

Der Vorbereitungsdienst für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland. Stand und Herausforderungen¹

Hermann Josef Abs/Eva Anderson-Park

Abstract

Wie ist die zweite Phase der Lehrerbildung in den deutschen Bundesländern ausgestaltet? Welche Forschung liegt diesbezüglich vor? Schließlich, welche Art von Forschung ist zur Bewältigung aktueller Herausforderungen erforderlich (z.B. Qualifikation der Ausbildenden, Integration digitaler Formate, Adaption für heterogene Schulstandorte)?

How is teacher induction organised within the German federal education system? What kind of research has been done? Moreover, what kind of research is needed to meet current challenges (e.g. qualification of teacher trainers, use of digital formats, and adaptation for heterogeneous school settings)?

Zusammenfassung

Zunächst werden bundeslandübergreifend die Struktur sowie die Aufgaben und Akteure des Vorbereitungsdienstes in Deutschland beschrieben. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Forschung zu Einführungsprogrammen für Lehrkräfte in Deutschland unter Einbezug internationaler Literatur dargestellt. Ausgehend vom dokumentierten Forschungsstand werden Potentiale für künftig relevante Forschung diskutiert.

1 Beschreibung der Struktur des Vorbereitungsdienstes

Nach erfolgreichem Abschluss des Lehramtsstudiums mit dem Ersten Staatsexamen (bzw. dem lehramtsbezogenen Master of Education) beginnt für die Studienabsolventen und Studienabsolventinnen in Deutschland der zweite Abschnitt ihrer Berufsausbildung. Der Vorbereitungsdienst (in einigen Bundesländern bzw. für spezifische Lehrämter auch Referendariat genannt) dauert bundesweit mindestens 12 Monate und wird mit dem Zweiten Staatsexamen bzw. dem

¹ Der Beitrag erscheint in gekürzter und modifizierter Form in: Cramer, C./König, J./Rothland, M. (Hrsg.), Handbuch der Lehrerbildung, 2020, im Druck.

Master of Education abgeschlossen.²³ Mit der Verabschiedung der „Ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung“ durch die KMK im Jahr 2012 wurde eine wichtige Grundlage für eine bundesweit vergleichbarere Gestaltung des Vorbereitungsdienstes geschaffen. Darin enthalten sind Vorgaben zu Zulassungsvoraussetzungen, Richtlinien zur strukturellen und inhaltlichen Gestaltung des Vorbereitungsdienstes und konkrete Handlungsfelder definiert, in denen LiV ihre Kompetenzen gemäß den Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickeln. Seit der Verschiebung größerer Praxisanteile aus dem zweiten Ausbildungsabschnitt in das Lehramtsstudium hat die Mehrheit der Bundesländer den Vorbereitungsdienst von ursprünglich 24 Monaten auf 18 Monate verkürzt.⁴

Im Detail finden sich jedoch beträchtliche Unterschiede. Die Dauer und Art der vorgeschriebenen Praxisanteile im Studium variieren zwischen den Bundesländern: In Sachsen-Anhalt dauert der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter 16 Monate. In Hessen wurde um drei Monate auf insgesamt 21 Monate gekürzt, während in Bayern, Hamburg und Thüringen (Lehramt für Gymnasien) keine Verkürzung stattgefunden hat. Wenn ein Vorbereitungsdienst von weniger als 24 Monaten vorgesehen ist, wird zusätzlich zu mehrwöchigen Praktika ein Praxissemester vorgesehen. Jedoch ist anzumerken, dass einer stärkeren Verkürzung des Vorbereitungsdienstes nicht zwingend in gleichem Maße ein Mehr an Praktika im Studium gegenübersteht. Seit dem 1. Januar 2019 hat der Vorbereitungsdienst in Brandenburg bundesweit die kürzeste Dauer. Hier kann von 18 auf 12 Monate verkürzt werden, wenn nachweislich ein Praxissemester im Lehramtsstudium absolviert wurde.

Je nach Dauer wird der Vorbereitungsdienst bundeslandspezifisch in verschiedene Ausbildungsphasen gegliedert. Die meisten Bundesländer gliedern den Vorbereitungsdienst nach Schulhalbjahren oder Semestern. Das Bayrische Modell unterscheidet hingegen drei Ausbildungsabschnitte von sechs, zwölf und schließlich wieder sechs Monaten Länge. Während des ersten und dritten Abschnitts werden die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) an der Seminarschule ausgebildet. Das ist die Schule, an der das Studienseminar eingerichtet ist. Im zweiten Ausbildungsabschnitt werden sie einer anderen Schule, der sogenannten Einsatzschule, zugewiesen. Selbst, wenn nicht explizit von verschiedenen Ausbildungsphasen gesprochen wird, wird anhand der den LiV übertragenen Verantwortlichkeiten, im Besonderen der Anzahl der eigenverantwortlich abgehaltenen Unterrichtsstunden pro Ausbildungsmonat, eine Einführungsphase von ein bis sechs Monaten erkennbar.

-
- 2 Die im Folgenden dargestellte Struktur des Vorbereitungsdienstes wurde auf Basis der Informationen des deutschen Bildungsservers erstellt, der vom Leibnitz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) betrieben wird. Unter www.bildungsserver.de/Vorbereitungsdienst-Referendarat-2521-de.html lassen sich für die meisten Bundesländer weitere, zum Teil sehr detaillierte Informationen abrufen (z. B. Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen). *Kultusministerkonferenz 2019 b*, Sachstand in der Lehrerbildung. IIA/Allgemeinbildendes Schulwesen. Stand: 5.11.2019. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand_LB-veroeff.pdf (12.5.2020).
- 3 KMK (2019 b). Sachstand in der Lehrerbildung. IIA/Allgemeinbildendes Schulwesen. Stand: 5.11.2019. Abgerufen am 12.5.2020 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand_LB-veroeff.pdf.
- 4 *Kultusministerkonferenz 2012*, Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.12.2012. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org/themen/allgemeinbildendeschulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html (4.5.2020).

Im Zuge der Modularisierung des Lehramtsstudiums wurde auch der Vorbereitungsdienst in einigen Bundesländern umstrukturiert. Als erstes Bundesland führte Hessen 2005 die Modularisierung des Vorbereitungsdienstes ein. Lehrinhalte, Erwartungen an zu erreichende Kompetenzen, Leistungen und Arbeitsumfang wurden auf Grundlage der KMK Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert und aufeinander aufbauenden Pflicht- und Wahlpflichtmodulen zugeordnet.⁵ Diese Struktur soll einer besseren Verzahnung der Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der überregionalen Vernetzung der Studienseminare dienen. Seit 2005 sind weiterhin Berlin, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und das Saarland zur Modularisierung des Vorbereitungsdienstes übergegangen.

Unabhängig von der Dauer und Strukturierung, zeichnet sich der Vorbereitungsdienst bundesweit überwiegend durch zwei Ausbildungskomponenten aus, die obgleich eng verzahnt, von unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen verantwortet werden. Die pädagogische sowie fachdidaktische Ausbildung findet an Studienseminaren, die schulpraktische Ausbildung an Schulen statt.

Das Stundenvolumen für die pädagogische sowie fachdidaktische seminaristische Ausbildung variiert wie die Gesamtdauer des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern. Die meisten Bundesländer sehen ein bis zwei Tage mit insgesamt sechs bis sieben Stunden in der Woche für die schulexterne Ausbildung vor. Wo sich auf Basis der offiziellen Angaben Zeitstunden rekonstruieren lassen, variieren diese zwischen 129 in Rheinland-Pfalz und 360 in Schleswig-Holstein.

Ist die Organisation der schulexternen pädagogischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst facettenreich, so stellt die schulpraktische Ausbildung an Seminar- oder Ausbildungsschulen eine bundesweit einheitliche Komponente des Vorbereitungsdienstes dar. Ausbildungsschulen müssen hinsichtlich der Schulform bzw. Schulstufe der angestrebten Laufbahn der LiV entsprechen. Hier finden Unterrichtshospitationen sowie der Ausbildungsunterricht statt, d. h. der begleitete und zunehmend in Eigenverantwortung der LiV durchgeführte Unterricht. Mit der Durchführung von eigenverantwortlichem Unterricht nehmen die LiV Pflichten und Rechte einer Lehrkraft wahr, die mit der Erteilung von Unterricht verknüpft sind, wie zum Beispiel die Benotung von Schülerinnen und Schülern und damit verbunden die Vergabe von Berechtigungen. Über den Ausbildungsunterricht hinaus werden die LiV an der Ausbildungsschule in außerunterrichtliche Tätigkeiten eingeführt (z. B. Konferenzen, Elternabende, Projektwochen).

Der Vorbereitungsdienst endet mit der Zweiten Staatsprüfung. Die Zusammensetzung der Prüfung aus einzelnen Komponenten sowie die Ermittlung der Note variiert in den einzelnen Bundesländern erheblich. Bundesweit einheitlicher Bestandteil der Note sind die Lehrproben oder unterrichtspraktischen Prüfungen, die in zwei Fächern abgelegt werden müssen. In der überwiegenden Mehrheit der Bundesländer fließt auch mindestens eine mündliche Prüfung in die Note mit ein sowie etwas weniger häufig auch eine schriftliche Leistung, z. B. in Form einer Hausarbeit oder Unterrichtsdokumentation. Auch eine Beurteilung durch die Schulleitung ist in einigen Bundesländern Teil der Note des Zweiten Staatsexamens.

5 Kultusministerkonferenz 2019 a, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.5.2019. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (4.5.2020).

1.1 Aufgaben des Vorbereitungsdienstes

Die schulexterne pädagogische und fachdidaktische Ausbildung konzentriert sich auf die Reflexion der praktischen Erfahrungen in der Schule vor dem Hintergrund der im Lehramtsstudium theoretisch erschlossenen Handlungsmöglichkeiten mit dem Ziel, die praktische Handlungsfähigkeit der LiV weiter zu entwickeln. Dabei steht die stetige Entwicklung von Unterrichtskompetenzen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, insbesondere der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, im Vordergrund. Weitere Aufgaben des Vorbereitungsdienstes sind die Kompetenzen der LiV in den Bereichen Leistungsbeurteilung, individuelle Förderung, Beratung, Klassenführung, Schulentwicklung sowie eigenständige professionelle Entwicklung weiter aufzubauen.

Die fachdidaktische Ausbildung findet für LiV in den Unterrichtsfächern bzw. Fachrichtungen statt, die Bestandteil der Ersten Staatsprüfung bzw. des Masters of Education für das jeweilige Lehramt waren. Die Ausbildung für die Lehrämter an Sekundarschulen und an Gymnasien erfolgt in mindestens zwei Unterrichtsfächern, für das Lehramt an Grundschulen in drei Unterrichtsfächern. Die Ausbildung für das Lehramt an Förderschulen findet in zwei förderpädagogischen Fachrichtungen statt. Die Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen erfolgt in einer beruflichen Fachrichtung und in einem zweiten Fach. Die curricularen Schwerpunkte der Ausbildung sind an den Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgerichtet und jeweils in länderspezifischen Ausbildungskonzepten beschrieben.

In der schulpraktischen Ausbildung sollen das erworbene Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Ausbildungsunterricht erprobt und weiterentwickelt werden. In allen Bundesländern beinhaltet die schulpraktische Ausbildung Hospitationen, von Mentorinnen und Mentoren begleiteten Unterricht und eigenverantwortlichen Unterricht in zusammenhängenden Unterrichtseinheiten. Die Ausbildungskonzepte einiger Bundesländer legen Wert darauf, dass Hospitationen auch in anderen Fächern und verschiedenen Schulstufen stattfinden.

1.2 Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen im Vorbereitungsdienst: Ausbilder und Ausbilderinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen, Mentoren und Mentorinnen

Die Gestaltung der pädagogischen und fachdidaktischen schulexternen Ausbildungsteile des Vorbereitungsdienstes obliegt den *Ausbildenden*, die an den entsprechenden Einrichtungen tätig sind. Diese Einrichtungen werden zumeist als (Studien-)Seminare bezeichnet, es finden sich jedoch auch andere Bezeichnungen wie zum Beispiel „Abteilung Ausbildung des Landesinstituts Hamburg“. Ausbildende und Seminarleitende kooperieren konzeptionell und teilweise auch operativ mit den Ausbildungsschulen bzw. Einsatzschulen. Unterrichtsbesuche bei den LiV sowie die Dokumentation ihres Ausbildungsstandes werden in der Regel von Ausbildenden durchgeführt. Zwischen vier und neun Unterrichtsbesuche sollen in jedem Ausbildungsfach stattfinden. Beurteilungen zum erreichten Ausbildungsstand sollen den LiV Hinweise geben, welche Kompetenzen für den Ausbildungserfolg weiterentwickelt werden müssen und bilden den Ausgangspunkt für Beratung seitens der Ausbildenden.

Die *Schulleitung* der Ausbildungs- bzw. Einsatzschule gewährleistet die schulpraktische Ausbildung der LiV. In der Regel übernimmt sie die Aufgabe, LiV in die Struktur der Ausbildungsschule einzuführen und mit der Organisation der schulischen Abläufe vertraut zu machen. Sie ist neben den Mentorinnen und Mentoren die wichtigste Anlaufstelle an der Schule

für die LiV. Die Schulleitung stellt geeigneten Klassen und Lerngruppen für den Ausbildungsbereich bereit, sodass LiV Unterricht gemäß ihren Fächern erteilen können. Darüber hinaus wird im Verlauf des Vorbereitungsdiensts zunehmend bedarfsdeckender, eigenverantwortlicher Unterricht erwartet. Die Schulleitung führt Unterrichtsbesuche bei den LiV durch und erstellt Beurteilungen. Weiterhin sorgt sie dafür, dass Lehrkräfte der Ausbildungsschule den LiV als Mentorinnen und Mentoren entsprechend ihrer Fächer zugewiesen werden. Falls dies nicht möglich ist, übernimmt die Schulleitung die Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren. In einigen Bundesländern ist die Schulleitung Teil des Prüfungsausschusses des zweiten Staatsexamens oder kann den Prüfungsvorsitz übernehmen.

Mentoren und Mentorinnen lassen LiV in ihrem Unterricht hospitieren und stehen ihnen beratend zur Seite. Sie führen ihrerseits Hospitationen mit anschließender Rückmeldung und Beratung im Unterricht der LiV durch. Sie machen LiV mit besonderen Bedingungen des jeweiligen Unterrichts vertraut und führen sie in die Aufgaben der Klassenführung und die Rolle der Fachlehrkraft ein. In der Regel werden LiV in jedem ihrer Fächer durch Mentorinnen und Mentoren unterstützt und beraten. In einigen Bundesländern haben LiV jedoch nur einen verantwortlichen Mentor oder eine verantwortliche Mentorin, die wiederum die Kontakte zu entsprechenden Fachlehrkräften vermittelt.

Aufgrund der steigenden Nachfrage an Lehrkräften nehmen international Berufseinstiegsprogramme für Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger zu. In Deutschland gibt es sowohl staatlich organisierte Programme,⁶ als auch Programme, die in Trägerschaft von Nichtregierungsorganisationen durchgeführt werden.⁷

2 Forschungsstand

In den letzten Jahrzehnten hat die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt einen deutlichen Aufschwung erfahren. Während eine Vielzahl an Forschungsbeiträgen zu Bedingungen, Strukturen, Prozessen und Akteuren des Lehramtsstudiums vorliegt, bleibt die Forschung zum Vorbereitungsdienst in Deutschland bzw. zum Berufseinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf recht überschaubar. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn auch die dritte Phase, die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung, in den Blick genommen wird. Dies ist möglicherweise der Hoffnung geschuldet, die größten Chancen zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beständen in Reformen innerhalb des Universitätsstudiums,⁸ vielleicht ist aber auch der leichtere Feldzugang innerhalb der Hochschule ein Grund für das Ungleichgewicht der Forschung.

6 Gehrmann, A., Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse?, 2019, S. 215–229; Radhoff, M./Ruhberg, C., Studiengänge und Standorte in der Lehrerbildung, in: Abs, H. J./Kuper, H./Martini, R. (Hrsg.), Datenreport Erziehungswissenschaft, 2020, S. 51–78.

7 Bspw. Abs, H. J./Eckert, T./Anderson-Park, E., Effektivität der Qualifizierung von Teach First Fellows. Abschlussbericht zur summativen Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland, 2015.

8 Terhart, E., Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven, in: Bellenberg, G. et al. (Hrsg.), Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung, 2018, S. 19–25.

Neben Arbeiten zu bestehenden Strukturen und Konzeptionen des Vorbereitungsdienstes⁹ beschäftigt sich die Forschung mit Prozessen und Bedingungen gelungener Professionalisierung¹⁰. Diese hängt einerseits mit den je individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen sowie Wissen und Kompetenzen der LiV und andererseits mit bestehenden bzw. zu gestaltenden Anforderungen und Strukturen des Vorbereitungsdienstes zusammen. Forschungsergebnisse zeigen zum einen, dass die erlebte Krisenhaftigkeit des Vorbereitungsdienstes und der sogenannte Praxisschock zu emotionaler Erschöpfung führen können,¹¹ zum anderen gerade die erlebten Krisen eine Professionalisierung erst ermöglichen.¹² Dicke et al. (2016) untersuchen in einer großangelegten Studie zur Reform des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen das Belastungserleben der angehenden Lehrkräfte. In einem quasi-experimentellen Design konnten sie eine wellenförmige emotionale Belastung der angehenden Lehrkräfte nachweisen. Im Verlauf des Vorbereitungsdienstes nahm die emotionale Erschöpfung zunächst ab, um dann im ersten Berufsjahr wieder anzusteigen, so dass beginnenden Lehrkräfte einen weiteren und damit „doppelten“ Praxisschock im ersten Jahr als Lehrkraft erleben. Effekte der Reform des Vorbereitungsdienstes oder der Schulform auf die emotionale Erschöpfung ließen sich nicht nachweisen. In einer weiteren Studie zum Belastungserleben konnten Dicke, Stebner, Linniger, Kunter und Leutner (2018) zeigen, dass eine hohe Selbstwirksamkeit bezüglich Klassenführung den negativen Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und emotionaler Erschöpfung abmildert. Darüber hinaus fanden Gindele und Voss (2017), dass ein höheres pädagogisch-psycholo-

9 z. B. *Munderloh, O.*, Das Referendariat aus Sicht der Referendare. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen, 2018. *Dicke, T.* et al., „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Die Entwicklung und potentielle Einflussfaktoren von emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 2016, S. 244–257.

10 *Alles, M.* et al., How candidate teachers experience coherence in university education and teacher induction: the influence of perceived professional preparation at university and support during teacher induction. *Vocations and Learning*, 12 (1), 2019, S. 87–112; *Gindele, V./Voss, T.*, Pädagogisch-psychologisches Wissen: Zusammenhänge mit Indikatoren des beruflichen Erfolgs angehender Lehrkräfte, *ZBF* 2017, 7 (3), S. 255–272; *Hericks, U./Keller-Schneider, M./Bonnet, A.*, Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbioografischer Perspektive, in: *Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M.* (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, 2018, S. 597–607; *Keller-Schneider, M.*, Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen – individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen, in: *Syring, M./Weiß, S.* (Hrsg.), Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren, 2019, S. 145–160; *Kidd, L./Brown, N./Fitzallen, N.*, Beginning Teachers' Perception of Their Induction into the Teaching Profession. *AJTE* 2015, 40 (3), S. 154–173; *Košinář, J.*, Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat, 2014; *Leonhard, T./Košinář, J./Reintjes, C.* (Hrsg.), Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, 2018; *Reintjes, C./Bellenberg, G./Brahm, G.*, Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen, 2018.

11 *Braun, A./Weiß, S./Kiel, E.*, Wie erleben Lehramtsreferendare den Vorbereitungsdienst? Eine Clusteranalyse zum Erleben der zweiten Ausbildungsphase in Abhängigkeit von personalen Merkmalen, 2015, S. 21–37; *Dicke, T.* et al., „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Die Entwicklung und potentielle Einflussfaktoren von emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach Berufseintritt, 2016, S. 244–257; *Schmidt, J./Klusmann, U./Kunter, M.*, Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich, 2016, S. 278–291; *Zimmermann, F.* et al., Veränderungsverläufe in burnout-Dimensionen: Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, *PEU* 2016, 63, S. 258–277.

12 *Dietrich, F.*, Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, 2014; *Košinář, J.*, Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat, 2014.

gischen Wissen der LiV emotionaler Erschöpfung entgegenwirkt. Košinár (2014) zeichnet in einer longitudinalen Fallstudie Professionalisierungsverläufe von LiV und deren individuelles Professionalisierungsverständnis nach. Dazu untersuchte sie die Wahrnehmung der Passung persönlicher Kompetenzen, Beanspruchung und Ausbildungsanforderungen. Alleine LiV mit einem „entwicklungsbezogenen Professionalisierungsverständnis“ waren in der Lage, vorhandene Diskrepanzen wahrzunehmen und zu bearbeiten, indem sie Unterstützungsangebote aktiv einforderten und nutzten. Kunze (2014) sowie Decker, Kunter und Voss (2015) kommen mit jeweils unterschiedlichen Forschungsmethoden zu einem komplementären Ergebnis: Der Aufbau der Reflexionsfähigkeit hängt mit der Diskussionskultur in den Ausbildungsseminaren zusammen.¹³ Dabei erwiesen sich die Einnahme verschiedener Perspektiven und die Gegenüberstellung von Sichtweisen im Gegensatz zu bloßem Erfahrungsaustausch als förderlich für die Reflexionsfähigkeit der LiV. Neben Methoden und Inhalten in den Seminaren zeigt sich in Praxis und Forschung, dass Unterstützungsstrukturen und Mentoring in der Berufseinführungsphase durchschnittlich zu einer höheren Verbleiberate im Beruf bei beginnenden Lehrkräften führen und die wahrgenommene Kohärenz der Professionalisierung beginnender Lehrkräfte vorschreibt.¹⁴

Allerdings zeigt sich auch, dass die Qualität der erhaltenen Unterstützung durch die jeweils Betreuenden zwischen sowie innerhalb von Schulen deutlich variiert.¹⁵ Dabei beeinflussen Faktoren wie Berufserfahrung und Selbstwirksamkeit der Mentoren und Mentorinnen die Häufigkeit und inhaltliche Ausgestaltung von Gesprächsanlässen zwischen Mentor oder Mentorin und Mentee.¹⁶ Neben der Qualität der Betreuung durch erfahrene Lehrkräfte spielt auch der

13 Kunze, K., Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar, ZISU 2014, S. 44–57. Decker, A. T./Kunter, M./Voss, T., The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs, EJPE 2015, S. 41–61.

14 Ahn, R., Japan's communal approach to teacher induction: Shokunin shitsu as an indispensable nurturing ground for Japanese beginning teachers, Teaching and Teacher Education 2016, 59, S. 420–430. Helms-Lorenz, M./van de Grift, W./Maulana, R., Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers, SESI 2016, 27 (2), S. 178–204; Ronfeldt, M./McQueen, K., Does new teacher induction really improve retention? JTE 2017, 68 (4), S. 394–410; Alles, M. et al., How candidate teachers experience coherence in university education and teacher induction: the influence of perceived professional preparation at university and support during teacher induction, Vocations and Learning 2019, 12 (1), S. 87–112.

15 Alles, M. et al., How candidate teachers experience coherence in university education and teacher induction: the influence of perceived professional preparation at university and support during teacher induction, Vocations and Learning 2019, 12 (1), S. 87–112; de Paor, C., Lesson observation, professional conversation and teacher induction, Irish Educational Studies 2019, 38 (1), S. 121–134; Kidd, L./Brown, N./Fitzallen, N., Beginning Teachers' Perception of Their Induction into the Teaching Profession. Australian Journal of Teacher Education, 40 (3), 2015, S. 154–173; Mansfield, C./Gu, Q., "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning, AER 2019, 46 (4), S. 639–659; Pogodzinski, B., Administrative context and novice teacher-mentor interactions, JEA 2015, 53 (1), S. 40–65. Reintjes, C./Bäuerlein, K./Bellenberg, G., Professionalisierung in der einphasigen Waldorf-Lehrpersonenausbildung. Lerngelegenheiten im Schulfeld in Abhängigkeit von personalen Merkmalen der Mentorinnen und Mentoren, in: Reintjes, C./Bellenberg, G./Brahm, G. (Hrsg.), Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen, 2018, S. 161–188.

16 Reintjes, C./Bäuerlein, K./Bellenberg, G., Professionalisierung in der einphasigen Waldorf-Lehrpersonenausbildung. Lerngelegenheiten im Schulfeld in Abhängigkeit von personalen Merkmalen der Mentorinnen und Mentoren, in: Reintjes, C./Bellenberg, G./Brahm, G. (Hrsg.), Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen, 2018, S. 161–188.

Schulkontext eine Rolle.¹⁷ So fand Pogodzinski (2015),¹⁸ dass die Zeit für Austausch zwischen beginnender Lehrkraft und Mentor oder Mentorin aufgrund von organisatorischen und administrativen Aufgaben der Lehrkräfte stark eingeschränkt ist und entsprechende Strukturen erst geschaffen werden müssen.

Ein Effekt des Schulklimas zeigte sich bei Blömeke et al. (2015).¹⁹ Sie konnten nachweisen, dass ein durch wechselseitige Wertschätzung und Vertrauen geprägtes Schulklima zu höherem Wissensaufbau und Handlungskompetenzen bei beginnenden Lehrkräften führt. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangten auch Stürmer, Seidel und Kunina-Habenicht (2015).²⁰ Sie fanden heraus, dass höhere Fähigkeiten der LiV bezüglich ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung mit positiveren Einschätzungen der Kommunikation mit dem Kollegium der Ausbildungsschule zusammenhängen.

Einige großangelegte Studien untersuchen den Vorbereitungsdienst auch im Hinblick auf seine Verzahnung mit der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung.²¹ Beispielsweise untersucht König (2019)²² im Rahmen des Projekts Planvoll-D bei angehenden Deutschlehrkräften, wie das erworbene professionelle Wissen aus dem Lehramtsstudium mit ihrer Planungskompetenz im Vorbereitungsdienst zusammenhängt. Neben einer positiven Entwicklung über die Zeit während des Vorbereitungsdienstes hinweg, kann er einen signifikanten Zusammenhang zwischen der didaktischen Adaptivität der LiV als einem wichtigen Bestandteil von Planungskompetenz und deren in der ersten Phase erworbenem pädagogischem Wissen zeigen und liefert damit einen Hinweis darauf, dass Unterrichtsplanung wissensbasiert erfolgen kann.

3 Diskussion

Die Forschung zum Vorbereitungsdienst erweist sich überwiegend als Fallstudien- oder Survey-Forschung. Vielfältige individuelle und strukturelle Bedingungen für Ausbildungserfolg konnten so sichtbar gemacht werden. Markante Begrenzungen dieser Forschung sind, dass ertens die Messung von Ausbildungserfolg in der Regel nur durch Näherungsindikatoren (bspw. Verbleiberaten, Wissen, Selbstwirksamkeit, Noten) erfasst wird und nicht durch kontrollierte Unterrichtsbeobachtungen oder die Erfassung von Schülerinnen- und Schülerleistungen. Zwei-

17 Blömeke, S. et al., Teacher change during induction: Development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance, *IJSME* 2015, 13 (2), S. 287–308; Mansfield, C./Gu, Q., "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning, *AER* 2019, 46 (4), S. 639–659; Pogodzinski, B., Administrative context and novice teacher-mentor interactions. *JEA* 2015, 53 (1), S. 40–65.

18 Pogodzinski (Anm. 17).

19 Blömeke, S. et al. (Anm. 17).

20 Stürmer, K./Seidel, T./Kunina-Habenicht, O., Unterricht wissensbasiert beobachten – Unterschiede und erklärende Faktoren bei Referendaren zum Berufseinstieg. *ZfPäd* 2015, 61 (3), S. 345–360.

21 König, J., Planvoll-D: Planungskompetenz von angehenden Lehrerinnen und Lehrern im Fach Deutsch, in: McElvany, N./Bos, W./Holtappels, H.G./Ohle-Peters, A. (Hrsg.), Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandeln, 2019, S. 67–85; Schulze-Stocker, F. et al., E., Bil-Wiss-Beruf: Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung – Ergebnisse des Studiums und Entwicklung im Vorbereitungsdienst, in: Koch-Priewe, B./Köker, A./Seifried, J./Wuttke, E. (Hrsg.), Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie fröhlpädagogischer Fachkräfte, 2015, S. 207–223.

22 König, J., Planvoll-D: Planungskompetenz von angehenden Lehrerinnen und Lehrern im Fach Deutsch, in: McElvany, N. et al. (Hrsg.), Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandeln, 2019, S. 67–85.

tens wird in der Forschung in der Regel nur die natürlich auftretende Varianz erfasst. Es fehlt an Interventionsstudien, die durch systematische Variation von Strukturen, Ausbilderqualifikation oder Ausbildungspraktiken gezielt Veränderung intendieren. Quasi-experimentelle Studien zum Vorbereitungsdienst sollten stärker als bislang verfolgt werden.²³

Auf der Basis der bisherigen Forschung und Fachdiskurse kann geschlossen werden, dass die folgenden Herausforderungen für die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes in den kommenden Jahren aufgegriffen werden sollten. Erstens die Kohärenz von Vorbereitungsdienst und universitärer Ausbildung: Die Forderung nach mehr Kohärenz kann für jeden Ausbildungsabschnitt an sich erhoben werden, besonders kritisch ist es aber, wenn sich universitäre Lehrinhalte im Vorbereitungsdienst als wenig genutzt und vielleicht auch als teilweise wenig nützlich erweisen. Wegen der auch empirisch ungeklärten Frage der Nützlichkeit universitärer Inhalte wäre es zu leicht, Kohärenz als alleinige Anpassung des Vorbereitungsdiensts an universitäre Vorstellungen zu denken. Stattdessen sollten systematische Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalysen durchgeführt werden, die dann auch zur Reform der KMK-Standards und universitären Curricula dienen können.

Zweitens die Qualifikation von Ausbilderinnen und Ausbildern, Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst: Berichte stark schwankender Qualität in den Unterstützungsstrukturen für beginnende Lehrkräfte müssen all jene beunruhigen, die den Vorbereitungsdienst als zentrales Instrument zur Erlangung von Berufsfähigkeit betrachten. Um dieses Defizit zu beheben könnten eine Kombination aus Interventionsstudien und einem sich daraus entwickelnden Monitoring der Ausbilderaktivitäten produktiv wirken.

Drittens die Zuweisung von Ressourcen für die Unterstützung neuer Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst: Während die Ausbilderinnen und Ausbilder in den Studienseminaren und vergleichbaren Einrichtungen in der Regel einen substantiellen Anteil ihrer Arbeitszeit für die Unterstützung beginnender Lehrkräfte einsetzen können, ist die Anrechnung entsprechender Tätigkeiten bei Mentorinnen und Mentoren (begleitenden Lehrkräften) in den Schulen oft nur marginal. Hier sind realistische Einschätzungen erforderlich, um von den Mentorinnen und Mentoren nicht eine Aufgabenübernahme zu erwarten, die sie realistisch nicht leisten können.

Viertens die Herausforderung neuer Formate: Der Vorbereitungsdienst kann hinsichtlich seiner Institutionalisierung als konservativ bezeichnet werden. Neue Formate, wie z.B. Peer-Coaching oder digitale interaktive Angebote zur Unterrichtsanalyse, wurden in den letzten Jahrzehnten zwar vereinzelt erprobt und genutzt, aber nicht systematisch erforscht, weiterentwickelt und etabliert. Auch hier bedarf es dringend einschlägiger Interventionsstudien.

Fünftens die Adaption an eine zunehmende Heterogenität der Schulstandorte: Der Vorbereitungsdienst wurde in der Vergangenheit aus der Perspektive schulischer Fachdidaktik und verallgemeinerter erzieherischer Fragestellungen konzipiert. Heute stellt sich die Frage, wie spezifische Standortmerkmale, die jeweils nur einen Teil der Schulen herausfordern, stärker berücksichtigt werden können. Hierbei gewinnt auch die Kooperation mit weiteren schulexternen Akteuren (z.B. Sozialarbeit im Stadtteil, Unternehmen) einen neuen Stellenwert. Um diese Herausforderung zu adressieren wäre zunächst eine Bedarfsanalyse und Modellprogramme zur Entwicklung neuer Praktiken sinnvoll.

23 vgl. Abs, H. J./Anderson-Park, E./Morgenroth, S., Recruiting and Preparing Teachers Through an Alternative Programme. A European Policy Experiment in Five Countries, 2019.

*Verf.: Eva Anderson-Park, Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Educational Research and Schooling
Universitätsstraße 2
D-45141 Essen
E-Mail: eva.anderson-park@uni-due.de*

*Prof. Dr. Hermann Josef Abs, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Schulpädagogik
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Educational Research and Schooling
Universitätsstraße 2
D-45141 Essen
E-Mail: h.j.abs@uni-due.de*