten gegenüber dem Regelpraktikum bietet. Das könnte darauf hinweisen, dass der Übergang zu einem Regelpraktikum doch nicht so einfach ist bzw. ohne Einschränkung der Bewertung hingenommen wird, wenn die erwarteten zusätzlichen Aktivitäten mit den Referendaren nicht stattfinden. Das passt nicht zu der obigen Annahme des problemlosen Übergangs. Es ist allerdings nicht die einzige Interpretation der Daten, nach denen es naheliegend zu sein scheint, dass die Studierenden die Leidtragenden bei einer faktischen Umstellung von Kooperationspraktikum auf Regelpraktikum wären⁴¹⁴. Es fällt auf, dass auch bei den unterrichtsbezogenen Gesprächen mit den Mentoren die durchschnittliche Anzahl im Vergleich zu der Gruppe mit den verteilten Aktivitäten deutlich niedriger und unter dem Gesamtdurchschnitt liegt⁴¹⁵. Es ist nicht so, dass eine geringe Anzahl Gespräche einen höheren Anteil derjenigen mit den Mentoren zur Folge hat.

3.5.2. Günstige Bedingungen zur Realisierung gelungener Kooperationspraktika nach den Berichten der Beteiligten

Schwerpunktmäßig werden hier die Erfahrungen der Beteiligten herangezogen, die in Gruppengesprächen zur Auswertung der Kooperation oder in Einzelinterviews berichtet wurden. Persönlichkeitsmerkmale bleiben wesentlich (vgl. Dauber & Döring-Seipel 2010). Für einen Referendar ist die Eigenständigkeit und Neugier der Praktikanten eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgversprechende Zusammenarbeit:

„Wenn man jemanden hat als Praktikant, der jetzt nicht fragt, keine Eigeninitiative bringt und selber Ideen mitbringt oder so was, das stelle ich mir relativ anstrengend vor als Referendar, wenn man da noch mit Ideen anreichern muss und den so'n bisschen locken muss, und also das finde ich schon wichtig, dass die da eigenständig auch kommen und Interesse zeigen und sagen: *Sag' mir, was ich tun kann*, auch Fragen stellen, weil es ist für mich immer einfacher zu antworten, als mir zu überlegen, was könnte den interessieren.“ (Ref8, GruppeGym 2009, 923–929)

Ein Mentor möchte von den Studierenden gesagt bekommen, in welche Richtung er ihre Entwicklung unterstützen soll (Ment1, GruppeGHR_2009, 250–256). Mit einem zurückhaltenden, stillen Praktikanten, der wenig aktiv ist, wird es nach Meinung aller Beteiligten schwierig. Gefragt sind Offenheit und Experimentierfreude. Das sehen auch die Studierenden so: „Ich glaube, das hilft ungemein, wenn man zeigt, dass man offen für alles ist und dass man gerne alles

414 Nach der Konzeption gehört zu der Lernpartnerschaft zwingend die Vor- und Nachbesprechung von Unterricht. Wenn das wegfällt, ist nicht mehr von einem Kooperationspraktikum zu reden. Die Teilnahme an einem Unterricht, das Mitgehen in das Studienseminar oder das Pausengespräch über das Referendariat können wichtige Anregungen bringen, wie sie auch im Regelpraktikum zahlreich vorkommen. Es fehlt aber das entscheidende Kriterium der Zusammenarbeit. Das bleibt allerdings selber zu konkretisieren.

415 Es sind durchschnittlich 8 Aktivitäten gegenüber 14,5 bei einem Gesamtdurchschnitt von 9,4.

ausprobieren möchte“ (Stud10, GruppeGHR 2009, 428f). Die Eingangsvoraussetzungen sind abhängig von den Zielen und Erwartungen, die mit dem Kooperationspraktikum verbunden werden. Ein Lehrerbildner fasst seine Erfahrungen mit den Absolventen im Kooperationspraktikum zusammen, indem er auf ein partnerschaftliches Miteinander verweist. Die Lernpartner begegnen sich

„eher auf Augenhöhe, weil Referendare und Studenten praktisch noch gleichaltrig sind und von daher ganz anders miteinander umgehen und auch weniger Scheu voreinander (haben; AK) und sich häufig gegenseitig sogar schon kennen, weil sie zum Teil einfach nur ein Jahr oder zwei weiter sind als die andern, so dass der Einstieg in die Schule von daher sehr viel einfacher ist, wie die Referendare dort auch alles öffnen können, die können die Kollegen ansprechen [...]. Sie sind Türöffner für Schulen, das kann man deutlich sagen.“ (StuSe4, Int2009, 274–281)

In dieser Einstellung werden die Lernpartner als erwachsene Menschen angesehen, denen gegenüber sich der Ausbilder versteht als „der Coach oder der Berater der Referendare auf dem Weg der überwiegenden Selbstausbildung“ (StuSe4, Int2009, 295f). Der Lehrerbildner geht davon aus, selber nur einen begrenzten Einfluss auf die Referendare zu haben. Die sind im größten Teil ihrer Ausbildung „auf sich selbst gestellt, müssen sich selbstständig auf den Unterricht vorbereiten, nur auf der Basis der Kenntnisse, die sie haben“ (a. a. O., 302ff). Wenn davon ausgegangen werden kann, dass diese Selbstbildung eines der wichtigen Grundprinzipien in der Referendarausbildung ist, dann liegt es sehr nahe, dass das Kooperationspraktikum dabei unterstützen kann. Die notwendige Offenheit, Neugier und das aktive Suchen von Herausforderungen und Lösungen sind nicht nur für das Referendariat Herangehensweisen, die den Kompetenzerwerb erleichtern. Sie erleichtern auch das Eingehen von Lernpartnerschaften. Das passiert aber nicht von alleine. Wie aus den Studien von Niggli (2003) und Fischer (2008) ersichtlich (2.3), bedeutet die Selbständigkeit des in der Ausbildung befindlichen Erwachsenen nicht, dass auf die Unterstützung von Mentoren verzichtet werden kann oder es ausreichend wäre⁴¹⁶, sie nur kurzfristig zur Verfügung zu haben.

Mindestvoraussetzungen

Von den Studierenden, die als Lernpartner in das Kooperationspraktikum aufgenommen werden konnten, hat sich nur ein Teil für das Kooperationspraktikum gemeldet. Das steht zwar im Widerspruch zur Zahl der ursprünglichen Interessenten, die deutlich über den zur Verfügung stehenden Plätzen im

416 Die Absolventen lehnen es ab, wenn ein Mentor sich auf das Öffnen seiner Klasse beschränkt (2.3). Die COACTIV-Studie hat für den Gymnasialunterricht gezeigt, dass manche Lehrpersonen es als Fördern der Selbständigkeit betrachten, was bei Schülern als Alleinelassen und Vernachlässigen ankommt. Das ist mit zu bedenken, wenn ein Referendar mehrfach von Vereinsamung spricht und wenn in einem Studienseminar sich in einer kleinen Stichprobe ergibt, dass der Anteil derjenigen, die nichts mit einem Mentor zu tun haben, doppelt so hoch ist wie der in repräsentativen Studien (2.3).

Kooperationspraktikum liegt⁴¹⁷. Das liegt zum einen an den zu berücksichtigenden Aspekten wie Lehramt, Fach, Region und an den von Abläufen im Studienseminar vorgegebenen Fristen⁴¹⁸. Zum anderen hat das mit dem zu der Zeit angewandten Zuteilungsverfahren zu tun, nachdem es möglich ist, dass Studierende ohne Anmeldung einem Kooperationspraktikum zugeteilt werden. Das findet nur dann seine Grenze, wenn der Praktikumsbetreuer Bedenken beispielsweise an der Eignung hat. Das könnte zu einem Veto führen. Zu einem Einspruch wegen mangelnder Eignung ist es bis jetzt noch nicht gekommen.

Auch für die Referendare stellt sich die Frage, wie gewinnbringend eine Teilnahme für einen Referendar sein kann, der in seinem Vorbereitungsdienst Schwierigkeiten hat. Auf einer Tagung beantwortete ein Ausbilder die Frage mit dem grundsätzlichen Hinweis:

„Im Moment setzen wir ja sehr stark schon auf Freiwilligkeit und da melden sich nur die, die auch etwas stärker sind, die auch mit ihrem Zeitbudget besser umgehen können.“ (StuSe 5, MNU-Tagung 2009, 235–238)

In der schriftlichen Befragung der teilnehmenden Referendare (siehe Anlage) wurde erhoben, wie sie sich selber im Referendariat sehen. Fast alle meinen, gut mit den Schülern zurechtzukommen. Sie sehen die Schule als positive Herausforderung, und die meisten sind mit ihrer Lehrerrolle zufrieden. Bei einer Minderheit ist das nur begrenzt der Fall. Den Handlungsdruck im Referendariat bewerten sie neutral⁴¹⁹. Daraus lässt sich aber nicht auf die Wahrnehmung des Kooperationspraktikums schließen. Vielmehr legen die vorliegenden Daten und Aussagen nahe, dass die Kooperation auch bei eigenen Schwierigkeiten positiv empfunden werden kann. Darauf deutet exemplarisch der Weg hin, wie das Zustandekommen der Lernpartnerschaft von einem Praktikumsbetreuer beschrieben wird:

„Wir haben aber bei dieser Zusammenarbeit fachlicher Art (im Kooperationspraktikum; AK) schon stärker einfach mit fast ganzen Gruppen (mit Referendaren und Studierenden in Lernpartnerschaften; AK) gearbeitet, von denen man nicht genau weiß, wie sind die jetzt eigentlich dazu gekommen [...]? Also die haben alle ihre Hand gehoben, aber haben sie die nur gehoben, weil ihr Ausbilder da vorne saß und gefragt hat, oder haben sie die Hand gehoben, weil sie gesagt hatten: *wir finden das gut?* Und wir hatten schon auch solche Gruppen, bei denen das katastrophal auseinander ging. Dann arbeiten [...] die nicht zusammen, dann gehen die Studierenden nur zu ihrem Mentor und der Referendar macht das, was er immer macht. Man kann das nicht zusammen zwingen. Also da wird es nicht funktionieren.“

417 Je Durchgang melden sich 10–15 % für das Kooperationspraktikum an. Es stehen aber höchstens für zwei Drittel der Interessenten Plätze zur Verfügung.

418 Deretwegen können die Plätze erst nach den anderen Sonderpraktika verteilt werden.

419 Dem Item Mit den Schülern komme ich gut zurecht wird mit 1,89 (Skalenmitte: 3,5) zugestimmt; drei von 31 Referendaren stimmen dem nur eher zu und werten mit 3. Das Item Ich fühle mich in der Schule positiv herausgefordert wird mit 2,14 und Ich bin mit mir in der Lehrerrolle sehr zufrieden mit 2,32 bewertet. Ich fühle mich in der Vorbereitung von Unterricht sicher wird mit 2,64 bewertet und Ich empfinde im Referendariat einen sehr starken Handlungsdruck nahe am Mittelwert mit 3,52.

Diese spannende Frage: *Was macht man?* Wir haben hier in diesem nordhessischen Raum Referendare, die von Unis kommen, bei denen die Fachdidaktik (...) nicht an erster Stelle stand. Dafür haben wir Studierende, die fachdidaktisch sehr gut ausgebildet sind. Also es gibt Referendare, die gesagt haben: *Das war für mich klasse. Ich hatte davon überhaupt keine Ahnung und die Studierenden haben mir was beigebracht.* Daraus ein Modell zu machen, da würde man sich sicherlich verheben, und es wäre vermessen, weil man dann einfach Widerstände hätte, die überhaupt nicht sein müssen.“ (PB 6, MNU-Tagung 2009, 198–222)

Ein Referendar empfiehlt, trotz der grundsätzlichen Aufforderung an alle, zunächst die engagierten Referendare zu fragen. Er rechnet ansonsten trotz des möglichen Profitierens mit einer Abwehr gegenüber weiteren Anforderungen, „weil sich immer irgendwo geschützt wird“ (Ref3, Int2008, 504).

Motivation der Referendare zur Teilnahme am Kooperationspraktikum

Offensichtlich suchen oder finden die Referendare in der Zusammenarbeit mit den Studierenden etwas anderes als das, was sie im Studienseminar erwartet:

„Warum ich mich jetzt für ein Kooperationspraktikum interessiere ist, ich habe jetzt den ersten eigenen Unterricht übernommen und ich fände es ganz schön, wenn man noch mal ein bisschen mehr Rückmeldung über die einzelnen Stunden bekommt, einfach dass man noch jemand drinnen, hinten drinnen sitzen hat, der vielleicht noch mal eine andere Perspektive mit reinbringt. Außerdem hoffe ich auch wieder, noch ein bisschen neue Ideen von anderen Personen und aus der Uni kennenzulernen und dass man sich hinterher einfach zusammensetzt, die Stunden noch mal reflektiert und vielleicht noch verbessern kann.“ (Ref2, MNU-Tagung 2009, 117–125)

Es wird darauf gehofft, sich häufiger „einfach zusammensetzen“. Das ergibt sich unproblematisch, ist aber nicht beliebig, sondern zielgerichtet.

Als ein Referendar erfährt, dass es wegen der Fächer für ihn keinen Lernpartner gibt, aber für den Mitreferendar, da wird er „neidisch“ (Ref5, GruppeKsGHRF 2009, 54). Die rückblickende Betrachtung eines Referendars, welche Gründe ihn bewogen hatten, als studentischer Lernpartner an dem Kooperationspraktikum teilzunehmen, zeigt pragmatische Nützlichkeitsüberlegungen. Er wollte nicht in einer überfüllten Schule als Last empfunden werden und in der Masse untergehen:

„Und die Referendare, die haben sich selber dafür entschieden: Ja, ich nehme einen Praktikanten und da ist man vielleicht mehr gewollt. Außerdem habe ich mir gedacht, ein Referendar kann sich noch viel besser in einen Praktikanten hineinversetzen und kann die Probleme vielleicht auch besser verstehen. [...] Außerdem hatte ich mir gedacht, dass Referendare vielleicht neuen Methoden (gegenüber; AK) aufgeschlossener sind, dass man vielleicht auch so ein bisschen mehr von seiner Seite aus auch bringen kann.“ (Ref2, MNU-Tagung 2009, 82–86, 99ff)

Bei ihrer Zustimmung spielt für die Referendare, die direkt von einem ihrer Ausbilder angesprochen worden sind, die Einschätzung der Ausbilder eine wichtige Rolle. Zum einen signalisiert der Hinweis der Ausbilder, „dass man wenig falsch macht [...], wenn man *Ja* sagt“ eine gewisse Sicherheit (Ref5,

Gruppe KsGHRF 2009, 25f). Zum anderen kommt bei manchen als Motivation hinzu, dass sich ein Einlassen positiv auf die eigene Note auswirken kann: „Es ist natürlich auch (so eine) Beziehung Ausbilder – Referendar, schadet vielleicht auch nichts“ (Ref7, GruppeKsGHRF 2009, 19ff).

Gezielte Vorbereitungen aus Sicht der aktiv Beteiligten

Ein Referendar geht darauf ein, ob eine gezielte Vorbereitung auf die Lernpartnerschaft wichtig sei. Er verneint das, denn „das entwickelt sich, also das wächst innerhalb der ersten Wochen meistens relativ zügig, wenn man sich gut versteht“ (Ref4, 932f). Im Rückblick auf seine eigene studentische Lernpartnerschaft beschreibt der Referendar, der auf einer bundesweiten Ausbildertagung referiert hat (siehe Knüppel 2009), das gemeinsame Herantasten so:

„Nachdem wir uns so ein bisschen beschnuppert hatten die ersten zwei Wochen und so ein bisschen auch Vertrauen gewachsen war, hat unser Referendar zu uns noch mal gesagt: *Guckt doch mal, achtet mal darauf, wie reagiere ich da, was passiert da genau!* Nach so einer gewissen Vorlaufphase war das, und das haben wir auch recht häufig genutzt und da dieses Vertrauensverhältnis da war, ist das super abgelaufen. Also es kam da nichts von außen, sondern es hat sich innerhalb unserer Gruppe dann so entwickelt gehabt.“ (Ref1, MNU-Tagung 2009, 326–333)

Offensichtlich kommt es zuerst darauf an, wie die Lernpartner sich verstehen. Eine gezielte Vorbereitung wird als „von außen kommend“ zumindest in dieser Aussage für überflüssig gehalten. Diese Einschätzung wird nicht durchgängig geteilt. Auf allen Ebenen gibt es Beteiligte, die nicht darauf vertrauen möchten, dass sich alles von alleine entwickelt. So wünscht sich einer der Lehrerbildner Rückmeldung „in jeder Form von Kommunikation“, um sich weiterentwickeln zu können. Das passiert aber nicht von alleine: „Das ist eine Sache, die muss man wahrscheinlich wirklich üben, auch die Form der [...] konstruktiven Kritik“ (PB4, 494–496). Zudem regen mehrere Referendare an, dass eine Vorbereitung helfen kann, situationsangemessen zu reagieren. „Man sollte auf jeden Fall vorher besprechen, wie man Kritik an jemanden anbringt und die (Praktikanten; AK) dann vielleicht ein bisschen sensibel dafür machen“ (Ref4, Int2009, 616ff). Zudem regt er an, gezielt klare „Arbeitsaufträge oder Beobachtungsaufträge“ herauszuarbeiten, statt ein unübersehbares Angebot aufzulisten (a. a. O., 594ff). Das Üben ist auch notwendig, „bevor die halt hoffnungslos mit der Tür ins Haus fallen sozusagen und sich alle Türen zumachen an der Schule“ (Ref6, GruppeKsGHRF 2009, 569ff).

Öffnung des Tätigkeitsbereichs als Voraussetzung der Kooperation

Das Kooperationspraktikum setzt voraus, dass nicht nur Referendar und Mentor als Ansprechpartner der Studierenden ihren Unterricht öffnen und die Schulleitung diese Erweiterung mitträgt. Auch die Studienseminare und die Ausbilder gewähren damit Studierenden und Praktikumsbetreuern einen Einblick in ihre

Tätigkeit. Wenn das nicht einer selbstverständlichen Praxis entspricht, kann das zu Irritationen und ungewohnten Situationen führen. Um die ablaufenden Prozesse zu verstehen, kann es hilfreich sein, aktuelle Einstellungen der Lehrer aus den allgemeinen Schulabläufen und Vorbehalte mit der Öffnung der Institution für Außenstehende zu kennen, um sie gegebenenfalls bei den Entwicklungsprozessen um das Kooperationspraktikum berücksichtigen zu können. Ein Ausbilder sieht das Lehren in der Schule als öffentliche Angelegenheit, bei der es nichts zu verbergen gibt:

„(Nach dem) Ansatz, den ich gern vertrete, (ist) ein Lehrer eine öffentliche Institution und er müsste eigentlich jederzeit die Klassentüren öffnen. Also der darf auch keine Angst haben, dass jemand anders zuguckt, weil er schließlich im Auftrag des Landes zuständig ist.“ (Stu-Se4, Int2009, 321–325)

Diese „Veröffentlichung“ des Unterrichts hält Terhart für notwendig (2.1). Zwei der von ihm genannten, durch die noch vorherrschende Organisation von Unterricht bedingten Probleme können mit dem Kooperationspraktikum in Angriff genommen werden. Das ist zum einen die Forderung, den Unterrichtsprozess mit „erwachsenen Kollegen“ zu besprechen, statt ihn im „geschützten Raum des Klassenzimmers“ (Terhart) und damit nur mit Kindern oder Jugendlichen auszuhandeln. Zum anderen betrifft das die Isolation der Lehrperson, die ambivalent zwar als belastend erlebt, aber auch im Sinne der pädagogischen Autonomie und des geschlossenen Klassenzimmers verteidigt wird. Die Überwindung dieses Abschottens fordert von sich und seinen Kollegen ein Referendar, der eine grundsätzliche Öffnung des Referendarsunterrichts auch wegen der verstärkten Reflexionsmöglichkeit für sinnvoll hält. Zudem wird seiner Meinung nach ein Referendar so oft besucht,

„dass es fast nicht mehr darauf ankommt, ob er einen Praktikanten hat oder nicht, weil er ist nun mal wirklich gläsern und wird ewig durchleuchtet und wird ewig fremd evaluiert, reflektiert und kritisiert und der muss das eigentlich aushalten können.“ (Ref3, Int2008, 359–362)

Bei der Besprechung seines Unterrichts sieht sich der Referendar in einer passiven Rolle: Er *wird durchleuchtet, reflektiert und kritisiert*. Er beklagt, dass dieser Anspruch in dem gegenseitigen Umgang der Referendare miteinander nicht verwirklicht wird:

„Ich weiß auch nicht, warum sich viele Leute dagegen sperren gegen das Gespräch über Unterricht auch, gegenüber Problemen im Unterricht auch. Es wird oftmals tot geschwiegen: Haben Sie Probleme im Unterricht? – Nein ich habe keine Probleme! Es ist dann meistens das, wenn ich Probleme habe im Unterricht, bin ich ein schlechter Lehrer. Es ist aber nicht so!“ (a. a. O., 267–274)

Obwohl es Peergroups gibt und die Referendare in das Studienseminar und in ihre Ausbildungsschule integriert sind: „Trotzdem herrschen Vereinsamungstendenzen“ (a. a. O., 267). Es wird etwas „totgeschwiegen“, was offensichtlich im Kooperationspraktikum seinen Ausdruck finden kann. Ein Ausbilder weist

darauf hin, dass ein Einlassen auf das Kooperationspraktikum auch für Ausbilder eine Herausforderung darstellen kann:

„In dem Augenblick wo ich mich einer Kooperation gegenüber öffne, bedeutet das ja auch, dass plötzlich andere Leute sehen, was ich tue, und da gibt es Leute, die würden das nicht so gerne offenkundig machen.“ (StuSe4, Int2009, 471ff)

Es wird in drei Bereichen auf Erschwernisse hingewiesen, die es mit der für eine Kooperation notwendigen Öffnung dem Partner gegenüber geben kann. Grundlegend ist die noch weit verbreitete Organisation des Unterrichts als „Privatangelegenheit“ (Terhart). Die Folgen finden sich als zögerliche Bereitschaft zur Transparenz und zur Öffnung sowohl bei den Referendaren als auch bei den Ausbildern im Studienseminar. Es begrenzt die Möglichkeiten zur phasenübergreifenden Zusammenarbeit, wenn für einen größeren Teil des Studienseminars gilt, dass Universität und Studienseminar „zusammenarbeiten müssen, diese Einsicht ist bei vielen Kollegen überhaupt nicht der Fall. Da ist noch nicht einmal die Einsicht gekommen, dass man da innerhalb des Kollegiums zusammenarbeiten muss“ (StuSe4, Int2009, 464–467).

Die Konzeption bringt es mit sich, dass mehr Personen als die direkten Betreuer mit den Lernteams in Kontakt kommen und eine Haltung dazu einnehmen. Zudem ist die Stiftung von Lernpartnerschaften immer an einen größeren Kreis von Referendaren heranzutragen, als tatsächlich mitwirken. Unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Gruppe sind sich alle Beteiligten einig, „die Initiative muss mit vom Ausbilder kommen, weil der Ausbilder, wie heißt das so schön, das ist die volative Komponente, ja also er muss es wollen“ (StuSe4, Int2009, 426–430). Ebenso beschreibt das ein Referendar, der eine Hemmschwelle bei seinen Referendarskollegen ausmacht, die verdeutlicht: „Das müsste über die Ausbilder gehen“ (Ref3, Int2008, 392f). Ein Praktikumsbetreuer formuliert die Grundvoraussetzung:

„Das Kooperationspraktikum macht meiner Meinung nach nur dann einen Sinn, wenn [...] die Einbindung des Studienseminars gewährleistet ist. Die Seminarleiter müssen hinter der Idee des Kooperationspraktikums stehen [...]. Die Anwerbung geeigneter LiV sollte sinnvollerweise durch die Studienseminare erfolgen.“ (PB2, 2009)

Von dem Nutzen können die Kollegen der Studienseminare nach Meinung eines Ausbilders auf zwei Wegen überzeugt werden:

„Das Ganze muss über Seminarleitungen versucht werden, die das dann über ihre Kanäle transportieren und vorbringen. Darüber hinaus muss man versuchen, wenn es die Seminarleitungen nicht tun, [...] besondere persönliche Kontakte zu pflegen und diese persönlichen Kontakte dann auszuweiten.“ (StuSe4, Int2009, 447–452)

Nach den Vorstellungen über die Entwicklung von Kooperation (vgl. 3.1.1) ist für deren Gelingen die erste Voraussetzung, dass zwischen Studienseminar und Universität klare Absprachen über die mit dem Kooperationspraktikum verfolgten Ziele und über die Verteilung der Aufgaben bestehen. Die beiden Insti-

tutionen können das Projekt nicht unabhängig voneinander entwickeln. Die Autonomie bleibt aber in der arbeitsteiligen Bearbeitung voll erhalten (Gräsel 2006). Damit sind zwei der Kernbedingungen beschrieben, die eine Zusammenarbeit auf der Kooperationsstufe der *arbeitsteiligen Kooperation* nach Gräsel bzw. der *Koordination* nach Klusmeyer (2009) charakterisieren (3.1.1)⁴²⁰. Als drittes ist auf dieser Ebene erhöhtes Vertrauen notwendig, dass die inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben verbindlich eingehalten werden. Die dabei zu bewältigenden Schwierigkeiten zeigen sich bei der Organisation (in diesem Kapitel), aber auch bei der notwendigen Rollenklärung (3.5.3). Wie Information und Vertrauen zusammenhängen kann exemplarisch verdeutlicht werden an Umgehensweisen mit Problemen (s. u.).

Phasenübergreifender Ausbildungstag als gelungenes Beispiel phasenübergreifender Kooperation

Die Kooperation entwickelt sich auf verschiedenen Stufen mit unterschiedlicher Intensität (s.o). Ein Ausbilder berichtet von einem Ausbildungstag, der so arrangiert war, dass an der Schule ein Unterrichtsbesuch des Studenten mit dem Praktikumsbetreuer und einer des Referendars beim Ausbilder an einem Tag stattgefunden hat.

„Wir haben also beide Stunden gesehen, haben beide Stunden auch gemeinsam besprochen, und mir wurde da doch noch mal sehr deutlich, dass die Sichtweise sich schon ändert. Einmal [...] dass die (der Referendar und der Student) auch selbst ihre Stunde ganz unterschiedlich sehen, [...] und dass (der Praktikumsbetreuer) und ich auch mit unterschiedlichen Sichtweisen herangehen [...]. Hier hast du deinen Referendar im ersten Hauptsemester, hier ist der Student. [...] Das erfordert ja auch einen Wechsel des Blickes, der Anforderungen, und das wurde mir noch mal sehr deutlich.“ (StuSe 5, MNU-Tagung 2009, 25–39)

In diesem dynamischen Prozess ist dies als „sporadische Aktivität“ anzusehen, ein Kriterium, das auf der untersten Stufe der von Klusmeyer (2009) entwickelten Intensitätsskala einzuordnen ist. Entscheidend für die Kooperation wird sein, ob die Herangehensweise beispielgebend aufgenommen, verstetigt und systematisiert wird. Dann ist es auch möglich, den Austausch bis zu der obersten Stufe der kontinuierlich-konstruktiven Kooperation mit einem bildungstheoretischen Verständnis weiterzuentwickeln (3.1.1).

Vergleichbares gilt für eine zweite gemeinsame Veranstaltung, bei der die Studierenden aktiv an einer Fachseminarsitzung im Studienseminar teilgenommen haben:

„Wir waren gerade unterwegs, Ideen zu entfalten über Projektunterricht, [...] im Rahmen eines kleineren Projektes in einer Stunde oder in einer Projektwoche. Und da kam doch ganz deutlich raus, ich überspitze es jetzt mal, dass (der Praktikumsbetreuer) mir sagte: „*Also was Du da schon als Projekt verstehst und verkaufen willst, das ist ja gar kein Projekt, das*

420 Auf dieser Stufe werden Maßnahmen abgestimmt und vereinbart, die dann arbeitsteilig und eigenverantwortlich umgesetzt werden.

ist ja nur so der Name, aber ein wirkliches Projekt muss doch Ja, dann habe ich dann wieder gesagt: *Ja, aber ich muss aber doch mit denen auch Landesabitur machen!* Also auch dieses Spannungsfeld, was kann man sich in Gänsefüßchen eigentlich später noch erlauben, wie unvorbelastet gehen aber Studentinnen und Studenten daran. Und für mich war es doch hilfreich, und ich glaube auch für meine Referendarinnen und Referendare, diese Rückspiegelung zu bekommen und vielleicht auch für die Studentinnen und Studenten, na ja so forsch, wie wir jetzt losmarschieren, werden wir später in diesem Beziehungsgeflecht nicht mehr weitermarschieren können. Das waren also so zwei Erlebnisse, wo ich sage, es lohnt sich in dieser Richtung unterwegs zu sein.“ (StuSe5, MNU-Tagung 2009, 47–62)

Beide Beispiele zeigen, wie das Kooperationspraktikum von Lehrerbildnern genutzt werden kann, um auch auf ihrer Ebene zu kooperieren bzw. Inhalte weiterzuentwickeln. Beide Lehrerbildner planen ihre Pflichtveranstaltungen so, dass sie für die Absolventen der anderen Ausbildungsphase geöffnet werden. Durch die Haltung, die anderen gleichberechtigt aktiv teilnehmen zu lassen, wird eine andere Perspektive hinzugewonnen. Wenn die Veranstaltungen nicht dabei stehen bleiben, den anderen durch Teilhabe zu informieren, sondern zur gemeinsamen Arbeit genutzt werden, dann sehen die Absolventen exemplarisch, wie Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Gruppen realisiert werden kann⁴²¹. Auch hier – wie bei der Zusammenarbeit in der Lernpartnerschaft – sind gewohnte Wege zu verlassen. Der größte Aufwand besteht darin, sich auf den anderen und die neue Situation einzulassen.

3.5.3. Hemmnisse bei der Realisierung des Kooperationspraktikums

Eine der Bedingungen, wie zusätzliche Belastung durch das Kooperationspraktikum zu reduzieren oder zu verhindern ist, kann aus den Studien (2.4.2) abgeleitet werden: das Kooperationspraktikum sollte so organisiert sein, dass die Praktikanten jederzeit in ein Regelpraktikum wechseln können. Das ermöglicht den Referendaren eine Aufkündigung der Lernpartnerschaft, wenn die Zusammenarbeit ihrem Ausbildungsinteresse zuwiderlaufen sollte.

Obwohl das weder nach der Praktikumsordnung noch nach dem Vorbereitungsseminar in dem ersten Praktikum der Studierenden eine wesentliche Bedeutung einnimmt, gehören zu den aufwendigsten Arbeiten, von denen die Referendare berichten, die schriftliche Vorbereitung zu den zwei Unterrichtsbesuchen, die jeder Praktikant von seinem Praktikumsbetreuer bekommt. Auch wenn in diesem ersten Praktikum die schriftliche Unterrichtsvorbereitung keinen zentralen Stellenwert hat, sehen es die Referendare häufiger als ihre Aufgabe an, die Studierenden dabei zu unterstützen. Einer der Referendare bestand in einem Anschlussgespräch darauf, dass es eine seiner wichtigen Aufgaben sei, den Studierenden das Schreiben dieser Vorbereitung beizubringen. Ein anderer nennt das als Belastungsfaktor, der sich deutlich

421 Das ist eine Ausbildungsgestaltung im Sinne des *didaktischen Doppeldeckers* (Wahl 2005).

bemerkbar macht, wenn es zwei Praktikanten sind. Er plädiert wegen dieser schriftlichen Unterrichtsvorbereitung dafür, nur einen Lernpartner zu haben: „Bei zweien, da muss ich dann vier Entwürfe lesen, vier Unterrichte vorbereiten“ (Ref3, Int2008, 436ff). Das hätte auch den Vorteil, seine Referendarskollegen von dem Kooperationspraktikum besser überzeugen zu können. Das ermöglicht, das Belastungsargument zu entschärfen und „diese Abweisungstendenzen zu unterwandern und (zu) antizipieren“ (ebenda).

Bei der Auswertung der Erfahrungen wird die Belastung der Referendare besonders beachtet. Sie bewegt auch die Ausbilder einer Tagung, die sich u. a. mit dem Kooperationspraktikum auseinandersetzen. Sie fragen die Referenten, wie hoch die Belastung durch die Lernpartnerschaft war und wie sie empfunden wurde. Die Antwort auf die Frage eines der Tagungsteilnehmer fällt differenziert aus:

„Also, man verbringt schon mehr Zeit in der Schule, das auf jeden Fall. Es entlastet einen dementsprechend aber dann zuhause. Ich würde sagen ein bisschen mehr Arbeit ist es schon; ja.“ (Ref1, MNU-Tagung 2009, 184–189)⁴²²

In dem Fragebogen für die Referendare sind mehrere der Items auf diesen Problembereich bezogen (Anlage). Das auf die allgemeine Situation im Referendariat bezogene Item *Ich empfinde im Referendariat einen sehr starken Handlungsdruck* wird in der neutralen Mitte gewertet und belegt den 30. Rang von 36 Items⁴²³. Eine neutrale Bewertung hatte sich für die Referendare auch bei der Hessischen DIPF-Studie im Durchschnitt der Indikatoren zu dem Fragenkomplex *Belastungserleben* ergeben (2.1.1). Die Aussage *Der Druck hat sehr zugenommen durch die Teilnahme am Kooperationspraktikum* wird mit am stärksten von allen Items abgelehnt (Wert: 4,3). In den Angaben der Referendare, die sie in Gesprächen und im Fragebogen machten, bestätigt sich, dass die Zusammenarbeit mit den Studierenden zusätzliche Zeit beansprucht. Das wird aber aufgrund des erzielten Nutzens akzeptiert. Exemplarisch verdeutlicht das die Beschreibung eines Referendars, der nach dem Hinweis für den Aufwand fortfährt: „Aber ich empfand (es) im Endeffekt bereichernd. Ich hab das in meine eigene Ausbildung eingebunden, hab’ davon profitiert“ (Ref3, Int2008, 251f). Insgesamt erhält das Item *Die Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden empfehle ich* eine der höchsten Zustimmung mit einem Wert von

422 Vergleichbar: „Die Studenten, die mich dabei begleiten, wissen eh, was ich da den ganzen Tag mache. Sei es Unterricht planen, sei es reflektierender Unterricht, das ist ja nichts anderes, und da habe ich sie halt verbal teilhaben lassen. Ich habe meine Reflexion auf eine breitere Ebene gestellt. Sicherlich ist es mal ein bisschen Mehrbelastung, wenn ich einen Entwurf für die Praktikanten, die müssen ja auch zwei Entwürfe jeder verfassen, durchlesen muss und das mal zehn fünfzehn Minuten oder wenn auch mal ein Besuch ansteht, da muss man halt mal eine halbe Stunde mehr investieren und verstärkter über diese Stunde sprechen.“ (Ref3, Int2008, 243–251)

423 Mit einem Durchschnittswert von 3,5 auf einer Skala von 1–6, Skalenmitte:3,5.

1,93⁴²⁴. Den notwendigen Aufwand setzt die Zusammenfassung eines Ausbilders in das Verhältnis zum erwartbaren Gewinn:

„Also es gibt eine Last, das wird ja auch durchaus gesagt, man merkt, dass man ja sonst seinen Unterricht allein gemacht hat und hat das mit sich selbst ausgetragen, jetzt hat man plötzlich viel Zeit aufzuwenden, um sich auszutauschen, also man muss vielleicht mehr Planungszeit aufwenden und man muss auch nachher in der Nachbesprechung mehr Zeit aufwenden. Aber was ich auf der anderen Seite höre ist, dass man das gern annimmt, weil das ja auch was bringt. Das ist die andere Seite, also der zusätzliche Aufwand gibt einem einen zusätzlichen Nutzen.“ (StuSe4, Int2009, 388–395)

Was sich hier, statt neue Belastung zu sein, als eine Umverteilung der Lasten herausstellt, ergibt sich in ähnlicher Weise bei dem Zeitproblem. Fehlende verfügbare Zeit wird als einer der Gründe genannt, die zu einer geringen Intensität der Zusammenarbeit führen. An einem Beispiel soll illustriert werden, dass eher die subjektiv gesetzte Schwerpunktbildung als die scheinbar objektiv nicht ausreichend verfügbare Zeit die Bedingungen bestimmen, unter denen die jeweilige Lernpartnerschaft stattfindet: Ein Student betont, dass es ihm vom Prinzip her sehr gut gefallen hat, „aber es war halt ein bisschen wenig Zeit dafür (da), für, ja (etwas) zusammen zu machen“ (Stud1, GruppeGym 2009, 58f). Er beschreibt dann, dass Referendar und Praktikanten an zwei Tagen in der Woche neben gemeinsamen Unterrichtsstunden fünf Freistunden zusammen haben. Er relativiert auf Nachfrage „Ach doch, also wir haben eigentlich unwahrscheinlich viel gesprochen, doch“ (a. a. O., 67f). Bei der Betrachtung der gemeinsamen Aktivitäten haben in dieser Lernpartnerschaft Hospitation und die Übernahme von Teilaufträgen im Unterricht so häufig stattgefunden, wie es dem Durchschnitt entspricht. Allerdings gehören er und sein Mitstudent zu dem einen Fünftel, die keine Unterrichtsstunden beim Referendar gemacht haben. Zudem haben sie unterdurchschnittlich oft zusammen Unterricht vorbereitet oder besprochen. Der Mangel an Zeit bezieht sich auf die unterrichtsvor- und nachbereitenden Gespräche. Auf das, was am Vortag und am selben Tag gewesen ist, haben die Lernpartner sehr viel Zeit verwandt, die dann fehlte, um etwas „zusammen zu machen“ (s. o.). Das von dem Studierenden angesprochene Defizit betrifft eher die Art bzw. die Inhalte der gemeinsamen Aktivitäten der Lernpartner als die verfügbare Zeit. Schon die DIPF-Studie hatte gezeigt, dass die Referendare im Zeitmangel kein Problem sehen (2.1.1; Abs 2009). Wie sehr es auf die Einstellung und Schwerpunktsetzung ankommt, um auch mit begrenzten Zeitressourcen umzugehen, verdeutlicht ein Rückblick:

„Also meine Mentorin war super, meine Mentorin hatte zweiunddreißig Stunden in der Woche, weil sie kurzfristig noch eine Vertretungsklasse gekriegt hat und eigentlich wusste sie, glaube ich, selber nicht, wo ihr der Kopf steht, aber die hatte trotzdem immer Zeit für mich.“

424 Auf zwei der 31 Fragebögen wird die Empfehlung mit der Wertung 5 bzw. 6 völlig abgelehnt. Vier Wertungen sind mit 3 nur knapp positiv, davon die jüngste aus dem Durchgang 2007/08. Näheres zu der grundsätzlichen Einschätzung in Kapitel 3.5.3.

Aber was ich halt auch gar nicht hatte, war irgendwas zu dritt, weil meine Mentorin und mein Referendar gar keine Stunde gemeinsam haben.“ (Stud6, GruppeGym 2009, 144–149)

Auch wenn die Studierenden Vorstellungen haben, was sie mit dem Referendar machen möchten, gelingt es ihnen wie im obigen Beispiel teilweise nicht, die Zeit dementsprechend zu verwenden. Es muss offensichtlich eingeübt werden, wie ein Thema gefunden oder festgelegt werden kann, auf das sich Referendare und Studierende gemeinsam einlassen können und wie das bearbeitet werden kann, so dass sie beide etwas davon haben. Es ist Aufgabe der Universitäten, dafür die Grundlegung zu schaffen, auf der aufgebaut und an der weiterentwickelt werden kann.

Studentische Erwartungen an feste Vorgaben

Die studentischen Rückmeldungen des ersten Durchgangs des Kooperationspraktikums⁴²⁵ verweisen auf eine Haltung, die klare Vorgaben erwartet, statt Raum für eigene Gestaltungsmöglichkeiten. Es wird beklagt die „Unklarheit wie viele Hospitationen notwendig sind [und die] Unklarheit bei dem Referendar über die Zeit, die er mit dem Studenten teilen soll“ (Stud9, SI200506). Die noch nicht modularisiert ausgebildeten Studierenden erwarten fast durchweg eine stärkere Regulierung und deren Kontrolle: „Referendarstunden müssten für Studenten Pflicht sein, um mehr zusammenarbeiten zu können. Sonst hat man nicht unbedingt viele gemeinsame Stunden“ (Stud3, SI200506). „Mehr Kontrolle der Zusammenarbeit zwischen Referendar und Praktikant“ (Stud5, SI200506), aber auch die Berücksichtigung deren Interesses nach einer „stärkere[n] organisatorische[n] Bindung des Studenten an den Referendar bei gleichzeitiger Sicherstellung, dass der Referendar entlastet und nicht belastet wird“ (Stud9, SI200506). Die passive Erwartungshaltung bleibt aber auch, wenn das Interesse an der nächsten Ausbildungsphase erwacht ist. Dann wird gefordert „mehr Teilnahme des Studenten an den Studienseminaraktivitäten des Referendars“ (ebenda) und vorgeschlagen, „einen Tag im Praktikum mit den Referendaren das Studienseminar [zu] besuchen“ (Stud5, SI 200506).

Selbst wenn in dem Vorbereitungsseminar nicht diese Möglichkeiten erörtert worden sein sollten, so haben die Studierenden in den Schulpraktischen Studien die Aufgabe, den Lehreralltag zu erkunden. Offensichtlich gehört der Ausbildungsalltag ihrer Lernpartner nicht von alleine dazu. Gleichzeitig weisen diese Intensivierungswünsche auch darauf hin, was Referendare machen können, wenn sie nicht angetan sind von der Lernpartnerschaft: „Mentor und LiV zeigten keinerlei Interesse, uns durch das Praktikum zu begleiten“ (Stud1, SI200506) oder „Vor dem Praktikum hat sich der Referendar für uns Zeit genommen und

425 Dieses Zitat und die in diesem Abschnitt folgenden sind den schriftlichen Aussagen der Studierenden entnommen, die auf die Frage nach dem Gelingen und Misserfolgen des Kooperationspraktikums antworten.

uns die Schule gezeigt. Ansonsten hatten wir keinen Kontakt zu dem Referendar“ (Stud2, SI200506) sowie „zu wenig gemeinsamer Unterricht und mangelnde gemeinsame Vorbereitung aufgrund nicht koordinierter Zusammenarbeit, Kommunikation und Planung“ (Stud3, SI200506).

Aus der Bewertung der einzelnen Aktivitäten (vgl. 3.4; Chronologie) können Schlüsse auf die Einstellung der Lernpartner, hier vor allem der Studierenden, gewonnen werden, wenn weitere Informationen aus den Dokumenten oder Erhebungsbögen hinzugezogen werden. Die negative Reaktion auf die Teilnahme des Ausbilders an dem studentischen Unterrichtsversuch kann als Bestätigung der eben gezeigten wenig offenen Einstellung gesehen werden, die mit Verunsicherung einhergeht. So wird der Unterrichtsbesuch mit Besprechung des Ausbilders nicht nur wegen des unerwartet Unbekannten abgelehnt, sondern auch wegen der Rückmeldung, die für den Studierenden nicht einschätzbar war: „Seminarleiter hat mich durch Kommentare sehr verunsichert“ (StudH0708, 4. Woche). Ansonsten werden negative Wertungen vergeben, wenn Stunden ausfallen oder Unterricht unter provisorischen Bedingungen abgehalten wird. Das entspricht nicht den eigenen – scheinbar recht konkreten – Erwartungen. Auch eine Klassenarbeit wird als nutzlose Zeit wahrgenommen und nicht als Chance gesehen, miteinander den Stellenwert und Einbettung der Leistungswertung vergleichend einzuschätzen. Die Besuche in den Studienseminaren werden von den Studierenden sehr unterschiedlich zwischen sehr hilfreich und weniger hilfreich eingeschätzt. Zum einen wird die Bewertung davon beeinflusst, wie offen die Studierenden schon für diesen Einblick in die nächste Ausbildungsphase sind und was dementsprechend von ihrer lebensbiographischen Entwicklung schon zugelassen werden kann. Zum anderen wird es auch mitgeprägt von den Studienseminaren, die den Studierenden teilweise eine aktive Rolle als Fragende bzw. Mitwirkende einräumen, was immer auf positive Resonanz stößt. Der Einblick beschränkt sich manchmal auch darauf, in einem Seminar zu sitzen und zuzuhören. Das wird dann nicht immer von den Studierenden als bereichernd wahrgenommen. Negative Wertungen des Kooperationspraktikums finden sich auch dann, wenn der Schultag von Hospitationen geprägt ist, ohne dass Besprechungen oder eine gemeinsame Reflexion dazu durchgeführt werden⁴²⁶. Die erkennbare passive Erwartungshaltung der Studierenden ergibt sich in den folgenden Durchgängen nicht mehr, zumindest nicht in dieser wahrnehmbaren Häufung. In diesem ersten Durchgang erprobten alle Beteiligten, also auch die Praktikumsbetreuer und die gegebenenfalls involvierten Ausbilder, erstmalig diese Art der Kooperation. Zudem sind die Studierenden in diesem ersten Durchgang sehr stark auf die Besonderheit dieser Kooperation mit den Referendaren hingewiesen worden. Ob diese im Vergleich zu den späteren Durchgängen sehr ausführliche und frühzeitige Thematisierung

426 Zumindest sind sie nicht in der „Chronologie der Lernpartnerschaft“ dokumentiert worden.

im Vorbereitungsseminar der Studierenden diese Haltung mit verstärkt hat, kann nicht nachgeprüft werden. Die Bewertung kann auf eine Haltung verweisen, mit der zu rechnen ist und die auch in den Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung bei Studierenden zu finden war (2.1.4, Blömeke u. a. 2008 und 2.2.3, Marlovits & Schratz u. a. 2003). Es zeigt aber auch das subjektive Empfinden. Das wird deutlich bei der Betrachtung der extremen Abweichung, die entsteht, wenn ein Beteiligter die gemeinsamen Aktivitäten (sehr) positiv einschätzt, während der Partner sie als (sehr) nutzlos wertet. Beispiele dafür sind die Einführung in die Schule oder auch mal eine Nach- und Vorbesprechung des Referendarsunterrichts, für die wenig Zeit vorhanden ist, die also kaum einen gemeinsamen Austausch, sondern eher eine einseitige Mitteilung darstellt. Umgekehrt ist eine telefonische Vorbereitung eines eigenen Unterrichts für die Studierenden überhaupt nicht hilfreich, während der kranke Referendar das als Entlastung für sich positiv wahrnimmt (StudHK0506, 5. Woche). Von Unterrichtsbesprechungen mit Dritten profitiert teilweise der Hospitierende mehr als der Unterrichtende, zumindest deutet das die Wertung an.

Organisatorische Einschränkungen

Wenn die Kooperation scheitert, dann am häufigsten an organisatorischen Fragen, z. B. wie die potenziellen Lernpartner gefunden und angesprochen werden, oder an Problemen mit der zeitlichen Abfolge, in der geklärt wird, ob und wo unter welchen Bedingungen ein Kooperationspraktikum stattfindet. Zudem werden Defizite bei der Information beklagt, von der verschiedene Ebenen betroffen sein können. Das bezieht sich nicht nur auf Referendare und Studierende, sondern auch auf die Mentoren. Auch von Schulen und ihren Ansprechpartnern kommt es zu Klagen über unzureichendes Informiertsein. Das hat nicht immer damit zu tun, ob die Kurzbeschreibung über das Kooperationspraktikum der Universität als Grundlage vorliegt⁴²⁷. Es besteht ein grundsätzlicher Unterschied, ob es sich um fehlende Informationen oder Unklarheiten handelt, die einer Entwicklungs- und Übergangsphase geschuldet sind, ob Missverständnisse oder Fehler in Einzelfällen vorliegen, oder ob es um konzeptionell oder strukturell bedingte Defizite geht. Während das für die Schule ein Ärgernis darstellen kann und für die Studierenden Flexibilität erfordert, sieht ein Praktikumsbetreuer in Organisationsdefiziten die Ursache für Missverständnisse:

„Organisatorische Schwierigkeiten beim Koopra ergaben sich auch daraus, dass die Mentoren bis kurz vor Praktikumsbeginn nicht feststanden. Daher konnte ich den Kontakt auch erst sehr spät aufnehmen. [...]. Die Einschätzung einiger Kollegen und Schulleitungsmitglieder, dass die LiV faktisch die Rolle der Mentoren innegehabt hätten, hängt unter anderem auch hiermit (mit der späten Klärung der Lernpartnerschaften) zusammen.“ (PB2 2009)

427 Siehe Anlage.

Er fordert die frühe Bestimmung des zuständigen Mentors als grundsätzliche Voraussetzung. Ein anderer Praktikumsbetreuer beklagt, dass die Schulen nicht informiert waren und deswegen verärgert sind. Von den Referendaren wird teilweise der lange Zeitraum zwischen einer ersten Information und Anfrage zu Beginn des Referendariats bis zur zweiten Entscheidungsstufe, der Nachfrage nach dem Erfolg der Mentorensuche bemängelt. Wenn sich das beispielsweise von September bis Dezember hinzieht, ist das für manche eine Verunsicherung, weil sie länger nichts gehört haben. Für andere ist das ein Grund zur Absage, weil sich für sie inzwischen eine andere Situation ergeben hat.

Der größte Unmut entsteht, wenn die Fächer nicht übereinstimmen oder aus anderen als organisatorischen Gründen keine Lernpartnerschaft zustande kommt. Das kann vor allem dann passieren, wenn kein gemeinsames Treffen der Kooperationspartner stattgefunden hat. Fehlt das Treffen vor Beginn der Praktikumszeit, dann kann es vorkommen, dass sich Studierende nicht bei ihren Referendaren melden oder allein mit dem für sie verantwortlichen Mentor einen Stundenplan verabredet haben, so dass dem vermeintlichen Lernteam unverbindliche Hospitationen und ebensolche Gespräche in den Pausen verblieben. Diese Probleme sind den Praktikumsberichten der Studierenden zu entnehmen, sie werden unter der Rubrik „Mislungen“ des Erhebungsbogens angegeben und kommen bei Auswertungsgesprächen oder bei individuellen Kontakten mit dem Organisator zur Sprache. Auf grundsätzliche Probleme, die sich aus einer fälschlichen Mentorenschaft der Referendare ergeben, wird an anderer Stelle eingegangen (3.5.2).

Schwierigkeiten mit dem verbindlichen Mitwirken der Mentoren

Die Notwendigkeit, das Kooperationspraktikum an die verbindliche Mitarbeit eines Mentors zu knüpfen, ruft bei Ausbildern Widerspruch mit unterschiedlichen Argumentationen hervor. Das kann an den Äußerungen zweier Ausbilder gezeigt werden. Im ersten Beispiel geht der Ausbilder kritisch auf die Vorgabe ein:

„Auf dem Papier finden wir immer Mentorinnen und Mentoren. Aber dass das jetzt diese aktiven Mentorinnen und Mentoren sind, die den Prozess begleiten, das ist in den seltensten Fällen tatsächlich der Fall.“ (StuSe5, MNU-Tagung 2009, 12ff)

Er zeigt auf, wie er zur Lösung des Problems beiträgt, damit das Kooperationspraktikum durchgeführt werden kann. Er unterstützt die Suche nach Mentoren, indem er auf ehemalige Referendarinnen und Referendare zugeht, die im Schuldienst in der Region verblieben sind und bei der Zusammenarbeit „dann tatsächlich eine aktive Rolle spielen“ (StuSe5, MNU-Tagung 2009, 62–66).

Seine Vermutung, dass es bei einer rein formalen Benennung der Mentoren bleibt, bestätigt sich nach den vorliegenden täglichen Notizen der Studierenden über die unterrichtsbezogenen Aktivitäten nicht. Um das zu verdeutlichen, wer-

den aus den erhobenen Daten diejenigen Lernteams gesondert als Gruppe betrachtet, in denen die Referendare – gemäß der Annahme des Ausbilders – kaum etwas in ihrer Ausbildung mit ihren Mentoren zu tun haben. Das geben 7 von 31 Referendaren in dem Fragebogen an⁴²⁸ (Anlage). Die Fälle konzentrieren sich bis auf zwei auf ein Studienseminar, aus dem die unteren Beispiele stammen. Die Betrachtung zeigt, dass auch in diesen fünf Sonderfällen sich die Aktivitäten der Studierenden dem Durchschnitt entsprechend annähernd gleich auf Referendar und Mentor verteilen. Dabei ist ein Lernteam berücksichtigt, bei dem sich die Mentorenbetreuung fast ausschließlich auf das Hospitationsangebot reduziert. Dort gibt es mit dem Mentor keine Unterrichtsnachbesprechungen und nur drei Vorbereitungen. Der Referendar kommt zu der mit Abstand schlechtesten aller Bewertungen der Einzelaktivitäten und Gesamtbewertung⁴²⁹. In zwei anderen Lernteams bewerten die Referendare hingegen sehr positiv⁴³⁰. Insgesamt ergibt sich aus der fehlenden Zusammenarbeit von Referendar und Mentor weder ein Hinweis, wie die Referendare das Kooperationspraktikum empfinden, noch wie sich die Aktivitäten der Studierenden auf ihre Ansprechpartner verteilt. Den zugrunde liegenden Widerspruch registrieren auch die Studierenden, wenn sie über die Zusammenarbeit des Mentors mit ihrem Referendar feststellen: „Für uns hat er eigentlich Zeit gehabt, nur [...] die haben irgendwie nie was zusammen gemacht“ (Stud1, GruppeGym 2009, 114f) oder sich verwundert vergewissern, ob ihr Mentor tatsächlich auch für ihren Referendar zuständig ist. Die Antwort „Ja, wenn man es nicht wüsste, dann würde man es nicht merken“ (a. a. O., 118) illustriert die im Zitat angesprochene „Papierform“, auf die nach dem obigen Zitat die Mentorenschaft beschränkt bleiben kann. Daran ändert auch das Kooperationspraktikum nichts: die erwartete Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Mentor und Referendar durch das Kooperationspraktikum findet nicht statt. Das darauf bezogene Item wird von den Referendaren mit am stärksten abgelehnt (Anhang XIV, Frage 18).

Wie bedeutend die Mentoren für die Referendare tatsächlich sind, zeigen deren Antworten zu den entsprechenden Items in dem Fragebogen der Referendare.

428 Diese Teilgruppe lehnt das Item *Ich habe in meiner Ausbildung sehr viel mit Mentoren zu tun* ab (Wertung 5 oder 6). Im Durchschnitt wird dem noch mit 3,29 knapp zugestimmt: Angesichts der Voten der Teilgruppe ergibt sich mit 1,718 die höchste Standardabweichung der 36 Items.

429 Die Wertung von durchschnittlich 3,6 bei einer Viererskala ist um 0,6 schlechter als die nächstfolgende. Die Bepunktung mit 2,5 von 10 mit Punkten wird bei einem der beiden anderen Fälle aus dem Studienseminar noch unterboten. Die Beispiele zu berücksichtigt hätte aber keinen weiteren Erkenntnisgewinn, da dort die Lernpartner kaum zusammengearbeitet haben.

430 Mit durchschnittlich 1,3 bzw. 1,7 bei einem theoretischen Mittelwert von 2,5.

Tab. 7: Korrelation nach Pearson zwischen „Ich habe in meiner Ausbildung sehr viel mit Mentoren“ und folgenden Items:

Item	Ich habe in meiner Ausbildung sehr viel mit Mentoren
<i>Die Bedingungen an meiner Schule sind gut</i>	,72**
<i>Mit den Schülern komme ich gut zurecht</i>	,57**
<i>Ich bin mit mir in der Lehrerrolle sehr zufrieden</i>	,47**
<i>Die bisherigen Erfahrungen der Zusammenarbeit mit anderen sind positiv</i>	,48**
<i>Ich kann meinen Unterricht mit anderen genügend oft besprechen</i>	,75**
<i>Ich fühle mich in der Vorbereitung von Unterricht sicher</i>	,47**
<i>Ich habe von den Rückmeldungen der/des Studierenden sehr profitiert</i>	,48**
<i>Ich empfinde im Referendariat einen sehr starken Handlungsdruck</i>	,59**
<i>Schüler sollten so oft wie möglich in kooperativen Lernformen arbeiten</i>	,61**

Daraus ergibt sich, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit mit dem Mentor und der Zufriedenheit mit der Schule, der eigenen Lehrerrolle und dem Auskommen mit den Schülern entsteht. Wenn das gegeben ist, dann können die Referendare auch stärker von den Rückmeldungen der Studierenden profitieren. Nicht nur, aber auch, wenn die Referendare Handlungsdruck empfinden, empfehlen sie die Zusammenarbeit mit den Studierenden. Von 11 Bestätigungen des Handlungsdrucks spricht nur einer keine Empfehlung der Zusammenarbeit aus. Da auch ohne Handlungsdruck es überdurchschnittlich oft zur Empfehlung der Zusammenarbeit kommt, drückt sich das nicht in einer Korrelation aus. Diese Empfehlung korreliert stark mit der Einstellung, dass die Lehrperson eher die Rolle eines Moderators hat als die eines Stoffvermittlers (siehe Tab.9). Das Item *Die Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden empfehle ich* korreliert stark mit mehreren anderen Items.

Wer den Lehrer *vorrangig als Vermittler* sieht, für den bietet das Kooperationspraktikum *keine zusätzliche Lerngelegenheit*. Es kommt zu einer negativen Korrelation ($-,67^{**}$). Dem Rollenbild als *Wissensvermittler* stimmen die Referendare deutlich weniger zu (mit 2,6 auf der 6er-Skala, Rang 18) als der *Lehrerrolle des Moderators*, der mit die höchste Zustimmung bekommt (1,7; Rang 2).

Tab. 8: Korrelation nach Pearson zwischen „Die Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden empfehle ich“ und folgenden Items:

Item	Item	Die Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden empfehle ich (Item 26)	N
7	<i>Ich sehe den Lehrer vorrangig als Moderator des Lernprozesses</i>	,63**	18
10	<i>Die bisherigen Erfahrungen der Zusammenarbeit mit anderen sind positiv</i>	,65**	31
11	<i>Ich möchte gerne mit anderen zusammen arbeiten</i>	,67**	31
12	<i>Die Zusammenarbeit mit den Studierenden war für mich ein Vorteil</i>	,75**	31
13	<i>Die Zusammenarbeit mit den Studierenden war für mich eine wünschenswerte Entlastung</i>	,66**	31
15	<i>Die Zusammenarbeit mit Studierenden bringt mich voran</i>	,58*	18
19	<i>Es ist für mich ein sehr gutes Gefühl Studierende im Unterricht zu haben</i>	,83**	31
27	<i>Die Zusammenarbeit mit Studierenden sollte auf ein halbes Jahr ausgeweitet werden</i>	,66**	31
30	<i>Schüler sollten so oft wie möglich in kooperativen Lernformen arbeiten</i>	,64**	17
32	<i>Mit kooperativen Lernformen der Schüler habe ich sehr positive Erfahrungen gemacht</i>	,63**	16

Die Einstellung zum gemeinsamen Arbeiten hängen sehr deutlich mit mehreren anderen Items zusammen, unabhängig, ob schon positive Erfahrungen vorliegen oder erst der Wunsch besteht. Liegen die Erfahrungen vor, dann besteht der stärkste Zusammenhang mit dem Besprechen des eigenen Unterrichts ($,80^{**}$). Diese Wertung ist unabhängig von der Zusammenarbeit im Kooperationspraktikum, sondern hängt von der Intensität ab, in der die Referendare mit ihren Mentoren zusammenarbeiten.

Auswirkungen ungewollter Mentorenschaft

Die Grundlage eines Kooperationspraktikums ist, dass für die Lernpartner der von dem Referendar ausgewählte Mentor verantwortlich teilnimmt. Erst das ermöglicht auch formal, dass sich Referendare und Studierende als Lernpartner begegnen können. Diese Regelung wurde getroffen, um die Referendare davor zu bewahren, auch in Situationen mit Studierenden zusammenarbeiten zu müssen, in denen sie das nicht wollen. Aus den Rückmeldungen wird ersichtlich, dass die Frage der Mentorenschaft während des Referendariats nicht in allen der vier beteiligten Studienseminare in gleicher Verbindlichkeit geklärt ist. Teilweise wird das Prinzip einer flexiblen Mentorenschaft angewandt,

bei der diejenigen Lehrer der Hospitationsklassen zeitbegrenzt die Mentorenfunktion übernehmen, deren Klasse zur Hospitation oder für andere Tätigkeiten der Referendare zur Verfügung stehen. Wenn in einem der Ausbildungsinstitutionen nicht von der kontinuierlichen Betreuung durch einen Mentor ausgegangen werden kann, dann ist es dort zwar dementsprechend schwieriger, dass ein Mentor gefunden wird, der auch noch die Betreuung von zwei Praktikanten für fünf Wochen übernimmt. Trotzdem ist das durchaus möglich (3.4.1).

Die größten Bedenken gegenüber dem Kooperationspraktikum bestehen darin, die Referendare nicht durch weitere Aufgaben und Anforderungen belasten zu wollen. Die Ursachen für ein Misslingen und die Folgen einer unerwünschten Mentorenschaft zeigen sich an zwei Beispielen. Im ersten berichtet ein Ausbilder von den Erfahrungen eines seiner Referendare, der

„sich in der Rolle eines Mentors versetzt gesehen habe. Da er selber [...] enormen pädagogischen Nachholbedarf hatte, empfand er die Zusammenarbeit mit Praktikanten als zusätzliche, Zeit erfordernde und unnötige Anforderung.“ (StuSe7, 2008)⁴³¹

Hier ist nach dem schriftlich vorliegenden Bericht des Ausbilders ein Referendar zum Lernpartner geworden, der sich dafür selber nicht in der Lage fühlte. Der Ausbilder begründet seine Skepsis gegenüber dem Kooperationspraktikum⁴³² u. a. mit der Überlastung der Mentoren:

„Eine Übernahme von Aufgaben durch die Mentoren der LiV im Zusammenhang mit den Praktikanten kommt in der Regel auch nicht in Frage, da die Kolleginnen und Kollegen stark belastet sind und deshalb, neben der Betreuung der LiV, sich nicht auch noch um Praktikanten kümmern können, was ja auch, wenn ich das richtig sehe, nicht intendiert ist.“ (ebenda)

Hier wird die Intention des Kooperationspraktikums, verpflichtend mit einem Mentor zusammenzuarbeiten, seitens des Ausbilders negiert. Die aus einer Überlastung der Mentoren angenommene Ausschließlichkeit, entweder einen Referendar oder Praktikanten zu betreuen, bestätigt sich in den vorliegenden Daten nicht. Das zeigen die positive Bepunktung des Kooperationspraktikums durch die Mentoren und deren Stellungnahmen (siehe Beginn 3.4).

Das Umgehen mit dem misslungenen Kooperationspraktikum kann wie folgt festgehalten werden: In dem Beispiel wird das Problem intern innerhalb des Studienseminars besprochen, geklärt und Konsequenzen gezogen. Es findet keine Verständigung mit der Universität statt. Es ergibt sich keine Möglichkeit zu klären, ob tatsächlich ein grundlegender, „systembedingter“ Fehler wie der, die Referendare als Mentoren einzusetzen, das Problem verursacht hat.

Ein vergleichbares Beispiel ereignete sich mit einem anderen Studienseminar. Dort gab es bereits eine Liste mit kooperationsbereiten Referendaren. Der

431 E-Mail an den Verfasser dieser Arbeit vom 14.11.2008.

432 Auf den Anlass für die Skepsis, die Beschwerde eines Referendars über eine ungewollte Mentorenrolle, wird weiter unten eingegangen.

Ausbilder zog aber diese Liste zurück, nachdem ein Vorfall für Unruhe und Diskussion unter den Referendaren gesorgt hatte. Ein Referendar hatte sich mit der Beschwerde an den Personalrat des Studienseminars gewandt, er sei von einem Praktikumsbetreuer der Universität angesprochen worden, ob er für zwei Praktikanten die Mentorenschaft übernehmen wolle. In dieser Funktion sei er später dann auch noch von dem Dozenten der Universität kritisiert worden. Daraufhin lud der Ausbilder zu einer Versammlung von 25 Referendaren den Organisator des Kooperationspraktikums aus der Universität ein. Dort konnte geklärt werden, dass zu diesem Zeitpunkt kein Kooperationspraktikum stattgefunden hatte und dass die Aufgabenverteilung den Grundsätzen des Modells widerspricht. Es hatte aber ein Dozent sich missbräuchlich die Idee zu eigen gemacht und den Referendar in der geschilderten Weise angesprochen. In der Sitzung fällt es den Referendaren schwer, den Ansatz des Kooperationspraktikums von dem Vorgehen des nicht daran beteiligten Dozenten der Universität zu unterscheiden. Die Referendare grenzen sich gegen die Zumutungen einer Mentorenschaft ab und damit gleichzeitig gegen Lernpartnerschaften. Sie müssten sich erst einmal um ihre eigenen Noten als um die Ausbildung eines anderen kümmern.

Beide Beispiele führen zu der Konsequenz, dass die für den nächsten Durchgang verabredeten Kooperationspraktika aufgekündigt werden. Die Umgangsweise mit dem Problem unterscheidet sich aber deutlich. Im zweiten Fall hatte der Ausbilder sowohl den Referendaren als auch dem Organisator des Kooperationspraktikums durch das Einberufen einer Versammlung die Möglichkeit gegeben, ihre Positionen darzustellen, die Ursachen zu klären und zwischen konzeptionellen und punktuellen Fehlern zu unterscheiden⁴³³. Zudem hatten der Konflikt und sein offenes Besprechen zur Folge, dass der Organisator von dem betroffenen Studienseminar zu einer Vollversammlung der Ausbilder eingeladen wurde, um dort das Konzept zu erläutern und zu Fragen Stellung zu nehmen. So konnte eine Informationsbasis hergestellt werden. Auf einer solchen Grundlage sind Konflikte oder Missverständnisse leichter zu lösen bzw. zu beseitigen. Wie gesehen ist es nicht selbstverständlich, nach gemeinsamen Lösungen bei Problemen zu suchen oder Auswege zu finden, wenn die Mentorensuche schwierig ist.

In der bereits zitierten E-Mail erläutert der Ausbilder in seiner schriftlichen Antwort auf die Rückfrage anlässlich der zurückgezogenen Zusage eines engagierten Referendars, an dem Kooperationspraktikum teilzunehmen, seinen Rat an die Referendare:

433 Einer der Anwesenden hat im Anschluss an einem erfolgreichen Kooperationspraktikum teilgenommen, ein anderer nach Erfahrungsberichten von Dritten seine kritische Meinung in einem Telefonat revidiert.

„Für *gestandene* LiV entsteht dann ein Problem, wenn sie einen *problematischen* Praktikanten an die Seite gestellt bekommen. Deshalb rate ich den LiV, genau zu prüfen, was ihnen die Zusammenarbeit bringt und was sie investieren müssen. Ich rate niemandem, den ich für gefestigt ansehe, von einer Kooperation ab, fordere ihn aber zur Abwägung auf.“ (ebenda; Hervorhebung im Text)

In Interviews nutzen auch Referendare, sowie ein Studierender und ein Ausbilder den Begriff „gestanden“. Sie beschreiben ausnahmslos erfahrene Lehrer, die sie von Referendaren abgrenzen. Die bieten Sicherheit, „weil die Kollegin einfach gestanden war und einfach wusste damit umzugehen“ (Ref4, 391f). Sie handeln aber auch aus Routine: „Wenn man gestandene Kollegen sieht, sieht man eher einen Unterricht, der eher der Praxis entspringt (Ref3, Int2008, 112f). Der Ausbilder richtet seinen Rat an diejenigen Referendare, die schon zu Beginn ihres Referendariats *gestanden* und *gefestigt* sind. Nur die sollen im Vorhinein das Kooperationspraktikum *genau prüfen*. Er weist ausdrücklich darauf hin, dass der ihnen beigestellte Studierende, wegen dem der Referendar etwas investieren muss, ohne zu wissen, was das bringt, *problematisch* sein könnte⁴³⁴. Die Studierenden erscheinen als möglicher Störfaktor. Sie werden nicht als Absolventen einer gemeinsamen Lehrerbildung wahrgenommen, deren Mitwirken in einem Kooperationspraktikum vorteilhaft sein könnte.

Wie in anderen Beispielen auch kommt für den Ausbilder nur eine Auswahl von Referendaren für das Kooperationspraktikum infrage. Hier ist aber nicht das Interesse der Referendare das Auswahlkriterium. Es besteht für den Ausbilder in seiner Erfahrung. Ob er „gefestigt“ ist oder sich „gestanden“ fühlt, wird ein Referendar zu Beginn seines Referendariats, als neuer Herausforderung, nicht alleine feststellen wollen. Das bedarf der Entscheidungshilfe durch den Ausbilder. Es geht offensichtlich nicht um das Interesse des Referendars. Ob das vorhanden ist oder nicht, kann zwar der Ausbilder mit beeinflussen, aber es ist nicht seine Beurteilung erforderlich, ob der Referendar dafür erfahren genug ist.

In einem weiteren Beispiel stehen eher grundsätzliche Bedenken als das konkrete Problem im Vordergrund. Er werden statt der vereinbarten zwei Praktikanten mit einem Fach des Referendars in einer schriftlichen Benachrichtigung an die Schule dem von dem Referendar ausgesuchten Mentor versehentlich drei Studierende zugeordnet. Von denen hat einer kein gemeinsames Fach mit dem Referendar. Der Ansprechpartner der Schule fühlt sich übergangen und schaltet einen Ausbilder an der Schule ein, da der mit dem Kooperationspraktikum vertraut sein wird. Der beschwert sich darüber, dass einem Referendar drei Praktikanten zugemutet werden. Er sieht den Referendar zur Betreuung einge-

434 Der Ausbilder geht damit von einer Minderheit von ca. einem Fünftel aus, für die das nach verschiedenen Studien zutreffen könnte (2.2.2; vgl. auch Nolle in einem Vortrag vor dem Institut für Erziehungswissenschaften am 14.7.2010). Nach Nolle zeigen die Befunde aus den Begleitstudien zu den Psychosozialen Basiskompetenzen, dass 10 % der Studienanfänger Probleme mit sich und zusätzliche 10 % Schwierigkeiten mit der Ausbildung für den Lehrerberuf haben.

setzt. Darin sieht er in Zeiten, in denen es notwendig ist, die Referendare zu entlasten, eine zusätzliche Belastung. Fehler oder missverständliche Informationen werden nicht mit dem möglichen Verursacher geklärt⁴³⁵. Sie werden vielmehr zum Anlass genommen, das Konzept des Kooperationspraktikums grundsätzlich infrage zu stellen. Es lässt sich aus der Empörung und aus dem fehlenden Interesse an der Klärung des Problems schließen, dass es eher um eine fehlende Wertschätzung der eigenen Arbeit geht: Die Ausbilder geben sich die größte Mühe, die Referendare nicht mit zusätzlichen Anstrengungen zu belasten und dann werden diese Anforderungen von außen missachtet. Der Erfolg ihres Bemühens ist dadurch gefährdet. Der Ausbilder reagiert mit Unverständnis, dass sich die Referendare wider das bessere Wissen der Ausbilder freiwillig sogar für das mit eigenverantwortlichem Unterricht und Hausarbeit belastete zweite Hauptsemester melden. Hier wird offensichtlich, dass der Verlust an Einfluss und Macht beklagt wird.

Auffallend ist es, wenn Studierende und Referendare nicht als Absolventen einer gemeinsamen Lehrerbildung gesehen werden, die sich auf unterschiedlichen Entwicklungs-, Verantwortungs- und Gehaltsstufen befinden, sondern wahrgenommen werden, als hätten sie nichts miteinander zu tun. Es wird die Unvereinbarkeit der beiden Aufgaben, die grundsätzliche Überforderung der Referendare betont und das Trennende hervorgehoben. Das problemlose Erproben der Zusammenarbeit von Erster und Zweiter Phase mit einer partiellen Aufhebung der strikten Rollentrennung könnte von daher als Zeichen gesehen werden, dass mit dem Verzicht auf einen Alleinvertretungsanspruch, der das Trennende hervorhebt, auch die grundsätzliche Trennung infrage gestellt und das auch zugelassen wird⁴³⁶.

3.5.4. Kompetenzerwerb

Wenn in der Referendarsausbildung stärker auf den formalen Ablauf von Unterricht Wert gelegt wird statt auf herausfordernde Inhalte und eigenaktives Lernen, dann können die Studierenden weniger in die Lernpartnerschaft einbringen als im umgekehrten Fall (2.1.5). Sie können in den ersten Semestern, in denen das Blockpraktikum stattfindet, noch nicht über das dafür notwendige Spezialwissen verfügen. Wenn hingegen eher die darüber hinaus gehenden Ansprüche der Studienseminare verfolgt werden, den selbstständigkeitsfördernden Unterricht zu stärken, dann können die Studierenden als Beobachter,

435 Gedächtnisprotokoll eines Gesprächs mit dem Ausbilder am 27.1.2010 und Telefonaten bzw. E-Mail mit den Betroffenen. Das Gespräch wird wie im Beispiel davor von dem Organisator gesucht.

436 Hier deuten sich Prozesse an, die rituellen Charakter zu haben scheinen. Das eröffnet eine Diskussion, die hier nicht zu führen ist (vgl. zu Bildungsritualen und den damit verbundenen Machtfragen Wulf & Zirfas 2004)

Feedbackgeber und Gesprächspartner eine wichtige Bedeutung bekommen (siehe 3.5.2 Impulse).

„Alles in allem gibt es (durch das Mitwirken im Kooperationspraktikum; AK) nichts zu verlieren. Man kann nur Erfahrungen sammeln und vor allem auch sehr schöne Projekte im Unterricht anstreben, wenn man zu zweit ist (... z. B. die Klasse teilen und versetzt unterrichten, weil nicht genügend Schülerexperimente zur Verfügung stehen; oder [...] Gruppenarbeiten intensiver fördern und betreuen; oder sich mit jemandem bei Schwierigkeiten beraten, der die Klasse in dem Fach auch kennt).“ (Ref 12/2008; zweite runde Klammer im Original)

Die Referendare schätzen wie hier die Rollenerweiterung durch die Zusammenarbeit mit den Studierenden, bei der es keine Bepunktung gibt und damit der Ernstcharakter fehlt (s. u. und 3.5.2). Durch die Kooperation wird eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung erleichtert, wie sie nach Blömeke u. a. (2008) die Referendare anstreben (2.1.4) und die nach Dauber & Döring Seipel (2010) förderlich ist für einen konstruktiven Umgang mit Belastungssituationen (2.4.2). Die retrospektive Betrachtung der erst kurz zurückliegenden eigenen Entwicklung ermöglicht den Referendaren, das von ihnen inzwischen Erreichte als Kompetenzgewinn wahrzunehmen, aber auch ihre eigenen aktuellen Erlebnisse in ihrer Ausbildung zu relativieren. Dieses Kompetenzerleben heben Referendare wiederholt hervor, nach wie kurzer Zeit sie sich schon weiterentwickelt haben. Sie sind verwundert, dass ihnen schon nach so kurzer Zeit des eigenverantwortlichen Unterrichtens Verhaltensweisen bei ihren studentischen Lernpartnern auffallen, „die sie definitiv falsch gemacht haben oder wo ich jetzt sage, die hab' ich vor fünf Wochen falsch gemacht, dann wurde es mir gesagt und jetzt kannst Du es gleich weitergeben“ (Ref5, GruppeKsGHRF 2009, 188ff). Es ist eine eigenständige, sehr bewusste Wahrnehmung, die unabhängig ist von den sonstigen in das Referendariat involvierten Personen:

„(Es) ist mir auch aufgefallen, an dem Tag des gemeinsamen Unterrichtsbesuchs aber auch sonst im Unterricht also, man reflektiert den eigenen Ausbildungsstand. Ich war ungefähr ein halbes Jahr Referendar, als die kamen, und ich muss sagen, so ein bisschen hat die Ausbildung zu (der) Zeit schon was genutzt, also man hat Unterricht schon anders gesehen und konnte Unterricht anders beurteilen, als die Studierenden von der Uni.“ (Ref1, MNU-Tagung 2009, 141–147)

Auch ein Mentor beschreibt das Kooperationspraktikum als effiziente Art des Einblicks in das Kommende mit Referendarsausbildung und Berufsalltag. Es ermöglicht beiden Lernpartnern und ihm selbst einen Rückblick über die bisherige Entwicklung (MentorE4). Die inhaltliche Abwägung beschreibt ein Referendar in einer Stellungnahme⁴³⁷:

„Ich glaube, der Reiz besteht zum einen (und vor allem) darin, *Lehrer* zu spielen, ohne dass es ernst ist und Konsequenzen hat – die Praktikanten stehen unter uns LiV (ohne Abwer-

437 E-Mail an den Organisator zur Abwägung der Gründe für oder gegen eine Teilnahme am Kooperationspraktikum.

tung!!) und wir lehren sie, was es heißt Lehrer zu sein – so weit wir das schon können. Aber wir prüfen sie nicht und geben auch keine Noten, wir stehen auch in keiner Pflicht ihnen gegenüber – im Gegensatz dazu gibt es die Schüler: sie werden bewertet, bekommen Noten und wir müssen uns ordentlich abrackern, um ihnen zu gefallen! *Lehrer* von Praktikanten zu sein ist also angenehm. Wobei mir durchaus klar ist, dass die Praktikanten fast genauso *Lehrer* sind, wie die LiVs am Anfang! Zum anderen kommt auch ein wenig Schadenfreude zutage: nicht nur wir LiVs werden vorgeführt, sondern auch die Praktikanten müssen Unterrichtsbesuche abhalten oder überhaupt vor der Klasse stehen und unterrichten, und wir schauen nur zu. Wir sehen, dass nicht nur wir anfangs Schwierigkeiten hatten! Als LiV begleitet man die Mit-LiVs in der Einführungsphase für gewöhnlich nicht im Unterricht, und hat deswegen keinen richtigen Vergleich.“ (Ref 12/2008)

Hier wird von dem Referendar der Reiz des Spiels beschrieben, den er im gefahrlosen Sicherproben und in dem Vergleich mit seiner eigenen Situation sieht. Das wirkt für ihn entlastend. Auch andere Referendare sprechen von einer solchen oder einer entspannten Situation.

Ein Referendar sieht sich in Übereinstimmung mit den Zielen des Referendariats, wenn er hervorhebt: „Das Wichtigste ist, diesen Weg zu beherrschen, kritikfähig zu sein und das neu und anders machen zu können“ (Ref3, Int2008, 513f). Für Dauber (vgl. 2.4.2) ist die Vermittlung dieser Kompetenz durch die Ausbilder problematisch, weil im Vorbereitungsdienst Bewertung und Be-punktung nicht getrennt werden. Eine solche Trennung allein reicht, wie oben (3.5.2) zu sehen ist, offensichtlich für den Referendar nicht aus, um die Kritik seitens des Studienseminars annehmen zu können.

Die Studierenden unterscheiden Bereiche, in denen nur sie einseitig von den Referendaren profitieren, wie durch das Kennenlernen des „Referendaralltags“ und solche, in denen sich gegenseitige Vorteile ergeben und beide voneinander lernen können“ (Stud1, GruppeGym 2009, 470–474).

Feedback

In der Fragenbogenerhebung geben die Referendare an, nicht entscheidend von den Rückmeldungen der Studierenden zu profitieren. In den Wortbeiträgen bestätigt sich das nicht. Dort wird erkennbar, dass die Referendare insbesondere solche Beiträge der Studierenden schätzen, die etwas anderes vermitteln als das im Studienseminar Übliche:

„Diese höhere Ebene, diese Metaebene, dann spricht man eben nur so, ja ich mache diesen Einstieg, weil er die Motivation der Schüler heben soll und dann steht man mit Referendaren auf dieser höheren Ebene. *Aber warum überhaupt*, das fragt mich ein Praktikant, das ist eine ganz andere Ebene. Im Seminar macht man das eben so, aber die Antwort gilt dann ja nicht.“ (Ref3, Int2008, 491–495)

In dem *Infragestellen* des für einen Referendar und seine Kollegen schon selbstverständlich Gewordenen liegt offensichtlich der Gewinn. In einem Auswertungsgespräch wird von Referendaren und Studierenden über die Rolle der Praktikanten diskutiert (GruppeGYm 2009, 536–555):

„Die sollen ja auch nicht beraten!“ (Ref2)

„Doch natürlich. Ich finde durchaus, ja klar, gegenseitige Beratung. Wieso nicht?“ (Stud3)

„Ja, drüber reden, ich würde es nicht beraten nennen, weil beraten hat so was wie: *Ich weiß es besser, als Du!*“ (Ref2)

„Tipps geben vielleicht: [...] *Warum hast Du nicht das oder das probiert!*“ (Stud4)

Haben in der vorigen Aussage die Studierenden die Rolle des Hinterfragenden übernommen, so findet sich in dem Disput kein Begriff für das, was von den Praktikanten erwartet wird⁴³⁸. Es ist nur klar, dass sie nicht die Wissenden, aber trotzdem aktiv beteiligt sein sollen. Es gibt Situationen, in denen die Referendare sich einen *aktiven Ansprechpartner* wünschen: „Manchmal steht man auch einfach voll auf dem Schlauch, man hat seine Stunde geplant, und dann passiert was, und man ist nicht in der Lage, da schnell abzuweichen“ (Ref8).

„Wir hatten auch die Situation, dass er (der Referendar, AK) zum Beispiel mit einem Lehrer, mit dem er zusammen in der Klasse war, sich nicht ganz einig war über das, was der Lehrer gesagt hat über sein (eigenes) Verhalten. Er hat mich dann zum Beispiel auch gebeten zu gucken, ob er das macht oder nicht, weil er merkt es halt nicht, aber er wurde darauf hingewiesen.“ (Stud7, GruppeGym 2009, 562–566)

Die Studierenden nehmen teilweise von sich aus die Rolle eines *teilnehmenden Beobachters* ein, der nach Bedarf seine Rolle aufgeben kann:

„Dadurch, dass ich mir halt auch ziemlich viel aufgeschrieben hatte, konnte ich halt auch auf die Fragen, die sie halt ab und zu dann halt gezielt gestellt hat dann halt auch richtig antworten, oder so wie ich es halt gesehen habe.“ (Stud1, GruppeGym 2009, 581ff)

Diese Rolle übernehmen auch die Referendare. Sie nutzen die Studierenden aber auch als diejenigen, die *neue Ideen anstoßen*:

„Ich beobachte mich, arbeite an mir und sehe beim Rückblick, dass ich etwas erreicht habe. [...] Ich habe geplant wie immer, bekomme aber eine Rückmeldung von Außenstehenden. Das bringt neue Ideen und ermöglicht, den Unterricht anders zu gestalten.“ (Ref E2 2010)

Eine zielgerichtete Fragestellung wird von den Referendaren erst einmal als Überforderung gesehen, wenn sie die sich extra überlegen müssen:

„Ich glaube, so etwas muss auch wachsen, ne? Ich habe Euch auch keine Fragen gestellt, ich glaube aber auch, das hätte mich vielleicht in gewisser Weise irgendwann auch überfordert, wenn ich vor jeder Stunde mir noch hätte überlegen sollen, worauf die Studenten achten sollen. Das hätte man vielleicht andenken können, aber ich kann mir gut vorstellen, dass mich das auch irgendwann überlastet hätte.“ (Ref4, GruppeGym 2009, 602–607)

Es geht offensichtlich weniger um gezielte Aufträge, sondern um das Reden, das schließlich weiterführt. Der Studierende ist als *Gegenüber* gefragt:

„Also ich finde es ganz schön, noch mal mit jemandem zu sprechen vorher drüber, der jetzt vielleicht nicht schon ein gestandener Lehrer ist aus genau den Gründen, die ich vorhin genannt habe, das man schon gleich: *ja passt, passt nicht*, sondern dass man so ein bisschen auch mal drüber redet, und viel entsteht ja auch beim drüber Reden, also man lernt ja, in-

438 Diese Unklarheit findet sich aber auch im Vergleich der Studien über die Mentorenschaft (2.3).

dem man irgendwas erzählt oder indem man irgendwas erklärt.“ (Ref4, GruppeGym 2009, 659–664)

Das Besondere in der alltäglichen Zusammenarbeit und im Unterschied zu anderen Unterrichtsreflexionen ist die Zeit, die sich Referendare und Studierende für gemeinsame Gespräche nehmen.

„Hauptbestandteil der Zusammenarbeit war, wie vorhin schon erwähnt, gemeinsame Planung und Reflexion von Unterricht. Das macht man quasi mit den Kollegen an der Schule auch, aber man hat einen ganz anderen zeitlichen Rahmen, den man mit den Studenten dann verbringt und ja, man verbringt viel Zeit damit und in Gesprächen über Unterricht, wenn man einfach noch mal Planungsaspekte verbalisiert, dann kommen einfach noch mal neue Ideen oder man überdenkt ja Sachen einfach noch mal anders, als wenn man einfach nur im Stillen über seinen Unterricht nachdenkt.“ (Ref1, MNU-Tagung 2009, 131–139)

Die Referendare sehen ihre Praktikanten auch als *Absichernde* und beschreiben die Zusammenarbeit als entlastend, da es „mehr Sicherheit gibt, wenn jemand hinten drin sitzt“ (Ref4 2009, 578f).

Ein Referendar spricht mehrfach von Vereinzelung. Die registriert er im Umgang der Lehrer im Kollegium miteinander. Er bezieht sie auch auf die Zusammenarbeit mit seinem Mentor, die sich darauf beschränkt, bei der formalen Integration in die Schule unterstützt zu werden (3.5.1). Die Zusammenarbeit in der Lernpartnerschaft mit den Studierenden sieht er als positive Ausnahme. Er bekommt von den Praktikanten zum einen Anstöße aus deren Studium, zum anderen eröffnet sich für ihn auch eine andere Perspektive:

„ich hab ja schon die beiden Leute, die beiden Praktikanten bekommen, und die haben ja schon ein gewisses theoretisches Grundwissen gehabt, und wir konnten uns über Unterricht unterhalten, und manchmal ist sogar vielleicht eine unverbildete und naivere Sichtweise die beste. Gerade im Schülerbereich, wenn man da zu kopflastig rangeht.“ (Ref3, 2009, 214–218)

Die Studierenden können durch ihre Anwesenheit helfen, die Vereinzelung der Referendare für eine begrenzte Zeit zu überwinden. Der Ausbilder sieht dementsprechend in dem Kooperationspraktikum die Chance, dass für fünf Wochen jeder der Lernpartner

„jemanden hat, der über das, was man tut, sowohl als Referendar wie auch als Student, ein Ansprechpartner ist, mit dem man sich darüber austauschen kann. Die sehen das, die sind möglicherweise mit eingebunden in den Unterricht, die müssen sich dabei auch ein wenig schulen [...]. Aber das sollten die im Austausch vielleicht klären. Und am Ende geschieht dann etwas sehr Schönes, was ich immer wieder feststelle, dass man sich die Zeit nimmt, noch mal darüber zu sprechen. Dadurch bekommen auch die Referendare über weite Strecken ein Feedback, was sie sonst ja nicht haben. [...]. Da sind sie vollkommen auf sich allein gestellt. Und diese Feedbackfunktion finde ich gut. Vor allen Dingen, noch etwas Wichtiges, es wird im Grunde genommen so etwas wie Teamfähigkeit eingeübt, sich auch zu öffnen gegenüber anderen.“ (StuSe4, Int2009, 310– 321)

Hier nehmen sich die Lernpartner die Zeit, um sich gegenseitig Rückmeldung über das gemeinsam Vollbrachte oder Erlebte zu geben. Wie vorher gesehen

ist es nicht immer notwendig, vorher zu klären, was sie miteinander machen. Auch der Referendar ist davon überzeugt, dass durch die Zusammenarbeit viele Kompetenzen gestärkt werden können:

„Teamfähigkeit auf alle Fälle wird geschult, Reaktionsfähigkeit, Kritikfähigkeit auch, ja das sind die größten Schlagwörter, die einem da so einfallen, Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit.“ (Ref3, Int2008, 561ff)

Die Studierenden glauben, dass sie Impulse aus der Universität mitbringen, von denen ihr Lernpartner und sein Mentor profitieren.

„...neue Sachen, die man an der Uni jetzt lernt, wieder auch so mitzubekommen, weil sie ja als Lehrerin auch nicht immer alles auf dem neuesten Stand kennt, [...]. Und sie fand das eigentlich gut, dass wir dann auch mal ein paar andere Ideen noch hatten“ (Stud1, GruppeGym 2009, 385–388)

Das unterstützen zwar Aussagen von Mentoren und Referendaren, wie die: „Ich habe mitbekommen, wenn ihr dann Unterrichtsbesuch hattet, was ihr da für Ideen mit eingebracht habt“ (Ref8, GruppeGym 2009, 475f). Die Angaben in den Fragebögen bestätigen aber nicht, dass für die Referendare die Unterrichtsnachbesprechungen ihrer studentischen Lernpartner besonders nützlich sind (siehe 3.5.2)⁴³⁹. Schließlich profitieren die Mentoren davon, ihre Klasse und das Unterrichtsgeschehen beobachten und reflektieren zu können. Offensichtlich hat in dieser Lernpartnerschaft der Referendar gezielte Fragen:

„Und ich denke, es ist auch wichtig, dass sich der Lehrer mal in seine eigene Klasse hinten rein setzen kann und mal von hinten guckt, was der Praktikant vorne oder der Referendar vorne für Fragen stellt, wie das bei den Schülern ankommt, ob man sich überlegen kann, stelle ich überhaupt die gleichen Fragen, was ist an meinen Fragen anders, warum arbeiten sie bei der Frage nicht, warum antworten sie bei meiner Frage?“ (Stud2, GruppeGym 2009,390–396)

Impulse von außerhalb des Studienseminars

Es gibt nach den Befunden der Hessischen DIPF-Studie eine Tendenz der Referendare, eine Unterrichtsbesprechung mit ihren Referendarskollegen nicht sehr attraktiv zu finden. Die Referendare geben zwar an, ausreichend Zeit für einen Unterrichtsbesuch ihrer Referendarskollegen zu haben. Die Lust auf eine Umsetzung dieser Möglichkeit mit einer anschließenden Reflexion ist aber deutlich geringer, als miteinander zu reden, *um Frustrationen loszuwerden* oder *sich gegenseitig Anerkennung* zu geben (2.1.1)⁴⁴⁰. Ein Ausbilder stellt fest:

439 Ob das an der Qualität bzw. der Art der Besprechung liegt oder vielmehr an der fehlenden Zeit für eine Teilnahme daran, ist aus der Befragung nicht zu erkennen.

440 Das Item der DIPF-Studie „Meinen Unterricht mit anderen zu besprechen, ist mir zu zeitaufwendig“ lehnen sie mit einem Abstand von 0,87 zum Mittelwert ab (Wert 1,63 bei der Skalenmitte von 2,5). Das bedeutet umgerechnet, dass sie angeben, Zeit dafür zu haben. Angesichts dessen ist die *Freude über Unterrichtsbeobachtungen und -nachbesprechungen* mit 2,96 unterdurchschnittlich und damit sehr zurückhaltend bewertet (Abs 2009, S. 66f).

„Mit den anderen LiV findet zwar ein allgemeiner Austausch über den Unterricht statt, aber es kommt selten vor, dass andere LiV den eigenen Unterricht des am Austausch Interessierten besuchen.“ (StuSe 6 2009)

Diese Zurückhaltung gegenüber Rückmeldungen zum eigenen Unterricht, die aus dem Studienseminar kommen, zeigt sich auch in der Aussage eines Referendars. Er kommentiert das Feedback seiner Praktikanten:

„Das hat mir wahnsinnig viel geholfen, und ich habe das dankbar angenommen, dass diese Kritik mal nicht aus dem Seminar kam, von einem Ausbilder kam oder von einem Mentor kam oder den Referendarskollegen kam, sondern dass die mal von einem Praktikanten kam, das fand ich eigentlich sehr hilfreich.“ (Ref3, Int2008, 514–518)

Die Kritik der Studierenden wird als sehr hilfreich für die Referendarsausbildung empfunden. Sie wird dankbar und offensichtlich wesentlich anders aufgenommen als die Kritik der anderen an der Referendarsausbildung Beteiligten. Die Befunde der DIPF-Studie zeigten, dass die von den Normen des Referendariats geprägten Stellungnahmen zum eigenen Unterricht auch dann wenig geschätzt werden, wenn sie von einem Referendarskollegen, also einem nicht bewertenden Unterrichtsbeobachter, stammen (Abs 2009).

Auch bei der Bewertung der Items findet sich ein Unterschied, der als eine Trennung zwischen Ausbildungstypischem von -untypischem charakterisiert werden könnte. Die Referendare verneinen, von dem Kooperationspraktikum profitiert zu haben in Bereichen, wie der *Unterrichtsplanung*, *neue Ideen zu bekommen* oder auch zusätzliche *Lerngelegenheiten* zu finden⁴⁴¹. Es kann sein, dass sie in diesen Bereichen schon genug Anregungen und Herausforderungen haben: Ein Mentor charakterisiert rückblickend sein kürzlich beendetes Referendariat als eine Ansammlung vielfältigster Eindrücke. „Daraus hat man den Stress. Diese Vielfältigkeit mit dem Stress lohnt sich im Rückblick auf jeden Fall“ (Ref E3). Hingegen profitieren sie sehr stark davon, *Rückmeldung zu geben*, *im Team zu arbeiten* und insbesondere die *Studierenden im Unterricht zu haben*. Die höchste Zustimmung aller auf das Kooperationspraktikum bezogenen Items erhält die *Zusammenarbeit mit den Studierenden* zu empfehlen⁴⁴².

Der Unterschied zeigt sich auch anhand der Wertschätzung der *Rückmeldungen* (siehe 3.5.3). Die Referendare schätzen den Vorteil aus einem Feedback der Studierenden nicht so hoch ein, da sie das bereits von ihren Mentoren und

441 Die Items werden bei einer Skalenmitte von 3,5 wie folgt bewertet: Ich habe von den Rückmeldungen der/des Studierenden sehr profitiert 3,21; Das Kooperationspraktikum hat mir sehr viel zusätzliche Lerngelegenheiten geboten 3,31, Die Studierenden haben mich bei der Unterrichtsplanung sehr unterstützt 3,81 und Durch die Studierenden erhalte ich neue Ideen aus der Universität 4,3.

442 Es ergeben sich auf der 6er-Skala folgende Werte und Rangplätze bei 36 Items: Die Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden empfehle ich 1,93 (Rang 5), Es ist für mich ein sehr gutes Gefühl Studierende im Unterricht zu haben 2,11 (Rang 7), Mit den Studierenden habe ich sehr viel im Team gearbeitet 2,25 (Rang 9) und Ich habe von meinen Rückmeldungen an die Studierenden sehr profitiert 2,31 (Rang 12).

Ausbildern bekommen. Es ist aber auch nicht das, was sie sich von den Studierenden erhoffen⁴⁴³. Wenn sie aber selber Rückmeldungen an die Studierenden geben, dann profitieren sie erheblich davon⁴⁴⁴. Das ist eine seltener von ihnen praktizierte Tätigkeit, bei der sie Genugtuung empfinden.

Insgesamt betrachten die Studierenden die Schule aus einer anderen Perspektive und ermöglichen ihren Ansprechpartnern zusätzliche Sichtweisen zu berücksichtigen. Sie haben die Rolle des Unbefangenen:

„wenn man als Student oder als Praktikant an eine Schule kommt, dann sieht man die ganzen Unterrichtsabläufe, den Unterricht mit ganz anderen Augen, also praktisch so unbefangenen und wenn man als Referendar schon ein halbes Jahr oder so immer in diesem Schulbetrieb ist, dann sieht man manche Sachen gar nicht mehr. Also mir ist zum Beispiel aufgefallen, dass ich manchmal gedacht habe: „Wie reden die zum Beispiel über die Schüler?“, (oder; AK) [...] über manche Lehrer. [...] Als Praktikant, wenn man noch nie an einer Schule war, hat man halt ganz unverbrauchte Augen eigentlich und kann manches noch viel besser sehen. Also nicht blind, sondern eher mit normalem Menschenverstand.“ (Ref 2, GruppeGym 2009, 401–411)

Was den Studierenden von den Referendaren zugetraut wird, sehen sie auch selbst als Möglichkeit, einen angemessenen, kompetenten Beitrag leisten zu können. Demnach sind Bedenken

„völlig fehl am Platz. Ich meine wir sind ja nicht blind, wir haben auch schon drei Jahre studiert, und jeder hat einen gesunden Menschenverstand und hat zwei Augen und kann beobachten und kann seine Beobachtungen schildern, und ich denke, das ist auch wichtig und das kann beiden nutzen.“ (Stud2, GruppeGym 2009, 485–489)

In einer Zusammenstellung eines Referendars finden sich entscheidende Rollen, die von den Studierenden übernommen werden. Zudem nutzt er das Kooperationspraktikum und dabei insbesondere die Diskussion mit seinem Mentor und dem Praktikanten über das freie Erproben im Unterricht für eine kritische Reflexion seiner Rolle im Referendariat (RefE1 2010). Der Referendar konkretisiert die Vorteile, die er darin sieht, jemanden zu haben, der mit ihm redet:

„Das Reden ist anders als in einer Doppelsteckung, da die Studenten noch keinen Brillenblick haben. Sie sind neugieriger, offener und stellen viel mehr und andere Fragen. [...]. Es ist sehr angenehm, dass jemand mit unverbrauchtem Blick (den Unterricht betrachtet; AK), ohne die eingefahrenen Mechanismen im Referendariat.“ (ebenda)

Er nimmt zudem seine Klasse anders wahr als in regulärem Hospitationsunterricht im Referendariat, denn seine Schüler „sehen Studenten eher wie einen

443 Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Bepunktung des Kooperationspraktikums bzw. Bewertung von einzelnen Aktivitäten und der Wichtigkeit der studentischen Rückmeldungen. Dem Item Ich habe von dem Kooperationspraktikum viel profitiert wird mit 2,7 (Skalenmitte:3,5) zwar im Durchschnitt zugestimmt, aber der Wert liegt erst an 20. Stelle.

444 Den Empfang der Rückmeldungen (Item Nr. 20) bewerten sie mit 3,21 nur schwach positiv. Demgegenüber stimmen sie deutlich zu, von der eigenen Rückmeldung an die Studierenden zu profitieren (Item Nr. 21). Das werten sie mit 2,31 und damit auf dem 12. Platz bei 36 Items, im Gegensatz zum 26. Platz beim Entgegennehmen.

Referendar, von daher sind mehr Rückschlüsse möglich“ als bei Beobachtungen des Unterrichts eines Mentors (RefE2 2010).

Ernstes Erleben oder spielerisches Erproben

Ein Ausbilder beklagt sich, wie das schon in der Expertenbefragung bei Vertretern des Studienseminars der Fall war, darüber, dass in das Referendariat Absolventen kommen, die dort nicht hineingehören (1.4.1). Sie würden der Zweiten Phase aufgezwungen durch eine fehlende vorherige und frühzeitige Abklärung der Berufseignung während des Studiums. Die Universität offeriere Einblicke in die Praxis, die wenig konkret, also ohne „wirkliche Praxis“ sind. Sie spiegelt falsche Tatsachen vor, indem von ihr „etwas als Praxis verkauft wird, [was] ja nur die Theorie der Praxis ist“ (StuSe4, Int2009, 658f). Es fehlt der notwendige „Ernst“. Das in der Ersten Phase Gebotene muss vom Unkonkreten, Spielerischen und Unverbindlichen weg (a. a. O., 664). Ein Referendar begrenzt diese Gefahr auf das Regelpraktikum. Im Kooperationspraktikum sieht er diese Einschränkung nicht:

„Ich würde es sogar empfehlen, das jedem anzubieten, jedem Praktikanten, weil wir haben jetzt auch wieder Praktikanten bei uns in der Schule, die laufen dann da schon wieder eher ein bisschen neben her, die fühlen sich, wenn ich es reflektiere aus der Außenperspektive heraus, nicht so integriert wie Praktikanten, die ich betreut habe, die laufen eher ein Stück außen vor, die nehmen die Schule wirklich nur wie einen Film wahr, der so abläuft so nebenher, und sind nicht so in den ganzen Prozess integriert wie die Praktikanten, die ich betreut habe. Viel intensiver.“ (Ref3, Int2008, 303–310)

Sowohl bei der Expertenbefragung als auch im Rahmen der Befragung zum Kooperationspraktikum kennzeichnen Vertreter der Studienseminare die schulpraktische Ausbildung innerhalb der Ersten Phase als Spielsituation (1.4.1) bzw. spielerisch⁴⁴⁵. Im Zusammenhang mit dem sehr frühen Kompetenzerfinden war in der Studie von Mayr von einem „Flow“ die Rede (2.2.3). Das wird in der Entwicklungspsychologie auch mit dem Spiel assoziiert (Oettler 1999).

Das Spiel ist regelgeleitet, aber mit freiwilligem Charakter. Als typisch wird der Unterschied zum Alltäglichen genannt⁴⁴⁶. Hascher (2005) hat den Schulpraktika als „Experimentier- und Erfahrungsraum“ den Charakter des Ungewöhnlichen gegeben, in dem es nicht darum geht, Alltags- und Handlungsroutine frühzeitig einzuüben (1.3.1). Das Spiel kann ebenso wie das Experiment durchaus ernst-

445 In den Experteninterviews formuliert ein Vertreter der Studienseminare: „Es gibt eigentlich zu viele, die nicht wissen, was wirklich in dem Beruf auf sie zukommt, weil sie nur Spielsituationen erlebt haben.“ (1.3; StuSe 1, 2/9–10). Bei der späteren Befragung heißt es: „Einblicke in die Praxis sind häufig wenig konkret, spielerisch, nicht verbindlich“ (StuSe4, 664).

446 „Spiel ist eine interaktive Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des *Andersseins* als das *gewöhnliche Leben*“ (Huizinga 1956, S. 37, zit. n. Ziehm 2005, S. 9).

haft betrieben werden und echte Erfahrungen bringen. Die beiden Vertreter der Studienseminare grenzen sich von dem Spielerischen ab. Sie stellen dem etwas Wirkliches gegenüber (die „wirkliche Praxis“, „was wirklich auf sie zukommt“), das ernsten Charakter hat. Der Widerpart zum „Wirklichen“ ist in den Aussagen nicht das „Unwirkliche“ und zum „Ernst“ nicht der „Spaß“. Die Schulpraktika finden in den Unterrichtsräumen mit Schülern statt. Auch wenn ihnen der Ernst fehlen sollte (StuSe 4) und sie eine Spielsituation wären (StuSe 1), so finden sie doch in der Wirklichkeit statt. Sich von dem Spiel abzugrenzen, bedeutet nach der Definition des Spiels auch eine Absage an das Experimentelle. Das bleibt in der obigen Aussage ambivalent. Wenn die Studierenden durch die Praxis auf der Beratungsebene erkennen sollen, ob das *der richtige Weg* ist (StuSe4, Int2009, 666), dann lässt sich das auch auf einem Experimentierfeld (der Schule) herausfinden. Aber auf der Bewertungsebene zu sehen, „ob das überhaupt gut ist, was sie da tun“ (a. a. O., 668) und ihr Können nachzuweisen (a. a. O., 673f), das ist experimentell und im Praktikum schwer vorstellbar. Ein Referendar sieht den geforderten Ernst schon gegeben, wenn die Studierenden am Kooperationspraktikum mitwirken:

„Ich hatte zum Beispiel vor den Osterferien extreme Schwierigkeiten mit zwei Lerngruppen, was mich zeitlich und auch nervlich und so total unter Druck gesetzt hat. Und dann ist noch ein UB, wo die beiden auch dabei waren, richtig schlecht gelaufen und so. Ich fand das in dem Moment ganz gut, nicht gut für mich, aber gut für die beiden vielleicht, dass die einfach auch mal sehen, wie es halt wirklich ist, also wie die Realität aussieht, also dass man mit weitaus mehr Problemen als nur Fachkompetenzen beschäftigt ist, dass die so sehr in den Hintergrund geraten.“ (Ref5, GruppeKsGHRF 2009, 622–630)

Eine Auswertungsgruppe diskutiert diese Problematik, ob das frühe Erleben der benoteten Praxis im Studienseminar die Gefahr mit sich bringt, dass die Studierenden sich verstärkt anpassen. Der Mentor erlebt die Referendare eher als Hemmnis für die Experimentierfreudigkeit der Studierenden. Er sieht die Gefahr, dass die Studierenden mit Referendaren zusammenarbeiten, die eine starre Zielrichtung haben. Referendare sind mit ihrer Existenzsicherung beschäftigt. Von daher fragt sich, ob die Studierenden nicht schon (zu) früh gute Referendare sein wollen. Sie hätten in ihrem ersten Praktikum aber eher die Aufgabe, sich zu entdecken und sich zu erproben. Dieser Zugang wird durch Materialien gefährdet, die z. B. aus dem Studienseminar kommen und einem Experimentieren entgegenstehen. Er fragt: „Bekommen die Studenten die Impulse, die wichtig sind?“ (Ment E4 2008)

Die Diskussion⁴⁴⁷ zeigt das Aufeinandertreffen verschiedener Erwartungen und Interessen von Referendarsalltag und studentischem Praktikum. Sie kann auch als Variante der obigen Frage gesehen werden, was in der Lehrerbildung unter „Ernst“ und „Wirklichkeit“ verstanden wird:

447 Mitschrift eines Auswertungsgesprächs am 5.5.2010

- RefE1 2010: „Es stimmt, dass ich die Studentin gebremst habe. Ich habe zwei Verantwortlichkeiten, gegenüber der Klasse und gegenüber der Studentin. Die Klasse ist nicht (in Gruppentechniken; AK) trainiert und es ist für sie ein Methodenunterricht erforderlich. Die Studentin will sich entfalten. Ich bin die Brücke zwischen beiden.“
- RefE2 2010: „Studenten sollen sich ausprobieren. Ich nehme nicht eine Klasse (für die Praktikanten; AK), die zu schwierig ist. In Klassen, in denen ich einen Unterrichtsbesuch zeige, mache ich das lieber nicht (sie mitzunehmen; AK).“
- Stud von RefE1 2010: „Ich hatte keine große Wahl. Die Klasse hatte einen schlimmen Ruf. Ich dachte: warum nicht, ist ja nur ein Versuch. Der wird ja nicht bewertet. Probiere Dich aus!“
- RefE1 2010: „Die Klasse, in der die Studentin sich erproben will, ist aber meine einzige, in der ich den Unterrichtsbesuch in dem Fachmodul zeigen kann. Ich muss den Unterrichtsbesuch dort machen, obwohl die Klasse nicht einfach ist. Ich muss mir genau überlegen, ob ich dort Partnerarbeit mache. Ich muss die Klasse darauf vorbereiten. Die Studentin hat den Mut, das hat meinen größten Respekt.“
- Ment von RefE1 2010: „Wenn ich – in einer schwierigen Klasse – hintrainiere auf einen Unterrichtsbesuch, dann bekommt man als Ausbilder Angst.“
- PbE7 2010: „Es geht um zwei Kulturen. Für die Referendare geht es um Punkte, für die Studierende heißt es: *Stürzt Euch in Erfahrungen!* Das knirscht. Der positive Effekt ist, dass klar wird, was mit einem als LiV passiert als Bildung und Selbstbildung (?“

Der Referendar befindet sich in einem Dilemma, zwei – zumindest vorerst – unvereinbaren Ansprüchen gerecht werden zu wollen. Die pragmatische Lösung seines Referendarskollegen, Studierenden nicht jede Klasse zu überlassen, sieht er für sich nicht⁴⁴⁸. Die von ihm gesetzte Priorität, die Klasse auf einen Unterrichtsbesuch vorzubereiten, fasst sein Mentor als Zurückstellen von mittelfristig mit der Klasse zu verfolgenden pädagogischen Zielen auf, die er zugunsten seiner Prüfung trifft⁴⁴⁹. Der Referendar verdeutlicht die unterschiedliche Auffassung von ihm und seinem Praktikanten an einem alltäglichen Beispiel. Sein Kommentar: *Du hast Dich gut bei der Reflexion verkauft* meint er als höchste Anerkennung, während der Studierende das als Kennzeichnung einer Anpassungsleistung versteht. Der Praktikant stellt klar, seine Position verteidigt, aber sich nicht verkauft zu haben. Für den anwesenden Ausbilder intensiviert sich, ähnlich wie im Zitat des Praktikumsbetreuers, durch diese Kontroversen der Bewusstwerdungsprozess über das Lehrerwerden. Demnach werden „Elemente der Professionalisierung“ deutlicher und es kommt zu einem tieferen „Einfressen“ der Erlebnisse. Das sieht der Ausbilder auch kritisch als frühes Erlebnis von Ängsten im Referendariat. Es hilft beim bewussten Eingreifen und

448 Studierende haben in ihrem Praktikum zwar ihren Praktikumsbetreuer zu zwei Unterrichtsbesuchen einzuladen. Es hängt aber von dem Lernteam ab, ob sie im Unterricht des Referendars oder des Mentors stattfinden.

449 Im Sinne eines „teaching to the test“, das von dem Mentor umschrieben, aber so nicht bezeichnet wird.

ersetzt das Verniedlichen der Schulerfahrung (StuSe E8 2010). Der Referendar selber formuliert bezüglich der Kontroverse *schmerzliche Erkenntnisse*: „Ich konnte nicht akzeptieren, dass der Student etwas erprobt, was nicht klar zu überblicken war“ und „Mir ist bewusst geworden, wie sehr ich unter Druck stehe“. Bezüglich seiner Art der Rückmeldung entdeckt er ein Verhalten, das er bei seinen Ausbildern kritisiert: „Es ist erschreckend zu sehen, wie ich als LiV an Reflexion herangehe. Ich konnte mich nicht zurücknehmen“ (RefE1 2010)⁴⁵⁰. Der Referendar sieht die Lernpartnerschaft als zusätzlichen Gewinn und schließt ausdrücklich das grundsätzliche Infragestellen seiner Einstellung mit ein. Er lässt sich damit auf die Ebene der persönlichen Orientierung ein, die nach Niggli (2003) dadurch gekennzeichnet ist, dass die Haltung zur Lehrertätigkeit thematisiert wird (2.3.3).

Den Umgang mit schwierigen Klassen, der auch in der Kontroverse thematisiert wurde, ist für einen Referendar ein Problem, das nicht schon im Studium für das Referendariat vorbereitet werden kann:

„Die Begleitung in die Praxis. [...] Der Praxisschock, der in der Schule, gerade teilweise im Hauptschulumilieu extrem sein kann, [...] Wirklich diese Begleitung ist äußerst gefährlich, gerade wenn (es um) diese Lebensbiographie Abitur, Universität, Schule geht. Sehr gefährlich.“ (Ref3, Int2008, 46–53)

Hier bestätigt sich eine Seite des Befundes von Niggli, nachdem die Absolventen wenig Neigung zeigen, auf der Ebene der persönlichen Orientierung Rückmeldung zu erhalten. Diese lebensbiographisch geprägte Haltung zum Lehrersein begleitend zu entwickeln, bezeichnet der Referendar als *gefährliche* Aufgabe. In der Studie von Niggli haben die Lehrerbildner diese Herausforderung innerhalb der einphasigen Lehrerbildung hoch geschätzt (2.3.3). Dem steht die Einschätzung der beiden Ausbilder von den nordhessischen Studienseminaren entgegen, die diese Aufgabe als Problem sehen. Sie identifizieren sie mit der nachzuholenden Klärung in den Fällen, in denen die Absolventen nicht ins Referendariat gehören (StuSe4). Eine mögliche Begründung für diese unterschiedliche Sichtweise kann sein, dass es mal um eine einphasige und mal um eine zweiphasige Ausbildung geht. Die Gemeinsamkeit der beiden Phasen der Lehrerbildung besteht nach diesen Aussagen erst einmal in der gemeinsamen Verantwortung für die Klärung, ob das, was die Studierenden in der Praxis machen, gut ist.

Sowohl der Ausbilder als auch einer der Referendare gehen davon aus, dass die vermehrte und frühere Praxis von alleine – „egal welche Form von Praktika“ (Ref3, Int2008, 96) – eine hilfreiche Vorbereitung auf das Referendariat und den Lehrerberuf darstellt. Diese auch bei den Studierenden verbreitete Vorstellung hat sich nachweislich als nicht haltbar herausgestellt (2.2.3; Hascher

450 Der Referendar schlägt seinem Schulleiter vor, seine Erfahrungen für das Modul SME (Schule mitgestalten und entwickeln) aufzuarbeiten. Das findet die Unterstützung des Studienseminarleiters.

2005). Die vergleichbaren Einschätzungen von Ausbilder und Referendar orientieren sich hier an einer defizitären Beschreibung. Für die Lehrerbildner sind die ungeeigneten Absolventen bedeutend, mit denen es Probleme gibt (StuSe 4)⁴⁵¹. Der Referendar nimmt als Ausgangspunkt seiner Überlegungen einen problematischen Übergang von der Ersten in die Zweite Phase, der öfter als „Praxisschock“ erlebt würde (Ref3)⁴⁵². Der Praxisschock ist nach Hascher (2005) eine Folge einer zu frühen unbegleiteten Praxis der Studierenden, bei der sie zu stark auf sich bezogen sind und die Schülerperspektive außer Acht gelassen wird. Die von Ausbilder und Referendar vorgeschlagene Lösung der früheren Praxis, „egal wie“, zeigt sich bei Hascher als Ursache des Problems.

Die Autorin sucht nach einer besseren Vorbereitung auf die Praktika. Die sieht sie zum einen darin, die Mentoren für ihre *Coaching-Aufgabe* zu qualifizieren (2.2.3). Zum anderen hält sie es für erforderlich, dass eine aktive Beteiligung der Studierenden an der eigenen Ausbildung möglich ist. Zudem hält sie eine Begleitung des Rollenwechsels und die Gestaltung der Praktika als gezielten Lernort sowie das Reflektieren des Entwicklungsprozesses für notwendig. Das bedarf der verbindlichen Zielsetzung für den schulpraktischen Ausbildungsteil, die das universitäre Wissen mit dem Handlungswissen in Verbindung bringt (ebenda).

Die Kontroverse, zwischen verschiedenen Ansprüchen zu stehen, wird auch von anderen Referendaren gesehen. Es ist ein grundsätzliches Problem, dass durch die Kooperation sichtbar und bearbeitbar wird. Das zeigt das obige Beispiel, (3.5.2), aber auch eine Diskussion um den Projektbegriff (s.u.). In beiden Beispielen ist von *verkaufen* die Rede. Beide Institutionen werfen sich gegenseitig vor, etwas unter falscher Kennzeichnung *an den Mann zu bringen*. Dieser Vorwurf findet sich auch bezogen darauf, was unter Praxis verstanden wird⁴⁵³. Diese unterschiedlichen Auffassungen finden sich nicht auf der Ebene der Lehrenden, sondern wie gezeigt auch zwischen den Absolventen (s. o., RefE1). Beim Verkauf wechselt das Gut die Seiten. Diese Gefahr wird offensichtlich auch für die eigenen Ideen und *beliefs* gesehen – in allen Beispielen geht zudem anscheinend etwas unter Wert weg. Sowohl Referendar als auch Ausbil-

451 „Denn immer wieder gibt es ja dann die Fälle, was wir in der zweiten Phase sehen, dass wir Ränder reparieren müssen, dass das nicht vorher geklärt worden ist. Und dass dann Leute in das Referendariat hineinkommen, die da nicht hingehören, die das nicht können und dieses Können hätten sie vorher schon einmal beweisen können“ (StuSe4, Int2009, 670–674).

452 Vgl. die Einschätzungen der für ein Seminar befragten ehemaligen Studierenden über ihr Referendariat (2.4.2).

453 Das Studienseminar verkauft etwas als Projekt, was aus Sicht der Universität keines darstellt. So gibt ein Ausbilder die Diskussion mit einem Vertreter der Universität wieder: *Also was Du da schon als Projekt verstehst und verkaufen willst, das ist ja gar kein Projekt, das ist ja nur so der Name, aber ein wirkliches Projekt muss doch [...]“* (vgl. StuSe 5, MNU-Tagung, 47–57). Die Universität verkauft hingegen nach Meinung eines anderen Vertreters der Studienseminare etwas als Praxis, was nur Theorie ist (StuSe 4, Int2009, 656–659).

der nehmen den Widerspruch wahr. Der Referendar zieht daraus einen Erkenntnisgewinn. Für den Ausbilder drücken sich in der Kontroverse unterschiedliche Sichtweisen aus. Das versteht er als produktives „Spannungsfeld“. In dem ist zu verhandeln, was (unvorbelastet) denkbar und was umsetzbar ist. In den Einschätzungen der Referendare zeigt sich, dass sie die unvoreingenommene Herangehensweise der Studierenden besonders schätzen. Sie sehen darin eine hilfreiche Relativierung ihres Referendaralltags. Das liegt außerhalb des vorgesehenen Kerncurriculums des Vorbereitungsdienstes und ist nicht durch die dort angestrebten Kompetenzen abgedeckt (2.4.4).

Das Zulassen des Spannungsfeldes hat auch nach der SALUS-Studie eine besondere Bedeutung. Für das Belastungsempfinden ist es nicht entscheidend, ob Belastungen vermieden oder reduziert werden. Vielmehr kommt es darauf an, ob Bewältigungsstrategien vorhanden sind oder entwickelt und trainiert werden können, die dazu befähigen, für die Dauer des Berufslebens mit den Belastungen so umzugehen, dass es nicht selbstschädigend ist. Die Grundlage dafür ist, ob die Situationen als Herausforderung oder als Belastung wahrgenommen werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation beschreibt der Referendar in einer Zusammenstellung als schmerzlich (LiV E1 1010). Er setzt sich dem aus und geht gestärkt daraus hervor. Das Kooperationspraktikum lässt aber bewusst auch die Möglichkeit offen, dass der Referendar sich zurückziehen kann. Die Entscheidung darüber, wie er mit dieser für den pädagogischen Alltag typischen Dilemmasituation umgeht, ist ihm überlassen. Die Aufarbeitung der gemachten Erfahrung bedarf der Begleitung. Ein Nachbereitungsgespräch ist dabei sehr sinnvoll und hilfreich, kann aber auch zu wenig sein.

3.5.5. Lehrerwerden als Prozess

Es ist eines der Ziele des Kooperationspraktikums, den Studierenden den Übergang zwischen beiden Phasen zu erleichtern. Die Studierenden bestätigen das in den schriftlichen Rückmeldungen⁴⁵⁴:

„Das Kooperationspraktikum bietet Möglichkeiten, die über das Regelpraktikum hinausgehen, wie die Informationen über Aufbau des Referendariats und die Teilnahme am Ausbildungsseminar, die Begleitung eines Unterrichtsbesuchs und die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsentwürfen. Es ist mehr als die Summe aus den Kontakten mit zwei Bezugspersonen. Es sind außer den speziell mit dem Referendariat zusammenhängenden Aktivitäten dann noch wesentlich mehr Eindrücke, und man hat ja beides dadurch und sogar noch viel mehr eigentlich als bei einem Lehrer nur“ (Stud1, StuSeGym 2009).

In der Auswertung wird deutlich, dass nicht nur der Praktikant, sondern auch die Institution des Studienseminars mehrfach profitiert. Es erfüllen sich die Erwartungen der Studienseminare, Absolventen zu bekommen, die schon einen

454 Die Eintragungen finden sich in dem Erhebungsbogen (siehe Anlage) unter der Rubrik „Gelungenes“.

Einblick in die Zweite Phase haben (1.3.1). Das wirkt entlastend, auch für den Referendar:

„Ich bin ja in der komfortablen Lage, beide Seiten erlebt zu haben, also sowohl als Praktikant, als auch jetzt als Referendarin, und mir hat das jetzt unheimlich viel gebracht zum Beginn des Referendariats, weil da kommt so viel Neues dazu, man ist so überfordert.“ (Ref4, GruppeGym 2009, 719–722)

Die Informationen des Studienseminars an die neuen Referendare kommen gezielter an, denn durch sein Vorwissen kann der zukünftige Referendar ein „Filtersystem“ ausbilden, mit dessen Hilfe zwischen wichtig und unwichtig unterschieden und der lohnenswerte Zeitaufwand eingeschätzt werden kann. „Und wenn man das nicht weiß, versucht man am Anfang alles aufzunehmen und (das) ist dann glaube ich so reizüberflutet“. Diese Schwerpunkte setzen zu können, „das hat mich unheimlich viel entlastet“ (a. a. O., 742ff). Schließlich kann erreicht werden, dass gegenüber der Zweiten Phase nicht mehr so viele Vorbehalte bestehen. So bestätigt ein Ausbilder atmosphärische Verbesserungen:

„Wenn Leute am Anfang in eine Institution hinein gehen, entsteht immer ein Gefühl von Unsicherheit. Und dieses Gefühl von Unsicherheit wird durch den Zugang zu den Institutionen deutlich abgebaut.“ (StuSe4, Int2009, 360ff)

Er sieht Vorteile in der „gegenseitige(n) Einsichtnahme in die jeweiligen Institutionen“, Kennenlernen der zukünftigen Ausbildungspartner und damit Abbau von Ängsten (StuSe4, Int2009, 345–350). Ein anderer Ausbilder bestätigt, wie die negative Wirkung der „Schreckensgeschichten über das Referendariat“ aufgefangen werden können:

„Die Geschichten über die 2. Phase der Lehrerausbildung werden erzählt, vor allem die mit besonders gravierenden Erlebnissen. Es entsteht der Eindruck des permanenten Drucks, der Angst bis hin zur Panik erzeugt. Die Zusammenarbeit mit der LiV ermöglicht einen Eindruck: Ist es wirklich so schlimm? Was ist besonders schlimm? Ist es Stress oder mehr? Wie reagiert darauf meine LiV? Und: Wie kann ich mich darauf vorbereiten?“ (StuSe 6 2009)

Die von den Ausbildern beschriebenen⁴⁵⁵ und aufgegriffenen Probleme relativieren sich sowohl in ihrer Aussage, wie schon bereits in der Potsdamer Studie. Dort haben sie nicht die hier zunächst vermutete Bedeutung (2.1.2). Trotzdem ist nicht zu vernachlässigen, wenn sich die Einstellung gegenüber der Institution entkrampft.

Neben diesen Vorteilen im Übergang sehen die Studierenden einen weiteren Gewinn darin, zwei Ansprechpartner zu haben. Dadurch wird es für sie als Praktikanten möglich, das Lehrerwerden als Prozess zu erleben. Sie nehmen

455 Vgl. die Aussagen der zwölf Referendare in Kapitel 2.4.2, die sie für ein Seminar in der Universität auf Anforderung abgegeben haben und die dem Verfasser dieser Arbeit zur Verfügung gestellt wurden.

Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung wahr⁴⁵⁶. Sie können sich mit ihren Fragen und Problemen nicht nur an zwei Personen wenden, sondern „man hat sich einfach mehr getraut zu fragen, auch wenn es ganz dumme Fragen waren“ (Ref2, MNU-Tagung 2009, 109f). Offensichtlich gibt es ein anderes Selbstverständnis der Studierenden, je nachdem, ob sie mit ihrem Mentor oder mit ihrem Referendar zusammenarbeiten. Das gilt auch für die Art der Rückmeldung: „Also bei mir war das so, dass man dem Referendar, also dass ich unserem Referendar eher gesagt habe, was mir nicht so gut gefallen hat, bei der Mentorin eigentlich gar nicht. Da habe ich immer nur gesagt, was ich gut fand, und wenn ich was nicht gut fand, hab ich das auch nicht gesagt. Also das war auch ein Unterschied“ (Stud4, 632–635). Das Erleben der unterschiedlichen Niveaus des Unterrichthaltens erleichtert eine realistische Einschätzung des Lehrerwerdens:

„Also ich glaube, es ist auch interessant zu sehen, [...] die Unterschiede zwischen Mentor und Referendar, welche Schwierigkeiten vielleicht auftreten können, mit denen wir uns dann später auch auseinandersetzen müssen. Weil wenn man immer nur so, ich sage mal, seinen perfekten Unterricht des Mentors sieht, dann...weiß ich nicht, also ich fand es gut auch mal schlechten Unterricht zu sehen oder nicht so optimalen. Weil das bestimmt später bei mir auch passieren wird und ich dann vielleicht nicht ganz so fertig bin, wenn das passiert, also ich fand es gut.“ (Stud1, GruppeGym 2009, 435–442)

In den Auswertungsgesprächen zeigt sich, dass die Praktikanten auf keine der beiden Personengruppen verzichten wollten. Referendar und Mentor haben für sie unterschiedliche Bedeutung. Sie heben hervor, dass durch die zwei Bezugspersonen das Lehrerwerden als Prozess besser wahrnehmbar wurde:

„Ich habe erfahren, dass es als Referendar tatsächlich sehr schwer ist, was ich bei einem gestandenen Lehrer so sicherlich nicht erfahren hätte. Dabei konnte ich schon mehr über Lösungen verschiedener Situationen erfahren.“ (Stud1 2006)⁴⁵⁷

Deutlich wird auch die leitende Rolle, die den fertigen Lehrern zugesprochen wird: „Ohne Mentor stelle ich mir Unterricht in der Mittelstufe sehr schwer vor“ (Stud2006). Die Studierenden registrieren den Unterschied, können ihn aber teilweise nicht genauer charakterisieren.

„Also ich fand es auch hilfreich, dass es da noch jemanden Zweites gab, den ich auch fragen konnte. Und der war halt auch, ich weiß nicht, man hat es halt irgendwie auch gemerkt, den Unterschied zwischen Mentor und Referendar, weil der Unterricht halt trotzdem irgendwie ganz anders war.“ (Stud6, GruppeGym 2009, 299–302)

Die Studierenden suchen diese Unterschiedlichkeit und sind unzufrieden, wenn der Mentor über zu wenig Erfahrung als Lehrer verfügt:

„Daher wäre es da vielleicht geschickter gewesen, einen etwas älteren Lehrer gekriegt zu haben, aber wir sind ja dann auch in dem (Kurs; AK) [...] gewesen, zweimal die Woche und

456 Sie schätzen die Qualität des Unterrichts ihrer Ansprechpartner umgekehrt ein wie der Ausbilder.

457 Die Aussagen in diesem Abschnitt mit der Jahreszahl 2006 sind Auszüge einer Mitschrift des Auswertungsgesprächs einer Gruppe des Studienseminars Eschwege am 24. März 2006.

haben dann halt da schon gesehen, wie das der zweite Mentor vom Herrn LiV gemacht hat, von daher ging das dann schon.“ (Stud4, GruppeGym 2009, 310–313)

Schon in diesen Angaben deutet sich an, dass die Befürchtung, durch ihre zusätzliche Funktion im Kooperationspraktikum die Referendare weiter zu belasten, sich nicht bestätigt hat. Äußerungen von Mentoren deuten darauf hin, dass sie sich weniger gefordert fühlten als im Regelpraktikum. Sie sehen das einerseits als Entlastung, andererseits wird es auch fast bedauernd registriert. In der Gruppe mit stärkerer Zusammenarbeit mit den Referendaren wird dieses Bedauern explizit genannt: „Manchmal hätte ich gerne mit denen weiter gearbeitet. Aber die haben mich ja nicht gebraucht“ (Ment E3 2006).

Eine Veränderung wird von den Mentoren wahrgenommen. Ihre Reaktionen werden bei Lehrerbildnern auch als Enttäuschung registriert: „In manchen Fällen denkt man, sie sind ärgerlich, weil sie entpflichtet werden, also weniger Möglichkeiten haben auf die Studenten zurückzukommen“ (vgl. 3.4.1; StuSe4, Int2009, 370–373). Die neue Funktion, die dem Mentor im Kooperationspraktikum zukommt, beschreibt ein Mentor als „die Intention des Kooperationspraktikums im Auge behalten“. Er meint damit das „Ermutigen zum Experimentieren“ und das Schützen davor, schon frühzeitig ein kleiner Referendar zu werden (Ment E1 2009/10).

Die Studierenden nehmen bezüglich ihrer beiden Ansprechpartner nicht nur Unterschiede in deren Selbstverständnis als Lehrende und im Unterrichten wahr. Sie registrieren auch bei sich selbst eine andere Art des Umgangs. Die Studierenden halten sich demnach bei ihren Lernpartnern weniger zurück, stellen ihnen auch vermeintlich dumme Fragen und sehen das als zusätzlichen Gewinn. Ein weiteres Indiz dafür, dass die Studierenden das Kooperationspraktikum anders erleben als ein Regelpraktikum, liefert die Beobachtung der Referendare und Mentoren: Nach deren Vergleich mit anderen Praktikanten, die sie im Lehrerzimmer erleben, ist für die Referendare deutlich, dass die Praktikanten im Kooperationspraktikum stärker in die Schulwirklichkeit „reingerutscht“ sind. Durch das Zusammensein haben ihre Studierenden

„schneller Kontakt auch zu den anderen Referendaren und man ist so mehr drin. Und die anderen Praktikanten, die jetzt nur bei einem Lehrer waren oder so, die standen immer so'n bisschen bedröppelt im Lehrerzimmer rum und wussten nichts so richtig mit sich anzufangen und haben da auch nicht so die Kontakte zu den anderen Lehrern bekommen, und ich denke, das läuft über einen Referendar einfach viel, viel unverkrampfter, viel lockerer.“ (Ref4, GruppeGym 2009, 427–432)

Im Rückblick verbindet ein jetzt als Referendar an der Lernpartnerschaft Beteiligter sein eigenes Erleben als studentischer Teilnehmer am Kooperationspraktikum damit, „einen viel besseren Einblick in den Schulalltag bekommen“ zu haben als die anderen Praktikanten, die er beobachten konnte. „Die saßen immer an einem Tisch, die waren so ein bisschen isoliert von den anderen Lehrern“ (Ref2, MNU-Tagung 2009, 111–117).

Es zeigt sich, dass sich die nach den Studien in die Zusammenarbeit von Peers gesetzten Hoffnungen (2.4.5) in erfolgreichen Lernpartnerschaften erfüllen.

3.5.6. Hinweise auf Grenzen der phasenübergreifenden Kooperation

Teilweise wird in den aktuellen Anforderungen, die momentan gestellt werden, der Grund für Schwierigkeiten bei der Kooperation gesehen:

„Der Haupthinderungsgrund ist ein ganz einfacher im Augenblick: Jede einzelne Phase hat durch die Neuerungen, die eingerichtet worden sind, so viel mit sich zu tun, dass man wahrscheinlich auch allein aus Zeitgründen und auch aus Gründen der Arbeitskapazität wahrscheinlich bisher überhaupt nicht dazu gekommen ist, überhaupt den nächsten Schritt zu tun. [...] Und das hat einerseits so viel Arbeitskraft absorbiert und zusätzliche Arbeit auch noch mitgebracht, dass alle Kollegen, auch die Gutwilligen, die die Möglichkeit der Zusammenarbeit vielleicht ergreifen würden, sagen: *Also nein, unter diesen zeitlichen Bedingungen nicht.*“ (StuSe4, Int2009, 155–172)

Die Beispiele, wie unterschiedlich mit Problemen umgegangen wird, die im Zusammenhang mit dem Kooperationspraktikum auftauchen (3.5.2), machen deutlich, dass es auf die Einstellung ankommt, welche die Vertreter der Institutionen gegenüber den bei der Kooperation sich ergebenden Problemen haben. Nicht nur die Experten fordern dazu auf, die festgestellten Informationsdefizite über die andere Phase überwinden zu wollen (1.4.3; siehe auch StuSe4, Int2009, 111–115). Ein Referendar nennt als Lösung des Problems, die gegenseitige Abgrenzung der Vertreter der beiden Ausbildungsinstitutionen voneinander zu überwinden:

„Da bräuchten wir auch mehr Ausbilder, die die Verzahnung zulassen, weil teilweise sind auch ganz klar Strukturen da, die sagen: *nein wir sind das Seminar!* [...] und auf der anderen Seite herrscht auch an der Universität (eine Einstellung; AK), weil ich es oftmals schon gehört habe: *nein wir sind die Universität!*“ (Ref3, Int2008, 386–390)

Die Forderung nach Offenheit findet sich auch in der Hessischen und der Potsdamer Studie (2.1.1 und 2.1.2). Grundsätzlich ist nach Klusmeyer (2009) die erste Stufe der Kooperation die des *Austausches und der Information* (3.1.1). Sie erfordert von den drei Kernbedingungen der Kooperation weder gemeinsame Ziele, noch schränkt sie die Autonomie ein. Es ist auf der Ebene lediglich als dritte der Bedingungen das Vertrauen notwendig, das nichts missbräuchlich verwendet werden darf. Nach der Studie von Gräsel (2006) sind der zentrale Grund für eine ablehnende Haltung der Kooperation in der Schule die fehlenden gemeinsamen Zielvorstellungen, was eng mit einem Autonomiebedürfnis zusammenhängen kann. Da eine intensivere Zusammenarbeit sich einschränkend auf die Autonomie auswirken kann, wird Kooperation nach Gräsel auch als Gefahr gesehen. Auf das Kooperationspraktikum übertragen bedeutet das: „Ich muss die Ausbilder überzeugen. Die Überzeugung gelingt umso mehr, wenn die erkennen, das ist etwas, was auch etwas Gewinnbringendes und letztlich Nutzbringendes ist.“ (StuSe4, Int2009, 433ff). Dies entspricht auch ei-

ner der Voraussetzungen, die sich in der Expertenbefragung dieser Arbeit für eine gelingende Kooperation ergeben haben (1.4.2, Uni 1).

Die meisten Schwierigkeiten können reduziert werden, wenn der notwendige Informationsfluss gewährleistet ist. Das ist die Voraussetzung für eine vereinfachte Stiftung von Lernpartnerschaften und deren Organisation, die für die Universität im Kontakt mit Studienseminar und Schule ebenso notwendig ist, und für die Studienseminare auch im internen Austausch von großer Bedeutung ist.

Auf die entscheidende Bedeutung der Einstellung der Ausbilder verweist ein Vertreter des Studienseminars: Wenn der Ausbilder etwas nicht will, „wird er natürlich alle Gründe finden, das zu verhindern“ und das auch erfolgreich durchsetzen (StuSe4, Int2009, 428ff).

Das Kooperationspraktikum ist so konzipiert, dass mit wenigen Voraussetzungen auf unkomplizierte Art eine Möglichkeit einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit erprobt werden kann. Die konkrete Zusammenarbeit findet primär auf der Ebene der Absolventen der Lehrerausbildung statt und weitet sich nur dann auf die Ebene der Lehrerbildner aus, wenn das von den beiden Vertretern gewünscht wird.

Ein Ausbilder beschreibt Probleme bei einer möglichen Einführung eines Praxissemesters, die er in den unterschiedlichen Status von Referendaren und Studierenden sieht:

„(Die Studierenden) haben einfach auch nicht den Zeitdruck und den Erbringungsdruck und so was alles. Das ist was ganz anderes. In der Schule, wenn sie richtig Referendare sind, sind sie auch ihrem Dienstvorgesetzten, in der Schule ist das der Schulleiter, unterworfen, der hat ihnen etwas zu sagen und der sagt: *Wissen Sie was, das machen Sie nicht und das machen Sie so!* – Ein ganz anderer Status. Bis hin ja auch zu der Tatsache, dass sie ja auch bezahlt werden, d. h. sie haben auch von daher eine Bringpflicht, die bekommen ja richtig Geld dafür. Und daher zu erwarten, man könne ein halbes Jahr Praxissemester machen und dafür ein halbes Jahr im Referendariat weg lassen, das würde einen deutlich anderen Charakter mit sich bringen.“ (StuSe4, Int2009, 518–527)

Inhaltlich sieht der Ausbilder einen Widerspruch, weil der im Referendariat gestellte Professionalisierungsanspruch nicht für die Studierenden im Rahmen eines Praxissemesters gelten kann. Er kann sich das Kooperationspraktikum als Möglichkeit vorstellen. Die Studierenden

„würde man diesen Referendaren als Assistenzkräfte in den Unterricht (zur Seite) stellen. Das wären Strukturen, die dann auch plötzlich auf Teamteaching hinaus laufen. Das würde möglicherweise im Übrigen auch für die Referendare eine andere Lehr-/Lernsituation mit sich bringen.“ (StuSe4, Int2009, 588–591)

Dagegen spricht nur, dass diese Ausbildungssituation nicht mehr der späteren Berufswirklichkeit entspricht. Für sich und seine Ausbilderkollegen sieht er das als Chance, weil sie so frühzeitig die Studierenden als die zukünftigen Referendare in der schulischen Praxis erleben (StuSe4, Int2009, 551f).

Das Kooperationspraktikum könnte Lerngelegenheiten für vertiefte phasenübergreifende Weiterentwicklungen oder Forschungen bieten, wie sie in dem Oldenburger Teamforschungsmodell umgesetzt werden (Fichten & Dreier 2003). In dem Ansatz sind fast dieselben Gruppen vertreten, die auch im Kooperationspraktikum zusammenarbeiten: Studierende und Referendare, Lehrer und Dozenten der Universität. Es fehlen nur die Ausbilder⁴⁵⁸. Wie die weitergehende Forschungsaufgabe im Oldenburger Modell eine vertiefende Auseinandersetzung oder Aufarbeitung von Schulerfahrungen sein kann, so könnte das Kooperationspraktikum die Praxis bieten, in der diese Erfahrungen gemeinsam gemacht werden (Schründer-Lenzen 2010, S. 155).

Das Praxissemester, zu dem der Ausbilder seine Vorstellungen entwickelt hat, wird bereits in mehreren Bundesländern umgesetzt. Ansätze zu einer Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden finden sich dort allerdings nicht. Schubarth sieht in dem „Praxissemester für die Universität auch die letzte Chance, ihren Beitrag zur Lehrerbildung zu bekräftigen“ (Schubarth 2010, S. 87). Wenn die Universität das nicht als Chance sieht, stärker berufsqualifizierend auszubilden, sieht er – auch mit Berufung auf Terhart – die Gefahr für diese Institution, verkleinert zu werden, also Aufgaben abzugeben.

Der Ausweg aus Bedrohung und Befürchtung könnte sein, die Entwicklung als das Spannungsfeld im Großen zu sehen, das in der offensiven Konfliktbewältigung im Alltag des Kooperationspraktikums genutzt wird. Die Vermeidung von Kooperationen, die nicht nur verbale Bekundungen sind, sondern praktische Erprobungen u. a. im Schulalltag, müssen dann nicht mehr wegen der Bedrohung der eigenen Autonomie ignoriert oder bekämpft werden. Wenn die Machtfrage entschieden ist, kann es durchaus sein, dass die Abwehrhaltung sich erübrigt. Dann könnten die best-practice-Modelle wahrgenommen und fortgeführt werden.

3.6. Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit zwischen Referendaren und Studierenden als Lernpartner im Rahmen des nordhessischen Kooperationspraktikums in allgemeinbildenden Schulen stellt nach Klusmeyer (2009) auf der dreistufigen Skala die höchste Form der Kooperation dar. Allein schon durch die institutionelle Bedeutung als fünfwöchiger Teil für die Referendare im Rahmen der Intensivphase der Referendarsausbildung mit eigenverantwortlichem Unterricht und für die Studierenden als fünfwöchiges Blockpraktikum in der seminarfreien Studienzeit ist eine

458 Da in dem Modell nicht die Zweite Phase als Institution beteiligt ist, sind die Ausgangsvoraussetzungen andere als die in dem hier diskutierten Hessischen Modell, das von der Kooperation beider Phasen auf mehreren Ebenen ausgeht. Nicht nur, aber insbesondere im Zusammenhang mit dem Praxissemester wäre das Oldenburger Modell zu würdigen.

hohe Verbindlichkeit und das notwendigerweise in den anderen gesetzte Vertrauen sehr hoch. Die Lernpartner treten in einen ko-konstruktiven Lernprozess (Gräsel 2006) ein, in dem sie sich über die Bedeutung des Unterrichtsgeschehens verständigen, gemeinsame Aufgaben finden und die Lösung von Problemen anstreben. Dieser Findungsprozess mit dem Aufbau des dafür notwendigen Vertrauens ist fast immer Teil der fünfwöchigen Lernpartnerschaft und ist nur in Ausnahmefällen bereits vorher weiter vorangeschritten.

Für die Lernpartner haben sich ein Vor- und ein Nachbereitungstreffen als Rahmung für die fünfwöchige Lernpartnerschaft als sinnvoll erwiesen, um sich miteinander zu verständigen. Durch ein vorheriges Kennenlernen können Unstimmigkeiten z. B. in der Fächer- oder Personenzuordnung geklärt und u. U. bei fehlendem Mentor Lernpartnerschaften abgesagt werden. In der Nachbereitung klärt sich die Herangehensweise, werden Erfahrungen aus verschiedenen Sichtweisen der Beteiligten mit unterschiedlichem Status diskutiert und es ergeben sich Konsequenzen für den weiteren Entwicklungsprozess des Kooperationspraktikums an allgemeinbildenden Schulen in der Region Nordhessen.

An den Treffen nehmen in der Regel die Referendare und die Studierenden als Lernpartner sowie die Praktikumsbetreuer oder der Organisator des Kooperationspraktikums aus der Universität teil. Die Studienseminare sind je nach Absprache entweder immer vertreten und zwar dann mit einem für die Kooperation verantwortlichen Ausbilder bzw. auch mit einem Mitglied der Seminarleitung. Oder sie sind nur dann vertreten, wenn ein Ausbilder gleichzeitig aus eigenem Interesse auch Praktikumsbeauftragter der Universität ist und Studierende im Kooperationspraktikum betreut. Mentoren nehmen nur teilweise an den Treffen teil. Auch die Anwesenheit nur eines Mentors beeinflusst die Diskussion erheblich, da sie als etablierte Lehrkräfte an der Schule ihre besondere Blickrichtung mit einbringen.

Aus der Zusammensicht der schriftlichen Befragungen, der Auswertungsgespräche, der Dokumentenauswertung und der Analyse der Interviews ergibt sich, dass sowohl Referendare und Studierende wie auch die Mentoren das Kooperationspraktikum in der Region Nordhessen in der erlebten Form positiv bewerten. Im Durchschnitt empfinden sowohl die Studierenden als auch die Referendare die einzelnen gemeinsamen Aktivitäten als hilfreich bis sehr hilfreich. Ebenfalls im Durchschnitt nahezu gleichwertig benoten sie die Durchführung des Kooperationspraktikums positiv. Der Ansatz zum Kooperationspraktikum wird von allen drei beteiligten Gruppen, den Lernpartnern und deren Mentoren, noch besser bewertet. Die Differenz zwischen Ansatz und Erwartung erklärt sich zum größeren Teil aus Unklarheiten und Abstimmungsproblemen, die sich bis zur Bildung der Lernpartnerschaften ergeben haben und bei einer ungewollten einseitigen Verteilung der studentischen Tätigkeiten mit nur einem der beiden Ansprechpartner. Für die Mentoren fallen diese Probleme am wenigsten

ins Gewicht. Sie sind die Gruppe, die die Durchführung am positivsten bewertet.

Die positive Einschätzung bestätigt sich in den verschiedenen Dokumenten. Die Referendare profitieren davon, einen zusätzlichen Gesprächspartner zu haben, Rückmeldungen zu bekommen, die zudem aus anderer Perspektive als der des Studienseminars kommen.

Inwieweit die Form der Rückmeldung gezielt eingeübt sein muss oder ob sich spontan ergebende Gespräche ausreichend sind, bleibt bei den Aussagen der Referendare und der Studierenden unklar. Diese Uneindeutigkeit findet sich aber auch in der Forschung und zwar zum einen als Beobachtung, wie Mentoren mit ihren Mentees arbeiten; zum anderen zeigt sie sich bei dem, was die Forscher unter Reflexion verstehen (2.3.2). Allerdings halten Referendare es für notwendig, dass die Studierenden sensibel sind und situationsangemessen reagieren können.

Die Referendare schätzen an der Lernpartnerschaft u. a., dass sie eine andere Rolle einnehmen können. Sie profitieren im Sinne des Lernens durch Lehren von ihren eigenen Rückmeldungen an die Studierenden. Die Referendare reflektieren dabei gleichzeitig ihren eigenen Ausbildungsstand und können dadurch bei sich wahrnehmen, dass sie kompetenter als zu Beginn der Ausbildung und im Vergleich zu den Studierenden sind. Sie erleben sich nicht mehr nur in der unangenehmen Rolle des unwissenden Neulings in der Schule (Wernet (2006), sondern als kompetenter Ansprechpartner für die nächste Lehrergeneration. Sie können zudem in ihren eigenen Klassen teilnehmende Beobachter werden. Die Referendare profitieren dann, wenn sie die Praktikanten als Unterstützer in Vorhaben nutzen, die alleine schwerer bzw. mit höherem individuellem Aufwand zu bewältigen sind. Das unterstützt einen selbstständigkeitsfördernden Unterricht, wie ihn die Referendare anstreben.

An die Studierenden richten sich verschiedene Rollenerwartungen. Sie sind gefragt als Gegenüber, der die Vereinzelung aufhebt, als aktiver Gesprächspartner, als unbefangener Unterrichtsbeobachter, Stifter neuer Ideen, zur Absicherung und vor allem als jemand, der außerhalb des Studienseminars steht. Mit dem Letzteren ist die Hoffnung verbunden, dass unvoreingenommen auch Selbstverständliches infrage gestellt und ohne didaktischen Überbau gefragt wird. Zudem bringen die Studierenden nach Ansicht beider Lernpartner Impulse aus der Universität mit in den Unterricht und die Gespräche.

Die Studierenden nehmen nach Beobachtung einiger ihrer Partner und deren Mentoren das Praktikum in der beschriebenen Kooperationsform ernster als ihre Kollegen im Regelpraktikum. Das liegt auch deshalb nahe, weil sie durch die Nähe zu den Referendaren leichter eine Bindung zu dem Kollegium finden. Durch ihre beiden Ansprechpartner erleben sie unterschiedliche Stadien im Be-

rufsleben mit Lehrpersonen, die zudem einen unterschiedlichen Status haben. Sie erleben das Lehrerwerden als Prozess. Insgesamt ist die Gefahr gemildert, dass sich die Studierenden unberechtigt zu früh als kompetent empfinden oder die Praxis ohne weitere Bearbeitung schon mit Lernen gleichsetzen. Das frühzeitige Kennenlernen der Zweiten Phase der Lehrerbildung ermöglicht den Studierenden eine realistische Herangehensweise und erleichtert den Eintritt in das Referendariat. Es wird diskutierbar, ob ein Verhalten eine unangemessene Anpassung oder ob es eine Notwendigkeit darstellt. Die Kenntnis über die weitere Lehrerausbildung ist ein Vorteil für die Studierenden und für das Studienseminar bzw. deren Ausbilder.

Das Kooperationspraktikum an den allgemeinbildenden Schulen in der Region Nordhessen wurde auch in Zeiten von bildungspolitischen Umbrüchen erfolgreich durchgeführt und von den beteiligten Institutionen aktiv unterstützt. Die Bedenken, dass nach der erfolgreichen Erprobung des Kooperationspraktikums zu Zeiten der alten Ausbildungsverordnung die Umstellung der Referendarausbildung auf die Modularisierung die für eine Kooperation erforderlichen Freiräume zu stark reduziert, bestätigte sich in dieser Zusammenarbeit der Beteiligten nicht. Es muss sich zeigen, ob die Kontinuität in der Region Nordhessen auch mit der Neufassung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes im Jahr 2011 gewahrt werden kann. Die Absprachen zwischen Universität Kassel und den inzwischen vier beteiligten Studienseminaren lassen das vermuten, auch wenn die Veränderungen die Bedingungen betreffen, unter denen bisher die Lernpartnerschaften im Rahmen des Kooperationspraktikums gestiftet wurden. Das Fortbestehen bzw. die kontinuierliche Weiterentwicklung des Kooperationspraktikums in der Region Nordhessen gilt nicht nur unter sich verändernden Bedingungen, sondern bestätigt sich auch beim Wechsel der begleitenden Lehrerbildner. So haben in den fünf Jahren bereits sechzehn – bei vier je Durchgang erforderlichen – Praktikumsbetreuer der Universität und eine etwas geringere Anzahl von Ausbildern daran teilgenommen. Durch diese Flexibilität wird die Organisation der Kooperationspraktika weniger störanfällig. Das entspricht dem Vorsatz, den zusätzlichen Aufwand für das Kooperationspraktikum so gering wie möglich zu halten.

Trotzdem ist eine kontinuierliche Mitarbeit der Lehrerbildner von Vorteil, da die Herangehensweise sich doch von dem Üblichen unterscheidet. Sowohl Lehrerbildnern als auch Mentoren sind grundsätzlich die schulpraktischen Teile mit Absolvent, Lehrerbildner und Mentor vertraut. Die zusätzliche Zusammenarbeit von Referendar und Praktikanten in einer Lernpartnerschaft ist ungewohnt. Das hat zur Folge, dass die Grundsätze des Kooperationspraktikums nicht von vornherein selbstverständlich wie geplant umgesetzt bzw. für nötig gehalten werden. Das betrifft ebenso die Bindung an ein gemeinsames Fach wie die Zusammenarbeit der Studierenden mit beiden Ansprechpartnern als auch die ver-

bindliche aktive Mitarbeit eines Mentors, der für beide Lernpartner zuständig ist. Das gilt auch dann, wenn die Praktikumsbetreuer gleichzeitig Ausbilder an den Studienseminaren sind, die diese zusätzliche Tätigkeit an der Universität übernommen haben, um den im Hessischen Lehrerbildungsgesetz vorgeschriebenen Kooperationsgedanken zu erproben. Das trifft für fast die Hälfte der am Kooperationspraktikum mitwirkenden Dozenten der Universität zu. Referendare und Studierende haben kaum Probleme, Regelpraktikum und Kooperationspraktikum auseinander zu halten, da sie weniger Vergleichsmöglichkeiten haben.

Alle drei von Beginn an beteiligten Studienseminare nehmen weiterhin an den Kooperationspraktika teil und das in einem eher erweiterten als einem reduzierten Umfang. Ein viertes Studienseminar ist dazugekommen, auch wenn das in den Untersuchungen noch nicht gesondert berücksichtigt werden konnte. Mit dem letzten fehlenden Studienseminar in der Region Nordhessen konnte nur deswegen diese Form der Zusammenarbeit nicht aufgebaut werden, weil die Universität die notwendige kontinuierliche Praktikumsbetreuung in der Region nicht sicherstellen konnte.

Die Lernpartnerschaft zwischen Referendaren und Studierenden ist an den vier Studienseminaren der Region selbstverständlich geworden und wird von der Seminarleitung organisatorisch und inhaltlich unterstützt. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass das gleichermaßen für alle Ausbilder der Studienseminare gilt. Die unterschiedliche Haltung von Ausbildern wird daran deutlich, wie mit Problemen umgegangen wird, die in der alltäglichen Zusammenarbeit entstehen. So werden sie einerseits zur konstruktiven Kritik in einem gemeinsamen Klärungsprozess zwischen Studienseminar und Universität genutzt. Eine Weiterentwicklung des Modells wird ermöglicht. Wird andererseits ein Problem nur institutionsintern weitergegeben und aufgearbeitet, die Universität als andere Seite nicht zur Klärung hinzugezogen, sondern nur mit Konsequenzen konfrontiert, dann ergibt sich die Chance nicht, aus Fehlern zu lernen. Es gilt lediglich, die Fehler zu vermeiden. Das Kooperationspraktikum wird in dem Fall nicht als gemeinsame Chance gesehen, sondern als Teil einer anderen Lehrerbildungsinstitution, der Universität, mit der auf dieser Ebene demnach keine übereinstimmenden Interessen zu bestehen scheinen. Im ersten Vorgehen setzt sich hingegen die vielfach aufgestellte Forderung um, die Lehrerbildung als gemeinsame Aufgabe aller drei Phasen zu sehen. Diese Ambivalenz zeigt, dass das Kooperationspraktikum für allgemeinbildende Schulen – ähnlich wie bereits in dem Bereich für berufsbildende Schulen – selbstverständlicher Bestandteil innerhalb der Lehrerbildung in der Region Nordhessen werden könnte, aber das noch kein „Selbstläufer“ ist.

Die Hoffnung der weiteren Streuung der Praktikumsplätze und der stärkeren Einbindung der Region (der „Fläche“) erfüllt sich. Eines der Studienseminare ist

ein „Flächenseminar“, in dem Referendare in allen Landkreisen der Region Nordhessen arbeiten. Zudem liegen zwei weitere der beteiligten Studienseminare in der weiteren Region. Das bedeutet, dass die Studierenden das Kooperationspraktikum überdurchschnittlich oft an Schulen in der Region durchführen.

Die Einstellung der Ausbilder hat einen erheblichen Einfluss auf die Bereitschaft der Referendare, am Kooperationspraktikum teilzunehmen. Das zeigt sich sowohl positiv in den Fällen, in denen die Ausbilder diese Form des gemeinsamen Lernens anbieten, als auch negativ, wenn sie dem als weiterer Herausforderung an die Referendare skeptisch gegenüber eingestellt sind. Das Kooperationspraktikum wird bis auf Ausnahmen erst dann von den Referendaren als Möglichkeit gesehen, wenn sie mündlich darüber informiert werden. Ob das in einer Informationsveranstaltung des Studienseminars, in einem Seminar des Ausbilders oder durch einen anderen Referendar passiert, ist dabei kein grundsätzlicher Unterschied. Die Weitergabe unter Referendaren geschieht allerdings weniger als ursprünglich angenommen. Als Grund wird ein nicht sehr ausgeprägter Kontakt zwischen den Jahrgängen genannt.

Es hat sich durch die zwingende Anbindung einer Lernpartnerschaft an den Mentor des Referendars gezeigt, dass die gesetzlich verankerte Mentorenschaft nicht in jedem Fall wie vorgesehen existiert bzw. nicht in allen Studienseminaren gleichermaßen als ernsthaft umsetzbare Voraussetzung gesehen wird. Daraus resultieren Verzögerungen bei der verbindlichen Verabredung von Lernpartnerschaften und es kommt deshalb zu Absagen.

Die Mentoren nehmen in dem Kooperationspraktikum eine veränderte Rolle ein. Da sie nicht mehr alleiniger Ansprechpartner der Studierenden bzw. auch der Referendare sind, werden sie zumindest bei der Betreuung der Studierenden entlastet. Sie übernehmen stärker die Funktion, als Korrektiv zu wirken und sind nicht mehr (alleiniger) Ratgeber. Sie werden wahrgenommen in einer der Rollen, die es im Lehrerberuf gibt. Ihre Rolle wird aber weniger verabsolutiert als im Regelpraktikum. Das kann im Einzelfall bei den Mentoren als Verlust empfunden werden.

Die Hoffnung, dass sich durch das Kooperationspraktikum dauerhaft eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Referendar und seinem Mentor ergibt, erfüllt sich kaum.

Bis auf wenige Ausnahmen ist die Schulleitung vor allem als genehmigende Instanz beteiligt, was häufig mit einer Rücksprache zumindest mit dem kooperationswilligen Referendar verbunden wird. In einem Fall ist es dazu gekommen, dass ein Schulleiter von sich aus die Initiative ergriffen hat, statt für Studierende Plätze für ein Regelpraktikum bereit zu stellen, die Partner für ein Kooperations-

spraktikum zu suchen. Es ist eine offene Frage, ob dieses Beispiel Modellcharakter für die Region haben kann.

In den bisherigen Durchgängen ist noch nicht an die Schulen herangetragen worden, sich über das oben beschriebene und das im Regelpraktikum übliche Maß hinaus an dem Kooperationspraktikum aktiv zu beteiligen. Zum einen stehen sie nach ihren Rückmeldungen mit den verschiedensten Herausforderungen und zusätzlichen Aufgaben an der Grenze ihrer Belastbarkeit. Zum anderen sollte zunächst gesichert werden, ob die Lernpartnerschaft für die Referendare und die Studienseminare eine sinnvolle Ergänzung im Referendariat sein kann oder eher einen wenig nutzbringenden Zusatz darstellt. Da mit den vorliegenden Befunden davon ausgegangen werden kann, dass die Lernpartnerschaft im Rahmen eines Kooperationspraktikums in den meisten Fällen für alle Beteiligten eine sinnvolle Form der Zusammenarbeit darstellt, bietet es sich an, mit den Schulen zu klären, ob von ihnen eine aktivere Beteiligung an dem Kooperationspraktikum, z. B. beim Schließen von Lernpartnerschaften, gewünscht wird und geleistet werden kann.

4. Fazit und Ausblick

Die Erkenntnisse der beiden vorgelegten eigenen Studien sollen auf zwei Ebenen genutzt werden. Es ist zu fragen, ob das Kooperationspraktikum einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Region Nordhessen leisten kann und wie dabei die Lernpartnerschaften mit vertretbarem Aufwand gebildet werden können, damit die Teilnahme für keinen Beteiligten zum Nachteil gereicht. Über diese schulpraktische Ebene hinaus sind auch die Bedingungen heranzuziehen, die sich bei der Expertenbefragung im Rahmen der 1. Studie ergeben haben, mit deren Hilfe die phasenübergreifende Kooperation in der Region Nordhessen nachhaltig gestaltet werden kann.

Nach den Ergebnissen der Expertenbefragung begnügen sich die Befragten nicht mehr damit, gegenseitig Informationen auszutauschen. Vielmehr werden auf einer zweiten Ebene Gelegenheiten gesucht, konkret miteinander zu arbeiten. Das halten sie, neben den Themenbereichen Prüfungen und Modularisierung, am ehesten bei den Schulpraktischen Studien für möglich. Dabei wird bevorzugt, eine Konzeptionsidee baldmöglichst in der Praxis zu erproben, um die Erfahrungen aufzugreifen, unter kritischer Betrachtung einzuschätzen und die Idee weiterzuentwickeln, statt zunächst losgelöst von dem konkreten Arbeitszusammenhang eine Konzeption zu erarbeiten, die im Nachhinein erprobt wird. Die Ursachen für mögliche Störungen und verstärkte Abgrenzung voneinander sind nicht zu reduzieren auf individuell verursachte Probleme zwischen Vertretern der Phasen. Sie werden verstärkt durch die unterschiedliche institutionelle Anbindung der beiden Ausbildungsphasen, die sich am deutlichsten in der nur für die Zweite Phase geltenden Weisungsgebundenheit ausdrückt. Das begünstigt ein hierarchisches Miteinander-umgehen zwischen Vertretern der beiden Phasen. Zudem können sie Folge der unterschiedlichen Herangehensweisen sein, die den institutionellen Aufgaben entsprechen. Dieses Neben- oder Gegeneinander ist nicht durch die Veränderung der Institutionen zu überwinden, sondern über die Erprobung von gemeinsamer Praxis. Wegen der größeren Gestaltungsfreiheit und der inhaltlichen Vorarbeit sollte die Universität die Initiative für phasenübergreifende Zusammenarbeit übernehmen. Entscheidend ist dabei aber, ob die Ungleichgewichtigkeit in der inhaltlichen Zusammenarbeit überwunden werden kann und ob – mit Berücksichtigung der Schulen – alle drei beteiligten Phasen gleichermaßen profitieren können.

Zu berücksichtigende Erkenntnisse aus der aktuellen Forschung

Wenn die Schulpraktischen Studien „als entscheidende Schnittstelle zur Kooperation zwischen den verschiedenen an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen“ (HKM 2002) gesehen werden, dann sind in dem schulpraktischen Bereich die Referendare und die Studierenden als Praktikanten zusammen mit ihren Mentoren die konkreten Akteure in den Schulen und in den Schulklassen.

Nach dem aktuellen Forschungsstand zur schulpraktischen Lehrerbildung gibt es mehrere Befunde, die für eine Kooperation zwischen den Absolventen der Lehrerbildung eine günstige Voraussetzung darstellen. So weisen Blömeke u. a. (2008) in der Studie zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung für die Absolventen mit dem Fach Mathematik mithilfe eines Testverfahrens nach, dass es in der Lehrerausbildung einschließlich der Ersten Phase zu Kompetenzgewinnen in für den Lehrerberuf relevanten Bereichen kommt. Es zeigt sich eine Übereinstimmung mit den Befunden der COACTIV-Studie, dass die Lehrerbildung in der Ersten und Zweiten Phase wirksam die Qualität des Lehrerhandelns beeinflusst (Krauss 2009). Bei den drei in der COACTIV-Studie befragten Gruppen, den Absolventen als Studierende und Referendare, sowie den erfahrenen Lehrern, ist die emotionale Erschöpfung gering. Am ehesten kommt es dazu bei fortgeschrittenen Referendaren wegen der von ihnen anzufertigenden Hausarbeit und ihrem bevorstehenden Examen (Kunter 2008). Insgesamt fühlen sich die Referendare durchschnittlich nicht stärker belastet als ihre Mentoren und Ausbilder. Zudem verfügt ein großer Anteil von ihnen über persönliche Ressourcen und Bewältigungsstrategien, die günstig sind für den Umgang mit problematischen Situationen (Mayr 1998). Allerdings besteht bei den Referendaren nach der DIPF-Studie der Wunsch, stärker als in der bisherigen Ausbildung darin unterstützt zu werden, angemessen mit Belastungen umgehen zu können. Nach den Befunden der Kasseler SALUS-Studien ist der Prozessverlauf, wie die Anforderungen in problematischen Situationen bewältigt werden, entscheidend von den erworbenen Kompetenzen und den vorhandenen persönlichen Ressourcen abhängig (Dauber & Döring-Seipel 2009a und b).

Die drei im Referendariat gemeinsam agierenden Gruppen, aus den Studienseminaren die Referendare und ihre Ausbilder sowie aus der Schule die Mentoren, glauben nach den hessischen Untersuchungen des DIPF, in ihrem Beruf sehr wirksam tätig sein zu können (Abs 2009). Vergleichbares gilt auch für die Studierenden (2.2.1). Diese Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist nach Dauber günstig für die Entwicklung eines aktiven Bewältigungsmusters, das beeinflusst, ob eine Situation als Herausforderung oder als Belastung wahrgenommen wird (Dauber 2009, S.190f). Von daher ist es auch kein Hinderungsgrund für eine Lernpartnerschaft, wenn Referendare das Referendariat als „ernste Herausforderung und Bewährungsprobe mit erhöhtem Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen“ erleben (Schubarth 2007, S. 122). Der Befund, dass die Referendare mehrheitlich positiv den Schülern und ihrer Ausbildung gegenüber eingestellt, leistungsstark und motiviert sind (Schubarth 2006) stellt eine positive Grundlage für eine Zusammenarbeit in einer Lernpartnerschaft dar.

Die Wirksamkeit der Lehrerausbildung, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der beteiligten Akteure sowie die in den Studien nachgewiesene positive Haltung eines überwiegenden Anteils der Lehramtsabsolventen ihrem zukünftigen Be-

rufsfeld gegenüber sind günstige Ausgangsbedingungen für eine phasenübergreifende Zusammenarbeit, wie sie sich im Kooperationspraktikum realisieren kann. Verstärkend für eine Zusammenarbeit mit Peers, wie den Studierenden, kommt die positive Einstellung der Referendare zur Ausbildung in jahrgangsübergreifenden Referendarsgruppen und ein fehlendes Konkurrenz erleben zu den Mitreferendaren hinzu (Abs 2009).

Diese gegebenen positiven Voraussetzungen haben nichts mit dem von Institutionen der Lehrerbildung geäußerten Wunsch nach einem Zusammenwirken wie aus einem Guss zu tun (1.4.1). Eine solche Vorgabe erschwert den Blick darauf, dass der Übergang zwischen den beiden ersten Phasen der Lehrerbildung so lange nicht fließend sein kann, wie ein Statusunterschied zwischen Studierenden und Referendaren besteht. Die für einen gelingenden Wechsel erforderliche Mühe und die benötigten Ressourcen sind auf beiden Seiten weiterhin aufzubringen und die vorhandenen Übergänge sind weiterhin oder zunehmend bewusst zu gestalten. Die Hoffnung auf einen bruchlosen Übergang unterschätzt auch den Rollenwechsel vom Studierenden zum Referendar. Um im Referendariat nicht in eine unangemessene Schülerrolle zurückzufallen, ist es wesentlich, dass sich die Referendare in der Schule und im Studienseminar als zukünftige Kollegen fühlen und so auch ernst genommen werden (2.1.2).

Die Studienseminare klagen teilweise darüber, dass die Studierenden unzureichend ausgebildet oder mit falschen Vorstellungen das Referendariat beginnen (1.4.1). Wenn die Absolventen nicht ausreichend auf die Zweite Phase vorbereitet sind, besteht die Gefahr, dass eine positive Erwartungshaltung auf eine berufliche Realität mit unerwarteten Herausforderungen trifft (Kunter 2008). Eine unrealistische Einschätzung durch die Studierenden zeigt sich daran, dass ein Großteil von ihnen schon in einem frühen Stadium während des Studiums meint, mit den Anforderungen aus der Schulpraxis im Praktikum gut zurechtzukommen. Die Studierenden empfinden sich bereits in den ersten Praktika als kompetent, bis hin zu dem Erleben eines „Flow“ (Mayr 1998). Für Hascher resultiert das vorschnelle, ungerechtfertigte Kompetenzerfinden der Praktikanten aus einer Fehleinschätzung und Überbewertung der Praktika, die Hascher als „Erfahrungsfalle“ kennzeichnet (Hascher 2006). Vergleichbar den Befunden der COACTIV-Studie zeigt Hascher, dass auch für das frühzeitige Einüben in die Alltagspraxis gilt, dass kein nachhaltiger Vorteil erzielt wird. Sie sieht als Ausweg, dass die Studierenden sich von Studienbeginn an aktiv beteiligen können und der Rollenwechsel vom früheren Schüler zum zukünftigen Lehrer gezielt begleitet wird. Zudem sind die Praktika als Schulpraktische Studien bewusst zu gestalten, mit den Partnern ist eine gute Zusammenarbeit anzustreben, es sind verbindliche, auf den jeweiligen Absolventen abgestimmte Ziele festzulegen und die Praxiserfahrungen in einem „kritischen Diskurs“ aufzuarbeiten.

Aus Sicht der Studierenden spricht für eine Lernpartnerschaft ein weiterer Befund der Studien von Hascher zum Lernen im Praktikum. Der besagt, dass mit dem zeitlichen Abstand im Rückblick auf die Schulpraktika das *Hinterfragen des eigenen Handelns* ebenso wie der *Austausch mit den Mitpraktikanten* als Peers an Bedeutung gewinnen und auf Dauer gesehen stärker *als Lernquelle* genutzt werden (2.2.3). Das bedeutet für die Gestaltung der Schulpraktischen Studien, dass es für Studierende durchaus sinnvoll ist, neben dem Mentor weitere Unterstützer im Praktikum zu haben. Da Wege gesucht werden müssen, wie eine zu starke Verengung auf das Erleben in der Praxis und ein Gleichsetzen dieser Erfahrungen mit Lernen zu verhindern ist, bietet sich die stärkere Zusammenarbeit mit Peers an. Das können die Mitstudierenden sein, aber besser noch die Referendare, die als Lernpartner neue Erfahrungen einbringen können.

Sowohl die Probleme der Referendare beim Übergang von der Ersten zur Zweiten Phase als auch die einen Lernzuwachs behindernde Selbstüberschätzung der Studierenden nach ihren ersten Praktika legen eine engere Verknüpfung beider Phasen nahe.

Eignung als gemeinsame phasenübergreifende Aufgabe

Eine gemeinsame phasenübergreifende Aufgabe der Ersten und der Zweiten Phase der Lehrerbildung besteht nicht nur nach der Expertenbefragung darin, die Eignung der zukünftigen Lehrer zu klären und eine kompetenzorientierte Lehrerbildung zu organisieren. Dabei stellt sich die Universität Kassel dieser – für die Universitäten bisher keineswegs selbstverständlichen – Aufgabe, indem alle Studienanfänger das Studienelement *Psychosoziale Basiskompetenzen* absolvieren müssen. Die Eignungseinschätzung kann aber nur Ergebnis eines Prozesses sein, der spätestens mit Studieneintritt beginnt und dessen Fortsetzung durch die Verknüpfung der *Psychosozialen Basiskompetenzen* zunächst mit den Schulpraktischen Studien und schließlich mit der Zweiten Phase gewährleistet werden sollte⁴⁵⁹.

Wenn sich, wie gezeigt, mit dem nordhessischen Kooperationspraktikum eine Möglichkeit ergibt, die Studierenden mit ihrem weiteren beruflichen Werdegang zu konfrontieren und ihnen dies eine realistischere Einschätzung ermöglicht, dann kann das sowohl für die Studierenden wie auch für die Studienseminare ein Vorteil sein. In die Studienseminare kommen dann Absolventen, die wissen, was sie erwartet und wie sie die Herausforderungen bewältigen können. Die unterscheiden sich nach dem Rückblick der Referendare, die bereits als Studie-

459 Es wird in einem 2012 beginnenden Modellversuch erprobt, dieses Kleingruppenseminar enger mit den Schulpraktischen Studien zu verbinden und dabei Zusammenarbeit inhaltlich zu präzisieren und institutionell abzusichern. Daran arbeitet seit 2010 eine Arbeitsgruppe unter Beteiligung von Timo Nolle, Ellen Christoforatu, Dorit Bosse, Wolfgang Gabler, Axel Knüppel u. a.

rende an einer Lernpartnerschaft teilgenommen haben, sehr deutlich von den Studierenden, deren Erfahrungen auf Vertretungsunterricht beruhen. Während sich für die Kooperationserfahrenen keine Anhaltspunkte ergeben, dass sie sich frühzeitig unangemessen an die Anforderungen im Referendariat anpassen, ist nach den Untersuchungen von Hascher (2006) als Folge der unreflektierten Unterrichtserfahrungen damit zu rechnen, dass sich eine Haltung verfestigt, in der die Schülerperspektive vernachlässigt wird.

Rahmenbedingungen des Kooperationspraktikums

Das Kooperationspraktikum wurde erstmals 2005 bis 2008/09 jährlich und seitdem halbjährlich in allen drei von Beginn an beteiligten und in einem später hinzugekommenen Studienseminar kontinuierlich durchgeführt. Das zeigt die ernst gemeinte Bereitschaft von Universität und Studienseminar, als Ausbildungsinstitutionen intensiv miteinander zu kooperieren. Einschließlich der Schule als grundsätzlich notwendigem Kooperationspartner in der schulpraktischen Ausbildung arbeiten damit drei Institutionen zusammen. Es kooperieren Personen auf unterschiedlichen Ebenen miteinander. Studierende und Referendare sind direkte Lernpartner, die auf die Unterstützung ihres gemeinsamen Mentors in der Schule angewiesen sind. Es arbeiten auch Praktikumsbetreuer und Ausbilder zusammen. Für das Gelingen ist Voraussetzung, dass auch die Verantwortlichen aus Universität, Studienseminar und Schule auf der Leitungs- bzw. Organisationsebene dem Modell offen gegenüberstehen und die Zusammenarbeit fördern.

Die überwiegend positiven Beurteilungen des Kooperationspraktikums durch die direkt miteinander Agierenden zeigen ebenso deutlich wie die kontinuierliche Durchführung, dass das Kooperationspraktikum als Modell der Zusammenarbeit angenommen wird. Es wird von den teilnehmenden Referendaren eindeutig empfohlen. Obwohl die Ausbildungsbedingungen durch die Umstellung auf Modularisierung wenig Freiraum für neue Erprobungen geboten haben, haben die Studienseminare das Kooperationspraktikum auch unter schwierigen Bedingungen kontinuierlich durchgeführt und mitgestaltet. Das Modell konzentriert sich auf die direkte Zusammenarbeit der Absolventen, ohne dabei die gewohnte Ausbildungsstruktur zu verändern. Der Mentor in der Schule und der jeweilige Lehrerbildner in seiner Institution bleiben auch in diesem schulpraktischen Ausbildungsteil für ihren Praktikanten bzw. Referendar verantwortlich. Dadurch ist gesichert, dass der Zeit- und Arbeitsaufwand begrenzt bleibt und kein Referendar, der sich in einer abhängigen Bewertungssituation befindet, in einer Lernpartnerschaft bleiben muss, wenn er sie als nachteilig empfindet.

Institutionalisierung des Kooperationspraktikums

Die Organisation des Kooperationspraktikums und das Zusammenführen von Lernpartnerschaften realisieren sich in zwei verschiedenen Formen. Die erste ist die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen, die ihren Ausdruck darin findet, dass

- eine verbindliche Informationsgrundlage für alle neuen Referendare geschaffen wird (Informationsveranstaltung, die auf gemeinsamen Informationen basieren oder gemeinsam durchgeführt wird),
- ein transparentes Entscheidungsverfahren kommuniziert wird,
- Formen der Anerkennung angeboten werden (Zertifizierung, Anrechnung als Modul) und
- Evaluations- und Austauschmöglichkeiten angewandt und weiterentwickelt werden (Erhebungsbögen, gemeinsame Auswertungstreffen).

Dazu gibt es als Ansprechpartner in den Studienseminaren einen Koordinator, der die Kooperation mit dem Verantwortlichen der Universität abstimmt und für kooperationswillige Referendare zuständig ist.

Die zweite Form ist die der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Vertretern der Institutionen: Die Angebote richten sich dann nicht an alle Referendare, sondern nur an jene innerhalb eines Moduls, die der kooperationswillige Ausbilder anbietet. Die vier für das erste Verfahren genannten Bedingungen können auch erfüllt werden, aber es ist hier nicht zwingende Voraussetzung. Bei dieser direkten Anbindung an einen Ausbilder ist die aktive Zusammenarbeit der Lehrerbildner aus beiden Institutionen eher gegeben. Das beginnt mit einer direkten Verständigung zwischen dem Ausbilder und dem Praktikumsbetreuer der Universität, führt über gemeinsamen Seminarbesuchen von Referendaren und Studierenden einschließlich der Mitwirkungsmöglichkeiten aller Teilnehmer bis hin zu gemeinsame Unterrichtsbesuche der Lehrerbildner aus beiden Institutionen.

Die institutionalisierte Form stellt eine kontinuierliche Zusammenarbeit sicher. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Kooperationspraktikum als möglicher Bestandteil der Lehrerbildung im Studienseminar etabliert und akzeptiert ist, sodass es im Fall von Konflikten zwischen Universität und Studienseminar geklärt ist, welche Personen in welcher Funktion zu einer Konfliktlösung beitragen. Die individualisierte Form der Kooperation ermöglicht eine intensive konstruktive Zusammenarbeit, die vertiefte Erkenntnismöglichkeiten für die kooperierenden Lehrerbildner, Studierenden und Referendare bietet. Grundsätzlich spricht nichts gegen eine Kombination beider Formen, in der die Vorteile zusammenkommen.

Für eine erste Erprobungs- oder Aufbauphase ist die individualisierte Form gut geeignet, da hier Flexibilität, spontane Entscheidungen und der Umgang mit unvorhersehbaren Situationen gefragt sind. Ein Nachteil besteht darin, dass innerhalb des Studienseminars die Abläufe weniger transparent und unkalkulierbar wirken könnten. Das erschwert nach Reaktionen von nicht am Kooperationspraktikum beteiligten Ausbildern die Auseinandersetzung mit dieser Form der Zusammenarbeit und macht das Modell störanfällig. Zudem ist der organisatorische Aufwand bei einem unklaren Ablauf höher. Die Kooperation zwischen den Phasen benötigt ein klares Setting, damit die Beteiligten wissen, wer arbeitsteilig welche Aufgabe übernimmt. Es ist auch institutionsintern zu klären, inwiefern die Zusammenarbeit in Form des Kooperationspraktikums für sinnvoll und wünschenswert erachtet wird. Wenn das Zusammenspiel der einzelnen Kooperationspartner nicht deutlich genug geklärt ist, besteht die Gefahr, dass die Kooperation dauerhaft auf die Initiative und das Interesse von Einzelnen reduziert wird.

Seitens der Universität ist bei dem notwendigen organisatorischen Aufwand eine Fortsetzung des nordhessischen Kooperationspraktikums im bestehenden Umfang nur dann möglich, wenn die Studienseminare von sich aus das Suchen von Referendaren als Lernpartner weiterhin übernehmen bzw. intensivieren. Ein vereinfachtes transparentes Verfahren (s. u.) führt nach den bisherigen Erfahrungen zu einer erhöhten Nachfrage der Referendare.

Für die Studienseminare ist eine Intensivierung der Zusammenarbeit auf der Ebene der Lehrerbildner gekoppelt an die Frage der Ressourcen. Die im Hessischen Lehrerbildungsgesetz verbindlich festgelegte Zusammenarbeit von Ausbildern mit der Ersten oder Zweiten Phase wird sich nur realisieren lassen, wenn das entsprechend angerechnet wird.

Das Kooperationspraktikum leistet einen Beitrag dazu, Verbindungen zwischen beiden Phasen zu schaffen, ohne dass es eine Ausbildung aus einem Guss (s. o.) gibt. Das Kooperationspraktikum ermöglicht eine differenzierte Wahrnehmung der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der Lehrerbildung der Ersten und Zweiten Phase. Es hat sich gezeigt, dass gemeinsame Ausbildungstage in der schulpraktischen Ausbildung, wie sie sich im Rahmen des Kooperationspraktikums ergeben können bzw. herbeiführen lassen, in besonderer Weise zu einer qualifizierten phasenübergreifenden Lehrerausbildung beitragen. Die unterschiedlichen Herangehensweisen werden transparent und damit auch diskutierbar und einschätzbar. Wichtig ist, dass das jeweilige Vorgehen reflektiert und überprüft wird.

Umgang mit Problemen als Indiz für gelingende Kooperation

Ein deutliches Indiz für die Intensität der Kooperation ist der Umgang mit Problemen. So ermöglicht das gemeinsame Besprechen von Konflikten, die unter-

schiedlichen Perspektiven darzustellen, die Ursachen zu klären und dadurch gegenseitiges Vertrauen zu schaffen sowie gegebenenfalls das Modell des Kooperationspraktikums weiterzuentwickeln. Einen vergleichbar produktiven Austausch ermöglichen die routinemäßigen Abschlussgespräche zwischen allen Beteiligten, die auch einen Vergleich zwischen den verschiedenen Lernteams, die an einem Studienseminar gebildet wurden, einschließen. Es werden die kontroversen Anforderungen, Einstellungen und Herangehensweisen in Studienseminar und Universität durch die unterschiedlichen Meinungen von Referendaren und Studierenden wahrnehmbar. Sie können dadurch besser eingeschätzt werden – auch Haltungen verändern sich. Durch das konstruktive Miteinander-umgehen werden Maßstäbe entwickelt, wie Probleme geklärt werden können. Bleibt es bei einem internen Abhandeln, obwohl phasenübergreifende Ursachen vorliegen, dann kann das nicht produktiv genutzt werden. Es geht um die Weiterentwicklung gemeinsamer Vorstellungen, und nicht um das Aufrechterhalten des Trennenden.

Eine klare Struktur erleichtert ein frühzeitiges Erkennen von Fehlentwicklungen. Dazu gehört a) eine Verständigung, wie Lernpartnerschaften gestiftet werden können und b) ein geordneter Ablauf der Lernpartnerschaft mit einem Anfang und einem Ende.

a) Wenn es an den Studienseminaren kein institutionalisiertes Verfahren zur Initiierung von Lernpartnerschaften gibt, könnten die Schulen eine aktive Rolle über das bisherige Maß hinaus übernehmen. Sie sind bereits in den Prozess integriert, da die Kooperationspraktika sich an den Schulen mit den Mentoren realisieren und die Schulleitung zudem als Genehmigungsinstanz an dem Zustandekommen der Lernpartnerschaften beteiligt ist. An einigen Schulen sind entweder die Schulleiter oder Ausbilder für das Modul *Schule mitgestalten und entwickeln* zuständig. Diese Ausbildungsschulen könnten auch von sich aus Lernpartnerschaften zusammenstellen. Das setzt zum einen voraus, dass Schulleiter und Ausbilder über das Modell umfassend informiert sind. Zum anderen müssen sie von der Sinnhaftigkeit dieser Art von Kooperation überzeugt oder zumindest ihr gegenüber offen sein. Die Schulleiter könnten damit zeitweise die unterschiedliche Zuständigkeit der Mentoren für Referendare oder Studierende aufheben. Für die Schule und die Lehrerbildner könnte von Nutzen sein, dass die Praktikanten besser in die Schule integriert werden und über den Prozess des Lehrerwerdens informiert sind. Auf der Seite der Referendare wird durch die Lernpartnerschaft ihre Vereinzelung reduziert; sie haben zeitbegrenzt einen zusätzlichen Austauschpartner und können sich ihrer eigenen Kompetenzentwicklung bewusst werden. Bei einer Zusammenarbeit mit Studienseminaren, die eine institutionalisierte Form der Kooperationsstiftung haben, wäre zu überprüfen, ob sich daraus Unklarheiten ergeben.

b) Für die Organisation der Kooperationspraktika ist es sinnvoll, die *Phase des Kennenlernens* und erster Absprachen bereits in einem Treffen vor Beginn der fünfwöchigen Lernpartnerschaft zu treffen. Die Prozesse, in denen die Rollen und der Arbeitsrahmen geklärt werden, müssen in den ersten gemeinsamen Tagen des Kooperationspraktikums erfolgen. Es ist sinnvoll, den *Abschluss* der Zusammenarbeit nicht schon direkt mit dem der letzten Stunde der gemeinsamen Lernzeit zu setzen, sondern ein gemeinsames Abschlussgespräch aller Beteiligten durchzuführen. Das macht erlebbar, dass es sich nicht um eine einzelne Aktivität handelt, sondern eine Gruppe beteiligt ist. Die eigenen Erfahrungen können miteinander abgeglichen werden und das ermöglicht eine erweiterte Sichtweise des Erlebten. Die zusätzliche Perspektive des Lernpartners eröffnet ein neues Verständnis der eigenen Rolle.

Ob ein Lernteam effektiv zusammenarbeitet, zeigt sich erst während der gemeinsamen Zeit in der Schule. Die Lernpartner handeln jeweils aus, was sie miteinander tun. Das kann die Übernahme von (Beobachtungs-)Aufgaben im Unterricht, Feedback nach dem Unterricht oder eine gemeinsame Planung und deren Umsetzung sein. Das für die höchste Stufe der Kooperation als Kriterium genannte Anstreben eines gemeinsamen Ziels besteht unausgesprochen durch die Zusammenarbeit zur Ergründung der Voraussetzungen für und das Annähern an einen guten Unterricht.

Auch wenn sich das erst einmal spontan ergibt und zwischen den Beteiligten kurzfristig ausgehandelt wird, ist der nächste Schritt, das gelungene Vorgehen zusammenzustellen und daraus ein Verfahren zu entwickeln, in dem allen Beteiligten schneller klar wird, welche Formen der Zusammenarbeit angewandt werden können. Das könnte auch zu einem eingeübten Verfahren führen, das auf bekannten Elementen beruht.

Veränderung der Rollen

In dem Kooperationspraktikum geht es auch um eine veränderte Rollenzuschreibung. Für eine phasenübergreifende Lernpartnerschaft, die kein Mentorenverhältnis darstellt, gibt es – zumindest außerhalb von Hessen (3.2) – kaum Vorbilder⁴⁶⁰.

460 Die meisten Modelle beziehen sich primär auf die Kooperation einer der beiden Ausbildungsinstitutionen mit der Schule. In Ausnahmen kommt es dabei auch zusätzlich zu einer Zusammenarbeit mit Referendaren aus dem Studienseminar, wie das in dem Fortbildungsmodell „accompagnato“ im Jahr 2005 an der Musikakademie in Köln der Fall war. Das Konzept bietet Anregungen, die zu einer Weiterentwicklung des nordhessischen Kooperationspraktikums beitragen könnten, beispielsweise durch das gemeinsame Formulieren von Anliegen. Es hat aber nicht die Lernpartnerschaft zwischen Referendaren und Studierenden als Grundlage, sondern die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrern (siehe Stöger u. a. 2006).

Referendare und Praktikanten müssen in einem längeren Aushandlungsprozess und durch ihre gemeinsame Tätigkeit ihre Rollenvorstellungen entwickeln.

Die Referendare können sich als der erfahrenere Teilnehmer einer Lernpartnerschaft schneller als anerkannter Teil des Kollegiums etablieren und nehmen durch den Vergleich mit den Studierenden ihre eigene Kompetenz wahr. Zudem gewinnen sie durch die außenstehende Perspektive der Studierenden einen für sie wichtigen Abstand zu der vom Studienseminar geprägten Betrachtungs- und Herangehensweise. Die Referendare suchen in der Lernpartnerschaft insbesondere die Möglichkeiten, die außerhalb des Curriculums für den Vorbereitungsdienst liegen. Dabei schätzen sie die unterschiedliche Rolle der Studierenden. Diese sind die Gesprächspartner, mit denen sie sich ausreichend Zeit nehmen, um sich von deren unverstellter Neugier inspirieren zu lassen. Die Referendare schätzen insbesondere, dass die Studierenden mit unvoreingenommenem Blick den Unterricht betrachten, nicht die Wissenden oder Besserwissenden sind und somit eine Partnerschaft jenseits der eingefahrenen Mechanismen des Referendariats bieten. Es geht offensichtlich um einen bewertungsfreien, scheinbar voraussetzungslosen, gleichberechtigten Austausch und eine offene wertschätzende Haltung. Trotzdem entsteht nicht der Eindruck der Beliebigkeit oder der Belanglosigkeit. Weniger von Bedeutung sind gezielte Aufträge oder gemeinsam formulierte Anliegen.

Aus den Befragungen zum Kooperationspraktikum lässt sich erschließen, dass die Referendare in ihrem Mitwirken einen zusätzlichen zeitlichen Aufwand sehen, den sie aber in Kauf nehmen, da sie von der Zusammenarbeit profitieren (3.5.2). Trotzdem bleibt die Frage der Belastung ein Thema. Es wird häufiger von den Referendaren im Vorhinein, d. h. wenn es um die Entscheidung über die temporäre Lernpartnerschaft geht, als Befürchtung genannt. Damit wird auch begründet, warum eine Zusage zum Kooperationspraktikum zurückgenommen oder eher die Lernpartnerschaft für das erste statt für das zweite Hauptsemester empfohlen wird. Diese Entscheidung wird davon beeinflusst, ob Ausbilder ein Mitwirken an dem Kooperationspraktikum unterstützen oder nicht. Wie stark die Referendare in ihrem Vorbereitungsdienst Handlungsdruck empfinden, hat keinen Einfluss darauf, wie sie die gemeinsamen Aktivitäten mit den Studierenden bewerten. Die Teilnahme am Kooperationspraktikum erhöht diesen Druck nach Aussagen der Referendare eindeutig nicht.

Insgesamt beschreiben die Referendare ihre Teilnahme am Kooperationspraktikum überwiegend als positive Herausforderung und kaum als belastende Anforderung. Ein Ausdruck dafür ist auch, dass die Teilnahme an einem Kooperationspraktikum von den Referendaren bis auf wenige Ausnahmen empfohlen wird. Wird eine Lernpartnerschaft negativ empfunden, liegt das meistens an einer einseitig verteilten Zusammenarbeit der Studierenden mit nur einem ihrer Ansprechpartner. Dann fühlen sich die Referendare entweder zu stark gefordert

und in eine Mentorenrolle gedrängt, weil die Studierenden zu wenig mit ihren Mentoren machen oder sie sind im umgekehrten Fall enttäuscht, weil sich ihre Erwartung an eine Lernpartnerschaft mangels gemeinsamer Aktivitäten nicht erfüllt. Für diejenigen, die eine Lernpartnerschaft nicht positiv erleben, muss deutlich werden, dass das Kooperationspraktikum vorzeitig beendet werden kann und Referendare keine Verantwortung für die Praktikanten tragen. Diese Voraussetzung, die einhergeht mit der verbindlichen Beteiligung eines verantwortlichen Mentors, wird nicht von allen anderen Beteiligten, ob Schulleiter, Praktikumsbetreuer, Ausbilder oder Mentor, so gesehen, auch wenn das so kommuniziert wird. Es ist für sie ungewohnt, mit einem Lernteam zu tun zu haben, das in seiner Zusammensetzung aus Absolventen mit unterschiedlichem Status nicht mehr eindeutig einzuordnen ist. Das erfordert von allen Beteiligten eine Offenheit für die daraus resultierenden neuen Rollenerwartungen.

Die Studienseminare handhaben die Mentorenschaft sehr unterschiedlich. Die im Kooperationspraktikum verbindliche Verantwortlichkeit der Mentoren trifft nicht in jedem Studienseminar auf die notwendige Voraussetzung, dass jeder Referendar verbindliche Mentoren in seinen Fächern hat. Wenn eine kontinuierliche Mentorenschaft für die Referendare in den Schulen nicht selbstverständlich ist, kann die Suche nach einem Mentor schwieriger sein. Die Befürchtung, dass Referendare die Rolle eines Mentors übernehmen müssen, bestätigt sich in den Daten – bis auf wenige Ausnahmen – nicht. Da die Kooperationspraktika nicht in einer vorgegebenen Anzahl stattfinden müssen, besteht keine Notwendigkeit, sie durchführen zu müssen, wenn die Bedingungen nicht passen.

In den Schulen werden sowohl Mentoren für Referendare als auch für Studierende gesucht. Auf die Gesamtheit gesehen, werden weniger Mentoren benötigt, wenn sie gleichzeitig einen Referendar und ein bis zwei Praktikanten betreuen, die in einer Lernpartnerschaft zusammenarbeiten. Das ist für die bisherigen Mentoren der Studierenden eine Entlastung, da ein zusätzlicher Ansprechpartner da ist, der allerdings eine andere Funktion als die eines Mentors einnimmt. Wie groß der Mehraufwand für die bisher nur für einen Referendar zuständigen Mentoren ist, wäre zu untersuchen. Die Daten zur Beurteilung des Kooperationspraktikums zeigen, dass das Kooperationspraktikum von den Mentoren am positivsten, also noch besser als von Studierenden und Referendaren, bewertet wird. Ob diese Wertschätzung damit zusammenhängt, dass die Mentoren nicht mehr alleine gefragt sind, sondern sich als Teil eines Teams verstehen oder welche anderen Gründe für ihre Bewertung ausschlaggebend sind, müsste erst noch genauer untersucht werden. Aus den Rückmeldungen ist bei einem Teil der Mentoren eine Verunsicherung über ihre Rolle zu erkennen. Auch wenn das bei der hier vorliegenden Evaluation des Kooperationspraktikums kein Untersuchungsgegenstand gewesen ist, untermauert diese

Rollenunklarheit die sich aus dem aktuellen Forschungsstand ergebende Notwendigkeit einer verstärkten Qualifizierung der Mentoren. Die ergibt sich aus der Bedeutung, die den Unterrichtsnachbesprechungen und dem Mentoring zukommt, wie auch der Forderung nach einer partnerschaftlicheren Begleitung der Absolventen (2.2.3 und 2.3). Es ist offensichtlich, dass dies nicht ohne ressourcielle Unterstützung umsetzbar ist. Das ist zum einen die erweiterte Möglichkeit zur Weiterqualifizierung, zum andern aber auch eine Entlastung der Mentoren.

Kompetenzerwartungen und Praxissemester

Das Kooperationspraktikum zeigt für die untersuchten Lernteams in der Region Nordhessen, dass die Lernpartner fünf Wochen erfolgreich zusammenarbeiten können. Die gelungenen Beispiele, in denen die Lehrerbildner aus beiden Phasen miteinander – und mit Referendaren und Studierenden – kooperierten, machen deutlich, dass auch eine gemeinsame Betreuung durch Vertreter beider Phasen möglich ist. Diejenigen Ausbilder, die im Kooperationspraktikum mit Referendaren und Studierenden zusammengearbeitet haben, können ihre Erfahrungen in einen Entwicklungsprozess einbringen, wenn es darum gehen sollte, die Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase zu entwickeln bzw. zu vertiefen. Die Lernpartner und die Lehrerbildner bauen auf Erfahrungen auf, die in fünf Wochen gesammelt werden konnten. Das lässt sich nicht ohne Weiteres auf eine längere Dauer einer Lernpartnerschaft übertragen, die sich mit der Einführung eines Praxissemesters für die Studierenden ergeben könnte. Es kann aber darauf aufgebaut werden, dass Referendare und Studierende voneinander profitieren, im Team sich weiterentwickeln und andere dabei unterstützen können. Für die Region Nordhessen ist eine Basis geschaffen, von der ausgehend über einen sinnvollen Aufbau eines Praxissemesters einschließlich der Frage, wer das begleitet und betreut, mit den Ministerien verhandelt werden kann. Voraussetzung für die Gestaltung eines Entscheidungsprozesses ist, dass die Lehrerbildung als gemeinsame phasenübergreifende Aufgabe verstanden wird. Es bleibt zu beachten, dass das Stichwort *Praxissemester* für die Angehörigen der einen oder der anderen Phase ein Reizwort ist, lässt es doch größere Veränderungen befürchten oder eine Reduktion der Aufgaben der eigenen Funktion erwarten. Eine bedrohliche Veränderung sehen nach den Befunden der Expertenbefragung eher die Angehörigen der Zweiten Phase als die der Ersten.

Wenn Veränderungen sich nicht negativ auf die Qualität der Lehrerbildung auswirken, sondern das Niveau halten oder steigern sollen, dann kann ein Prozess zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung nur von den Angehörigen aller drei Phasen gemeinsam gestaltet werden. Soweit die Universität sich als inhaltlich und organisatorisch verantwortlich für die Schulpraktischen Studien sieht,

muss sie ein großes Interesse daran haben, diesen Prozess aktiv und in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den anderen beiden Institutionen zu gestalten, und zwar nicht nur unter aktiver Teilnahme der Erziehungswissenschaftler, sondern auch der Fachdidaktiker. Es scheint innerhalb der Institutionen sinnvoll zu sein, dass sich diejenigen aktiv an dem Prozess beteiligen, die Veränderungen als Herausforderungen annehmen wollen und nicht als Belastung bekämpfen. Die Schule ist mit ihren Vertretern in diesen Prozess einzubinden. Nur das kann sichern, dass sich die Bedingungen an den Schulen durch die sich dort abspielende schulpraktische Ausbildung nicht verschlechtern, sondern idealerweise sogar zu einer Weiterentwicklung oder Entlastung beitragen können. Für das Kooperationspraktikum kann es sinnvoll sein, dass die Schulen sich an der Bildung von Lernpartnerschaften aktiv beteiligen und selbst ihre Referendare und deren Mentoren in eine Lernpartnerschaft mit Studierenden bringen. Angesichts der vielfältigen neuen Herausforderungen an die Schulen wird das nicht von alleine passieren, sondern bedarf der Überzeugungsarbeit, für die mit dieser Arbeit eine Grundlage gegeben ist.

Dieser Prozess kann nur gelingen, wenn sowohl für die Entwicklung als auch für die spätere Umsetzung in angemessener Weise Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, bspw. durch Doppelsteckungen von Referendaren und Mentoren, Entlastungen für Mentorenschaft, Deputatsstunden für Entwicklung von Kooperationen und die Bereitstellung von Austauschforen bzw. Qualifizierungsmaßnahmen. Eine institutionelle und ressourcielle Absicherung kann den Kooperationsprozess nur unterstützen. Entscheidend auch für das nordhessische Kooperationspraktikum bleibt, ob die Verantwortlichen aus Studienseminar, Universität und Schule das wollen und mittragen und ob zumindest ein größerer Teil der Lehrerbildner bereit ist, sich auf das Modell des Kooperationspraktikums, wie es im nordhessischen Raum entwickelt wurde, einzulassen und zu seiner Weiterentwicklung beizutragen.

Die Arbeit hat gezeigt, dass für die Zusammenarbeit zwischen der Ersten und der Zweiten Phase der Lehrerbildung eine gute Grundlage besteht, wenn sich Möglichkeiten der Begegnung und des Informationsaustausches etabliert haben. Die Zusammenarbeit realisiert sich in Projekten wie dem Kooperationspraktikum. Dort können sowohl Studierende als auch Referendare von der Zusammenarbeit profitieren, für Ausbilder der Studienseminare und die Dozenten der Universität ergeben sich Möglichkeiten zur gemeinsamen Qualifizierung ihrer Absolventen. Zudem profitieren alle drei beteiligten Institutionen von den erweiterten Perspektiven, die sich den Lernpartnern bieten, von der gewachsenen Anzahl von Ansprechpartnern und den erweiterten Rollen der Beteiligten. Schule und Studienseminar profitieren von einer realistischeren Erwartungshaltung und ernsthafterer Teilhabe der Studierenden. Es ist aber auch ein Vorteil, wenn die Mentoren der Lernpartner nicht mehr der alleinige Ansprechpartner

sind. Voraussetzung bleibt eine konkrete gemeinsame Arbeit, die allen Beteiligten zugute kommt, und eine gegenseitige Verbindlichkeit.

In dem nordhessischen Kooperationspraktikum besteht die Chance, ohne strukturelle Veränderung zu einer tendenziellen Verbesserung der Lehrerbildung beizutragen: Die Studierenden nehmen ihr Praktikum ernster als im Regelpraktikum und erleben das Lehrerwerden als Prozess, so dass ein verfrühtes, erkenntnishinderndes Kompetenzzempfinden erschwert wird. Die Studienseminare bekommen Absolventen der Universität, die durch eine realistischere Einschätzung des Referendariats einen einfacheren Beginn der Zweiten Phase haben. Referendare und Studierende erweitern durch die Zusammenarbeit ihre Perspektiven und erleben sich in neuen Rollen.

Offene Fragen

Unterrichtsnachbesprechungen sind unverzichtbarer Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung. Sie bedürfen nach Fischer (2008b) einer strukturierten dialogischen Form, wenn sie einen selbständigen Lernprozess bei den Beteiligten ermöglichen sollen. Verlaufen die Nachbesprechungen in einer hierarchischen Form, wie beispielsweise als Monolog, oder haben sie ihren Schwerpunkt in der Mitteilung von Tipps und Ratschlägen (vgl. Befunde in 2.3), dann können die angestrebten Ziele nicht erreicht werden. Zwar werden auch Gespräche zwischen Referendaren und Studierenden nicht von alleine dem Muster folgen, ein vergleichendes, vertiefendes und prüfendes systematisches (Nach-)Denken zu sein, wie es Schüpbach in seiner Studie als Ideal formuliert (2005). Zumindest werden sie aber dialogisch verlaufen und somit den Weg zu einer systematischen Reflexion vorbereiten und nicht behindern. Diese Unterrichtsnachbesprechungen könnten in Zukunft vertieft und effektiver gestaltet werden. Qualifizierungsmöglichkeiten dazu sind zum einen gemäß Fischer die Vorbereitung eines konstruktiven Feedbacks im Rahmen einer Peer-Supervision, und zum anderen sind sie nach von Felten (2005) die Voraussetzung für die Gestaltung eines reflexiven Praktikums.

Eine verstärktes konstruktives Feedback, eine gezielte Reflexion und Analyse des Unterrichts sowie das Formulieren von Anliegen für die Unterrichtsbeobachtungen und die Zusammenarbeit setzen eine qualifizierte Vorbereitung voraus. Das geht aufgrund der erhöhten Anforderungen und des damit verbundenen erhöhten Aufwandes über den hier zugrunde liegenden Rahmen des Kooperationspraktikums mit minimiertem Aufwand hinaus, ist aber eine wünschenswerte Erweiterung in einer der nächsten Entwicklungsstufen. Daraus ergeben sich über das hier Leistbare hinaus weiterreichende Forschungsvorhaben. Das gilt auch für die Frage, ob sich eine intensivere Zusammenarbeit von Ausbilder und Praktikumsbetreuer positiv auf die Lernpartnerschaft auswirkt.

Hier konnte das nur exemplarisch und punktuell gezeigt werden, ohne dass eine systematische Untersuchung der Auswirkung stattgefunden hat.

Es ist auch nicht möglich, im Rahmen dieser Arbeit nachzuweisen, inwieweit welche Kompetenzen durch die Lernpartnerschaft in dem Kooperationspraktikum für allgemeinbildende Schulen in der Region Nordhessen gestärkt werden. Auch das bleibt eine weitere Forschungsaufgabe.

Die erstaunlich positive Einschätzung des nordhessischen Kooperationspraktikums der Mentoren konnte mit den vorliegenden Materialien nicht ausreichend geklärt werden.

Literatur

- Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter; Gerlach-Jahn, Anne & Klieme, Eckhard (2005); Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) – Materialien zur Bildungsforschung Band 12. Frankfurt, 2. überarb. Auflage: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter; Gerlach-Jahn, Anne & Klieme, Eckhard (2009); Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) – Materialien zur Bildungsforschung Band 22. Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Allemann-Ghionda, Cristina & Terhart, Ewald (Hg., 2006); Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz.
- Altrichter, Herbert & Peter Posch (1998); Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert & Hascher, Tina (Hg., 2005); Editorial „Lernprozesse in Praktika“. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5 (1). Innsbruck: Studien-Verlag; S. 4–7.
- Atteslander, Peter (2003); Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bauer, Karl-Oswald (2005); Pädagogische Basiskompetenzen: Theorie und Training. Weinheim: Juventa.
- Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Brunner, Martin; Dubberke, Thamar; Jordan, Alexander; Klusmann, Uta et al. (2009). Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 83. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bieri Buschor, Christine; Schuler Braunschweig, Patricia & Stirnemann Wolf, Brigitte (2006); Assessment-Centers als Aufnahmeverfahren für pädagogische Hochschulen? In: Beiträge zur Lehrerbildung 24, Heft 1, S. 55–62.
- Billich, Melanie (2010); Zur Bedeutsamkeit von Praktikumserfahrungen im Lehramtsstudium – Erste Ergebnisse der Blockpraktikumsstudie. Vortrag in der Universität Kassel am 26.02.10 (unveröffentlicht).
- Blömeke, Sigrid (2003); Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen; Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung; Antrittsvorlesung Berlin 2003. Quelle: <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/139/bloemeke-sigrid-3/PDF/bloemeke.pdf> [Letzter Zugriff: 5.12.08].
- Blömeke, Sigrid (2004a); Erste Phase an Universität und Pädagogischer Hochschule. In: Blömeke, Sigrid u. a.; Handbuch Lehrerbildung; 2004, S. 263–274.
- Blömeke, Sigrid (2004b); Professionelles Lehrerhandeln im Unterricht – Kriterien und aktuelle Erkenntnisse der empirischen Forschung – Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung „Lehrer stärken – Qualität sichern“ zum Projekt Unterrichtsentwicklung in Bayern (29.11.2004).
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hg., 2008); Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer; Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; Felbrich, Anja & Müller, Christiane (2008a); Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In: Blömeke (2008), S. 15–48.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Schwarz, Björn; Seeber, Susan; Lehmann, Rainer; Felbrich, Anja & Müller, Christiane (2008b); Fachbezogenes Wissens am Ende der Ausbildung. In: Blömeke (2008), S. 89–104.
- Blömeke, Sigrid; Lehmann, Rainer; Seeber, Susan; Schwarz, Björn; Kaiser, Gabriele; Felbrich, Anja & Müller, Christiane (2008c); Niveau- und instutionsbezogene Modellierungen des fachbezogenen Wissens. In: Blömeke (2008), S. 105–134.

- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Schwarz, Björn; Lehmann, Rainer; Seeber Susan; Müller, Christiane & Felbrich, Anja (2008d); Entwicklung des fachbezogenen Wissens in der Lehrerausbildung. In: Blömeke (2008), S. 135–170.
- Blömeke, Sigrid; Felbrich, Anja & Müller, Christiane (2008e); Messung Erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte . In: Blömeke (2008), S. 171–194.
- Blömeke, Sigrid; Felbrich, Anja & Müller, Christiane (2008f); Messung Erziehungswissenschaftlichen Wissens am Ende der Lehrerausbildung . In: Blömeke (2008), S. 195–218.
- Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane; Felbrich, Anja & Kaiser, Gabriele (2008g); Fachbezogenes Wissens am Ende der Ausbildung. In: Blömeke (2008), S. 219–246.
- Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane; Felbrich, Anja & Kaiser, Gabriele (2008h); Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und der professionellen Überzeugungen in der Lehrerausbildung. In: Blömeke (2008), S. 303–326.
- Blum, Werner; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (2008); Zusammenhänge des Professionswissens mit Lehrermerkmalen, Unterrichtsqualität und Leistungszuwächsen der SchülerInnen. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2008. Vorträge auf der 42. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 13.3.–18.3.2007 in Budapest. Münster: Martin Stein Verlag; S. 62–65.
- Bodensohn, Rainer; Balzer, Lars & Frei, Andreas (2004); Fünfte überblickhafte Rückmeldungen aus unserem Projekt VERBAL;
<http://www.lars-balzer.info/projects/projekt-verbal.html#Downloads>
[Letzter Zugriff: 28.2.2010].
- Bodensohn, Rainer & Schneider, Christoph (2007); Kompetenzmessung bei Studierenden – Strategien und Erträge zur quer- und längsschnittlichen Betrachtung an Beispielen der Universität Koblenz-Landau;
http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/070704_Weingarten_weiss.pdf
[Letzter Zugriff: 1.3.2010].
- Bodensohn, Rainer & Schneider, Christoph (2009); Vier Studien zu Blockpraktika als Ausgangsbasis für die Entwicklung standardbezogener Evaluation. In: Bolle (2009), S. 206–237.
- Bohnsack, Fritz: Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997); Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Fritz & Stefan Leber (Hg., 2000); Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2008); Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bolle, Rainer & Rotermund, Manfred (Hg., 2009); Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen: neue Wege und erste Evaluationsergebnisse. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Bosse, Dorit. & Dauber, Heinrich (2005); Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Dauber (2005), S. 55–82.
- Bosse, Dorit & Messner, Rudolf (2008); Intensivpraktikum – Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Kraler, Christian & Schratz, Michael (Hg.); Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 53–70.
- Bosse, Dorit; Dauber, Heinrich; Döring-Seipel, Elke & Nolle, Timo (Hg., 2012); Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).
- Burow, Olaf-Axel (2002); Die Band – ein Modell erfolgreicher Gruppenarbeit. In: „Pädagogik“ 1/2002, S. 20–23.
- Burow, Olaf-Axel (2009), Schule als Kreatives Feld. Universität Jena 26.10.2009.
<http://www.demokratisch-handeln.de/info/aktuell/pdf/burow.pdf> [Letzter Zugriff: 17.7.2010].
- Christ, Oliver (2004); Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat. URL:
http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=975258923&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=975258923.pdf
[Letzter Zugriff: 23.8.2011].

- Collins, A., Brown, J. S., und Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L. B. (Hg.), Knowing, learning and instruction. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 453–494.
- Combe, Arno & Buchen Sylvia; Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern;
<http://scholar.google.de/scholar?q=Belastungen+Im+lehrerberuf&hl=de&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar> [Letzter Zugriff: 28.7.2010].
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2004); Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hg.); Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden.
- Dauber, Heinrich (1980); Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Breloer, Gerhard; Dauber, Heinrich & Tietgens, Hans; Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig : Westermann; S. 113–176.
- Dauber, Heinrich (2003); Psychosoziale Belastungen im Lehramt. In: Zentrum für Lehrerbildung; Berichte der Projekt- und Arbeitsgruppen des ZLB 2003; Kassel.
- Dauber, Heinrich & Vollstädt, Witlow (2004); Psychosoziale Belastungen im Lehramt. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Heft 3/2004, S. 359 – 369.
- Dauber, Heinrich & Krause-Vilmar, Dietfrid (Hg., 2005a); Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. Zweite erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, Heinrich (2005b); Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge? In: Dauber (2005a); S. 23–37.
- Dauber, Heinrich & Zwiebel, Ralf (Hg., 2006); Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, Heinrich (2009); Grundlagen Humanistischer Pädagogik. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, Heinrich & Doring-Seipel, Elke (2009a); Salutogenese in Lehrberuf und Schule (SALUS.) Hintergrundinformation zum gleichnamigen Vortrag gehalten auf der Fachtagung „Lehrergesundheit fördern und fordern“. Amt für Lehrerbildung. Schule und Gesundheit, Frankfurt a. M., September 2008.
<http://www.gestaltpaed.de/tagung/2009/vortraege/salutogeneseinlehrberufundschole.pdf>
[Letzter Zugriff 25.7.2010].
- Dauber, Heinrich & Doring-Seipel, Elke (2009b); Salutogenese in Lehrberuf und Schule – Konzeption und Befundes des Projekts SALUS. In: Belastung – Entlastung, Pädagogik 10/2010, 62. Jahrgang. Weinheim: Beltz, S. 32–35.
- Dauber, Heinrich & Döring-Seipel, Elke (2009c) Sind gestaltpädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer gesünder?
<http://www.heinrichdauber.de/index.php?id=8> [Letzter Zugriff: 28.7.2010].
- Dauber, Heinrich u. a. (2011); Psychosoziale Kompetenzen aufbauen und entwickeln. Vom Nutzen der Krise – zum Umgang mit Ungewissheiten im Lehrberuf. „Unsicherheiten aushalten“ – offene und ungeklärte Situationen annehmen und kreativ gestalten. Ausschreibungstext zur Sommerakademie 2011 in der Reinhardswaldsschule.
http://www.gla.uni-frankfurt.de/dokumente/Sommerakademie_2011.pdf
[Letzter Aufruf: 10.10.2011]
- Dauber, Heinrich & Nolle, Timo (o. J.); Kurzmanual zur Durchführung eines zweitägigen Seminars Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf – Beobachtung – Schulung – Beratung. Unveröffentlichtes Manuskript. Kassel, Februar 2011.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2001); 7 Leitsätze zur Lehrerbildung. 2001.
<http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bilpol/leitsatz.htm> [letzter Zugriff: 5.12.08].
- Dewe, Bernd (1997); Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Keuffer, Josef & Meyer, Meinert A. (Hg.); Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag; S. 220–248.

- Dewe, Bernd & Radtke, Fritz Olaf (1991); Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professions-theoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.); Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz; S. 143–162.
- Dewey, John (2002); Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu Hg. von Rebekka Horlacher. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Döbrich, Peter; Klemm, Klaus; Knauss, Georg & Lange, Hermann (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003); Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern – Nationaler Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/56/38/31076222.pdf> [Letzter Zugriff: 25.8.2011].
- Döbrich, Peter & Frommelt, Bernd (Hg., 2004); Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz; Jahrestagung am 26. und 27. März 2003; Materialien zur Bildungsforschung Band 9. Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Döbrich, Peter; Marius Gerecht, Marius; Laukart, Jutta & Herbert Schnell (2007); Skalen zur Qualität der Schulaufsicht: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – EntwicklungsBilanzen im Schulamt (EBIS). Materialien zur Bildungsforschung Band 18. Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Europäische Bildungsminister (1999); Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. Bologna-Deklaration; <http://www.bmbf.de/de/3336.php> [Letzter Zugriff: 22.7.2009].
- Felbrich, Anja & Müller, Christiane & Blömeke, Sigrid (2008); Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In: Blömeke (2008); S. 327–362.
- Felbrich, Anja & Müller, Christiane & Blömeke, Sigrid (2008b); Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbildner der ersten und zweiten Phase. In: Blömeke (2008), S. 363–390.
- Felten von, Regula (2005); Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxmann.
- Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf & Meyer, Hilbert (2003); Die Oldenburger Teamforschung – phasenübergreifende Handlungsforschung in Schule und Seminar. In: Kretzer (2003); S. 75–97.
- Fischer, Dietlind (2008a); Mentorieren – eine anregungsreiche Lernumgebung für Lehrende. In: Seminar. Themenheft Entwicklungslinien in der Lehrerbildung: Berufseignung, Berufseingangsphase; Heft 2/2008. Hohengehren: Schneider S. 83–89.
- Fischer, Dietlind (2008b); Mentoren ausbilden – aktuelle Entwicklungen der Lehrerbildung, CI Informationen 2008/2. <http://www.ci-muenster.de/themen/lehrerfortbildung/lehrer6.php> [Letzter Zugriff: 12.12.09].
- Flagmeyer, Doris; Hoppe-Graff, Siegfried & Stalling, Bibiana (2007a); Der „gute Lehrer“ und das „Theorie-Praxis-Problem“ in der Lehramtsausbildung – Erste Ergebnisse einer Befragung von Referendaren. In: Flagmeyer (2007); S. 177–199.
- Flagmeyer, Doris & Rotermund, Manfred (Hg., 2007); Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Flick, Uwe (2000), Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.); Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt. S. 309–318.
- Förster, Frank & Faust, Gabriele (2006); Eingangsvoraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden in Bamberg. In: Beiträge zur Lehrerbildung 24, Heft 1/2006, S. 43–54.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hg., 2010); Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Glaser, Edith (2010), S. 366, Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser u.a (2010), S.365–378.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; & Pröbstel, Christian (2006); Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik. 52. Jg. Heft 2/2006, S. 205–219.
- Green, Norm (2002); Professionellen Lerngemeinschaften – Übersetzung: Carmen Druyen.

- www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/green_lernge_meinschaft.pdf, S. 1–9. [Letzter Zugriff: 23.7.2010].
- Green, Norm (2007); Kooperatives Lernen – Ein Interview mit Norm Green. URL: http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parsephp?mlay_id=2500&mdoc_id=1000486 [Letzter Zugriff: 26.8.2011].
- Goworr, Jürgen (2007); Mentorenqualifizierung durch Lernpartnerschaft. Amt für Lehrerbildung (unveröffentlichtes Manuskript).
- Hackl, Bernd & Neuweg, Georg Hans (2004); Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: LIT Verlag.
- Hagelüken, Heidi (o. J.); Selbst organisiertes, selbst gesteuertes Lernen und nachhaltige Ausbildung (LunA) von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen in Hessen. In: Studienseminars für berufliche Schulen in Kassel; S. 5–13. http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007082819164/1/Luna_Nachhaltiges_Lernen.pdf [Letzter Zugriff: 23.8.2011].
- Hänssig, Andreas & Petras, Anneliese (2006); Kooperation ist möglich – Ein Projekt begleitet neue Ansätze in der Lehrerbildung. In: Rotermund (2006), S. 170 – 185.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (2). Innsbruck: StudienVerlag; S. 48–56.
- Hascher, Tina & Moser Peter (1999); Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 21 (3). Freiburg/ Schweiz: Universitätsverlag; S. 312–355.
- Hascher Tina & Moser Peter (2001); Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), 217–231.
- Hascher, Tina (2005); Die Erfahrungsfälle. In: *Journal für lehrerinnen- und Lehrerbildung Lernprozesse in Praktika* 5 (1). Innsbruck: StudienVerlag; S. 40–46.
- Hascher, T. (2006a). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: *ZfPäd* 51. Beiheft. Weinheim: Beltz; S. 130–148.
- Hascher, Tina (2006b); Lernen im Praktikum. Tina Hascher. ÖFEB-Tagung Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Universität Salzburg, 30.11.2006. Power point. <http://homepage.uibk.ac.at/~csae6675/Hascher.pdf> [letzter Zugriff: 8.4.08].
- Hedtke, Reinhold (2000); Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Hedtke, Reinhold & Jacke, Norbert (2000). *Reform der Lehrerbildung? JSSE – Journal of Social Science Education* 0–2000, *sowi-onlinejournal* 0/2000. <http://www.jsse.org/2000/2000-0/hedtke.htm> [letzter Aufruf: 20.3.10].
- Heil, Stefan & Faust-Siehl, Gabriele (2000); Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hericks, Uwe (2004); Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke (2004), S. 301–312.
- Herrmann, Ulrich & Hertramph, Herbert (2000); Zufallsroutine oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2). S. 172–191.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hg., 1997); *Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hessischer Kultusminister (2002); *Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen*. Wiesbaden.
- Hessischer Kultusminister (2004); *Hessisches Lehrbildungsgesetz vom 16. November 2004*.
- Hessischer Kultusminister (2005); *Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrbildungsgesetzes (HLbG-UVO) vom 16. März 2005*.

- Hiligus, Annegret Helen & Rinkens, Hans-Dieter (2005); Informelles Lernen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern In *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5 (4). Innsbruck: StudienVerlag; S. 38–46.
- Hoppe-Graff, Siegfried & Flagmeyer, Doris u. a. (2008); Haben die ersten beiden Semester Spuren hinterlassen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Studierenden des Lehramts Gymnasien. In: *Rotermund* 2008; S. 147–183.
- Huttel, Marianne & Mayr, Johannes (2002); Personale Kompetenz entwickeln. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Personale Kompetenz entwickeln* 2 (2). Innsbruck: StudienVerlag; S. 4–6.
- Kardorff, Ernst von (2009); Qualitative Evaluationsforschung. In : Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (2009): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag; S. 238–250
- Keuffer, Josef & Oelkers, Jürgen (Hg) (2001); *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Koch-Priewe, Barbara (2006); *Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann*.
http://www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortrag_koch_priewe.html
[letzter Aufruf 5.12.08].
- König, Karl (2004); *Charakter, Persönlichkeit und Persönlichkeitsstörung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Trautwein, Ute & Baumert, Jürgen (2006); *Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20, S. 131–173.
- Klusmeyer, Jens (2009); *Schulpraktische Studien in Kassel – Wege zum Pareto Optimum*.
http://cms.uni-kassel.de/unicms/uploads/media/Vortrag_Klusmeyer.pdf
[Letzter Zugriff: 30.10.2011].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der, in der Bundesrepublik Deutschland Kultusministerkonferenz) (2003); *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern. Nationaler Hintergrundbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. <http://www.kmk.org/hschule/struktvorgaben.pdf> [Letzter Zugriff: 17.7.2010].
- Knüppel, Axel (2006); *Bericht über eine Expertenbefragung: Kooperation zwischen der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Region Kassel*.
<http://www.uni-kassel.de/zlb/KnueppelExpertenbefragung.pdf> [Letzter Zugriff: 17.7.2010].
- Knüppel, Axel (2007); *Kooperation zwischen der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Region Kassel – Auswertung einer Expertenbefragung*. Universität Kassel.
<http://www.uni-kassel.de/zlb/KnueppelKooperationspraktika.pdf> [Letzter Zugriff: 17.7.2010].
- Knüppel, Axel (2009); *Koopa – Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase – Chancen einer praxisnahen Lehrerausbildung am Beispiel der Region Nordhessen*. In: *Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V. (Hg); Lehrerkompetenzen in der Mathematik- Lehrerausbildung*.
<http://www.mnu.de/images/Dokumente/PDF/mnu-flt-mathematik-2009.pdf>
[Letzter Zugriff: 23.8.2011].
- Krauss, Stefan; Neubrand, Michael; Blum, Werner; Baumert, Jürgen; Brunner, Martin; Kunter, Mareike & Jordan, Alexander (2008); *Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie*. In: *Journal für Mathematik-Didaktik (JMD)* 29, 2008) H. 3/4: Heidelberg: Springer; S. 223–258).
- Kretzer, Hartmut (2003); *Verzahnung der Phasen in der Lehrerausbildung*. In: *Kretzer (2003); S. 129–136*.
- Kretzer, Hartmut & Sjuts, Johann (Hg., 2003); *Studienseminare in der Wissensgesellschaft. Verzahnung von Erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung. Erfahrungen – Positionen – Perspektiven*. Oldenburg, Leer: diz.

- Kühnel, Werner (2002); Erwartungen an Projekte, Erfahrungen aus Projekten und Perspektive. Universität Kassel (Hg.); Berichte aus Seminaren und Projekten, Band 44.
- Kühnel, Werner (2004); Konzeptionelle Grundüberlegungen zur Gestaltung eines Einführungsmoduls im Rahmen der Zweiten Phase der Lehrerbildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kultusministerkonferenz 2008; Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.
<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerbildung/Fachprofile.pdf>
[Letzter Zugriff: 17.7.2010].
- Kunter, Mareike (2007); Lehrer auf dem Prüfstand: Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Forschungsbericht 2007 – Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
<http://www.mpg.de/393446/forschungsschwerpunkt1> [Letzter Zugriff: 23.8.2011].
- Kunter Mareike (2008); COACTIV-R Studie zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt.
<http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.htm>. [Letzter Zugriff: 17.7.2010].
- Kutscher, Nadia (2002); Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Dissertation im DFG-Graduiertenkolleg „Jugendhilfe im Wandel“ an der Universität Bielefeld.
<http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2303599> [Letzter Zugriff: 23.8.2011].
- Kunter, Mareike & Klusmann, Uta & Genz, Katharina & Busching, Robert & Peters, Robert (2009); COACTIV-R: Kompetenzerwerb von Lehramtskandidat(inn)en im Vorbereitungsdienst;
http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/_download/beispielrckmeldung.pdf
[letzter Zugriff: 22.8.2009].
- Lantermann, Ernst-Dieter; Döring-Seipel, Elke; Eierdanz, Frank; & Gerhold, Lars; (2009). Selbstsorge in unsicheren Zeiten: Resignieren oder Gestalten. Weinheim: Beltz.
- Lersch, Rainer (2006); Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. In: 51. Beiheft. Weinheim: Beltz; S. 164–181.
- Lipowsky, Frank (2003), Wege von der Hochschule in den Beruf – Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, Frank (2006); Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51.Beiheft: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim (Beltz) 2006, S. 47–70
- Lind, Georg (2001); Von der Praxis zur Theorie – Eine Neubestimmung der Funktion der Praxis für die Lehrerbildung 12.6.2001;
http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2001_Praxis-zu-Theorie.pdf
[Letzter Zugriff 5.12.08].
- Lüders, Manfred & Wissinger, Jochen (Hg.) (2007); Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann.
- Maag Merki, Katharina (2009); Kooperation als Professionalisierungsstrategie in Schule und Unterricht – PP vom erstes Treffen Netzwerkbeauftragte Zürich – 28. Oktober 2009.
<http://www.vsa.zh.ch/URP/bi/vsa/de/NW/Netzwerk.SubContainerList.SubContainer8.ContentContainerList.0009.DownloadFile.pdf> [Letzter Zugriff: 21.5.2010].
- Micha Hildegard & Solzbacher, Claudia (Hg., 2002); Welches Wissen brachen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marlovits, Andreas & Schratz, Michael (2003); Zwischen Unbelehrbarkeit und Wandlungsbereitschaft. In: Jorurnal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wirkungen von Lehrerbildung, 3 (3); S. 61–71.
- Martin, Jean-Pol (1985); Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler – Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes. Tübingen: Narr Verlag.

- Mayr, Johannes (1997); Die Qualität der Studienveranstaltungen an den Pädagogischen Akademien im Urteil der Studierenden. Zwischenergebnisse aus dem Projekt: Evaluierung des Beratungsmaterials „Lehrer/in werden?“ Linz: Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- Mayr, Johannes (1998); Fragebögen zur Erkundung des Lehrens und Lernens an der Pädagogischen Akademie; Eine Materialsammlung. Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- Mayr, Johannes (2006); Theorie + Übung + Praxis = Kompetenzen? Empirisch begründete Rückfragen zu den ‚Standards in der Lehrerbildung‘. In: Allemann-Ghionda (2006), S. 149–163.
- Mayr, Johannes (2007b); Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung und deren Bedingungen. In: Kostrzewa, Frank (Hg.); Lehrerbildung im Diskurs; Reihe: Lehrerbildung im Diskurs Bd. 3, 2007; Universität Köln.
http://www.lbz.uni-koeln.de/download/Lehrerbildungim_Diskurs_Band_3.pdf
[Letzter Aufruf: 8.3.2010].
- Mayring, Philipp (1993); Qualitative Inhaltsanalyse; Weinheim (Deutscher Studienverlag).
- Mayring, Philipp & Brunner, Eva (2010); Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser 2010, S. 323–333.
- MPI: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg., 2009); Hauptergebnisse der COACTIV-Studie. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/studie/ergebnisse/index.htm>
[Letzter Zugriff: 23.8.2011]
- Merkens, Hans (Hg., 2003); Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske + Budrich.
- Messner, Rudolf (2001); Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lehrerinnenbildung 1 (2): Praxis in der LehrerInnenbildung. Innsbruck: StudienVerlag; S. 10–19.
- Messner, Rudolf (2004); Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule; Heft 4/2004. Hohengehren: Schneider; S. 9–27.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2010); Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser 2010, S. 457–471.
- Meyer, Hilbert (2004); Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- MIWF: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007); Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Bonn.
<http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf> [Letzter Zugriff: 5.12.08].
- Moegling, Klaus (2007); Lehrerbildung ‚aus einem europäischen Guss‘ – Probleme, Lösungsansätze und kritische Fragen In: Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ 2/2007. Münster: Waxmann; S. 192–209.
- Moser, Peter & Hascher, Tina (2000); Lernen im Praktikum. Projektbericht. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
<http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf?version=1> [Letzter Aufruf: 17.7.2010].
- Neuweg, Georg Hans (2006); Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Neuweg, Georg Hans (2004); Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl (2004).
- Niggli, Alois (2003); Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3 (4). Innsbruck: StudienVerlag; S. 8–16.
- Niggli, Alois (2005). Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer.
- Niggli, Alois (2009); Gezielte Beobachtung – gezielte Nachbesprechung, Vortrag am Studien – und Mentorentag 2009, Universität Kassel.
http://www.uni-kassel.de/zlb/aktuelles/veranstaltungen/Mentorentag2009_Mentoring.pdf
[Letzter Zugriff: 2.3.2010].
- Neubrand Michael (2006); Professionelles Wissen von Mathematik-Lehrerinnen und Lehrern: Konzepte und Ergebnisse aus der PISA und der COACTIV-Studie und Konsequenzen für die Lehrerausbildung.

- http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174_70_4/5_Neubrand.pdf
[Letzter Zugriff: 23.8.2011].
- Noeres, Dorothee; Overwien, Bernd; Seidel, Sabine & Wohlers, Lars (2009); Informelles Lernen im Rahmen von Praktika und Sozialen Arbeitsgelegenheiten: Identifizierung von Kompetenzerwerb mit Relevanz für die berufliche (Weiter-)Bildung und das Erwerbsleben.
- Nolle, Timo (2012a); Begründungszusammenhang für die Konzeption der „Psychosozialen Basis-kompetenzen für den Lehrerberuf“. In: Bosse (2012) im Druck.
- Nolle, Timo (2012b); Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums – Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Bosse (2012) im Druck.
- Oelkers, Jürgen (1996); Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Hänsel, Dagmar & Huber, Ludwig (Hg.); Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel: Beltz; S. 39–53.
- Oelkers, Jürgen (2000b); Befunde und Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung. <http://gaebler.info/hamburg/lehrerbildung.htm> [Letzter Aufruf: 17.7. 2010].
- Oelkers Jürgen & Oser, Fritz (Hg., 2001a); Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33 / Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur und Zürich: Rüegger.
- Oelkers, Jürgen (2001b); Ruine Lehrerbildung: Abriss oder Neuaufbau?
http://www.lehrerfortbildung.de/akttag/meissen/referate/ruine_lab.pdf
[letzter Zugriff: 5.12.08].
- Oelkers, Jürgen (2007); Praxisbezug: Eine Formel ohne Gehalt? In: Flammeyer 2007; S. 8–31.
- Oser, Fritz (2001); Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oelkers (2001a); S. 215–336.
- Overwien, Bernd (o. J.); Informelles Lernen im Rahmen von Praktika. Unveröffentlichtes Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Stand 2009.
- Pospeschill, Markus (2009); SPSS – Durchführung fortgeschrittener statistischer Verfahren. 8. überarbeitete Auflage. Hannover: RRZN.
- Prenzel, Annedore & Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010); Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In: Friebertshäuser 2010, S. 17–39.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2008); Qualitative Sozialforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Riemann, Fritz (1999); Grundformen der Angst – Eine tiefenpsychologische Studie. München: Ernst Reinhardt Verlag, 32. Auflage.
- Rotermund, Manfred (Hg., 2006); Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Weg der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Rotermund, Manfred & Dörr, Günter & Bodensohn, Rainer (Hg., 2008); Bologna verändert die Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schaarschmidt, Uwe (2005); Psychische Belastung im Lehrerberuf;
http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psych.belastung_lehrer_schaarschmidt.pdf
[letzter Zugriff: 28.7.2010];
- Schaarschmidt, Uwe (2007); Fit für den Lehrerberuf – als Lehrer auf Belastungen antworten können; Die Potsdamer Lehrstudie. In: VBE aktuell 3/2007; S. 18–23.
- Schmich, Juliane & Burchert, Anja (2010); Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur im Ausnahmefall? <http://www.bifie.at/buch/1244/5> [Letzter Zugriff: 12. 2.2011]
- Schneider, Christoph & Bodensohn, Rainer (2007); Fachkompetenzen in der Schulpraxis. In Flammeyer (2007); S. 149–176).
- Schneider, Claudia, Brügel, Dragica & Hartung,Regine (2008); Peer-Programm „Verantwortung“ im interkulturellen Kontext – ein Kooperationsprojekt zwischen der Jungen Volkshochschule Hamburg, 2008. Internet:
<http://www.dvlfb.de/cms/images/stories/veroeffentlichungen/inhaltforum42.pdf>
[letzter Aufruf: 22.8.2011].

- Schratz, Michael (2001); Lehrerfortbildung und Personalentwicklung – Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen „Wollen“ und „Sollen“.
http://www.dvlfb.de/cms/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=29&Itemid=45 [Letzter Zugriff: 17.3.2010].
- Schröder, Eberhard & Kieschke, Ulf (2006); Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam In: Schubarth 2006, S. 261–280
- Schröder-Lenzen, Agi (2010); Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser (2010), S. 149–158.
- Schubarth, Wilfried & Pohlenz, Philipp (Hg., 2006a); Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schubarth, Wilfried & Wendland, Mirko (2006b); Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2007 an der Universität Potsdam. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten & Seidel, Andreas (2007); Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung; Potsdamer Studie zum Referendariat. Frankfurt: Peter Lang-Verlag .
- Schubarth, Wilfried (2010); Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft. H. 40/2010, S. 70–88.
- Schüpbach, Martin (2005); Die Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrerpraktika – eine Nahstelle von „Wissen und Handeln?“, Zürich 2005.
<http://edudoc.ch/record/3557/files/zu06054.pdf> [letzter Zugriff: 23.8.2011].
- Schwarz, Björn; Kaiser, Gabriele & Buchholz, Nils (2008); Vertiefende Analyse zur professionellen Kompetenz angehender Mathematiklehrkräfte am Beispiel von Modellierung und Realitätsbezügen. In: Blömeke (2008), S. 391–424.
- Soitau, Andreas (2007); Zusammenarbeit im Kollegium.
<http://elib.suub.uni-bremen.de/dipl/docs/00000080.pdf> [Letzter Zugriff: 2.5.2010].
- Stadelmann, Martin (2004); Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I; Bern: Hauptverlag.
<http://edudoc.ch/record/3399/files/zu05037.pdf> [Letzter Zugriff: 8.8.2011].
- Stadelmann, Martin (2006); Acht Thesen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studiengang für die Vorschulstufe und Primarstufe am IVP NMS
http://www.ivp-nms.ch/cms/upload/pdf/BPS/Acht_Thesen_Theorie-Praxis_IVP_NMS.pdf [Letzter Zu-griff: 8.8.2011].
- Stangl-Taller, Werner (o. J.); Lernen in Gruppen.
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LER-NEN/Gruppenlernen.shtml> [Letzter Zugriff: 25.8.2011].
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006); Lehrerverkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. ZfPäd, 52 (2), Weinheim: Beltz; S. 185–204).
- Storch, Hartmut, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden (2004); Herausforderungen an die zweite Phase der Lehrerausbildung Duales Studien- und Ausbildungskonzept. In: Döbrich 2004; S. 35–40.
- Studienseminars für berufliche Schulen in Kassel mit Außenstelle in Fulda (Hg.) (o. J.); Selbst organisiertes, selbst gesteuertes Lernen und nachhaltige Ausbildung (LunA) von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen in Hessen.
<http://www.blk-luna.de/boxdownload.php?nr=183&sid=> [Letzter Zugriff: 9.1.2009].
- Stübiger, Frauke & Mayer, Ulrich (2005); Das Intensivpraktikum. In: Dauber, Heinrich & Krause-Vilmar, Dietfrid: Schulpraktikum vorbereiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–245.
- Terhart, Ewald (Hg., 2000); Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2001); Lehrerbildung – quo vadis. Zeitschrift für Pädagogik, (2001) 47: 2001; S. 549–558.

- Terhart, Ewald (2002); Reform der Lehrerbildung – eine endlose Geschichte. In: Macha (2002); S. 47–65.
- Terhart, Ewald (2005); Universität und Lehrerbildung: Perspektiven einer Partnerschaft; Vortrag an der Universität zu Köln, 10. Mai 2005. 2005:
http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174__70_4/4_Terhart.pdf
[Letzter Zugriff: 5.12.08].
- Terhart, Ewald & Klieme, Eckhard (2006); Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 2006 (Beltz), S. 163–166.
- Uhlendorff, Harald & Prengel, Annedore (2010); Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: Friebertshäuser (2010), S. 137–148.
- Universität Kassel (2001); Praktikumsordnung: Ordnung für die Schulpraktischen Studien an der Universität Gesamthochschule Kassel vom 25.01.2001.
- Universität Kassel (2006); Neufassung der Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium vom 06. Juli 2006.
http://www.uni-kassel.de/pvabt1/mtb_neu/sys4/mpo_kernstudium.pdf
[Letzter Zugriff: 5.12.08].
- Universität Kassel, AG Gestuften Studiengänge (2007); Empfehlungen zur Einrichtung gestufter Lehramtsstudiengänge; 2007.
http://www.uni-kassel.de/zlb/projekte/GSt_Empfehlungen.pdf [Letzter Zugriff: 5.12.08].
- Uzerli, Ursula (2004); Der Bologna-Prozess in der Lehrerbildung. In: Döbrich 2004; S. 1–20.
- Uzerli, Ursula (2007); Herausforderungen und Folgen für ein Europäisches Lehrer/innenprofil: Kompetenzorientierung und Lehrerbildung – Passen die Konzepte? Vortrag als ENTEP Koordinatorin ‚European Teacher‘ bei dem Kooperationsrat an der Universität Kassel, 13.11.2007.
- Völler, Heribert (o. J.); Über das Einführungsmodul zum Selbstkonzept!? In: Studienseminar für berufliche Schulen in Kassel (Hg.); LunA – selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen und nachhaltige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen in Hessen, S. 20–23.
- Wahl, Diethelm (2005); Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Walke, Jutta (2007); Die Zweite Phase der Lehrerbildung; Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen; Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. III; Essen: Edition Stifterverband.
- Weinert, Franz E. (2001); Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.); Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz; S. 17–31.
- Wernet, Andreas (2006), „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In Schubarth (2006); S. 193–208.
- Wernet, Andreas & Kreuter, Vera (2007); Endlich Praxis? Eine kritische Fallkonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In: Schubarth 2007; S. 183–196.
- Wissenschaftsrat (2001); Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.
- Zentrum für Lehrerbildung (2006); Jahresbericht 2006. Universität Kassel (zlb@uni-kassel.de).

Anhang

A) Interviewleitfragen

zur Kooperation der Ausbildungsinstitutionen im Rahmen der phasenübergreifenden Lehrerbildung und deren professioneller Weiterentwicklung

Interviewdauer: 45 Minuten

Themenbereich:

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz sieht die Kooperation der beiden Phasen der Lehrerbildung vor. Das wird von manchen sehr begrüßt, andere sehen die Realisierungsmöglichkeiten sehr skeptisch. Die Forderung ist nicht ganz neu, und von daher stellt sich auch die Frage, warum die Zusammenarbeit so schwer fällt.

Zusicherung:

Ich möchte gerne in Gesprächen mit wichtigen Personen der Lehrerbildung aus der Region, aber auch aus Hessen eine subjektiv gefärbte Momentaufnahme des derzeitigen Entwicklungs- und Diskussionsstandes bekommen.

Mitschnitt des Gespräches für mich selbst, um jetzt nicht so viel notieren zu müssen und später nichts Relevantes zu vergessen.

Niemand erfährt, wer welche Meinung vertreten hat. Das sichere ich zu.

Ich möchte mit Ihnen ein offenes Gespräch führen, bei dem die Fragen Gesprächsanlässe bieten sollen. Wichtig sind Ihre eigenen Erfahrungen.

Es wäre schön, von Gelungenem zu erfahren. Wichtig ist es aber auch von Schwierigkeiten zu hören.

Leitfragen:

1. Wenn Sie an die letzte Woche zurück denken:
Hatten Sie in der Praxis der Referendarausbildung/ der universitären Lehrerbildung ein erfreuliches Erlebnis?
Nachfrage: näher ausführen, genauer schildern
Gibt es auch Unerfreuliches zu berichten?
2. Was sind die Stärken in Ihrer Ausbildungsphase, was kann für andere nachahmenswert sein?
Was sind die Schwächen?
3. Welche sind die Hauptaufgaben in Ihrer Ausbildungsphase? Gibt es dabei auch Überschneidungen mit der anderen Phase? Worin sehen Sie Abgrenzungen bzw. die unterschiedlichen Aufgaben?
4. Was erwarten Sie von der anderen Phase?
Wie weit erfüllt die andere Phase Ihre Erwartungen?
Da die Daten anonymisiert werden, können Sie frisch von der Leber weg reden!
Wie wird Ihrer Meinung nach die Ausbildungspraxis Ihrer Phase von der anderen Phase gesehen?
Gib es eine gemeinsame theoretische Grundlage oder unterscheiden sich dabei die Phasen sehr voneinander?
5. Wie schätzen Sie die gegenwärtige Zusammenarbeit zwischen den beiden Phasen ein? Bitte nur kurz beantworten.

Ich möchte Ihnen einige Stichworte zur Kooperation auf den Karten* zeigen. Bitte legen Sie drei für Sie wichtigen Karten heraus, zu denen Sie etwas sagen wollen.

6. Hoffnungen und Befürchtungen bezüglich der geforderten Kooperation.
Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es bereits?
7. Welche praktischen Formen können Sie sich vorstellen, die in den nächsten zwei Jahren verwirklicht sein können?
Nachfrage: Haben Sie Ideen oder Vorschläge, wie man die Zusammenarbeit verbessern könnte?
8. Wie wird es in 8 Jahren sein?
9. Was würden Sie in der Rolle des Gesetzgebers machen?
10. Gibt es noch Ergänzungen, Wünsche Ihrerseits?

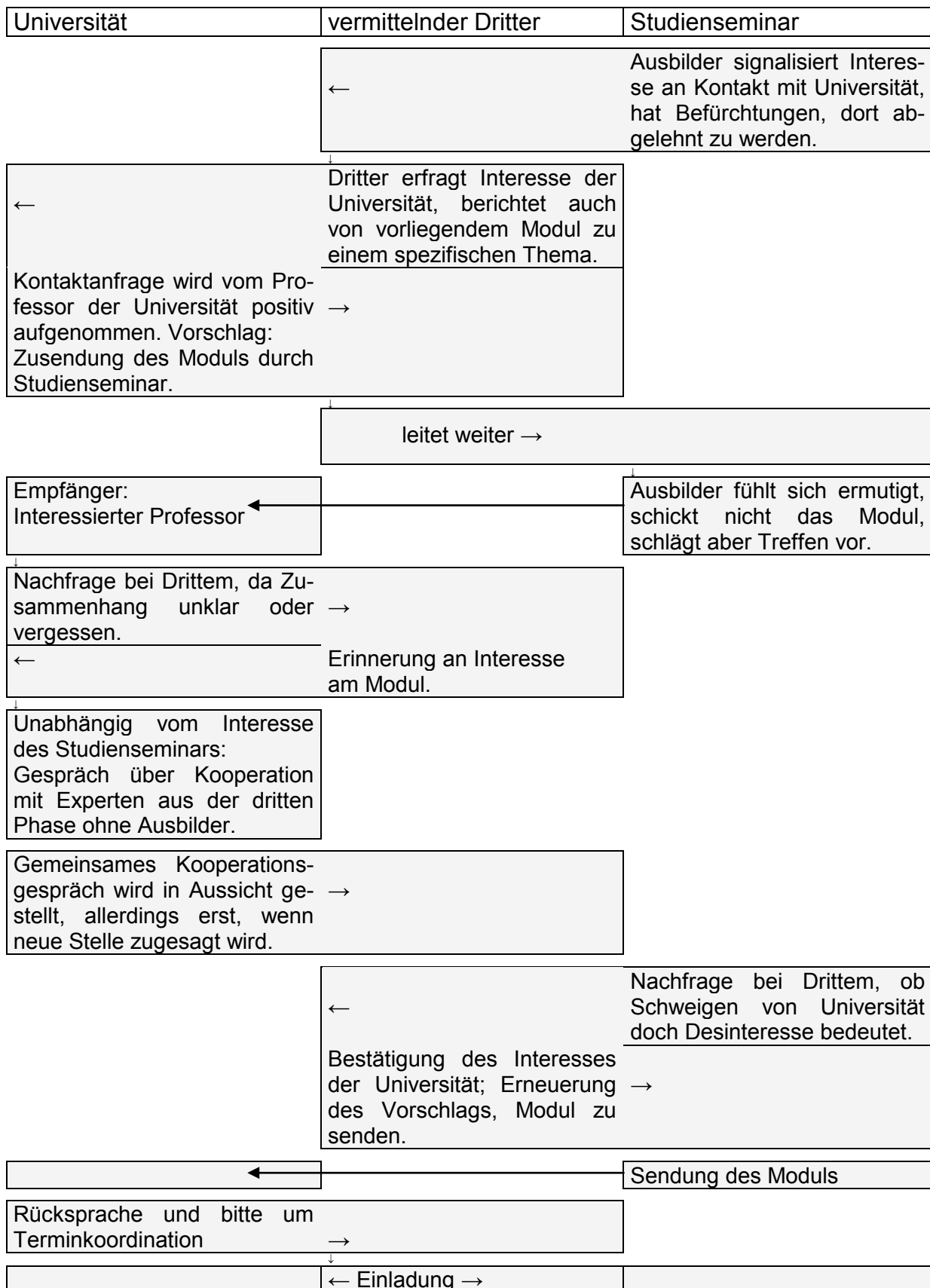
Danke für die Mitarbeit!

* Inhaltsbereiche der vorgelegten Karten:

<p><i>Ansprechpartner</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse an der anderen Phase - Offenheit - Bereitschaft 	<p>Status</p> <p>Hierarchie</p> <p>Tradition</p>	<p>Inhaltliche Ansprüche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben - Systematik
<p>Belastung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeit - Zusatzbelastung - Zu viele Einsatzorte 	<p>Angebote für Zusammenarbeit</p> <p>Management</p>	<p>Theorie-Praxis Verständnis</p> <p>Wissenschaftlichkeit</p>
<p>Professionalität</p> <ul style="list-style-type: none"> - Routine - Reflexion 	<p>☺</p> <p>Ist besser als es scheint</p>	<p><u>Sachzwänge</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisatorische Strukturen • Rhythmen • Ressourcen

Als zehnte Karte konnte ein Joker ausgesucht werden.

B) Grafik: Reales Beispiel für die Anbahnung eines Kooperationstreffens



C) Auflistung der bestehenden Kooperationsgremien: Zusammensetzung, Verantwortlichkeit, Intensität der Teilnahme

Ebene	Gremien	Bedingungen der Zusammenarbeit
Gremium	Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung	festgelegte Termine mit gewählten Vertretern der Universität und Interessenten aus anderen Phasen als geladenen Gästen
	Kooperationsrat	jeweilige Treffen im Plenum nach Verabredung, ca. 4 Veranstaltungen im Jahr mit festem Stamm an Teilnehmern, aber wechselnder Zusammensetzung
	Didaktische Foren	Hessenweite Fortbildungen für Ausbilder mit Beteiligung von Hochschulangehörigen in der Lehrgangslleitung
Arbeitsgruppe	Arbeitsgruppen <ul style="list-style-type: none"> • des Zentrums für Lehrerbildung (z. B. Psychosoziale Basiskompetenz) • des Kooperationsrates (z. B. Standards der Schulpraktischen Studien) • freie Arbeitsgruppen (z. B. Darstellendes Spiel) 	Freiwillige, gemeinsam verabredete Teilnahme mit Arbeitsauftrag Verbindlichkeit der Ergebnisse: noch offen
Sonderveranstaltung	Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung	jährliche Tagung (Forum): Ergebnispräsentation der Arbeitsgruppen und Impulsreferate zu aktuellen Themen

D) Universität und des Studienseminars Kassel; Frühjahr 2006

Inhalt	Ort	Termine
Vorbereitung auf die Beobachtung der Planungs- und Unterrichtsprozesse der LiV (<i>nur Studierende</i>)	Uni (Berufsschulwerkstatt)	30.01., 06.02. 13.02. (jeweils 18.30 – 20.00 Uhr, Berufsschulwerkstatt)
Auftaktveranstaltung (<i>gemeinsam</i>)	Studienseminar, R. 503	09.02.
Planung von Unterricht bzw. Beobachtung der Planungs- und Unterrichtsprozesse der LiV (<i>gemeinsam</i>)	in Absprache (i. d. R. mittwochs)	15.02., 22.02., 01.03., 08.03., 15.03., 22.03. (jeweils nachmittags)
Unterricht bzw. Hospitation im Unterricht der LiV (<i>gemeinsam</i>)	Oskar-von-Miller-Schule May-Eyth-Schule	16.02., 23.02., 02.03., 09.03., 16.03., 23.03. (jeweils 1./2. Stunde)
Reflexion des Unterrichts (<i>gemeinsam</i>)	16.02.: Mehrzweckraum in der Elisabeth-Knipping-Schule; an den anderen Terminen stehen Räume in der Universität am HoPla zur Verfügung (s. Übersicht)	16.02., 23.02., 02.03., 09.03., 16.03., 23.03. (jeweils von 10.00 Uhr bis ca. 13.00 Uhr)
Zwischenauswertung: erste Erfahrungen und Perspektiven (<i>gemeinsam</i>)		16.02., 02.03. (im Anschluss an die Reflexionssitzung; bis ca. 15.00 Uhr)
Zwischenauswertung: Besprechen der „Beobachtungsfolie“ sowie erster Erfahrungen und Perspektiven (<i>nur Studierende</i>)	Uni (Berufsschulwerkstatt) oder im Anschluss an die Reflexionsgespräche in einer der Schulen	08.03. (19.00–20.30 Uhr, Berufsschulwerkstatt)
Abschlussreflexion: Auswertung der Erfahrungen (<i>gemeinsam</i>)		23.03. (im Anschluss an die Reflexionssitzung bis ca. 16.00 Uhr)
Abschlussreflexion: Auswertung der Erfahrungen (<i>nur Studierende</i>)	Uni (Berufsschulwerkstatt)	27.03., 18.00 – 21.00 Uhr
Hospitation und eigenes Unterrichten (<i>nur Studierende</i>)	Schulen in Kassel: • Martin-Luther-King • Paul-Julius-von-Reuter • Friedrich-List Schulen in der Region Radtko-Stöckl-Schule Melsungen	nach Absprache (ca. 12 Tage in einer Schule, mit eigenem Unterrichtsversuch)

E) Gemeinsame Aufgaben im Kooperationspraktikum

1. Kooperationspraktikum bedeutet

Das Kooperationspraktikum ist eine **Sonderform des Blockpraktikums** in Zusammenarbeit mit dem Studienseminar und findet im gleichen Zeitraum (fünf Wochen lang in der vorlesungsfreien Zeit) und unter vergleichbaren Bedingungen statt.

Im Kooperationspraktikum werden im Einvernehmen mit den zuständigen Ausbilderinnen und Ausbildern des Studienseminars **Lernteams** zwischen zwei Studierenden und einer LiV gebildet. Angeleitet wird dieses Lernteam von einer gemeinsamen Mentorin / einem gemeinsamen Mentor, die/der so weit wie möglich in die Arbeit mit einbezogen wird.

Verantwortlich für das Praktikum und gegenüber der Universität ist, wie im sonstigen Blockpraktikum, die Mentorin/ der Mentor, die/der – neben der Schulleitung – den Studierenden die erfolgreiche Durchführung des Praktikums per Unterschrift auf der Modulprüfungsbescheinigung bestätigt. Die LiV übernehmen also keine Verantwortung gegenüber den Studierenden (keine „Betreuung der Studierenden“), sondern sind Lernpartner. Es liegt nicht in der Verantwortung der LiV, dafür zu sorgen, dass die PraktikantInnen ausreichend hospitieren bzw. die Möglichkeit zu Unterrichtsversuchen bekommen.

Das Kooperationspraktikum findet nur dann statt, wenn LiV und Mentor, neben der Schulleitung und dem Studienseminar, zugestimmt haben.

2. Rahmenbedingungen des Kooperationspraktikums

Teilnahmeverpflichtungen

- Wöchentliche Stundenzahl für die Studierenden: 20 Stunden, täglich ca. 4 Stunden.
- Teilnahme am Unterricht der LiV in dem gemeinsamen Fach.
- Teilnahme am Unterricht der Mentorin bzw. des Mentors und bei empfohlenen FachkollegInnen
- Nach Möglichkeit Teilnahme an den Ausbildungsveranstaltungen und Unterrichtsbesuchen der jeweiligen LiV im Studienseminar.

Die Studierenden sollen im Blockpraktikum den Schulalltag kennen lernen, also auch an Konferenzen, Elternabenden oder Wandertagen teilnehmen und sich z. B. an Korrekturen von Arbeiten beteiligen. Eine Teilnahme der Praktikanten an den Seminarstunden und an Unterrichtsbesuchen der LiV in der Zeit des Praktikums ist wünschenswert.

Ziel des Praktikums

Die **Studierenden** sollen im Verlauf dieses ersten betreuten Schulpraktikums einen ersten Eindruck von der Realität des Schulalltags aus Sicht einer Lehrkraft bekommen. Sie vollziehen einen Rollenwechsel vom ehemaligen Schüler, über den jetzigen Studenten zum zukünftigen Referendar–und späteren Lehrer. Dieser Rollenwechsel wird von dem Praktikumsbetreuer der Universität und vom Mentor begleitet.

Es gilt primär, Fragen zu entdecken und nicht Handlungsroutine zu entwickeln. Die Studierenden sollen

auch überprüfen, ob sie mit der Altersstufe arbeiten möchten, sich für die Herausforderungen des Lehrberufs geeignet fühlen und ob die Wahl ihrer Studienfächer die richtige war. Durch die Zusammenarbeit mit einer LiV erhalten sie zusätzlich einen Einblick in den weiteren Verlauf der Lehrerausbildung.

Für die Referendarinnen und Referendare geht es um z. B. Rückmeldung ohne Druck und Bewertung, Zusammenarbeit auf Augenhöhe, Lernen durch Weitergabe, Solidarität mit den Nachfolgenden, Aufhebung der Vereinzelung.

Weitere gemeinsame Ziele

- wechselseitiges Lernen von Beteiligten in unterschiedlichen Ausbildungs- bzw. Berufsphasen (Studierende, LiV, Lehrpersonen als MentorInnen),
- Verbinden der beiden Ausbildungsphasen zum Abbau des erwarteten Praxisschocks zur Nutzung des universitären Wissens und der mehr zur Verfügung stehenden Zeit,
- teamorientiertes Lernen und Arbeiten in gemischten Gruppen,
- das Lehrenderwerden als Prozess erleben.

3. Aufgaben und Tätigkeiten während des Praktikums

3.1 Allgemeines

Für die **PraktikantInnen** gehört es zur Erprobung im Lehrerberuf dazu, die Praktikumszeit mit Hospitationen, Unterrichts-beteiligung und pädagogischen Schwerpunktthema teilweise selbstständig zu organisieren. Dies kann aber nur in mit Unterstützung der Mentorin/ des Mentors und der LiV und in Absprache mit sonstigen Beteiligten (Fachlehrer/in, die für ihre Klassen sprechen). Die PraktikantInnen sollten sich ihrer selbst gesteckten Ziele klar sein. Ihr sicheres und höfliches Auftreten muss die Alltagsbelastungen der Lehrpersonen berücksichtigen aber auch die eigenen Interessen nach praktischen Erfahrungen verfolgen.

Die erfolgreiche **Zusammenarbeit des Lernteams** LiV – Praktikanten wird unterstützt, wenn eigene Anliegen und Ziele formuliert werden. Aus einem klar formulierten Anliegen kann eine präzise Beobachtungsaufgabe für die Hospitation abgeleitet werden. Gezielte Beobachtungsaufgaben, die sich die PraktikantInnen auch selber stellen sollen, erleichtern das Lösen von der Schülerrolle und erhöhen die Effektivität des Hospitiens. Durch die Beteiligung am Unterricht erproben die Studierenden Handlungsschritte und ziehen Schlüsse aus den dabei gemachten Erfahrungen, die reflektiert werden müssen. Die zwei besuchten Unterrichtsstunden dienen den PraktikantInnen als Erprobung und stärken den Perspektivwechsel. Die Praktikumsbetreuer der Universität besprechen den Unterrichtsversuch, bewerten ihn aber nicht. Kriterien sollten aus dem Lehrerbild gewonnen werden, die von den PraktikantInnen angestrebt werden. Bei ihrer Unterrichtsplanung können die Studierenden erfahren, dass die vorherige schriftliche Fixierung ihrer Gedanken eine sinnvolle Unterstützung für sie sein kann. Es ist nicht notwendig, die schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen mit den Studierenden intensiv durchzugehen. Dies ist das erste von drei Praktika.

Für den Austausch, die Reflexion und die Formulierung eventueller neuer Anliegen und Ziele sollte Zeit vorgesehen werden.

3.2 Gemeinsame Arbeit von LiV und PraktikantIn

In dieser Zeit arbeiten die Lernteams (LiV + Praktikanten) so viel zusammen wie möglich und sinnvoll, beispielsweise

- Entwicklung und Übernahme gezielter Beobachtungsaufträge (s. o. Anliegen formulieren)
- Unterrichtsreflexion
- gemeinsame Unterrichtsplanung
- Unterrichtsvorbereitung ggf. mit Arbeitsaufträgen an PraktikantInnen (Erarbeitung von Lernstationen, Materialien für Gruppenarbeit)
- Übernahme von Teilaufträgen bzw. der Betreuung von Arbeitsgruppen durch Praktikanten, Teamteaching
- Übernahme von Unterrichtsstunden durch Studierenden mit oder ohne vorherige gemeinsame Vorbereitung
- Durchführung von zwei Unterrichtsversuchen der Praktikanten mit Besuch durch den Hochschulbetreuer

3.3 Ablauf der Praktikumsphase

Mögliche Schwerpunkte der gemeinsamen Arbeit im Verlauf des Kooperationspraktikums (die meisten Tätigkeiten setzen sich fort, der Beginn kann oft auch vorgezogen werden):

1. Woche:

- **Einführung** der Studierenden in die Schule durch Schulverantwortliche/n, Mentor/in oder LiV; kennen Lernen der Fachkollegen;
- **hospitierendes Begleiten** des Tagesablaufs
 - a) einer Schulklasse (eventuell zusätzlich: eines bestimmten Schülers)
 - b) der LiV (ggf. mit Seminar)
 - c) der Mentorin/ des Mentor (nach Absprache ggf. mit Schüler- Elterngespräch, Konferenz,..)
- **Hospitieren** im Unterricht mit **gezielten Beobachtungsaufgaben**; Aufgaben nach eigenen Interessen der Studierenden, Wünsche der LiV, Vorschläge des Mentors; Rückmeldung soll beschreibend ohne Wertung gegeben werden
- Studierende entscheiden sich für ein **pädagogisches Thema**, das die konkrete Schule betrifft; das kann auch ein Thema sein, das dem Referendar und/oder der Schule nützt, z. B. Erarbeitung von Lernstationen (s.u.)
- Studierende können mit **Teilaufträgen** (Hausaufgabenkontrolle, Aufsicht oder Mitarbeit in Gruppenarbeitsphasen, Vorbereitungen) einbezogen werden

2. Woche:

- **gemeinsames Planen** von Stunden oder Unterrichtseinheiten mit Einbringen eigener Vorstellungen oder Aufträge durch LiV (Material besorgen, AB entwerfen,..)
- **Sich steigerndes Einbeziehen** der Studierenden in den Unterricht der Mentoren bzw. der LiV (Hausaufgabenkontrolle, Betreuung von Gruppen oder Teilen von Stunden);
- **Übernahme einer Unterrichtsstunde**, so bald der/die Studierende das möchte und dem Mentor bzw. der LiV das möglich erscheint; bei erster Stunde gemeinsame Planung und möglichst immer anschließende Besprechung. Es ist gut, wenn auch der

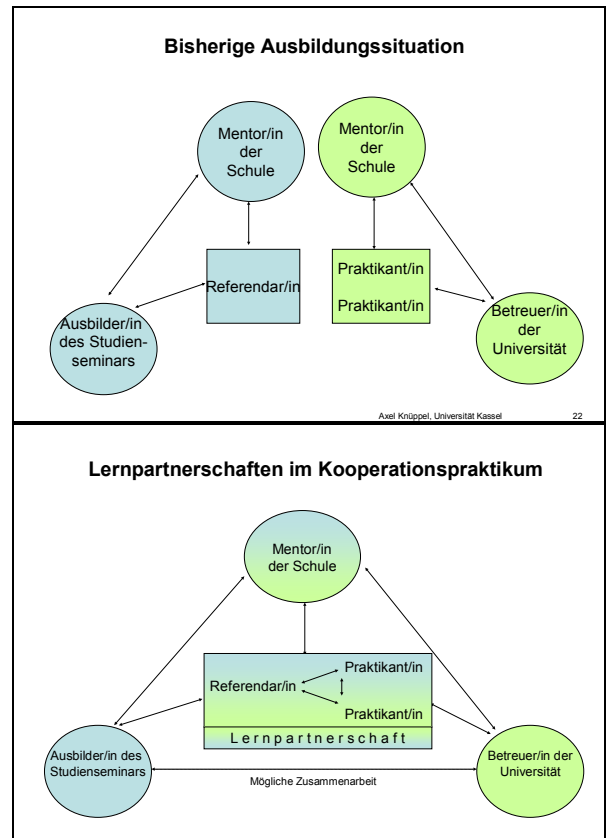
Mentor dabei sein kann. Wenn die LiV das nicht für sinnvoll hält, z. B. weil sie sich selbst erproben möchte, dann wird selbstverständlich kein Unterricht von der LiV zur Verfügung gestellt, sondern vom Mentor.

3. – 5. Woche:

- von jedem Studierenden werden zwei seiner Unterrichtsstunden nach Einladung von PraktikumsbetreuerIn besucht und besprochen. Der **Unterrichtsversuch** kann je nach Gegebenheiten im Unterricht der Mentoren, der LiV oder auch mal hier mal dort stattfinden. In jedem Fall ist es empfehlenswert, dass die LiV an der Besprechung teilnimmt. Umgekehrtes gilt auch für UB der LiV.

Die **schriftliche pädagogische Arbeit** der PraktikantInnen soll in erster Linie ihrer Qualifizierung dienen, aber auch zum Nutzen von Referendar/in, Seminar und Schule angefertigt werden, d. h. wünschenswerte Themen abgesprochen werden (z. B. anwendungsorientierte Aufgaben zu einem bestimmten Thema erarbeiten; Material für Gruppenpuzzle erstellen; ...). Das Thema muss auf jeden Fall in die fachwissenschaftliche Diskussion eingeordnet werden und die aktuellen Erkenntnisse berücksichtigen.

Schematische Darstellung



F) Modulthema : Mentoring

Stand: 29.01.2008				
Kooperationsmodul: Mentoring SPS (Halbmodul);, Studienseminar GHRF Eschwege				
Inhaltliche Darstellung	Kompetenzbeschreibung (Qualifikationen) bzw. Bildungsanspruch (Standards)	Vermittlungs- und Lernsituation	Zeitungumfang	Evaluation; Bewertungskriterien
<p>- Die LiV arbeitet kooperativ an ihrer Einsatzschule mit einer/einem Studierenden der Universität Kassel während des Blockpraktikums:</p> <p>- gemeinsames Beobachten und Auswerten von Unterricht im Hinblick auf die Inhalte, die Methoden und die sozialen Beziehungen</p> <p>- eine Stunde sollte gemeinsam geplant, durchgeführt und reflektiert werden</p> <p>- die LiV bereitet ein päd. Thema mit dem Studierenden auf, das sich aus der Unterrichtspraxis ergibt (z. B.: Unterrichtsstörungen, Notengebung, eine Unterrichtsmethode usw.)</p> <p>- die LiV berät die/den Studierende/n in Bezug auf die Ausbildung an der Einsatzschule und im Studienseminar (evtl. sollten die Studierenden eine oder mehrere Ausbildungsveranstaltungen miterleben)</p>	<p>- sich gemeinsam über Standards für das Lehrerhandeln verständigen</p> <p>- gemeinsam Unterricht planen, durchführen und reflektieren</p> <p>- Studierende auf der Grundlage diagnostischer Fähigkeiten hinsichtlich ihrer schulischen Möglichkeiten und beruflichen Perspektiven beraten</p>	<p>Das Modul gliedert sich in drei Phasen:</p> <p>- Einführungsveranstaltung</p> <p>-5 Wochen Praktikum</p> <p>- Reflexionsveranstaltung</p> <p>Während des Blockpraktikums sind LiV und Studierende selbsttätig und lernen und arbeiten in Selbstverantwortung. Für anfallende Fragen und Probleme, die über den Kompetenzbereich der LiV hinausgehen, steht ein Mentor/ eine Mentorin der Einsatzschule beratend zur Verfügung. Der päd. Mitarbeiter der Uni steht für anfallende Fragen im Rahmen der üblichen Praktikumsbetreuung zur Verfügung. Das Studienseminar leistet inhaltliche Unterstützung.</p>	<p>30 h davon Präsenzzeit</p> <p>10 h für Einführungs- und Reflexionsveranstaltung</p>	<p>- die Stunde sollte ausführlich dokumentiert werden</p> <p>-ein Erfahrungsbericht sollte vorliegen über die Zusammenarbeit (Portfolio)</p>
<p>Vorbereitende Literatur: M. Böhmann, R. Schäfer-Munro: „Kursbuch Schulpraktikum“ Beltz Verlag 2005; H. Kretschmer, J. Stary: „Schulpraktikum“ Cornelsen Verlag 2005</p>				

G) Das besondere Praktikum im Werra-Meißner-Kreis: Lernpartnerschaft in den Schulpraktischen Studien

Lehrerausbildung soll die Praxis verstärkt einbeziehen! Damit wird der Teil der Lehrer/innenausbildung gekennzeichnet, den die Universität Kassel, Abteilung „Schulpraktische Studien“, in Kooperation mit dem Studienseminar Eschwege auch im Werra-Meißner-Kreis verstärkt umsetzen möchte. In Zusammenarbeit mit der Lernwerkstatt des Studienseminars Eschwege sollen künftig Praktika an Schulen des Werra-Meißner-Kreises eingerichtet, begleitet und ausgewertet werden.

An den Praktikumsschulen unterstützen sich **Referendare/innen und Studenten/innen** auf der Planungs-, Beobachtungs-, Durchführungs- und Reflexionsebene von Unterricht und bilden zusammen mit den Mentoren eine **Lernpartnerschaft**. Studenten/innen haben die Möglichkeit, auch Kontakt zu Ausbildern/innen des Studienseminars Eschwege zu bekommen und sollen darüber erfahrungsorientierte Einsichten in die Ausbildungsstrukturen und Inhalte der zweiten Phase erhalten.

Das Studienseminar Eschwege beteiligt sich an einem vorbereitenden Seminar durch Vorstellung der Ausbildungsstrukturen und -inhalte und steht beratend für Praktikanten/innen im Rahmen der regelmäßigen Unterrichtsbesuche bei Referendaren derselben Schule sowie der Lernwerkstattarbeit zur Verfügung.

Für Praktikanten/innen stehen die geöffneten Seminare des Aus- und Fortbildungsprogramms der Lernwerkstatt des Studienseminars als Ausbildungsangebot zur Verfügung, das als Portfolioeintrag bestätigt werden kann. Darüber hinaus können Unterrichtsvorhaben in den Praktika initiiert und beratend begleitet werden. Unterrichtsergebnisse sollen in den Lernwerkstätten (z. B. Grundschulwerkstatt) der Universität Kassel oder in der Lernwerkstatt des Studienseminars Eschwege veröffentlicht bzw. ausgestellt werden. Diese Veröffentlichungen können zum wesentlichen Bestandteil der Praktikumsberichte werden. In Absprache mit den Praktikumsbeauftragten und der Fachbegleitung durch das Studienseminar können dabei neue Formen der reflexiven Praktikumsbearbeitung angestrebt werden (Ausstellungsform, Arbeitsmaterialkonzept für eine didaktische Kiste, IT-gestützte Nachbereitung und Ausstellung auf der Internetseite der Lernwerkstatt bzw. im „Forum“ des Studienseminars). Eine mögliche Beteiligung an der Lehrerfortbildung ist in Absprache mit der Lernwerkstatt Eschwege ebenfalls möglich.

Zu einer „Lernpartnerschaft“ gehört es außerdem, Einblick in kooperierende Ausbildungssysteme und ihre Arbeit zu erhalten und diesen zu reflektieren. In diesem Zusammenhang sollen Studierende im Rahmen des Praktikums „Schulpraktische Studien“ folgende Einrichtungen erkunden und erste Arbeitserfahrungen als Pädagogen sammeln:

- Schule als Ort des Unterrichtens, Betreuens, Erziehens, und Beratens;
- Studienseminar als Stätte der Fortsetzung von Ausbildung in der zweiten Ausbildungsphase;
- Lernwerkstatt des Studienseminars Eschwege als Studienstätte, die Ausbildung in der zweiten Phase und Fortbildung in der dritten Phase zusammen führt;
- Einrichtungen des Werra-Meißner-Kreises, die Kooperationspartner des Studienseminars oder der Lernwerkstatt des Studienseminars sind (Schulamt, schulpsychologischer Dienst, Schulbauernhof...);
- Möglichkeit der Beteiligung an: Grundschultag, Winterwerkstatt, Veranstaltungen an außerschulischen Lernorten im Rahmen der Angebote des Lernwerkstattprogramms.

Dadurch werden, zusätzlich zu den bekannten Zielsetzungen der Schulpraktischen Studien, folgende Ziele verfolgt:

1. Einblick in den vollständigen Ausbildungsgang der ersten und zweiten Phase durch Kontaktaufnahme zu einem Studienseminar;
2. Teamorientiertes Lernen und Arbeiten in teamgemischten Gruppen (Studierende und Referendare, eventuell einschließlich Mentor);
3. Anforderungsorientierung durch Abgleich des individuellen Ausbildungs- und Kompetenzstands mit Referendaren/innen;
4. Systembezug und Kennenlernen des Anforderungsprofils des Studienseminars Eschwege als ein Studienseminar mit folgender Profilkurzbeschreibung:

Studienseminar mit

- angegliederter Studienstätte (Lernwerkstatt),
 - IT-gestützten Kommunikations- und Ausbildungsstrukturen,
 - projektbezogenen Wahlpflichtmodulen (musische Grundlagen, Eine-Welt-Pädagogik, Technik in der Grundschule-Konzept incl. Verkehrserziehung, kollegiale Beratung, Vorbereitung auf Umsetzung von Unterricht in außerschulischen Lernorten, Kompetenzaufbau für Klassenfahrten und Klassenfeiern, Natur- und Waldpädagogik),
 - vielen Kooperationspartnern,
 - besonderen Examensarbeiten im Rahmen des Seminarprofils und eines darauf abgestimmten Beratungskonzepts.
5. Daraus ableitend Zielsetzungen für den Aufbau praxisrelevanter Kompetenzen als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und Lehren in der zweiten Phase der Ausbildung;
 6. Aufbau von Kontakten zu virulenten Partnern für Schulen und Ausbildung im Werra-Meißner-Kreis.

Das Studienseminar Eschwege bietet besonders engagierten Studenten/innen eine Lernpartnerschaft im Rahmen der „Schulpraktische Studien“ an. Dabei werden Schulen des Werra-Meißner-Kreises als Praktikumsorte ausgewählt, an denen Referendare/innen möglichst schulfachbezogen zu den Studienfächern der Studierenden eingesetzt sind. An den Praktikumschulen unterstützen sich **Referendare/innen und Studenten/innen** auf der Planungs-, Beobachtungs-, Durchführungs- und Reflexionsebene von Unterricht und bilden zusammen mit den Mentoren eine **Lernpartnerschaft**.

Es wird von den Studierenden erwartet, dass sich neben den üblichen Rollenkompetenzen, z. B. Vorbildfunktion als Pädagoge, ein besonderes Interesse am Lehrberuf durch Bereitschaft zu intensiver und kooperativer Mitarbeit sowie empathischer Kollegialität ausdrückt.

W. Aust

(Stellvertretender Leiter des Studienseminars Eschwege)

J. Franz

(Leiter der Lernwerkstatt)

Gemeinsame Aktivitäten mit Referendaren, Mentoren oder Ausbildern/Betreuern

Praktikumswoche: __ ;

Bitte je Einheit (z. B. Besprechung einer Schulstunde): ein X einfügen

	Mon- tag	Diens- tag	Mitt- woch	Don- nerstag	Freitag
--	-------------	---------------	---------------	-----------------	---------

Unterrichtsstunden mit Lernpartnern

1. nur hospitiert

bei Referendar					
bei Mentor					
mit Referendar bei Mentor					
mit Mentor bei Referendar					
bei Unterrichtsbesuch vom Ausbilder					

2. hospitiert nach gemeinsamer Vorbereitung

bei Referendar					
bei Mentor					
mit Referendar bei Mentor					
mit Mentor bei Referendar					
bei Unterrichtsbesuch vom Ausbilder					

3. kleine Teilaufträge im Unterricht übernommen

im Unterricht des Referendars					
m Unterricht des Mentors					

4. selbst unterrichtet (Teilstunden als z.B ½, ¼ ,..)

im Unterricht des Referendars					
im Unterricht des Mentors					

Reflexion der Stunden

bis zu 20 min mit Referendar					
bis zu 20 min mit Mentor					
bis zu 20 min mit beiden					
länger als 20 min mit Referendar					
länger als 20 min mit Mentor					
länger als 20 min mit beiden					

Unterrichtsvorbereitung

bis zu 20 min mit Referendar					
bis zu 20 min mit Mentor					
bis zu 20 min mit beiden					
länger als 20 min mit Referendar					
länger als 20 min mit Mentor					
länger als 20 min mit beiden					

Sonstiges

--

Chronologie der Lernpartnerschaft (Auswertungsbogen zum Koopra)

_. Praktikumswoche

LiV

Student/in

Lernpartnerschaft in (Schule; Ort):

Da- tum; Dauer	Arbeitssituation: bitte Inhalt kurz charakterisieren; zusätzliche Beteiligte nennen	Bitte Wert für eigene Ausbildung ein- schätzen (s.u.)
----------------------	---	---

		<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 25%;">1</td> <td style="width: 25%;">2</td> <td style="width: 25%;">3</td> <td style="width: 25%;">4</td> </tr> </table>	1	2	3	4
1	2	3	4			

		<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 25%;">1</td> <td style="width: 25%;">2</td> <td style="width: 25%;">3</td> <td style="width: 25%;">4</td> </tr> </table>	1	2	3	4
1	2	3	4			

		<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 25%;">1</td> <td style="width: 25%;">2</td> <td style="width: 25%;">3</td> <td style="width: 25%;">4</td> </tr> </table>	1	2	3	4
1	2	3	4			

		<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 25%;">1</td> <td style="width: 25%;">2</td> <td style="width: 25%;">3</td> <td style="width: 25%;">4</td> </tr> </table>	1	2	3	4
1	2	3	4			

		<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 25%;">1</td> <td style="width: 25%;">2</td> <td style="width: 25%;">3</td> <td style="width: 25%;">4</td> </tr> </table>	1	2	3	4
1	2	3	4			

Stichworte zur Begründung der Einschätzungen:

Bedeutung der
Skala:

1:sehr hilfreich	2:hilfreich	3: weniger hilf- reich	4: nicht hilfreich
------------------	-------------	---------------------------	--------------------

Bei Platzmangel bitte nächstes Blatt oder Rückseite benutzen

Ausschnitt eines Auswertungsbogens:

Student/in

Referendar/in

Mentor/in

(Bitte Zutreffendes ankreuzen)

Bitte Tragen Sie in die Tabelle ein:

Gelungenes	Mislungenes

Folgende Änderungen schlage ich vor:

Zum Schluss geben Sie bitte Ihre Bewertung ab, wie sie in manchen Sportarten in die A-Note (Ansatz) und die B-Note (Durchführung) aufgeteilt wird. Höchstwert: 10,0

Die Bewertung des <i>Ansatzes</i> des Kooperationspraktikums A-NOTE:	
Die Bewertung der <i>Durchführung</i> des Kooperationspraktikums B-NOTE:	

Befragung von Referendaren mit Studierenden als Lernpartner

Die Angaben werden nur anonym in aufbereiteter Form verwendet. Die einzelnen Angaben verbleiben unzugänglich in der Universität.

Bitte kreuzen Sie jeweils ein Kästchen genau an. ⇒							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedeutung: z.B.: 1 = volle Zustimmung zur linken Aussage; 3 = Zustimmung noch eher zur linken Aussage; 4 = Zustimmung eher rechten Aussage; 6 = volle Zustimmung zur rechten Aussage												
	1	2	3	4	5	6						
Von meinem Studium fühle ich mich gut auf das Unterrichten vorbereitet							Von meinem Studium fühle ich schlecht auf das Unterrichten vorbereitet					1.
Die Bedingungen an meiner (hauptsächlichen) Schule sind gut							Die Bedingungen an meiner (hauptsächlichen) Schule sind schlecht					2.
Mit den Schülern komme ich gut zurecht							Mit den Schülern komme ich schlecht zurecht					3.
Ich empfinde im Referendariat einen sehr starken Handlungsdruck							Ich empfinde im Referendariat keinen Handlungsdruck					4.
Der Druck durch die Teilnahme am Kooperationspraktikum hat sehr zugenommen							Der Druck durch die Teilnahme am Kooperationspraktikum hat nicht zugenommen					5.
Ich bin mit mir in der Lehrerrolle zufrieden							Ich bin mit mir in der Lehrerrolle unzufrieden					6.
Die Rolle des Lehrer als Moderator des Lernprozesses ist sehr wichtig							Die Rolle des Lehrer als Moderators von Lernprozessen ist nicht so wichtig					7.
Die Rolle des Lehrer als Vermittler von Wissen ist sehr wichtig							Die Rolle des Lehrer als Vermittlers von Wissen ist nicht so wichtig					8.
Der Lehrer ist hauptsächlich ein Vermittler von Wissens							Der Lehrer ist hauptsächlich ein Moderator von Lernprozessen					9.
Meine bisherigen Erfahrungen der Zusammenarbeit mit anderen sind positiv							Meine bisherigen Erfahrungen der Zusammenarbeit mit anderen sind negativ					10
Ich möchte gerne mehr mit anderen zusammen arbeiten							Ich möchte nicht mit anderen zusammenarbeiten					11
Die Zusammenarbeit mit Studierenden war für mich ein Vorteil							Die Zusammenarbeit mit Studierenden war für mich kein Vorteil					12
Eine Zusammenarbeit mit Studierenden war für mich eine wünschenswerte Entlastung							Eine Zusammenarbeit mit Studierenden ist für mich eine kaum zumutbare Belastung					13
Mit den Studierenden habe ich sehr viel im Team gearbeitet							Mit den Studierenden habe ich nicht viel im Team gearbeitet					14
Die Zusammenarbeit mit Studierenden bringt mich voran							Die Zusammenarbeit mit Studierenden wirft mich zurück					15
Ich kann meinen Unterricht mit anderen genügend oft besprechen.							Ich kann meinen Unterricht mit anderen selten besprechen.					16
Ich fühle mich in der Schule positiv herausgefordert							Ich fühle mich in der Schule überfordert					17
Ich fühle mich in der Vorbereitung von Unterricht sicher							Ich fühle mich in der Vorbereitung von Unterricht unsicher					18
Es ist für mich ein sehr gutes Gefühl Studierende mit in meinem Unterricht zu haben							Es ist für mich ein sehr schlechtes Gefühl Studierende mit in meinem Unterricht zu haben					19

Bitte kreuzen Sie jeweils ein Kästchen genau an.							Betrifft mich nicht ⇒	X
Bedeutung: z.B.: 1 = volle Zustimmung zur linken Aussage; 3 = Zustimmung noch eher zur linken Aussage; 4 = Zustimmung eher rechten Aussage; 6 = volle Zustimmung zur rechten Aussage								
	1	2	3	4	5	6		
Ich habe von den Rückmeldungen der/des Studierenden sehr profitiert							Ich habe von den Rückmeldungen der/des Studierenden nicht profitiert	20
Ich habe von meinen Rückmeldungen an die Studierenden sehr profitiert							Ich habe von meinen Rückmeldungen an die Studierenden nicht profitiert	21
Ich habe die Studierenden bei Unterrichtsplanung sehr unterstützt							Ich habe die Studierenden bei Unterrichtsplanung nicht unterstützt	22
Die Studierenden haben mich bei der Unterrichtsplanung sehr unterstützt							Die Studierenden haben mich bei der Unterrichtsplanung nicht unterstützt	23
Ich habe in meiner Ausbildung sehr viel mit Mentoren zu tun							Ich habe in meiner Ausbildung sehr wenig mit Mentoren zu tun	24
Die Zusammenarbeit mit Mentoren hat sich durch das Kooperationspraktikum stark intensiviert							Die Zusammenarbeit mit Mentoren hat sich durch das Kooperationspraktikum nicht intensiviert	25
Die Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden empfehle ich							Vor der Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden warne ich	26
Die Zusammenarbeit mit Studierenden sollte auf ein halbes Jahr ausgeweitet werden							Die Zusammenarbeit mit Studierenden sollte nicht ausgeweitet werden	27
Das Kooperationspraktikum hat mir sehr viel zusätzliche Lerngelegenheiten geboten							Das Kooperationspraktikum hat mir keine zusätzlichen Lerngelegenheiten geboten	28
Ich habe von dem Kooperationspraktikum viel profitiert							Ich habe von dem Kooperationspraktikum nicht profitiert	29
Schüler sollten so oft wie möglich in kooperativen Lernformen arbeiten							Schüler sollten nur sehr begrenzt in kooperativen Lernformen arbeiten	30
Während des Kooperationspraktikums war die Entscheidung in kooperativen Lernformen zu arbeiten leichter							Im Kooperationspraktikum war die Entscheidung in kooperativen Lernformen zu arbeiten nicht leichter	31
Mit kooperativen Lernformen habe ich sehr positive Erfahrungen gemacht							Mit kooperativen Lernformen habe ich sehr negative Erfahrungen gemacht	32
Ich werde kooperative Lernformen zukünftig sehr häufig einsetzen							Ich werde kooperative Lernformen zukünftig sehr selten einsetzen	33
Ich bin im erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Wissen gegenüber einigen Mitreferendaren stark im Vorteil							Ich bin im erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Wissen gegenüber einigen Mitreferendaren stark im Nachteil	34
Theorie und Praxis sind in der jetzigen Praxis sehr gut aufeinander abgestimmt							Theorie und Praxis sind in der jetzigen Praxis sehr schlecht aufeinander abgestimmt	35
Durch die Studierenden habe ich neue Ideen aus der Universität erhalten							Durch die Studierenden habe ich keine neuen Ideen aus der Universität erhalten	36

Auswertung des Fragebogens an die Referendare, sortiert nach Zustimmung (MW)

Rang	Item (linke Seite der Aussage)	M W	SD	N	Nr.
1.	Schüler sollten so oft wie möglich in kooperativen Lernformen arbeiten	1,7	0,62	15	30
2.	Die Rolle des Lehrer als Moderator des Lernprozesses ist sehr wichtig	1,7	0,70	16	7
3.	Mit den Schülern komme ich gut zurecht	1,9	0,57	28	3
4.	Ich möchte gerne mit anderen zusammen arbeiten	1,9	0,94	28	11
5.	Die Zusammenarbeit von Referendaren und Studierenden empfehle ich	1,9	0,94	28	26
6.	Die Bedingungen an meiner (hauptsächlichen) Schule sind gut	2,1	1,02	28	2
7.	Es ist für mich ein sehr gutes Gefühl Studierende im Unterricht zu haben	2,1	0,74	28	19
8.	Ich fühle mich in der Schule positiv herausgefordert	2,1	0,65	28	17
9.	Mit den Studierenden habe ich sehr viel im Team gearbeitet	2,3	0,93	16	14
10.	Ich habe die Studierenden bei Unterrichtsplanung sehr unterstützt	2,3	1,00	16	22
11.	Die bisherigen Erfahrungen der Zusammenarbeit mit anderen sind positiv	2,3	1,11	28	10
12.	Ich habe von meinen Rückmeldungen an die Studierenden sehr profitiert	2,3	0,70	16	21
13.	Ich bin mit mir in der Lehrerrolle sehr zufrieden	2,3	0,72	28	6
14.	Mit kooperativen Lernformen der Schüler habe ich sehr positive Erfahrungen gemacht	2,4	0,93	14	32
15.	Die Zusammenarbeit mit den Studierenden war für mich ein Vorteil	2,4	0,96	28	12
16.	Die Zusammenarbeit mit Studierenden bringt mich voran	2,6	1,09	16	15
17.	Ich werde kooperative Lernformen zukünftig sehr häufig einsetzen	2,6	0,76	14	33
18.	Die Rolle des Lehrer als Vermittler von Wissen ist sehr wichtig *	2,6	1,15	16	8
19.	Ich fühle mich in der Vorbereitung von Unterricht sicher	2,6	0,95	28	18
20.	Ich habe von dem Kooperationspraktikum viel profitiert	2,7	0,87	16	29
21.	Während des Kooperationspraktikums war die Entscheidung, in kooperativen Lernformen zu arbeiten, leichter	2,8	1,25	14	31
22.	Ich kann meinen Unterricht mit anderen genügend oft besprechen.	2,9	1,26	16	16
23.	Ich bin im erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Wissen gegenüber einigen LIV stark im Vorteil	3,1	0,88	15	34
24.	Die Zusammenarbeit mit den Studierenden war für mich eine wünschenswerte Entlastung	3,1	0,92	28	13
25.	Die Zusammenarbeit mit Studierenden sollte auf ein halbes Jahr ausgeweitet werden	3,2	1,36	28	27
26.	Ich habe von den Rückmeldungen der/des Studierenden sehr profitiert	3,2	1,50	28	20
27.	Ich habe in meiner Ausbildung sehr viel mit Mentoren zu tun	3,3	1,72	28	24
28.	Das Kooperationspraktikum hat mir sehr viel zusätzliche Lerngelegenheiten geboten	3,3	1,20	16	28
29.	Theorie und Praxis sind in der jetzigen Phase sehr gut abgestimmt	3,4	1,26	10	35
30.	Ich empfinde im Referendariat einen sehr starken Handlungsdruck	3,5	1,65	27	4
31.	Die Studierenden haben mich bei der Unterrichtsplanung sehr unterstützt	3,8	1,17	16	23
32.	Von meinem Studium fühle ich mich gut auf das Unterrichten vorbereitet	4,1	1,27	28	1
33.	Der Lehrer ist hauptsächlich ein Vermittler von Wissens	4,3	1,34	16	9
34.	Durch die Studierenden habe ich neue Ideen aus der Universität erhalten	4,3	1,25	10	36
35.	Der Druck hat sehr zugenommen durch die Teilnahme am Koopra	4,3	1,20	16	5
36.	Die Zusammenarbeit mit Mentoren hat sich durch das Kooperationspraktikum stark intensiviert	4,4	1,43	28	25

Aktivitäten der Praktikanten mit den Ansprechpartnern

	Hospitation	Unterrichten	Unterricht- Vorbereitung	Reflexion	Gesamtaktivitäten
N	41	31	36	36	44
mit Ref	9,78	9,11	4,72	7,25	32,35
SD	5,977	5,805	5,262	6,340	17,724
mit Mentor	11,10	12,68	3,64	6,20	31,19
SD	6,037	7,377	3,603	5,617	15,842
mit Beiden	4,10	,00	1,33	1,40	8,94
SD	2,812	,000	3,126	2,889	11,796
addierte Summe	25,0	21,8	9,7	14,9	72,5
					27,489

Bewertung der einzelnen gemeinsamen Aktivitäten zwischen Referendaren und Studierenden nach Studienseminaren

N	StuSe A		StuSe B		StuSe C		Durchschnitt	
	Stud	Ref	Stud	Ref	Stud	Ref	Stud	Ref
	16	10	5	4	10	10	31	24
1. Woche	2,08	1,66	1,56	1,53	1,60	1,73	1,84	1,67
SD	0,67	0,40	0,43	0,65	0,35		0,52	0,69
2. Woche	2,14	1,85	1,71	2,20	1,58	1,92	1,89	1,93
SD	0,89	0,56	0,55	0,57	0,42	0,81	0,68	0,66
3. Woche	1,87	1,46	2,33	1,84	1,89	2,12	1,94	1,80
SD	0,88	0,29	1,04	0,60	0,33	0,88	0,73	0,59
4. Woche	1,71	1,74	1,73	1,95	1,56	1,82	1,66	1,81
SD	0,68	0,73	0,61	0,76	0,33	0,91	0,56	0,81
5. Woche	1,76	1,82	1,75	1,58	1,62	1,79	1,71	1,77
SD	0,65	0,45	0,61	0,58	0,34	0,83	0,54	0,63
gesamt	1,92	1,71	1,82	1,82	1,65	1,88	1,81	1,80