

2 Strukturelle Grundzüge der Lehrerbildung in Deutschland unter besonderer Betrachtung des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an beruflichen Schulen

Das nachfolgende Kapitel dient der Betrachtung der Lehrerbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen. Dazu werden zunächst die Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen in allen Phasen der Lehrerbildung allgemein vorgestellt sowie die Besonderheiten und Herausforderungen, die sich aufgrund der Schulform "Berufliche Schulen" ergeben, herausgearbeitet (Kapitel 2.1). Aufgrund der Schwerpunktsetzung dieser Arbeit gilt es, im Anschluss speziell die Zweite Phase der Lehrerbildung herauszugreifen und diese hinsichtlich ihrer organisatorischen Struktur sowie ihrer Ziele und Kritikpunkte näher vorzustellen (Kapitel 2.2).

2.1 Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für das Lehramt an beruflichen Schulen

Im folgenden Kapitel werden die organisatorischen Strukturen und Rahmenbedingungen der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen näher vorgestellt (Kapitel 2.1.1). Dabei ist das Lehramt an beruflichen Schulen durch spezifische Besonderheiten geprägt, die im stattfindenden Professionalisierungsprozess der Ausbildung explizit berücksichtigt werden sollten. Um welche Besonderheiten es sich handelt, wird ein Schwerpunkt der nachfolgenden Ausführungen sein (Kapitel 2.1.2).

2.1.1 Struktur und Rahmenbedingungen

Die gegenwärtige Struktur der Lehrerbildung¹ in Deutschland ist durch eine Dreiphasigkeit gekennzeichnet. Die Erste Phase umfasst eine wissenschaftliche Ausbildung an einer Universität oder wissenschaftlichen Hochschule und schließt mit dem Ersten Staatsexamen bzw. dem Master (of Education) ab. Ziel der Hochschulausbildung ist in der Regel der Erwerb wissenschaftlicher Grundlagen in den Fachdisziplinen sowie in den Erziehungswissenschaften einschließlich der Fachdidaktiken. Schwerpunkt der Ersten Phase ist es, das "Berufs- und Fachwissen" zu erwerben, "das Voraussetzung kompetenten Unterrichtens und Grundlage des Starts in eine reflexive Unterrichts- und Berufspraxis ist" (Baumert 2007, 14). Begleitet wird das Studium durch Praktika bzw. schulpraktische Studien. Die inhaltlichen, zeitlichen sowie organisatorischen Vorgaben variieren dabei je nach Bundesland. Studierende des Lehramtes an beruflichen Schulen müssen vor Aufnahme bzw. während des Studiums neben den Schulpraktika auch ein betriebliches Praktikum (berufspraktische Vorbildung) in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung absolvieren. Eine einschlägige Berufsausbildung ersetzt dieses Praktikum.

In der Zweiten Phase der Ausbildung, dem sogenannten Vorbereitungsdienst (Referendariat), geht es um die Einübung in die berufliche Praxis sowie um die Gewinnung erster Handlungssicherheiten in der berufspraktischen Tätigkeit. Aufbauend auf der in der Ersten Phase vermittelten Wissens- und Reflexionsbasis steht hier die Einübung in die berufliche Handlungspraxis im Vordergrund. "Die Herausforderung der Zweiten Phase besteht darin, ihr curriculares Programm an die Vorleistungen der Universitäten anschließen zu lassen, die relevanten Forschungsergebnisse als Orientierung für die Handlungsplanung, als kritisches Korrektiv und zur distanzierenden Reflexion für die Handlungspraxis der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu verwenden." (Baumert 2007, 31)

Die Lehrerbildung der Ersten und Zweiten Phase ist sehr stark mit den staatlichen Strukturen der Bildungsverwaltung und den länderspezifischen Gegebenheiten des jeweiligen Schulsystems verbunden, so dass die Ausbildung von zukünftigen Lehrern zu einer Vielzahl unterschiedlicher Formen, Strukturen und Rahmenbedingungen geführt hat (vgl. Terhart 2000, 24), gleichwohl aber grundlegende Gesamtprobleme zu verzeichnen sind.

¹Im Folgenden wird der Begriff "Lehrerbildung" für den gesamten Bereich der Bildung angehender Lehrerinnen und Lehrer genutzt; für die Lehreraus-, fort- und -weiterbildung. Der Begriff der Lehrerbildung findet hingegen nur für die Erste und Zweite Phase Anwendung.

Die Lehrerfort- und -weiterbildung wird auch als Dritte Phase der Lehrerbildung bezeichnet. Terhart (2000, 125) charakterisiert die Phase nach Erster und Zweiter Staatsprüfung auch als "Lernen im Beruf", die unterschiedliche Abschnitte und Problemlagen während des gesamten Berufslebens umfasst: die Phase des Berufseintritts, die Kompetenz- und Laufbahnentwicklung während der gesamten Berufsdauer, unterstützt durch institutionelle Angebote der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie die Phase des Vorbereitens auf den Austritt aus dem Berufsleben. Gerade dem lebenslangen Lernen im Beruf kommt eine erhebliche Bedeutung zu, da die Entwicklung pädagogischer Professionalität weder nach der Ersten noch nach der Zweiten Phase abgeschlossen ist. Vielmehr weist pädagogische Professionalität ein berufsbiographisches Entwicklungsmoment auf, das sich gerade in der unmittelbaren Berufsausübung aufbaut, entwickelt und weiter ausdifferenziert. Die in dieser Phase gewonnenen und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung der Lehrperson hinsichtlich ihrer Berufsbiografie und der Erweiterung und Aufrechterhaltung der beruflichen Kompetenzen von entscheidender Bedeutung. Auch die Dritte Phase der Lehrerbildung ist durch unterschiedliche Konzepte und Strukturen gekennzeichnet, die abhängig von den jeweiligen länderspezifischen Gegebenheiten sind.

Die Lehrerbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen und der damit einhergehende Prozess der Professionalisierung erstreckt sich damit über drei aufeinanderfolgende Phasen. In Abbildung 1 wird die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Professionalisierungsprozess) noch einmal aus berufsbiographischer Perspektive zusammenfassend dargestellt.

Wie aus der Grafik ersichtlich, ist die Ausbildungszeit für das Lehramt an beruflichen Schulen von nicht unerheblicher Dauer. Je nachdem, ob vor dem Studium eine Ausbildung absolviert wird, beträgt die Ausbildungszeit im Durchschnitt sieben bis neun Jahre. In der Grafik wird weiterhin die Vielzahl der Ausbildungsübergänge deutlich. Dies birgt natürlich die Gefahr, dass der Professionalisierungsprozess nicht kontinuierlich verläuft, sondern aus einzelnen Phasen besteht, die isoliert nebeneinander stehen und einen Zusammenhang vermissen lassen. Unter Umständen bleibt es dann den Lehrenden selbst überlassen, aus den einzelnen Ausbildungsabschnitten Zusammenhänge für den eigenen Professionalisierungsprozess herzustellen. Die Problematik des kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses wird in der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen dadurch verschärft, dass diese Lehrerinnen und Lehrer in ihrer beruflichen Praxis - im Vergleich mit anderen Lehrämtern - besonderen Anforderungen gerecht werden

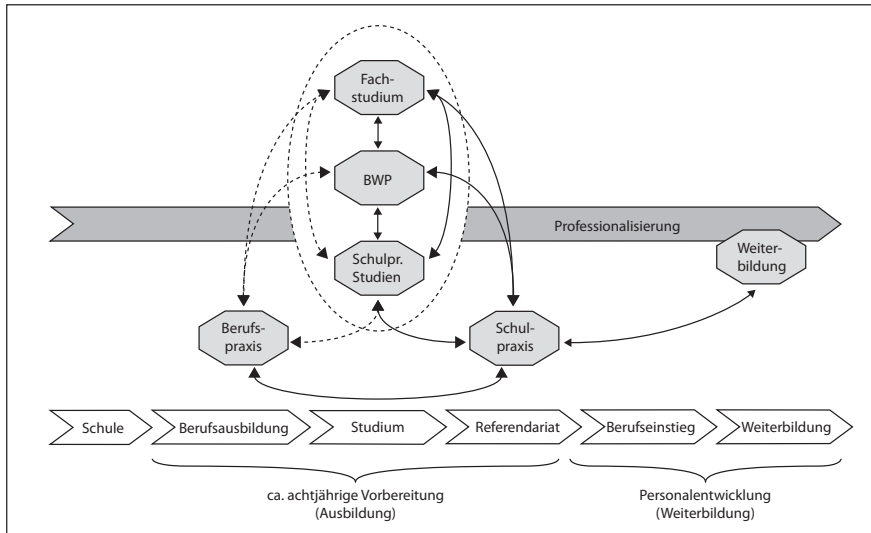


Abbildung 1 – Professionalisierungsprozess angehender Lehrerinnen und Lehrer für das Lehramt an beruflichen Schulen
(Sloane 2001, 261)

müssen (vgl. Diehl/Krüger 2011, 3f.). Welche spezifischen Besonderheiten das Lehramt an beruflichen Schulen aufweist, soll Schwerpunkt des nachfolgenden Kapitels sein.

2.1.2 Besonderheiten und Herausforderungen der Lehrerbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen

Lehrer/-innen im beruflichen Bereich werden in ihrer beruflichen Handlungspraxis mit einer Vielzahl unterschiedlicher Interessenslagen und Handlungsanforderungen konfrontiert, die so komprimiert wohl in keiner anderen Schulform anzutreffen sind.

Laut Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991) hat die Ausbildung an einer beruflichen Schule folgende Ziele:

- Vermittlung einer Berufsfähigkeit, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;

- Entwicklung einer beruflichen Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft, auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas;
- Förderung der Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung;
- Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.

Berufliche Schulen sind aber nicht nur an das Bildungssystem, sondern durch die Vermittlung einer Berufsfähigkeit auch unmittelbar an das Beschäftigungssystem angebunden. Durch die Vermittlung einer beruflichen Grund- und Fachbildung und den Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses finden die Schülerinnen und Schüler Eingang in das Beschäftigungssystem, das durch einen permanenten Wandel in Wirtschaft und Technik gekennzeichnet ist. Um eine zeit- und bedarfsgerechte Ausbildung zu gewährleisten und damit den Anforderungen des Beschäftigungssystems zu genügen, müssen die sich permanent vollziehenden Neuerungen auch Eingang in die Ausbildung finden. Dies setzt bei den Lehrenden, die für die Gewährleistung einer aktuellen Ausbildung am Lernort Schule verantwortlich sind, eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung voraus, die es ermöglicht, "Neuerungen kategorial zu erfassen und im Blick auf die berufspädagogische Vermittlungssituation zu reflektieren" (Baumert 2007, 49).

Die enge Verzahnung mit dem Beschäftigungssystem beinhaltet auch eine enge Kooperation und Abstimmung beider Lernorte - Schule und Unternehmen - in Bezug auf die curriculare Gestaltung der Ausbildung. Daneben sind berufliche Schulen aber nicht nur für die Ausbildung und Zertifizierung berufsqualifizierender Abschlüsse verantwortlich. Sie dienen auch der Vermittlung von allgemeinen und beruflichen Inhalten zur Erreichung formaler Bildungsabschlüsse. Lehrende an beruflichen Schulen müssen daher nicht nur in der Lage sein, eine anspruchsvolle fachliche Ausbildung zu gestalten, sondern auch über Fähigkeiten und Qualifikationen verfügen, die es ihnen erlauben, überfachliche Kompetenzen ihrer Schüler/-innen zu fördern. Die Schulart "Berufliche Schule" ist somit durch eine Heterogenität an Bildungsmaßnahmen und Schulformen gekennzeichnet, die jeweils spezifische Anforderungen an die zu unterrichtenden Lehrer/-innen stellt.

Die Heterogenität der Bildungsgänge impliziert eine Heterogenität der Zielgruppe Schülerschaft bezüglich der Merkmale Vorbildung und Lebensalter. Das Schülerklientel an beruflichen Schulen erstreckt sich über Schüle-

rinnen und Schüler ohne Abschluss bis hin zu Abiturienten oder auch Studienabrechern, die entsprechende Schulformen an den beruflichen Schulen besuchen und unterschiedliche Bildungsabschlüsse anstreben. Die aufgezeigte Heterogenität erfordert von den Lehrenden die Kompetenz, Bildungsmaßnahmen differenziert - je nach Schülerklientel - zu gestalten. Zusammenfassend lässt sich die berufliche Praxis von Lehrenden an beruflichen Schulen damit durch folgende Aspekte kennzeichnen:

- "curriculare und organisatorische Verzahnung mit dem beruflich strukturierten Beschäftigungssystem,
- Integration verschiedener Schulformen im Gesamtkonzept einer berufsbildenden Schule und die sich daraus ergebende,
- heterogene Zielgruppe." (Sloane 2004, 352)

Durch die beiden Lernorte Schule und Studienseminar weist insbesondere die Zweite Phase der Lehrerbildung günstige Rahmenbedingungen auf, angehende Lehrer/-innen auf die dargestellten Anforderungen der Schulform "Berufliche Schule" vorzubereiten. In den bisherigen Ausführungen erfolgte eine allgemeine Darstellung der Lehrerausbildung für den beruflichen Bereich. Nachfolgend - korrespondierend mit dem Fokus der Arbeit - wird speziell die Zweite Phase der Lehrerausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen näher betrachtet.

2.2 Die Zweite Phase der Lehrerbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen

Ziel des nachfolgenden Kapitels ist es, den Vorbereitungsdienst als Zweite Phase der Lehrerbildung vorzustellen. Die Darstellungen der strukturellen Rahmenbedingungen (Kapitel 2.2.1), der Ziele (Kapitel 2.2.2) sowie aktueller Kritikpunkte (Kapitel 2.2.3) sollen ein umfassendes Bild der Zweiten Phase ergeben.

2.2.1 Organisatorische Struktur des Vorbereitungsdienstes

Nach der Absolvierung des wissenschaftlichen Studiums (Abschluss Erstes Staatsexamen bzw. Master (of Education)) schließt sich die Phase des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) an. Diese Phase dauert je nach Bundesland 12 bis 24 Monate und schließt mit dem Zweiten Staatsexamen ab. Der

Vorbereitungsdienst findet in der Regel an zwei Ausbildungsorten statt: dem *Studienseminar*, dem die angehenden Lehrer/-innen nach Eingang ihrer Bewerbung von der vorgesetzten Behörde zugewiesen werden und der jeweiligen *Ausbildungsschule*. In den Ausbildungsschulen werden die angehenden Lehrer/-innen in der Regel in die Schulpraxis eingeführt. Durch das Wahrnehmen von Hospitationen, das Halten von eigenverantwortlichen Unterrichtsstunden sowie die Teilnahme an Konferenzen, Elternabenden, Projektwochen, Klassenfahrten und anderen schulischen Aktivitäten sollen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem späteren Berufsalltag vertraut werden. Betreut werden die Referendarinnen und Referendare in der Schule von dort tätigen Lehrerinnen und Lehrern (Mentoren). Unterrichtsbesuche von Lehrerbildnern und Lehrerbildnerinnen in den Ausbildungsschulen können als verbindendes Element zwischen den Ausbildungsstandorten sowie als ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung betrachtet werden. Lehrerbildner/-innen besuchen den eigenverantwortlichen Unterricht der Referendarinnen und Referendare, um diese einerseits zu beraten und andererseits ihren Entwicklungsverlauf zu beurteilen. Je nach Bundesland finden Unterrichtsbesuche in unterschiedlicher Anzahl während der Ausbildung statt.

Die Struktur und die Inhalte der Ausbildung variieren dabei stark je nach Bundesland. So werden bspw. in Bayern die Referendarinnen und Referendare an Seminarschulen ausgebildet, wobei das Studienseminar in den Ausbildungsschulen (Seminarschulen) integriert ist. Die Leitung der Seminarschule ist in der Regel auch die Leitung des Studienseminars, Ausbildungslehrer/-innen an den Schulen sind zum Teil Lehrerbildner/-innen an den Seminaren. Eine räumliche Trennung der Ausbildungsstandorte entfällt somit. Erst nach dem zweiten Ausbildungshalbjahr verlassen die Referendarinnen und Referendare ihre Seminarschule und unterrichten an sogenannten Einsatzschulen.

In Schleswig-Holstein wurden die Studienseminare aufgelöst. Die Ausbildung findet hier an Ausbildungsschulen und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) statt.² Das Institut ist als übergreifende Institution für die Ausbildung verantwortlich und bietet sämtliche Ausbildungsveranstaltungen in Form von Wahl- und Pflichtmodulen für die zu unterrichtenden "Fächer und/oder Fachrichtungen sowie Pädagogik einschließlich Schul- und Dienstrecht" an (APO Lehrkräfte II;

²vgl. Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Zweiten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (APO II, 2011) § 8 Ausbildungseinrichtungen und Zuweisung

Schleswig-Holstein 2009).

Die starke Heterogenität bezüglich der Strukturen und Rahmenbedingungen in der Zweiten Phase zeigt sich nicht nur zwischen den einzelnen Bundesländern. Auch innerhalb eines Bundeslandes sind an jeweils unterschiedlichen Studienseminaren standortspezifische Besonderheiten zur Vermittlung von Inhalten und zur Einführung in das berufliche Handlungsfeld in der Ausbildung erkennbar. Lenhard (2004, 277) führt hierzu als Beispiele auf: "Fachseminare, schulpädagogische Seminare, Einführungskurse, Wahl-Pflichtangebote, Module, Projekte, Studenttage, Gruppenhospitationen, Pädagogische Wochen, Exkursionen, Lehrgänge, Trainingskurse und Kompaktseminare".

Trotz gegebener länderspezifischer Besonderheiten lassen sich aktuell bundeslandübergreifende Tendenzen in Bezug auf die Organisation der Ausbildung erkennen. Zum einen betrifft dies die Verkürzung der Ausbildungszeit. So wird beispielsweise der Vorbereitungsdienst im Land Sachsen-Anhalt von 24 auf 16 Monate verkürzt. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen findet ab dem Jahr 2015 eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 12 Monate statt. Die Reduzierung des Ausbildungsumfangs kann mit einem im Studium absolvierten Praxissemester begründet werden (vgl. bspw. Baden-Württemberg). Zum anderen ist die Tendenz erkennbar, die Struktur der Ausbildung zu modularisieren und hier Pflicht- und Wahlpflichtmodule curricular zu implementieren.

Trotz aller spezifischen Besonderheiten der Zweiten Phase der Lehrerbildung lassen sich wesentliche länderübergreifende Übereinstimmungen identifizieren (vgl. bspw. Walke (2004), Baumert (2007), Böhner (2009)):

- Der Vorbereitungsdienst findet in der Regel an zwei Ausbildungsstandorten (Studienseminar und Ausbildungsschule) statt.
- Staatliche Studienseminare als selbständige Ausbildungseinheit sind Träger der Ausbildung. Sie sind einer dienstvorgesetzten Behörde (Schulamt oder Bezirksregierung) untergeordnet und agieren weitgehend unabhängig von anderen Institutionen der Lehrerbildung. Referendarinnen und Referendare durchlaufen die Ausbildung an dieser Institution geregelt durch Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder.
- Die Leitung von Studienseminaren obliegt dem hauptamtlichen Seminarleiter und einem Stellvertreter. Beide sind dienstrechtlich der dem Seminar vorgesetzten Behörde zugeordnet.

- Neben dem Besuch des Studienseminars findet die Ausbildung der Referendarinnen und Referendare an Ausbildungsschulen statt. Die Referendarinnen und Referendare werden an den Schulen von Lehrenden (Mentoren), die als Beratungs- und Ansprechpartner zur Verfügung stehen, betreut.
- Das für die Ausbildung tätige Personal rekrutiert sich aus Lehrerinnen und Lehrern. Voraussetzung für die Tätigkeit als Lehrerbildner/-in am Studienseminar ist die Teilnahme an einem Bewerbungsverfahren. Für die Betreuung der Referendarinnen und Referendare an den Schulen müssen keine formalen Voraussetzungen erfüllt werden. Lehrerbildner/-innen am Studienseminar sind entweder haupt- bzw. nebenamtlich an der Institution beschäftigt. Sie lehren gleichzeitig an einer Schule und im Studienseminar, erhalten aber je nach Teilnehmerzahl der Referendarausbildung eine Stundenentlastung ihrer unterrichtlichen Tätigkeit an der Schule.
- Für die Organisation und Durchführung der Ausbildung der Referendarinnen und Referendare sind die Lehrerbildner/-innen am Studienseminar sowie die Seminarleitung verantwortlich.

2.2.2 Ziele des Vorbereitungsdienstes

Ebenso differenziert wie die organisatorischen Strukturen zeigen sich auch die Angaben hinsichtlich der Ziele des Vorbereitungsdienstes. Häufig wird in den entsprechenden Gesetzen und Verordnungen Bezug auf die allgemein bekannten Standards der Lehrerbildung mit den Kompetenzbereichen *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, Innovieren* sowie *Evaluiere*n Bezug genommen (KMK 2004). Dies sei am Beispiel des Landes Niedersachsen exemplarisch verdeutlicht. In der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr) vom 13. Juli 2010 wird im Paragraph 2 Absatz 1 auf die in der Anlage genannten Kompetenzen verwiesen, die in einem engen Bezug zur Schulpraxis erworben werden sollen. In der betreffenden Anlage wird eine Spezifizierung der Kompetenzen vorgenommen und die einzelnen Kompetenzbereiche (Qualifizierungsbereiche) werden differenziert dargestellt. Dabei wird der Bezug zu den Standards der Lehrerbildung erkennbar³ (vgl. APVO-Lehr vom 13.07.2010):

³Nachfolgend werden nur die Kompetenzbereiche mit den entsprechend übergeordneten Kompetenzen dargestellt.

Kompetenzbereich Unterrichten

- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst planen Unterricht fach-, sach- und schülergerecht sowie lernwirksam.
- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst führen Unterricht fach-, sach- und schülergerecht sowie lernwirksam durch.
- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst evaluieren und reflektieren Unterricht.

Kompetenzbereich Erziehen

- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst vermitteln Wertvorstellungen und Normen und fördern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln der Schülerinnen und Schüler.
- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst unterstützen die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und Erziehungsprozesse in der jeweiligen Lerngruppe.
- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst gehen konstruktiv mit Schwierigkeiten und Konflikten in Unterricht und Schule um.
- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst kooperieren mit allen am Erziehungsprozess Beteiligten.

Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten und Unterstützen, Diagnostizieren und Fördern

- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst beurteilen die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern nach transparenten Maßstäben.
- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst erkennen Beratungsbedarf, beraten und unterstützen Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte und nutzen die Möglichkeit der kollegialen Beratung.
- Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst beobachten, beschreiben und analysieren die individuellen Lernvoraussetzungen und -entwicklungen der Schülerinnen und Schüler und entwickeln auf der Basis dieser Diagnose geeignete Fördermaßnahmen.

Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung
Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das
Lehramt an beruflichen Schulen

Krüger, J.

2014, XII, 273 S. 7 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-05427-4