



Björn Christensen, Fritz-Gerhard Glindemann, Thomas Riecke-Baulecke

Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein –

zusammenfassender Evaluationsbericht 2004–2007

mit einem Vorwort von Jürgen Oelkers

Impressum

Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein -
zusammenfassender Evaluationsbericht 2004-2007

Herausgeber:

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen
Dr. Thomas Riecke-Baulecke
Schleswig-Holstein (IQSH)
Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen

Bestellungen:

Brigitte Dreessen
Tel.: 0431 / 54 03 148
Fax: 0431 / 54 03 200
brigitte.dreessen@iqsh.landsh.de

www.iqsh.schleswig-holstein.de

Autorinnen und Autoren:

Dr. Björn Christensen (analytix GmbH)
Fritz-Gerhard Glindemann (IQSH)
Dr. Thomas Riecke-Baulecke (IQSH)

Kapitel 5.1. Dr. Mareike Kunter, Dr. Ute Klusmann

unter Mitarbeit von Kerstin Reimer (analytix GmbH)
und mit einem Vorwort von Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Gestaltung:

Innentitel: Stamp Media im Medienhaus Kiel
Deckblatt: bdrops Werbeagentur GmbH

Druck:

Schmidt & Klaunig im Medienhaus Kiel

Auflage:

1000

Diese Broschüre wurde auf
chlorfrei gebleichtem Papier hergestellt.

Inhalt

Vorwort von Jürgen Oelkers	4
1. Einordnung und Zusammenfassung.....	8
2. Die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes 2004	10
2.1 Die Eckpunkte – Stand der Umsetzung	13
2.1.1 Eckpunkt 1: Verbindliche Ausbildungsstandards	13
2.1.1.1 Übergreifende Ausbildungsstandards	13
2.1.1.2 Fachspezifische Ausbildungsstandards	16
2.1.2 Eckpunkt 2: Qualifizierung von Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrkräften	18
2.1.3 Eckpunkt 3: Ausbildungsmodule für Lehrkräfte in Ausbildung	21
2.1.4 Eckpunkt 4: Regelmäßige Evaluation der Ausbildung	23
2.1.4.1 Systematische Evaluation jeder Ausbildungsveranstaltung	23
2.1.4.2 Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung 2005	24
2.1.4.3 Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung 2006	25
2.1.4.4 Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung 2007	27
2.1.4.5 Benchmarking der fünf norddeutschen Bundesländer 2007	28
2.1.4.6 Externe Evaluation im Team (EVIT)	28
2.1.5 Eckpunkt 5: Größere Eigenverantwortung aller Beteiligten	29
2.1.6 Eckpunkt 6: Weiterentwicklung des dualen Ausbildungsprinzips	31
2.1.7 Eckpunkt 7: Neugestaltung des zweiten Staatsexamens	32
3. Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung	36
3.1 Ergebnisse der Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung 2005	36
3.1.1 Ausgangslage	36
3.1.2 Ergebnisse für die Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien	36
3.1.3 Ergebnisse für die Berufsbildenden Schulen und die Sonderschulen/ Förderzentren.....	38
3.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	40
3.2 Ergebnisse der Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung 2006 und 2007 im Vergleich	42
3.2.1 Ausgangslage	42
3.2.2 Ergebnisse für die Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien	43
3.2.3 Ergebnisse für die Berufsbildenden Schulen und die Sonderschulen/ Förderzentren.....	51
3.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	56
3.2.5 Zwischenfazit	57
3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus 2005, 2006 und 2007	58
4. Befragungen im Rahmen des Benchmarking	59
4.1 Ergebnisse der Befragung von LehrerInnen in den ersten Berufsjahren	59
4.1.1 Ausgangslage	59
4.1.2 Die Zufriedenheit mit der Ausbildung durch das IQSH	59
4.1.3 Die Zufriedenheit mit der Ausbildung an der Schule	64

4.1.4	Die Ausbildungsprioritäten	67
4.1.5	Die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	70
4.1.6	Determinanten der Gesamtzufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst	72
4.1.7	Zwischenfazit	74
4.2	Ergebnisse der Befragung von SchulleiterInnen	75
4.2.1	Ausgangslage	75
4.2.2	Die Erfüllung der KMK-Kompetenzen	75
4.2.3	Die Ausbildungsprioritäten	77
4.2.4	Die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	79
4.2.5	Zwischenfazit	82
4.3	Ergebnisse der Befragung von Ausbildungslehrkräften	83
4.3.1	Ausgangslage	83
4.3.2	Die Erfüllung der KMK-Kompetenzen	84
4.3.3	Die Ausbildungsprioritäten	85
4.3.4	Die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	87
4.3.5	Zwischenfazit	90
4.4	Ergebnisse der Befragung von StudienleiterInnen	91
4.4.1	Ausgangslage	91
4.4.2	Die Erfüllung der KMK-Kompetenzen	91
4.4.3	Die Ausbildungsprioritäten	92
4.4.4	Die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	95
4.4.5	Zwischenfazit	98
4.5	Ausgewählte Aspekte der Befragungen zum Vorbereitungsdienst im Gruppenvergleich	99
4.5.1	Lehrkräfte in Ausbildung 2006 und 2007 sowie LehrerInnen in den ersten Berufsjahren	99
4.5.2	LehrerInnen in den ersten Berufsjahren, SchulleiterInnen, Ausbildungs- lehrkräfte und StudienleiterInnen	102
4.5.3	Zwischenfazit	105
4.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen des Benchmarking	106
4.6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	106
4.6.2	Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen	108
5. Exkurs: Wirkungsanalysen zum Vorbereitungsdienst		109
5.1	COACTIV-R	109
6. Gesamtzusammenfassung und Ausblick		116
	Anhang 1 – Literaturverzeichnis	119
	Anhang 2 – Mittelwertdifferenzentest	120
	Anhang 3 – Regressionsanalyse	121
7. Die Autorinnen und Autoren		123

Verzeichnis der im Text verwendeten Abkürzungen

IQSH:	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein
LiA:	Lehrkräfte in Ausbildung
GHS:	Grund- und Hauptschule (bzw. Grundschule und Hauptschule) ¹
RS:	Realschule
Gym:	Gymnasium
GS:	Gesamtschule
BBS:	Berufsbildende Schule
SoS:	Sonderschule/Förderzentrum

¹ Aufgrund von Anmerkungen von Befragungsteilnehmern während der Befragung dem Gutachter gegenüber werden Grund- und Hauptschulen wegen des häufigen Auftretens als Grund- und Hauptschule in diesem Gutachten in Bezug auf die Fallzahlen nicht getrennt aufgeführt, da die Befragungsteilnehmer in den beschriebenen Fällen nicht zwischen diesen Schulformen in ihrer Angabe trennen konnten.

Vorwort

Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Eine organisierte Ausbildung von künftigen Lehrkräften in der Form längerer Lehrgänge gibt es im deutschen Sprachraum seit Ende des 18. Jahrhunderts. Die Geschichte der Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist wohl bekannt. Zunächst war die Form der Ausbildung ein mehrwöchiger Kurs, danach entstanden Seminare, die am Ende eine Ausbildungszeit von mehreren Jahren umfassten, im Anschluss daran wurden pädagogische Akademien gegründet, die später zu Hochschulen wurden und schließlich Universitätsstatus erhielten. Auffällig bei dieser mehr als 200-jährigen Geschichte ist der Tatbestand, dass so gut wie nie Evaluationsdaten erhoben wurden, wie die Ausbildung wirkt und welche praktischen Effekte mit ihr verbunden sind.

Dabei ist „Praxiswirksamkeit“ das Credo der Ausbildung, die sich nicht selbst genügen kann, sondern kompetente Lehrkräfte hervorbringen will und muss. Darüber entschieden bislang lediglich Prüfungen mit unklaren Kriterien und offenkundig wenig Ertrag für die Praxis. Geprüft wurde Ausbildungswissen, bei dem notorisch unklar ist, was dieses Wissen zur Kompetenzentwicklung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer beiträgt. Das Ausbildungswissen steht bislang in keinem direkten Zusammenhang mit dem Wissen, das in der Praxis abverlangt wird und beides – Ausbildungswissen und Praxiswissen – steht nur in einem geringen Zusammenhang mit dem akuten Forschungswissen. Auf erstaunliche Weise entstehen dann immer noch kompetente Lehrkräfte, die sich das nötige Wissen offenbar vornehmlich selbst beibringen.

Der Lehrerberuf verfügt über vergleichsweise schwache Technologien und muss mit der eigenen Person agiert werden. Daher ist verständlich, dass angehende Lehrkräfte für ihren Weg in den Beruf eine persönliche Navigation wählen müssen. Die Ausbildung kann nur bedingt auf das vorbereiten, was in den Schulen vor Ort konkret erfahren wird. Das bedeutet aber nicht, den Ausbildungsauftrag gering zu schätzen, sondern im Gegenteil alles zu tun, was den Weg in den Beruf auf anspruchsvolle Weise unterstützen kann. Diese Spannung ist in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung immer als „Theorie-Praxis-Problem“ diskutiert worden, ohne je eine befriedigende Lösung des Problems zu erreichen.

Oft ist dieses „Theorie-Praxis-Problem“ so verstanden worden, dass es nur darum gehen müsse, wissenschaftliche Theorien in die Praxis „umzusetzen“. Die Metapher der Umsetzung ist nie ernsthaft operationalisiert worden, und es dürfte auch schwierig sein, genauer zu bestimmen, was damit gemeint sein könnte. Jahrzehntelang ist in der Ausbildungsliteratur darüber diskutiert worden, ob in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Theorie oder die Praxis Vorrang haben soll. Mit „Theorie“ war oft nicht mehr gemeint, als eine simple Pädagogik, die oft nur normativen Gehalt hatte und wenig mehr darstellte als die Meinung der Dozierenden. Hier sind noch vor 20 Jahren erbitterte Kämpfe ausgefochten worden, ob die eine Lehrmeinung besser ist als die andere.

Das Problem stellt sich aber gar nicht in dieser traditionellen Weise. So gestellt ist das „Theorie-Praxis-Problem“ unlösbar, und man wird den Verdacht nicht los, dass es auch gar nicht gelöst werden soll, weil sich damit bequeme Konflikte verlängern können. Mit Einführung des Referendariats Mitte der 60-er Jahre verschärfte sich die Situation insofern, als nunmehr die beiden Phasen der ehemaligen Volksschullehrerausbildung als „Theorie“ einerseits und „Praxis“ andererseits bezeichnet und

gegeneinander ausgespielt werden konnten. Die entsprechende Lähmung war für beide Seiten vorteilhaft und führte zu angenehmen Abschottungen, die nur rhetorisch überwunden werden mussten.

Die wirkliche Frage ist wesentlich komplizierter und anspruchsvoller. Sie betrifft im Kern den kontinuierlichen Aufbau berufspraktischer Kompetenzen, die Novizen in pädagogischen Lehrberufen befähigen, die Anfangssituationen ihrer professionellen Eingangsphase sinnvoll und ertragreich zu bewältigen. Wenn heute verstärkt von einem „Praxisbezug“ beider Phasen der Ausbildung die Rede ist, dann sind Aufgaben gemeint, die zu einem solchen Kompetenzaufbau führen können. Zahlreiche empirische Studien im Ausland haben deutlich gemacht, dass die Zufriedenheit der Studierenden mit der Ausbildung vor allem davon abhängt, dass sie einen gestuften und zielgerichteten Aufbau ihrer persönlichen Kompetenz erfahren.

Die besondere Schwierigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Deutschland besteht darin, dass letztlich drei verschiedene Phasen sich aufeinander abstimmen müssen, wenn ein gestufter Kompetenzaufbau erreicht werden soll. Davon ist die Möglichkeit der Ausbildung weit entfernt. Auf der anderen Seite ist nicht zu übersehen, dass die Ausbildung an verschiedenen Stellen weiterentwickelt wird, auch aus dem Grunde, weil die Defizite unübersehbar sind und zugleich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des deutschen Schulsystems zukommt. Diese Schlüsselstellung kann nur eingenommen werden, wenn die Steuerung der Ausbildung umgestellt wird. In diesem Zusammenhang sind Evaluationen des Ausbildungserfolgs das Gebot der Stunde.

Theoretisch sollten alle Lehrveranstaltungen, in denen die künftigen Lehrkräfte auf ihr Berufsfeld vorbereitet werden, evaluiert werden. Das geschieht in der ersten Phase, wenn, dann im Blick auf Zufriedenheit mit den jeweiligen Lehrveranstaltungen. Die Frage nach dem Nutzen für die spätere Praxis und die Art und Weise, wie der Transfer des Wissens erfolgen soll, wird so gut wie nicht gestellt. Erst recht gibt es keine Verzahnung mit den Ausbildungsangeboten der zweiten Phase. Insofern besteht nach wie vor die Situation einer vereinzelt Erfahrung mit relativ beliebigen Inhalten, für die wenig Gewähr besteht, dass sie sich als berufstauglich herausstellen.

Allerdings gibt es hier erhebliche Unterschiede zwischen den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Kerncurricula in den Bildungswissenschaften gibt es inzwischen an vielen Hochschulen, wenngleich oft nur in nomineller Form. Einzelne Bundesländer haben auch Standards für die Lehrerbildung entwickelt, ohne dass hier bereits aussagekräftige Erfahrungen vorliegen würden. Die Ausbildung in der zweiten Phase scheint dagegen weiter zu sein, was auch damit zusammenhängt, dass der Erfolgsdruck hier größer ist.

Entsprechende Entwicklungen gibt es in verschiedenen Bundesländern. Eine Vorreiterrolle hat ohne Zweifel das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), Kronshagen. Das IQSH legt nunmehr einen zusammenfassenden Evaluationsbericht über den Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein vor, der die Jahre 2004 bis 2007 umfasst.

Soweit ich sehe, ist dieser aufschlussreiche Bericht auch eine Pionierleistung, weil er erstmalig Daten vorlegt, mit denen der Ausbildungserfolg beurteilt werden kann. Die Grundidee hinter dem Bericht besteht darin, dass aus den Ergebnissen der verschiedenen Umfragen Konsequenzen für das Ausbildungsangebot abgeleitet werden

können und sogar müssen. Diese Steuerung über die tatsächliche Wirksamkeit ist in der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu.

Ohne den Bericht im Einzelnen werten zu wollen, verweise ich doch auf einige auffällige Ergebnisse, die auch über die Situation von Schleswig-Holstein von Interesse sind. Der Bericht zeigt deutlich, dass vor allem die Ausbildung in den Praxisschulen zur Kompetenzentwicklung beiträgt. Je mehr die angehenden Lehrkräfte eigenverantwortlich unterrichten und je weniger sie unter Aufsicht stehen, desto besser scheinen die Effekte zu sein. Jedenfalls sind knapp 90% der angehenden Lehrkräfte mit der Ausbildung durch die Schule voll oder eher zufrieden. Besonders hohe Werte erreicht die Einschätzung der fachlichen Kompetenz der Ausbildungslehrkräfte. Das bestätigt frühere Hypothesen, wonach die Ausbildung die Erwartungen der Studierenden treffen und zeigen muss, was geht. Dieses „what works“-Prinzip hat bei der Selbsteinschätzung der künftigen Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung. Studien aus den Vereinigten Staaten und der Schweiz bestätigen das.

In der Folge kann der Ausbildungsort IQSH wohl eine wichtige Ergänzung zur Schule sein, entsprechende Werte liegen vor, aber das gilt nur dann, wenn der Praxisbezug auch hier zentral ist. Die Befragungen ergeben relativ niedrige Werte in Hinsicht auf die Reflexion eigener Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien sowie bezogen auf die Einbeziehung von Unterricht und pädagogische Praxis. „Die Rückmeldungen für die Pädagogikmodule sind durchwegs ungünstiger als die Rückmeldungen für die Pflichtmodule in den Fächern. Bei den Bewertungen liegt die Schule als Ausbildungsort vor dem IQSH.“

Die Studierenden wissen genau, wann die Rede von Praxisbezug rhetorischer Natur ist und wann sie persönlich etwas davon haben. Von daher ist das von IQSH verfolgte duale Ausbildungsprinzip ein geeigneter Weg, Praxisbezug und Reflexion der Erfahrung miteinander zu verbinden. Evaluationen in anderen Bundesländern haben nämlich ergeben, dass innerhalb der zweiten Ausbildungsphase eine nochmalige Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis besteht. Für die Referendarinnen und Referendaren gelten nur die Schulen, in denen sie tätig sind, als Praxis, die Studienseminare sind Theorie und somit tendenziell nebensächlich. Nur eine Verzahnung der beiden „Säulen“ kann das mit Aussicht auf Erfolg ändern.

Die Befragungen der angehenden Lehrkräfte zeigen im Blick auf die allgemeinbildenden Fächer Ergebnisse, die diesen Befund stützen. Für Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien wird eine gute Arbeitsatmosphäre attestiert, mit der aber nicht zugleich auch Erträge für die Gestaltung des eigenen Unterrichts verbunden sind. „Bei dem Vergleich der Werte zwischen den Fächern und Pädagogik ist zudem deutlich zu erkennen, dass die Aussagen bezogen auf die Fächer durchwegs positiver ausfallen als in Bezug auf die Pädagogik-Module.“ Auch das ist lange vermutet worden und findet nunmehr eine datengestützte Bestätigung. Zum Befund passt auch, dass knapp mehr als die Hälfte der Befragten in Pädagogik gar keine Zeit für die Vor- und Nachbereitung der Module aufwendet.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die vergleichsweise schlechte Bewertung der Pädagogikmodule im Blick auf die Ausbildung für berufsbildende Schulen und Sonderschulen/Förderzentren nicht zutrifft.

In einer nachfolgenden Befragung haben sich die Bewertungen der angehenden Lehrkräfte an den Stellen verändert, in denen von der Ausbildungsleitung aufgrund der vorliegenden Daten ein stärkerer Praxisbezug gefordert wurde. Das zeigt, wie

eine konkrete Steuerung durch Evaluationsdaten möglich ist. Die damit verbundenen Konsequenzen müssen unter Beachtung der verschiedenen Ebenen implementiert werden. Insgesamt ist festzuhalten, dass „Praxisbezug“ nur heißen kann, die auszubildenden Schulen verantwortungsvoll einzubinden, ihnen spezielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen und ihre Erfahrungen auch für den Reflexionsteil der Ausbildung zu nutzen.

Der vorliegende Evaluationsbericht weist eine Menge von weiteren Resultaten auf, die sich alle für Fragen der Ausbildungsoptimierung einsetzen lassen. Aus meiner Sicht ist entscheidend, dass derartige Evaluationen regelmäßig unternommen werden. Nur so lassen sich Abweichungen und Schwankungen feststellen. Die Frage der Implementation der Ergebnisse stellt sich bei jedem dieser Berichte. Wenn in der Zusammenfassung der Ergebnisse des Berichts festgehalten wird, dass alle Befragungsgruppen sich eine deutliche Intensivierung der Betreuung wünschen, dann ist die Ausbildung aufgefordert, Vorschläge zu machen, wie das realisiert werden soll. Das gleiche gilt für das andere Ende der Skala. Wenn den Hausarbeiten der geringste Wert für die Kompetenzentwicklung beigemessen wird, dann fragt sich auch hier, was aus diesem Befund folgen soll. Das IQSH ist auf einem aussichtsreichen Weg, wenn es auch hier sinnvolle Problemlösungen und gute Einfälle vorweisen kann.

1. Einordnung und Zusammenfassung

Mit der Einberufung der Fachkommission „Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Schul- und Unterrichtsfachberatung“ im Jahr 2000 verfolgte das Bildungsministerium des Landes Schleswig-Holstein das Ziel, „Aufgabenzuweisung und Struktur der Lehrerbildung sowie der Schul und Unterrichtsfachberatung zu prüfen und weiter zu entwickeln.“¹ In Anlehnung an die 2001 vorgelegten Empfehlungen der Fachkommission wurden in den Jahren 2003 - 2006 unter anderem sehr weitgehende Veränderungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung angestoßen und umgesetzt. Eines der wesentlichen Ziele dieser Neugestaltung war, „ein dynamisches, anpassungsfähiges Ausbildungssystem zu schaffen. Dafür ist Wissen über die Wirksamkeit der Ausbildung unverzichtbar. Die systematische Evaluation der Ausbildungswirksamkeit auf den verschiedenen Ebenen des Systems ist deshalb ein entscheidender Faktor der Reform.“²

Das IQSH hat die Ausbildung der Lehrkräfte, soweit sie durch das IQSH zu verantworten ist, seit 2004 regelmäßig und systematisch evaluiert und aus den Befunden Konsequenzen gezogen. Die Ergebnisse der durchgeführten Befragungen und die daraus abgeleiteten Veränderungen der Ausbildung wurden in den Jahren 2005 und 2006 veröffentlicht. Auch der vorliegende dritte Evaluationsbericht ist Ausdruck einer Evaluationskultur, in der regelmäßig und systematisch Daten erhoben und aus den Befunden Schlussfolgerungen gezogen und Veränderungen eingeleitet werden. Die in diesem Bericht dargestellten Befunde wurden 2007 im Rahmen eines Benchmarkings der fünf norddeutschen Bundesländer erhoben. Ziel des Benchmarkings war es, Informationen über die Wirkungen des Vorbereitungsdienstes insgesamt und über die Bedeutung der einzelnen Ausbildungsbausteine zu erhalten.

Alle an der Ausbildung Beteiligten und die Ausgebildeten selbst gaben an, dass der Vorbereitungsdienst die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vorbereitet. Diese Einschätzung ist unabhängig von den sehr unterschiedlich gestalteten Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in den fünf norddeutschen Bundesländern.

In der Studie wurde gefragt, in welchem Umfang der Vorbereitungsdienst einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte leistet. Schulleiter und Ausbildungslchrkräfte schätzen den Vorbereitungsdienst als insgesamt sehr bedeutsam für die Kompetenzentwicklung ein. Auch hier ist die Einschätzung unabhängig von den sehr unterschiedlich gestalteten Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in den fünf norddeutschen Bundesländern.

Die Befragten wurden gebeten, die Bedeutung der unterschiedlichen Ausbildungsbausteine für die Kompetenzentwicklung einzuschätzen. Es ist festzustellen, dass alle Bausteine für bedeutsam gehalten werden. Als besonders bedeutsam wird der eigenverantwortliche Unterricht, als eher unwichtig die Hausarbeit eingeschätzt.

¹ Geschäftsstelle Fachkommission: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Schul- und Unterrichtsfachberatung in Schleswig-Holstein, Kiel 2001, S.1

² Informationen zum Prozess der „Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Schul- und Unterrichtsfachberatung in Schleswig-Holstein“ - Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes vom September 2003, S. 7 ff)

Schulleiter, Ausbildungslehrkräfte, Lehrkräfte am Berufsanfang und Studienleiter wurden gefragt, ob die einzelnen Ausbildungsbausteine intensiviert, beibehalten oder abgeschwächt werden sollten. Überraschend ist, dass die Beteiligten durchweg alle Bausteine verstärkt wünschen, Ausnahme ist die Hausarbeit.

Besonders starke Wünsche zur Intensivierung waren bei den Bausteinen Unterrichtsbesuche durch Studienleiter und Gespräche mit Studienleitern festzustellen. Das Ministerium für Bildung und Frauen hat deshalb im Rahmen der Novellierung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung vorgeschlagen, eine systematische Beratung der Ausbildungsarbeit in den Schulen durch die Studienleiterinnen und Studienleiter einzuführen. Die Fachstudienleiter sollen jeweils in den ersten beiden Ausbildungshalbjahren zwei Beratungsbesuche durchführen. Intention ist, die Ausbildung in der Didaktik und in der Methodik des Faches zu optimieren. Die Studienleiterinnen und Studienleiter unterstützen damit die Lehrkräfte in Ausbildung, die Ausbildungslehrkräfte und die Schulleiterinnen und Schulleiter. Darüber hinaus erhalten die Kollegien der ausbildenden Schulen Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichts; die angestrebte Verbindung von Ausbildung und Schulentwicklung wird verstärkt.

Mit dieser Entscheidung folgt das Bildungsministerium stringent dem Grundsatz, Konsequenzen aus den Befunden der systematischen Evaluation zu ziehen.

2. Die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes 2004

Mit dem Erlass einer neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung hatte das Bildungsministerium des Landes Schleswig-Holstein im April 2004 die 2. Phase der Lehrerbildung in Schleswig-Holstein nach einem umfassenden Diskussionsprozess neu geordnet.

Die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes war Element eines weitgefassten Reformvorhabens, das sich auf das Gesamtfeld der Lehrerbildung und der Schul- und Unterrichtsfachberatung bezog.

Grundlegend für die Umsetzung des Reformvorhabens waren die von der Ministerin im Jahr 2003 formulierten sieben Eckpunkte:¹

Eckpunkt 1: Verbindliche Ausbildungsstandards

Klarheit hinsichtlich der anzustrebenden Arbeitsergebnisse eines Systems ist elementare Voraussetzung für jede Qualitätsentwicklung. Standards haben die Funktion, für Zielklarheit zu sorgen und zugleich Messbarkeit des Erreichten zu ermöglichen. Die Definition von Ausbildungsstandards bildet das Fundament der Reform des Vorbereitungsdienstes. Verbindliche Ausbildungsstandards sind durch das IQSH für alle Ebenen des Ausbildungssystems zu entwickeln, nämlich für die Ebene

- der Ausbildungsziele für die Lehrkräfte in Ausbildung (i. A.),
- der Ausbildungsschulen,
- der Ausbildungslehrkräfte,
- der Qualifizierungsmaßnahmen des IQSH.

Eckpunkt 2: Qualifizierung von Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrkräften

Prinzipiell können alle Schulen **Ausbildungsschulen** werden. Ausbildungsschulen sollen mittelfristig im Rahmen der Schulprogrammarbeit schulinterne Ausbildungskonzepte entwickeln, in denen Ablauf und Organisation der Ausbildung an der Schule dargelegt werden.

In einem Ausbildungskonzept sind u. a. Antworten auf die Frage zu geben, wie die Zusammenarbeit mit anderen Schulen gestaltet wird, damit Lehrkräfte in Ausbildung auch dort Unterrichtshospitationen machen können. Das jeweilige Ausbildungskonzept soll im Rahmen der regelmäßigen Evaluation und Fortschreibung des Schulprogramms weiterentwickelt werden.

Langfristig wird die Anerkennung als Ausbildungsschule an bestimmte Standards gebunden. Die im Rahmen des Projekts „Evaluation im Team (EVIT)“ verwendeten Prüfkriterien werden dafür genutzt.

Ausbildungslehrkräfte, die an der Schule Lehrkräfte i. A. beraten, sollen entsprechende Qualifizierungsangebote und zusätzliche Entlastung erhalten. Ausbildungslehrkräfte werden durch Schulleiterinnen und Schulleiter berufen und durch das IQSH quali-

¹ Informationen zum Prozess der „Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Schul- und Unterrichtsfachberatung in Schleswig-Holstein“ - Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes vom September 2003, S. 7 ff)

fiziert. Die Arbeit und die regelmäßige Weiterbildung von Ausbildungslehrkräften soll mittelfristig mit einem Zertifikat gewürdigt werden. Dieses Zertifikat sollte besondere Relevanz für die weitere berufliche Laufbahn erhalten, da es besondere Fähigkeiten in Unterrichtsanalyse und Beratung dokumentiert.

Eckpunkt 3: Ausbildungsmodule für Lehrkräfte in Ausbildung

Zur Ausbildung gehören durch das IQSH angebotene/vermittelte Qualifizierungsmaßnahmen in Form von Modulen. Die Module basieren auf Ausbildungsstandards und auf einem Kerncurriculum. Die Module dienen der Qualifizierung in den Bereichen

- Fachdidaktik/Fachrichtungsdidaktik/Lernfelddidaktik,
- Pädagogik/Diagnostik.

Es werden obligatorische und fakultative Module durchgeführt. Die Lehrkräfte i. A. wählen aus diesem Angebot Veranstaltungen aus. Dabei werden sie durch die Schule und das IQSH unterstützt und beraten.

Der Zeitumfang für die Module ist am derzeitigen Ist-Zustand ausgerichtet. Die Mehrheit wird während der Unterrichtszeit in der Regel am Freitag, ein Teil der Module wird in der unterrichtsfreien Zeit angeboten. Die Module werden regelmäßig evaluiert und an veränderte Anforderungen angepasst.

Eckpunkt 4: Regelmäßige Evaluation der Ausbildung

Die Reform zielt darauf ab, ein dynamisches, anpassungsfähiges Ausbildungssystem zu schaffen. Dafür ist Wissen über die Wirksamkeit der Ausbildung unverzichtbar. Die systematische Evaluation der Ausbildungswirksamkeit auf den verschiedenen Ebenen des Systems ist deshalb ein entscheidender Faktor der Reform. Zur regelmäßigen Überprüfung der Ausbildungswirksamkeit gehören u. a.:

- die Evaluation von Prüfungsergebnissen,
- die exemplarische Evaluation des Werdegangs von ausgebildeten Lehrkräften,
- die Erhebung von Einschätzungen der Lehrkräfte i. A., der Ausbildungslehrkräfte, der Schulleitungen, der Verantwortlichen für Module im IQSH.

Eckpunkt 5: Größere Eigenverantwortung aller Beteiligten

Die Reform des Vorbereitungsdienstes basiert zum Einen auf klar definierten Zielen und Rahmenvorgaben. Zum Anderen soll die Eigenverantwortung aller Beteiligten für die Zielerreichung und die Definition ergänzender Ziele gestärkt werden. Gestärkte Eigenverantwortung zeigt sich darin, dass

- Lehrkräfte i. A. ihren Ausbildungsgang selbstständiger und variabler gestalten;
- Lehrkräfte i. A. individuelle Schwerpunkte setzen;
- Lehrkräfte i. A. für die Integration in das Kollegium, für eigene Schwerpunkte, für den Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrkräften i. A. mehr Zeit erhalten;

- Schulen die Möglichkeit erhalten, im Rahmen der Ausbildungsstandards spezifische Formen und Strukturen der schulinternen Ausbildung zu entwickeln;
- Schulen für die Ausbildung zusätzliche Ressourcen bekommen, über die sie nach bestimmten Regeln selbstständig verfügen können.

Eckpunkt 6: Weiterentwicklung des dualen Ausbildungsprinzips

Bei der Reform wird zum einen der Ausbildungsort Schule durch

- die Qualifizierung von Ausbildungslehrkräften,
- die Entwicklung schulischer Ausbildungskonzepte,
- die Umverteilung von Ressourcen in den Schulbereich

weiterentwickelt und gestärkt.

Bei der Reform wird zum anderen der Ausbildungsort IQSH durch

- die Entwicklung von Ausbildungsstandards,
- die Entwicklung und Durchführung der Ausbildungsmodule,
- die Qualifizierung von Ausbildungslehrkräften,
- die Unterstützung von Ausbildungsschulen,
- die Verantwortung für Standardsicherung und Evaluation

weiterentwickelt und gestärkt.

Eckpunkt 7: Neugestaltung des zweiten Staatsexamens

Ausbildung und Prüfung sollen stärker voneinander getrennt, der Prüfungsaufwand soll reduziert werden.

Die Prüfung besteht aus einem Portfolio und einem externem Assessment. Das von der Lehrkraft in Ausbildung vorzulegende und von der Prüfungskommission zu benotende **Portfolio** beinhaltet u. a.:

- Ausbildungsbericht der Schulleitung der Ausbildungsschule;
- Dokumentation der Schwerpunkte der eigenen Ausbildung;
- Bestätigung der Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen des IQSH sowie die Dokumentation ihrer Umsetzung;
- Planung und Auswertung von je einer Unterrichtseinheit in jedem Fach/ jeder Fachrichtung;
- Schriftliche Testteile.

Das eintägige **Assessment** beinhaltet:

- Die Lehrkraft i. A. wird von der Prüfungskommission bei der pädagogischen Arbeit, insbesondere beim Unterricht an einem Tag, begleitet.
- Am Prüfungstag findet ein intensives Prüfungsgespräch zwischen Prüfungskommission und Lehrkraft i. A. statt, in dem die pädagogische Arbeit unter prüfungsrelevanten Gesichtspunkten reflektiert wird.

Die Prüfungskommission:

- Sie besteht aus drei Personen: ein Mitglied der Schulaufsicht (extern), ein Mitglied des IQSH (extern), X (z. B. Schulleiter/in der Ausbildungsschule).
- Die Fach- und Fachrichtungskompetenz muss sichergestellt werden.

Die Anerkennung der Zweiten Staatsprüfung auf Bundesebene wird sichergestellt.

2.1 Die Eckpunkte – Stand der Umsetzung

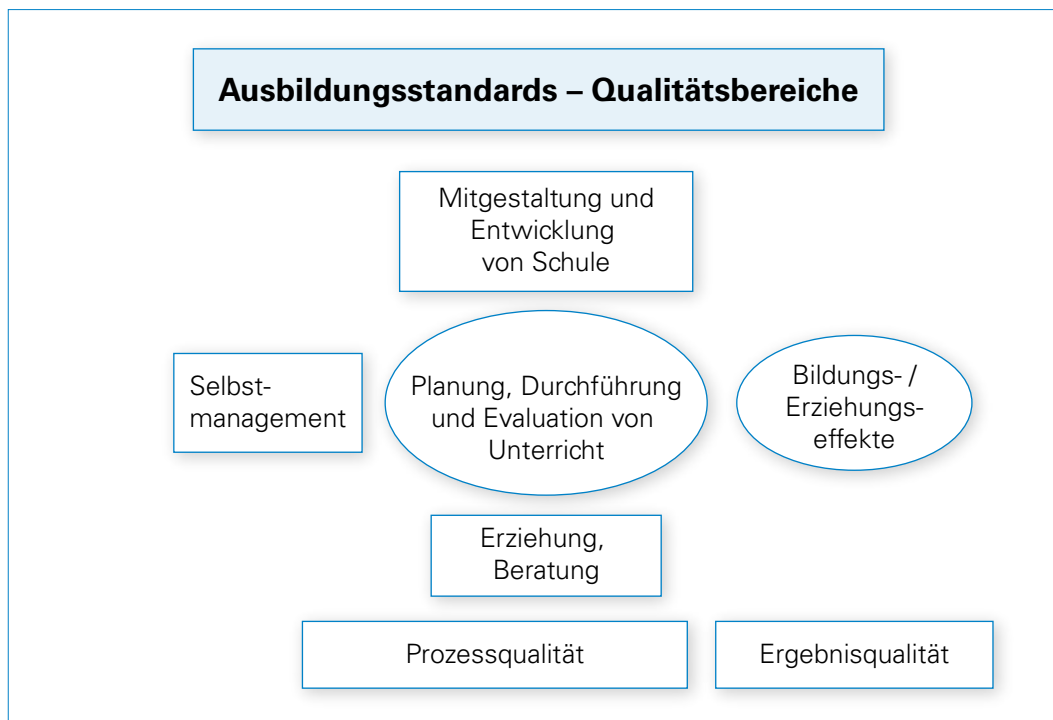
Die Eckpunkte für die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes wurden im August 2003 von der Ministerin veröffentlicht. Seitdem hat das MBF gemeinsam mit dem IQSH die notwendigen Konkretisierungen vorgenommen. Über die erfolgten Schritte und den Stand der Umsetzung wird im Folgenden berichtet.

Eckpunkt 1: Verbindliche Ausbildungsstandards

2.1.1.1 Übergreifende Ausbildungsstandards

Mit 34 Ausbildungsstandards in fünf Qualitätsbereichen wurden die verbindlichen Ziele der Ausbildung durch die Schule und durch das IQSH beschrieben². Da sie in hohem Maße mit den im Jahr 2005 von der KMK veröffentlichten Standards für die Lehrerbildung korrespondieren, wurden sie nach deren Verabschiedung unverändert beibehalten.

Abbildung 1: Ausbildungsstandards und Qualitätsbereiche



² IQSH (HRSG): Standards – Verfahren – Szenarien – Zu Gestaltung des Vorbereitungsdienstes, Kronshagen, Januar 2004

Abbildung 2: Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht

1.	Die Lehrkraft i. A. plant mittelfristig Unterricht unter Berücksichtigung der Lehrpläne.
2.	Die Lehrkraft i. A. plant Unterricht im Kontext von Unterrichtseinheiten.
3.	Die Lehrkraft i. A. gestaltet Unterricht sachlich und fachlich korrekt.
4.	Die Lehrkraft i. A. gestaltet Unterricht entsprechend den Aspekten der Lernkompetenz (Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) bzw. entsprechend den Vorgaben der Lernfelder (Arbeits- und Geschäftsprozesse) in der beruflichen Bildung.
5.	Die Lehrkraft i. A. fördert die Selbstständigkeit der Lernenden durch eine Vielfalt schüleraktivierender Unterrichtsformen, insbesondere durch Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.
6.	Die Lehrkraft i. A. bezieht Lernende aktiv in die Gestaltung von Unterricht ein.
7.	Die Lehrkraft i. A. berücksichtigt unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden.
8.	Die Lehrkraft i. A. dokumentiert die Kompetenzentwicklung der Lernenden mit unterschiedlichen Verfahren.
9.	Die Lehrkraft i. A. gestaltet den Unterricht so, dass Zeit effizient genutzt wird.
10.	Die Lehrkraft i. A. gestaltet Lernräume adressaten- und funktionsgerecht.
11.	Die Lehrkraft i. A. setzt Medien funktional ein.
12.	Die Lehrkraft i. A. macht Lernenden, Eltern und Partnern der Schule die Bewertungskriterien transparent.
13.	Die Lehrkraft i. A. beurteilt die Leistungen der Lernenden nach kompetenz-bezogenen Kriterien.
14.	Die Lehrkraft i. A. evaluiert den eigenen Unterricht systematisch unter Einbeziehung der Lernenden.

Abbildung 3: Mitgestaltung und Entwicklung von Schule

15.	Die Lehrkraft i. A. beteiligt sich aktiv am Schulleben.
16.	Die Lehrkraft i. A. gestaltet die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit.
17.	Die Lehrkraft i. A. arbeitet innerhalb der Schule in Teams.
18.	Die Lehrkraft i. A. reflektiert Unterricht Kriterien geleitet mit Kolleginnen und Kollegen.
19.	Die Lehrkraft i. A. geht mit unterschiedlichen Kommunikationsprozessen, insbesondere Konflikten, professionell um.

Abbildung 4: Erziehung und Beratung

20.	Die Lehrkraft i. A. sorgt für die Umsetzung vereinbarter Grundsätze des Umgangs miteinander.
21.	Die Lehrkraft i. A. vermittelt demokratische Werte und Normen.
22.	Die Lehrkraft i. A. reagiert angemessen auf Ängste und Problemsituationen von Lernenden.
23.	Die Lehrkraft i. A. berät Lernende und Eltern der jeweiligen Situation angemessen.

Abbildung 5: Selbstmanagement

24.	Die Lehrkraft i. A. erledigt ihre Aufgaben termingerecht.
25.	Die Lehrkraft i. A. zieht Konsequenzen aus der Reflexion der eigenen Arbeit.
26.	Die Lehrkraft i. A. handelt in Arbeits- und Lernprozessen in angemessener Nähe und Distanz.
27.	Die Lehrkraft i. A. nimmt in pädagogischen Situationen vielfältige Perspektiven wahr.
28.	Die Lehrkraft i. A. handelt im pädagogischen Raum entsprechend den rechtlichen Rahmenbedingungen.

Abbildung 6: Bildungs- und Erziehungseffekte

29.	Die Lernenden haben im eigenverantwortlichen Unterricht der Lehrkraft i. A. die zu erwartenden Fortschritte beim Kompetenzerwerb gemacht.
30.	Die Lernenden tragen im Unterricht der Lehrkraft i. A. Verantwortung für den eigenen Lernprozess.
31.	Die Lernenden bearbeiten im Unterricht der Lehrkraft i. A. Aufgaben in unterschiedlichen Sozialformen.
32.	Die Lernenden halten sich im Unterricht der Lehrkraft i. A. an die Vereinbarungen zum Umgang miteinander.
33.	Die Lernenden melden zurück, dass sie im Unterricht der Lehrkraft i. A. angemessen gefördert werden.
34.	Die Partner von Schule schätzen die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft i. A. als positiv ein.

Die Standards sind Grundlage der Kriterien zur Beurteilung der Leistungen der Lehrkräfte in Ausbildung³.

Bewertung der Leistungen durch die Schulleiterin/den Schulleiter (Dienstliche Beurteilung)

Schulleiterinnen und Schulleiter beurteilen als unmittelbare Vorgesetzte die unterrichtliche und schulische Arbeit der Lehrkräfte in Ausbildung. Für die dienstliche Beurteilung verschafft sich die Schulleiterin oder der Schulleiter unabhängig von der eigenen Fachqualifikation einen Eindruck über die Arbeitsleistungen der Lehrkraft in Ausbildung, und leitet daraus eine Bewertung ab.

Für die dienstliche Beurteilung sind die Ausbildungsstandards (s. o.) maßgebend. Sie stellen den für die Beurteilung verbindlichen Orientierungsrahmen dar. Die dienstliche Beurteilung bezieht sich damit auf die Qualitätsbereiche

- Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht,
- Mitgestaltung und Entwicklung von Schule,
- Erziehung und Beratung,
- Selbstmanagement,
- Bildungs- und Erziehungseffekte.

³ MBF / IQSH: Informationen zum Vorbereitungsdienst 5 – Die Zweite Staatsprüfung; Januar 2005

Bewertung der Unterrichtsstunden am Prüfungstag

Für die Beurteilung sind im Wesentlichen die nachfolgenden Gesichtspunkte maßgebend. Sie greifen die Anforderungen der Ausbildungsstandards auf und stellen den für die Beurteilung verbindlichen Orientierungsrahmen dar.

- Hat die Lehrkraft in Ausbildung sachlich und fachlich korrekt unterrichtet?
- Hat die Lehrkraft in Ausbildung die Selbstständigkeit der Lernenden u. a. durch schüleraktivierende Unterrichtsformen gefördert?
- Hat die Lehrkraft in Ausbildung die unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden berücksichtigt?
- Hat die Lehrkraft in Ausbildung den Unterricht sinnvoll strukturiert und flexibel auf sich verändernde Situationen reagiert?
- Hat die Lehrkraft in Ausbildung präzise und verständlich formuliert?
- Ist die Lehrkraft in Ausbildung mit den Lernenden respektvoll und wertschätzend umgegangen?
- Ist die Lehrkraft in Ausbildung überzeugend und als Vorbild aufgetreten?

Bewertung der Leistungen im abschließenden Prüfungsgespräch

Für die Beurteilung sind im Wesentlichen die nachfolgenden Gesichtspunkte maßgebend. Sie stellen den für die Beurteilung verbindlichen Orientierungsrahmen dar.

- Sind in Auseinandersetzung mit den gestellten Fragen oder anderen Impulsen wesentliche Zusammenhänge zwischen pädagogischem sowie didaktischem Konzept und eigener Praxis dargestellt worden?
- Sind Bezüge zu wissenschaftlichen Modellen, Ansätzen oder Theorien hergestellt worden?
- Sind Prozesse und Ergebnisse der eigenen Schul- und Unterrichtspraxis differenziert analysiert und reflektiert worden?
- Sind die fachlichen und pädagogischen Ausführungen korrekt gewesen?
- Sind sinnvolle und umsetzbare Konsequenzen für die zukünftige schulische Arbeit aufgezeigt worden?
- Ist die Darstellung sprachlich präzise, verständlich und überzeugend gewesen?

2.1.1.2 Fachspezifische Ausbildungsstandards

In den Jahren 2003 und 2004 wurden für alle Fächer, Fachrichtungen und für Pädagogik fachspezifische Ausbildungsstandards auf der Grundlage der allgemeinen Standards für die Lehrerausbildung erarbeitet.

Beispiel – Spezifische Ausbildungsstandards im Fach Biologie (2004)

Fachstandards Biologie:⁴

Die Lehrkraft in Ausbildung:

1.	vermittelt verschiedene biologische Arbeitsweisen und Erkenntniswege im naturwissenschaftlichen Unterricht
2.	kennt und nutzt die fachspezifischen Medien
3.	ermöglicht direkte Naturbegegnung und bezieht geeignete außerschulische Lernorte in die Unterrichtsplanung und –konzeption ein
4.	schafft die Möglichkeit zu eigener experimenteller Praxis
5.	vermittelt Kenntnisse über Zusammenhänge im Naturhaushalt und weckt Verantwortung für den Umgang mit Lebewesen und den Erhalt von Lebensgrundlagen von Pflanzen, Tieren und Menschen
6.	vermittelt Art- und Formenkenntnisse und die Kenntnisse grundlegender biologischer Prinzipien
7.	verfügt über umfassende Kenntnisse von ethischen und rechtlichen Grundlagen und nutzt sie für den Unterricht
8.	vermittelt den Lernenden Kenntnisse zur gesunden Lebensführung und hält zur Verantwortung für die Gesunderhaltung des eigenen Körpers an
9.	vermittelt Kenntnisse über die Sexualität des Menschen und erzieht zur Übernahme von Verantwortung in Partnerbeziehungen

Die fachspezifischen Standards sind seitdem einem erheblichen Veränderungsprozess unterzogen worden: Zum Einen erwies sich die oftmals große Zahl der formulierten Standards als ineffizient in Bezug auf die Steuerung der Ausbildungsarbeit und die Beurteilung von Leistungen im Fach oder in der Fachrichtung. Es erwies sich als sinnvoll, die fachspezifischen Anliegen und Ausformungen als Konkretisierungen der allgemeinen Ausbildungsstandards zu begreifen und zu formulieren. Der Wert der Diskussionen um fachspezifische Standards lag vor allem in der Klärung der Intentionen und Zielsetzungen der Fächer im Rahmen der Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung.

Zum Anderen begann mit der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf BA-MA-Strukturen die Erarbeitung abgestimmter Curricula der universitären Studien und der berufspraktischen Ausbildung in der zweiten Phase. In diesem Prozess kommt den mittlerweile auf Bundesebene ausgearbeiteten Standards für die Fächer und Fachrichtungen hohe Bedeutung zu.

Die KMK hatte im Quedlinburger Beschluss vom 02.06.2005 u.a. beschlossen, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik (sog. „Fachprofile“) zu entwickeln. Damit knüpfte die KMK an die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss der KMK vom 16.12.2004) an. Mit den 2008 vorgelegten Fachprofilen setzt die KMK den Ländern einen Rahmen inhaltlicher Anforderungen für das Fachstudium. Ein Symposium „Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein“ (geplant für Mai/Juni 2008 in Kiel) soll u. a. der Kommunikation der „Fachprofile“ in einem größeren universitären Rahmen dienen und einen Impuls zum Abschluss Arbeit an den Kerncurricula geben.

⁴ IQSH (HRSG): Grundlagen zur Ausbildung – Erprobungsfassung, Kronshagen, Juli 2004, S.32

Die Beschreibung der Ausbildungsmodule des IQSH wird diese fachspezifischen Standards und die vorliegenden Kerncurricula für die Ausbildung in den Fächern aufnehmen. Am Ende des Prozesses wird die Lehrerausbildung in allen Fächern und Fachrichtungen konsequent an bundesweiten Standards orientiert sein.

Damit führte die intensive Arbeit der letzten Jahre zu einer konsequenten Umsetzung des ersten Eckpunktes bezüglich der verbindlichen Ausbildungsstandards. Insbesondere die zwingende Anwendung der auf den Standards basierten Kriterien zur Beurteilung der Leistungen am Ende des Vorbereitungsdienstes (unter anderem in den zweiten Staatsprüfungen) hat den Standards hohes Gewicht und große Verbindlichkeit verliehen.

2.1.2 Eckpunkt 2: Qualifizierung von Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrkräften

Nachdem bereits in der Erarbeitungsphase der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung in rund 120 Veranstaltungen über 3000 Schulleiterinnen und Schulleiter und Lehrkräfte über die beabsichtigten Veränderungen informiert wurden, hat das IQSH nach Erlass der Ausbildungs- und Prüfungsordnung in großem Umfang Veranstaltungen zur Qualifizierung der an der Ausbildung Beteiligten durchgeführt.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden regelmäßig zu schulartspezifischen Tagungen eingeladen, in denen die folgenden Schwerpunkte bearbeitet wurden:

- Ausbildungskonzepte der Schulen
- Auswahl und Einsatz der Ausbildungslehrkräfte
- Einsatz und Unterstützung der Lehrkräfte in Ausbildung
- Beurteilung der Arbeitsleistung der Lehrkräfte in Ausbildung, Anfertigen der dienstlichen Beurteilung im Vorfeld der Zweiten Staatsprüfung
- Struktur der Zweiten Staatsprüfung, Aufgaben und Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter als Prüferin / als Prüfer
- Konfliktsituationen, Krisenmanagement

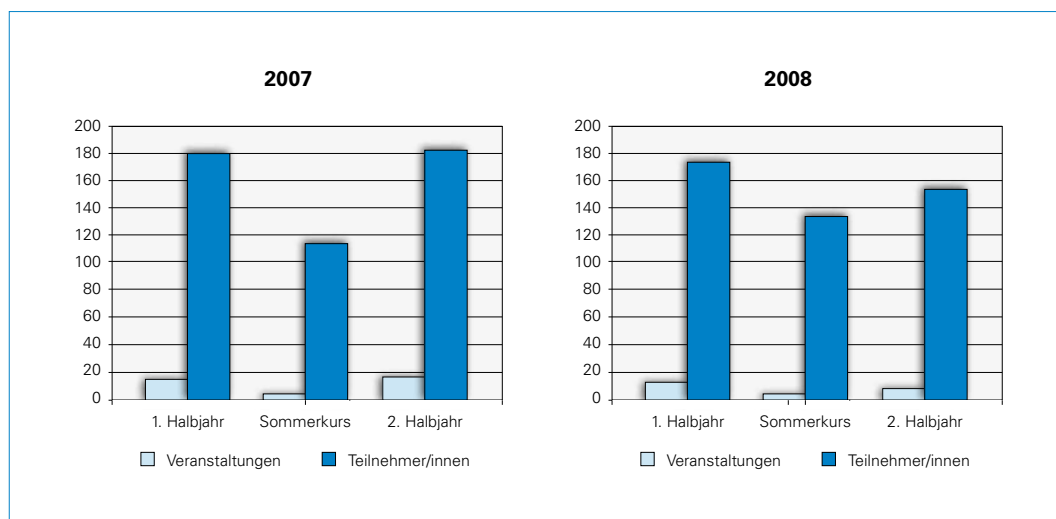
Den Ausbildungslehrkräften wurden und werden Veranstaltungsreihen zur eigenen Qualifizierung angeboten.

In der sogenannten Säule A werden die folgenden Bereiche thematisiert und bearbeitet:

- Ausbildung und Prüfung im Rahmen der OVP
- Ausbildungslehrkräfte: Aufgaben
- Grundsätze der Beratung und der Durchführung von Orientierungsgesprächen
- Funktion des Portfolios und Hilfen zur Entwicklung
- Allgemeine Fragen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse
- Grundsätze und Inhalte des Ausbildungskonzepts der Schulen

Bis Ende 2008 wurden in über 200 Veranstaltungsreihen rund 3600 Ausbildungslehrkräfte qualifiziert, die Übersichten über die Jahre 2007 und 2008 zeigen die ungebrochene Nachfrage.

Abbildung 7: Qualifizierungen Säule A



Die fachdidaktischen Qualifizierungsangebote (Säule B, schulartspezifisch) thematisieren:

- Didaktische Konzeptionen des Fachunterrichts
- Grundsätze der Planung, Durchführung und Analyse des Fachunterrichts
- Diagnoseverfahren und Unterrichtsevaluation

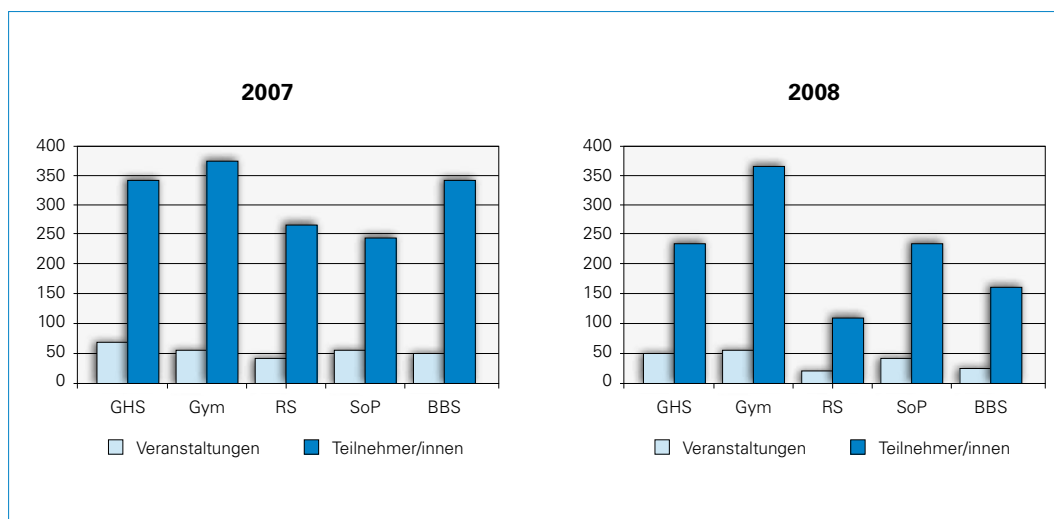
Während die Angebote der Säule A hoch nachgefragt sind, musste die ursprüngliche Konzeption, für jedes Fach oder jede Fachrichtung schulartspezifische Angebote zu konzipieren, aufgegeben werden. Die Zahl der teilnehmenden Ausbildungslehrkräfte war vor dem Hintergrund der hohen Belastungen an der Schule und durch die zum Teil sehr langen Fahrwege gering.

Das IQSH hat deshalb mit Beginn des Schuljahres 2006/07 die Angebote für die Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte in der Säule B (fachdidaktische Fragestellungen) umgestellt: Alle Studienleiterinnen und Studienleiter, die eine Ausbildungsveranstaltung im Pflichtbereich (Blockmodul) der Fächer oder Fachrichtungen durchführen, sind verpflichtet, die Ausbildungslehrkräfte der teilnehmenden Lehrkräfte in Ausbildung zu einem Informations- und Fortbildungsnachmittag einzuladen. Die Intentionen dieser Nachmittage sind:

- Ausbildungslehrkräfte werden über die Intentionen, Inhalte und Arbeitsformen der Ausbildung durch das IQSH im Pflichtbereich informiert.
- Ausbildungslehrkräfte können sich mit den Studienleiterinnen / Studienleitern über die Ausbildung durch verschiedene Schulen austauschen.
- Studienleiterinnen / Studienleiter und Ausbildungslehrkräfte diskutieren und konkretisieren die allgemeinen und fachspezifischen Ausbildungsstandards.
- Ausbildungslehrkräfte und Studienleiterinnen / Studienleiter diskutieren und konkretisieren mögliche Verzahnungen von Modulen und schulischer Arbeit.
- Ausbildungslehrkräfte können im Sinne einer kollegialen Beratung Fragen der Ausbildung konkret diskutieren und gemeinsam Lösungsschritte erarbeiten.

Seit 2005 wurden mehr als 750 Veranstaltungen zur fachdidaktischen Qualifizierung angeboten, an denen rund 5000 Ausbildungslehrkräfte teilnahmen.

Abbildung 8: Qualifizierungen Säule B

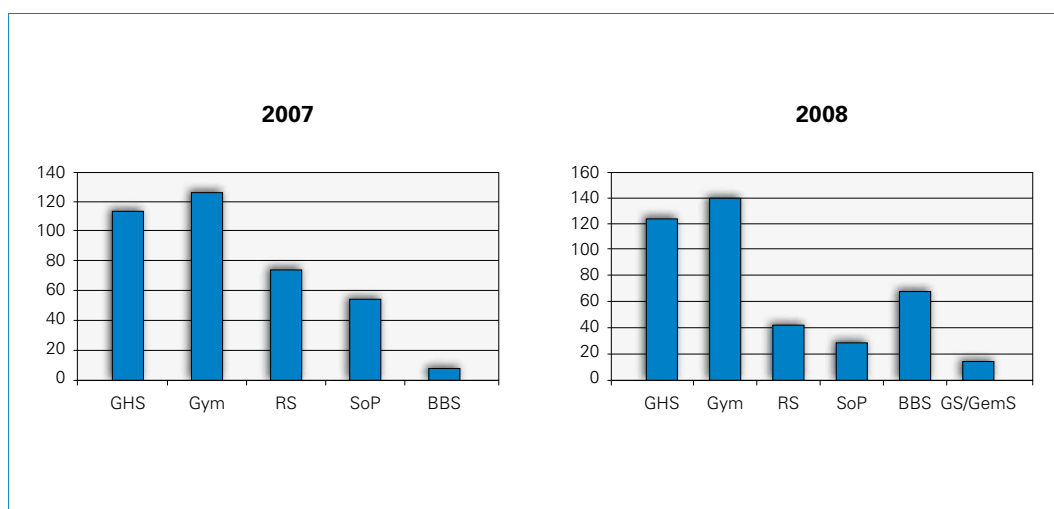


Das Ministerium für Bildung und Frauen strebt an, dass ausschließlich Lehrkräfte die Ausbildungsarbeit leisten, die ein **Zertifikat für die Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft** erworben haben oder es aktuell erwerben. Die Übertragung der Ausbildungsaufgabe an die geeigneten Lehrkräfte und die Qualitätssicherung für die Ausbildung durch die Schule liegen grundsätzlich in der Verantwortung der Schulleiterin oder des Schulleiters.

Ausbildungslehrkräfte, die Qualifizierungen in einem Umfang von 60 Stunden nachweisen, erhalten auf Antrag ein Zertifikat für die Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft. Dieses Zertifikat ist zunächst für 6 Jahre gültig, es kann durch den Nachweis aktuell wahrgenommener Fortbildungen im Umfang von 30 Stunden für weitere 6 Jahre verlängert werden.

Seit August 2004 konnten 3054 Zertifikate ausgestellt werden. In den Jahren 2007 und 2008 wurden jeweils rund 450 Zertifikate ausgestellt.

Abbildung 9: Ausgestellte Zertifikate



Insgesamt belegen die Zahl der erworbenen Zertifikate und die Zahl der Ausbildungslehrkräfte, die an den Qualifizierungen des IQSH teilnehmen, dass Eckpunkt 2 umgesetzt wurde.

2.1.3 Eckpunkt 3: Ausbildungsmodule für Lehrkräfte in Ausbildung

Das modularisierte Ausbildungsangebot des IQSH basiert auf den Ausbildungsstandards und auf den Kerncurricula der Fächer, Fachrichtungen und Pädagogik. Ausbildungsstandards und Kerncurricula wurden in den Jahren 2003 und 2004 von den Studienleiterinnen und Studienleitern des IQSH erarbeitet und mit der Fachaufsicht des Ministeriums für Bildung und Frauen abgestimmt.

Die aus den Standards und den Kerncurricula entwickelten Ausbildungsveranstaltungen (Module) finden in der Regel an einem Ausbildungstag (Mittwoch, im berufsbildenden Bereich auch am Donnerstag) statt. In Einzelfällen werden für besondere Themenbereiche Kompaktseminare an anderen Wochentagen und in der unterrichtsfreien Zeit angeboten.

Module sind in sich relativ abgeschlossene Ausbildungsbausteine. Eine Reihenfolge, in der die Module wahrgenommen werden sollen, wurde nicht festgelegt. Damit wird den Lehrkräften in Ausbildung die Möglichkeit gegeben, den Zeitpunkt zu wählen, an dem sie ein bestimmtes Modul wahrnehmen. Darüber hinaus können sie den Ort des Moduls wählen und sich für eine bestimmte Studienleiterin oder einen bestimmten Studienleiter entscheiden (sofern mehrere Ausbildungsangebote generiert werden können).

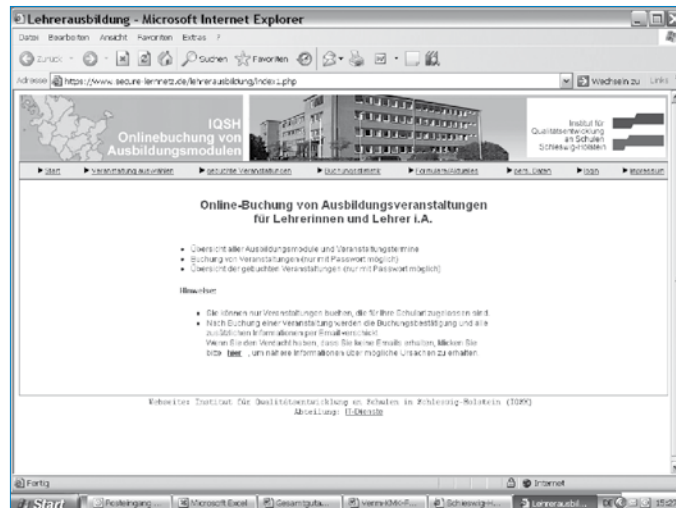
Im Pflichtbereich müssen während des Vorbereitungsdienstes je 80 Stunden in den beiden Fächern (Fachrichtungen) und Pädagogik (Sonderpädagogik oder Berufspädagogik) wahrgenommen werden.

Zusätzlich zu den Pflichtmodulen haben die Lehrkräfte in Ausbildung die Belegung von Wahlmodulen im Umfang von 120 Stunden in ihren beiden Fächern / Fachrichtungen und in Pädagogik nachzuweisen. Im Wahlbereich werden alle Module schulartübergreifende angeboten.

Abbildung 10: Verteilung der Pflichtstunden

	Pflichtmodule	Wahlmodule
Fach 1 (Fachrichtung)	80	120 Stunden
Fach 2	80	
Pädagogik (Sonderpädagogik/ Berufspädagogik)	80	
Gesamt	360 Stunden	

Die Ausbildungsmodule werden seit Aug. 2004 auf einer vom IQSH (Abteilung IT-Dienste) entwickelten Internetplattform (www.lehrerausbildung-sh.de) angeboten und von den Lehrkräften in Ausbildung gebucht. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten sofort Kenntnis, ob ihr Teilnahmewunsch erfüllt werden kann. Jederzeit ist auf eine Auflistung aller bisher besuchten oder bereits gebuchten Module zuzugreifen.



In Umsetzung des dritten Eckpunktes bot das IQSH zunächst ein Ausbildungsprogramm an, das in weiten Teilen aus eintägigen Modulen bestand. Aufgrund vielfältiger Rückmeldungen von Seiten der Lehrkräfte in Ausbildung, der Schulen und der Studienleiterinnen und Studienleiter des IQSH wurden bereits am 01. August 2005 weitgehende Veränderungen umgesetzt: Im Pflichtbereich bestehen von diesem Zeitpunkt an die Module eines Halbjahres aus drei Präsenzphasen mit je acht Stunden mit konstanten Gruppen, die von jeweils einer Studienleiterin oder einem Studienleiter durchgeführt werden. Diese Module werden von den Lehrkräften in Ausbildung vor- und nachbereitet. Die Vor- und Nachbereitungszeit für die Lehrkräfte in Ausbildung für diese Module kann bis zu 36 Stunden betragen.

Pflichtmodule haben beispielsweise folgende Struktur:

- Erster Modultag: Grundlegende Information, Leitfragen und Konzepte
- Praxisphase zur Erprobung und Reflexion (mehrere Wochen)
- Zweiter Modultag: Erfahrungsaustausch, exemplarische Analysen von Unterricht oder anderen pädagogischen Situationen, Dokumentationen (z. B. Videografien), Vertiefung
- Praxisphase (mehrere Wochen)
- Dritter Modultag: Evaluation (Wirkungen von Unterricht/pädagogischer Praxis), Vertiefung, Alternativen und Konsequenzen

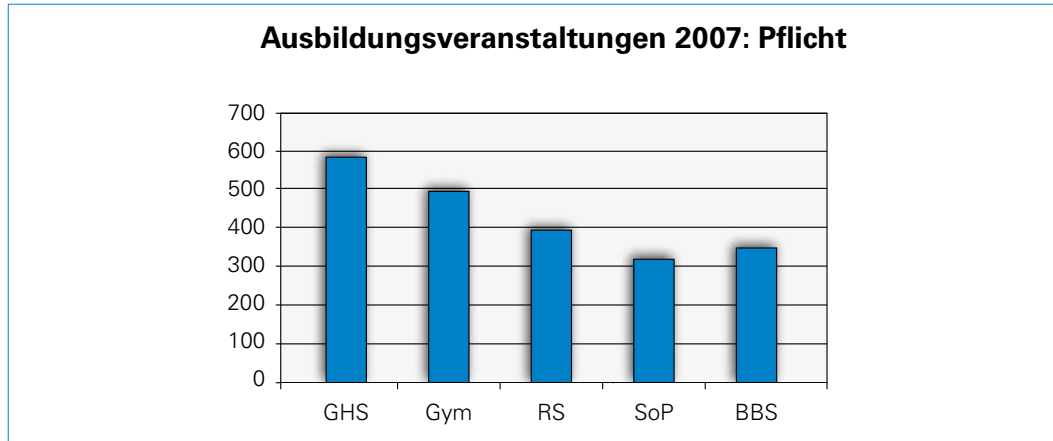
Mit diesem Modulkonzept rückt der reflektierte Umgang mit Praxis in das Zentrum der Modularbeit. Zugleich findet die Arbeit im Pflichtbereich ausschließlich in konstanten Gruppen bezogen auf ein Ausbildungshalbjahr statt. Mit diesen Veränderungen wurde zugleich die Effizienz der Modularbeit gesteigert sowie die Reflexion über individuelle Stärken und Schwächen der Lehrkräfte in Ausbildung und die Theorie- und Praxisverzahnung verbessert.⁵

⁵ Siehe hierzu: Glindemann / Riecke-Baulecke / Ströh: Informationen zum Vorbereitungsdienst 6; Erster Evaluationsbereich, Juni 2005, Seite 39

Im Wahlbereich haben sich die eintägigen Module bewährt. Sie ermöglichen es den Lehrkräften in Ausbildung, schulartübergreifende Angebote wahrzunehmen und das eigene Profil zu stärken.

Um den Umfang des Angebotes zu verdeutlichen: 2007 wurden im Pflichtbereich rund 2300 Ausbildungstage angeboten, im Wahlbereich rund 950.

Abbildung 11: Anzahl Ausbildungstage im Pflichtbereich in 2007



2.1.4 Eckpunkt 4: Regelmäßige Evaluation der Ausbildung

Auch der vorliegende dritte Evaluationsbericht ist Ausdruck einer Evaluationskultur, in der regelmäßig und systematisch Daten erhoben und aus den Befunden Schlussfolgerungen gezogen und Veränderungen eingeleitet werden. Das IQSH evaluiert mit unterschiedlichen Verfahren.

2.1.4.1 Systematische Evaluation jeder Ausbildungsveranstaltung

Das IQSH erhebt regelmäßig Daten über die Qualität der Ausbildungsveranstaltungen. Dafür wird ein für alle Veranstaltungen gleicher Fragebogen eingesetzt, der nach den Veranstaltungen online von den teilnehmenden Lehrkräften in Ausbildung ausgefüllt werden kann.

Wiederum bezogen auf das Jahr 2007 wurden - getrennt nach Pflicht und Wahl - die folgenden Werte rückgemeldet:

Abbildung 12: Rückmeldungen im Pflichtbereich

	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft nur im Ansatz zu	trifft nicht zu	Kann ich nicht beantworten
Items	4	3	2	1	0
Die Inhalte entsprachen meinen Erwartungen.	5207 – 59%	2956 – 33%	474 – 5%	112 – 1%	114 – 1%
Die Methoden waren für mich ansprechend.	5310 – 60%	2701 – 30%	640 – 7%	152 – 2%	60 – 1%
Ich habe für meine Praxis gute Anregungen bekommen.	5753 – 65%	2259 – 25%	660 – 7%	137 – 2%	54 – 1%
Die verteilten Materialien sind für mich nützlich.	5823 – 66%	2213 – 25%	591 – 7%	117 – 1%	119 – 1%
Die Leitung hat die Veranstaltung klar und gut strukturiert..	6625 – 75%	1661 – 19%	400 – 5%	115 – 1%	62 – 1%
Die Leitung war fachlich kompetent.	7562 – 85%	1016 – 11%	146 – 2%	32 – 0%	107 – 1%
Die Leitung ist auf Erwartungen und Beiträge eingegangen.	6489 – 73%	1797 – 20%	372 – 4%	85 – 1%	120 – 1%
Das Arbeitsklima auf der Tagung war gut.	6607 – 75%	1734 – 20%	409 – 5%	63 – 1%	50 – 1%
Mit den Veranstaltungsorten war ich zufrieden.	5796 – 65%	1855 – 21%	672 – 8%	466 – 5%	74 – 1%
Summen:	55172	18192	4364	1279	760

Abbildung 13: Rückmeldungen im Wahlbereich

	trifft voll zu	trifft teilweise zu	trifft nur im Ansatz zu	trifft nicht zu	Kann ich nicht beantworten
Items	4	3	2	1	0
Die Inhalte entsprachen meinen Erwartungen.	2801 – 63%	1230 – 28%	284 – 6%	83 – 2%	29 – 1%
Die Methoden waren für mich ansprechend.	2928 – 66%	1075 – 24%	344 – 8%	70 – 2%	10 – 0%
Ich habe für meine Praxis gute Anregungen bekommen.	3074 – 69%	935 – 21%	319 – 7%	76 – 2%	23 – 1%
Die verteilten Materialien sind für mich nützlich.	2960 – 67%	67 – 2%	315 – 7%	79 – 2%	106 – 2%
Die Leitung hat die Veranstaltung klar und gut strukturiert..	3417 – 77%	784 – 18%	177 – 4%	40 – 1%	22 – 0%
Die Leitung war fachlich kompetent.	3929 – 89%	410 – 9%	58 – 1%	8 – 0%	39 – 1%
Die Leitung ist auf Erwartungen und Beiträge eingegangen.	3372 – 76%	804 – 18%	172 – 4%	40 – 1%	10 – 0%
Das Arbeitsklima auf der Tagung war gut.	3510 – 79%	722 – 16%	164 – 4%	21 – 0%	17 – 1%
Mit den Veranstaltungsorten war ich zufrieden.	3134 – 71%	877 – 20%	278 – 6%	121 – 3%	74 – 2%
Summen:	29125	6904	2111	538	330

Die Rückmeldungen zu den Ausbildungsveranstaltungen des IQSH sind insgesamt sehr positiv. Dass die einzelnen Ausbildungsmodulare eine gute Verzahnung zur Praxis ermöglichen, zeigen die Ergebnisse der Evaluation zu den Items 3, 4 und 7.

2.1.4.2 Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung 2005

Eine erste übergreifende Befragung (summative Evaluation) Anfang 2005 bezog sich ausschließlich auf die Ausbildung durch das IQSH, also lediglich auf eine der beiden Ausbildungssäulen. Es war eine interne Evaluation, die im ersten Evaluationsbericht dargestellten Befunde sind entsprechend einzuordnen. Nach gut einem halben Jahr der modularisierten Ausbildung durch das IQSH lieferte der Evaluationsbericht erste Erkenntnisse, aus denen Optimierungsbedarf abgeleitet werden konnte. Die Evaluation umfasste quantitative und qualitative Aspekte. Die Daten wurden in der Zeit vom 01.08.04 bis zum 27.02.05 erhoben. Dabei kamen folgende Verfahren zum Einsatz:⁶

Fragebogenerhebungen

- Rückmeldebögen für Ausbildungsmodulare und für Qualifizierungsangebote für Ausbildungslehrkräfte im Prozess der Ausbildung (formative Evaluation)
- Fragebögen zur zusammenfassenden Evaluation der Modulararbeit nach einem halben Jahr (summative Evaluation):

Qualitative Rückmeldungen

- Gespräche mit Lehrkräften in Ausbildung
- Gespräche mit Interessensvertretungen
- Gespräche mit unterschiedlichen an der Ausbildung beteiligten Personengruppen
- Briefe, Stellungnahmen

Dokumentenanalyse

- Ausbildungsübersichten
- Reisekostenabrechnungen

Wesentliche Folgerung aus den Ergebnissen der Evaluation Anfang 2005 war die Weiterentwicklung der Module. Bezogen auf die Struktur wurden wie oben ausgeführt im Pflichtbereich jeweils 3 Ausbildungstage zu einem Blockmodul zusammen-

⁶ Siehe hierzu: Glindemann / Riecke-Baulecke / Ströh: a.a.O. S. 8 f

gefasst, das bei konstanter Zusammensetzung von einer Studienleiterin oder einem Studienleiter durchgeführt wird. Bezogen auf die Intentionen wurde ein Arbeitsprozess innerhalb des IQSH eingeleitet mit dem Ziel, die Ausbildung im Hinblick auf die Verzahnung von Theorie und Praxis zu optimieren. Der reflektierte Umgang mit der Praxis rückte noch mehr ins Zentrum der Module, die unterrichtliche Arbeit zwischen den einzelnen Ausbildungstagen ermöglicht den Lehrkräften in Ausbildung eine gezielte Übertragung in die eigene unterrichtliche und schulische Praxis.

2.1.4.3 Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung 2006

Im Unterschied zur ersten Evaluation im Jahr 2005 bezog sich die zweite Befragung im Jahr 2006 auf beide Ausbildungssäulen. Eingesetzt wurde ein Fragebogen für Lehrkräfte in Ausbildung, der vom Institut für quantitative Marktforschung & statistische Datenanalyse in Rücksprache mit dem IQSH entwickelt worden war. Bei der Entwicklung des Fragebogens wurden bestimmte Items und Skalierungen aus der ersten Erhebung vom März 2005 berücksichtigt, um Befunde aus beiden Erhebungen vergleichen zu können. Die Fragebogenerhebung fasste damit Einschätzungen von Lehrkräften in Ausbildung für einen bestimmten Zeitraum zusammen (summativ Evaluation). Teilgenommen haben 535 Lehrkräfte in Ausbildung (37,5%), die Befragung erreichte damit eine für eine Online-Umfrage relativ hohe Beteiligungsquote. In der Zusammenfassung des zweiten Evaluationsberichtes⁷ wird hervorgehoben⁸:

Auszug aus dem zweiten Evaluationsbericht:

Ausbildungsort Schule: Höchstwerte für den eigenverantwortlichen Unterricht

Die wenigen Befunde, die es aus der Lehrerbildungsforschung über die zentrale Rolle des eigenverantwortlichen Unterrichts und die Bedeutung professioneller Lernumgebungen an Schulen gibt, werden durch die Ergebnisse bestätigt (vgl. Oelkers 2001, OECD 2004)⁹:

Die Schule als Ausbildungsort wird von fast allen Lehrkräften in Ausbildung als sehr wichtig eingeschätzt. Die Befunde zur Bedeutung der verschiedenen Ausbildungsbausteine für die eigene Kompetenzentwicklung aus Sicht der Lehrkräfte in Ausbildung zeigen höchste Werte für den Bereich der Schule, insbesondere für den eigenverantwortlichen Unterricht, die Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft und Unterrichtsbesuche mit der Ausbildungslehrkraft.

Knapp 90% der Lehrkräfte in Ausbildung sind mit der Ausbildung durch die Schule voll oder eher zufrieden (55% + 33%). Besonders hohe Werte liegen bei der Einschätzung der fachlichen Kompetenz der Ausbildungslehrkräfte (trifft voll/eher zu: 72% + 21%) vor.

Mit Blick auf die Ausbildung durch die Schule werden relativ niedrige Werte in Hinsicht auf die Hospitation in anderen Schulen (trifft voll/eher zu: 26 % + 22 %), die Reflexion eigener Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien (trifft voll/eher zu: 19% + 28%) und Hilfen zum Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden (trifft voll/eher zu: 41 % + 32%) erreicht.

⁷ Glindemann / Riecke-Baulecke: Informationen zum Vorbereitungsdiens 7; Zweiter Evaluationsbericht; März 2006

⁸ Glindemann / Riecke-Baulecke: a.a.O.; Seite 32 f

⁹ Oelkers, J. u. a.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich 2001

OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. OECD 2004

Ausbildungsort IQSH: Wichtige Ergänzung zur Schule

Die Ausbildung durch das IQSH, insbesondere Unterrichtsbesuche der Studienleiter/innen im Rahmen der Hausarbeit und Module werden von rund dreiviertel der Lehrkräfte in Ausbildung als sehr wichtig oder eher wichtig erachtet.

Mit der Ausbildung durch das IQSH sind knapp 80 % der Lehrkräfte in Ausbildung voll oder eher zufrieden (30 % + 47 %).

Besonders hohe Werte liegen bei der Einschätzung der fachlichen Kompetenz der Studienleiter/innen (trifft voll/eher zu: 60 % + 31 %) vor.

Mit Blick auf die Ausbildung durch das IQSH werden relativ niedrige Werte in Hinsicht auf die Reflexion eigener Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien (trifft voll/eher zu: 11 % + 37 %) und die Einbeziehung von Unterricht und pädagogischer Praxis (trifft voll/eher zu: 31 % + 34 %) erreicht. Die Rückmeldungen für die Pädagogikmodule sind durchweg ungünstiger als die Rückmeldungen für die Pflichtmodule in den Fächern. Bei den Bewertungen liegt die Schule als Ausbildungsort vor dem IQSH.

Die Befunde aus der formativen Evaluation (Rückmeldungen für Einzelmodule) zeigen, dass für die jeweiligen Module in der Regel gute bis sehr gute Werte erreicht werden. Die qualitativen Rückmeldungen deuten aber auch daraufhin, dass in Einzelfällen negative Erfahrungen gemacht worden sind.

Veränderte Modulstruktur seit 01. August 2005: Erste positive Wirkungen

Beim Vergleich der Befunde über die Pflichtmodule aus der Evaluation 2006 und aus der Evaluation vom Juni 2005 fällt auf, dass die Ergebnisse zum Item „Einbeziehung von pädagogischer Praxis und Unterricht“ 2006 deutlich günstiger ausfallen.

Abbildung 14: Ausgewählte Befunde zu den Pflichtmodulen

Die von mir besuchten Pflichtmodule ... (Ergebnisse Februar 2006)	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	Kann ich nicht beantworten
... haben Unterricht oder pädagogische Praxis (Hospitation, Videographie, Simulation) einbezogen.	31%	34%	23%	11%	0%
In den von mir besuchten Pflichtmodulen ... (Ergebnisse Juni 2005)	Sehr häufig	Oft	Selten	Nie	Kann ich nicht beantworten
... wurde Unterricht oder pädagogische Praxis (Hospitation, Videographie, Simulation) einbezogen.	8%	30%	57%	5%	0%

Folgende Konsequenzen waren aus Sicht des IQSH in Auswertung der Ergebnisse vordringlich¹⁰:

¹⁰ Glindemann / Riecke-Baulecke: a.a.O.; Seite 34 F

Auszug aus dem zweiten Evaluationsbericht:

Verzahnung der Ausbildungsorte

Alle Studienleiterinnen und Studienleiter, die ein Blockmodul in einem Fach oder einer Fachrichtung durchführen, haben die Pflicht und das Recht, genau die Ausbildungslehrkräfte zu einer Arbeitstagung einzuladen, die die teilnehmenden Lehrkräfte in Ausbildung in den Schulen ausbilden. (Näheres siehe unter Eckpunkt 2)

Praxisorientierung der Module

Weiterentwicklung der Module, so dass Praxisorientierung, insbesondere Unterrichtsorientierung, vorrangiger Schwerpunkt ist. Module sollen der Ort sein, in dem junge Lehrkräfte in Auseinandersetzung mit zentralen Fragen der Fachdidaktik und Pädagogik eigene Praxis in einer Gruppe thematisieren und reflektieren können. (siehe hierzu auch Eckpunkt 3)

Ausbildungshilfen für alle an der Ausbildung Beteiligten

Das IQSH erarbeitet zurzeit in einer Gruppe mit Ausbildungslehrkräften, Schulleitern und Studienleitern Handreichungen zu Schlüsselthemen der Ausbildung:

- Die ersten Tage im Vorbereitungsdienst
- Unterrichtsanalyse
- Planung von Unterricht und Strukturierung von Unterrichtsstunden
- Klassenmanagement und Umgang mit Disziplinproblemen

2.1.4.4 Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung 2007

Zeitgleich mit einer Erhebung zum Vorbereitungsdienst in den fünf norddeutschen Bundesländern (Benchmarking) wurde in Schleswig-Holstein eine weitere (summativ) Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung durchgeführt, die aktuell den Vorbereitungsdienst absolvierten. Diese Untersuchung wurde vom Kieler „Institut für quantitative Marktforschung & statistische Datenanalyse - analytix“ verantwortet und ausgewertet.

Der für diese Untersuchung verwendete Fragebogen war identisch mit dem Bogen, der im Januar 2006 eingesetzt wurde. Damit ist es möglich, die Ergebnisse aus den Jahren 2006 und 2007 miteinander zu vergleichen. Da die Fragen sich eng an die Untersuchung zum Benchmarking anlehnen, können Bezüge zu den Rückmeldungen der Ausbildungslehrkräfte und der Schulleiterinnen und Schulleiter hergestellt werden.

Aufgrund der Verknüpfung zum Benchmarking werden die Ergebnisse der im Juni 2007 durchgeführten Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung erst in diesem Bericht veröffentlicht und mit den Ergebnissen der Befragung aus dem Jahr 2006 verglichen (siehe hierzu Kapitel 3.1).

2.1.4.5 Benchmarking der fünf norddeutschen Bundesländer 2007

Im Auftrag der für die Schulen zuständigen Ministerien und Behörden der norddeutschen Bundesländer Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein führte das „Institut für quantitative Marktforschung & statistische Datenanalyse - analytix“ eine wissenschaftliche Untersuchung zum Vorbereitungsdienst für die Laufbahnen des allgemein bildenden Schulwesens durch. Die Befragung wurde in Schleswig-Holstein auf alle Schularten ausgeweitet.

Die Erhebung hatte das Ziel, die Wirksamkeit des Vorbereitungsdienstes und seiner Elemente aus der Perspektive aller an der Ausbildung Beteiligten zu beleuchten. Befragt wurden deshalb Schulleiterinnen und Schulleiter, Ausbildungslehrkräfte und Lehrkräfte, die sich nach bestandener Staatsexamen in der sog. Berufseingangsphase befanden. In Schleswig-Holstein wurden auch die Studienleiterinnen und Studienleiter des IQSH in die Untersuchung einbezogen (siehe hierzu Kapitel 4).

In Schleswig-Holstein wurden ausschließlich Lehrkräfte in der Berufseingangsphase befragt, die den Vorbereitungsdienst nach den Bestimmungen der im Jahr 2004 erlassenen Ausbildungs- und Prüfungsordnung den Vorbereitungsdienst absolviert hatten.

Die Ergebnisse des Benchmarkings wurden im Februar 2008 auf einer Expertentagung Vertreterinnen und Vertretern der Ministerien und der Landesinstitute vorgestellt, eine Übersicht über die Befunde wurde im August 2008 vorgelegt.¹¹ Auf einer Tagung im Dezember 2008 konnten dann die Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit vorgestellt werden.

2.1.4.6 Externe Evaluation im Team (EVIT)

Seit dem Schuljahr 2005/2006 wird die Ausbildung durch die Schule im Rahmen der Externen Evaluation in Team (EVIT) mit evaluiert. Zwei Items im Qualitätsbereich „Qualitätsmanagement“ geben Rückmeldung über die Ausbildung durch die Schule:

5.	Qualitätsmanagement
40	Die Schule arbeitet nach einem beschlossenen Ausbildungskonzept für die Lehrausbildung.
41	Das Ausbildungskonzept wird systematisch evaluiert und weiterentwickelt.

Im EVIT-Landesbericht 2007 wird Folgendes dargestellt:¹²

¹¹ Christensen: Gutachten Benchmarking in der Lehrerbildung in den fünf norddeutschen Bundesländern – Bundeslandübergreifende Ergebnisse einer Kostenstrukturanalyse und aus Befragungen von Lehramtsanwärtern/ReferendarInnen, LehrerInnen in den ersten Berufsjahren, Ausbildungslehrkräfte/MentorInnen und SchulleiterInnen, August 2008.

¹² IQSH / MBF (HRSG): Externe Evaluation im Team (EVIT) – Evit-Landesbericht 2007, Kronshagen, Januar 2008, S. 53

Indikator 40: Die Schule arbeitet nach einem beschlossenen Ausbildungskonzept für die Lehrerausbildung.

An der Schule liegt ein Ausbildungskonzept vor, das Ziele, Inhalte und Zuständigkeiten für die Ausbildung der Lehrkräfte in Ausbildung benennt.

trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	kann ich nicht beantworten
146 / 47,4%	19 / 6,1%	7 / 2,2%	84 / 27,2%	52 / 16,8%

Mittelwert: 2,1 (trifft voll zu = 1; trifft nicht zu = 4)

Indikator 41: Das Ausbildungskonzept wird systematisch evaluiert und weiterentwickelt.

Ziele, Inhalte und Zuständigkeiten aus dem Ausbildungskonzept werden unter Einbeziehung der Lehrkräfte in Ausbildung evaluiert und das Ergebnis für eine systematische Weiterentwicklung genutzt.

trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	kann ich nicht beantworten
57 / 18,5%	13 / 4,2%	11 / 3,5%	57 / 18,5%	170 / 55,1%

Mittelwert: 2,5 (trifft voll zu = 1; trifft nicht zu = 4)

Dass nur 54% der Schulen nach einem beschlossenen Ausbildungskonzept arbeiten, ist auch darauf zurückzuführen, dass diese Verpflichtung nur für Ausbildungsschulen gilt. Nur 23% der Schulen wird bescheinigt, dass sie ihr Ausbildungskonzept systematisch evaluieren und weiterentwickeln. Auch dies ist ein Hinweis dafür, dass die Evaluation von schulischen Aktivitäten noch in einem sehr geringen Ausmaß erfolgt.

2.1.5 Eckpunkt 5: Größere Eigenverantwortung aller Beteiligten

Intention der Neuordnung des Vorbereitungsdienstes war zum Einen, den Lehrkräften in Ausbildung mehr Verantwortung in Fragen der Ausbildung zu übertragen. Es sollten mehr Möglichkeiten geschaffen werden, die Ausbildung individuell zu gestalten.

Den Lehrkräften in Ausbildung wurde die Möglichkeit eröffnet, aus einem Angebot Veranstaltungen zu wählen. Das Ausbildungsangebot des IQSH wurde dafür in vollem Umfang modularisiert. Ein Modul ist ein in sich abgeschlossener Baustein, der zu einem beliebigen Zeitpunkt während des Vorbereitungsdienstes gewählt werden kann. Im Pflichtbereich der Fächer und Fachrichtungen gibt es seit der Umstellung im Jahr 2005 drei Blockmodule, in jedem der ersten drei Ausbildungshalbjahre ist eines zu wählen. Sofern mehrere Blockmodule zu denselben Terminen angeboten werden können (dies ist abhängig von der Zahl der insgesamt auszubildenden Lehrkräfte), wählen die Lehrkräfte das für sie passende Modul aus. Kriterien der Wahl können sein: das Thema, die verantwortliche Studienleiterin / der verantwortliche Studienleiter oder der Tagungsort. Während im Pflichtbereich die Wahlmöglichkeiten oftmals eher eingeschränkt sind, sind sie im Wahlbereich, der etwa zwei Fünftel der Ausbildungszeit umfasst, umfangreich. Gewählt werden können Module der studierten

Fächer oder Fachrichtungen bzw. in Pädagogik aller Schularten. Das schulartübergreifende Angebot ermöglicht an jedem Ausbildungstag eine gute Wahlmöglichkeit.

Die Ausbildung durch das IQSH findet in der Regel am Mittwoch statt, sie ist so organisiert, dass einer von jeweils 4 Mittwochen nicht genutzt werden muss. Sofern die Lehrkräfte in Ausbildung dies wünschen, können sie an diesen „freien“ Tagen Ausbildungsangebote anderer Fächer oder Fachrichtungen wahrnehmen. Damit wird ihnen ermöglicht, über die studierten Fächer hinaus Bildungsangebote wahrzunehmen. Sie ergänzen und erweitern so ihr pädagogisches Profil.

Im Wahlbereich werden den Lehrkräften in Ausbildung vielfältig Module angeboten, die von externen Anbietern eingebracht werden. (z. B. Sucht- und Gewaltprävention, Ökologie, Theaterpädagogik, Museumspädagogik, Erweiterung der Medienkompetenz).

Es ist den Lehrkräften in Ausbildung überlassen, den Zeitpunkt und die Reihenfolge der beiden vorgeschriebenen Hausarbeiten festzulegen. Sie sind frei in der Wahl der Themen und in der Wahl der Studienleiterin oder des Studienleiters, die oder der die Arbeit betreuen und bewerten soll. Diese Freiheit ist verantwortlich wahrzunehmen, um mit der Meldung zur Prüfung am Beginn des vierten Ausbildungshalbjahres beide Hausarbeiten vorlegen zu können.

Anders als in vorherigen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen legen die Lehrkräfte in Ausbildung selbst die Themen für die in den Staatsprüfungen durchzuführenden Unterrichtsstunden fest. Sie sollen sich durch die Ausbildungslehrkräfte an den Schulen beraten lassen, behalten aber die Verantwortung für die Themen.

Die Lehrkräfte in Ausbildung erhielten durch den Verzicht auf Ausbildungslehrproben vor der Seminargruppe, durch den Verzicht auf die Unterrichtsbesuche durch die ausbildenden Studienleiterinnen und Studienleiter und durch den Verzicht auf die Vorlage von so genannten großen Unterrichtsvorbereitungen größere Freiräume für die Ausbildung durch die Schule. Diese Freiräume werden genutzt, um in regionalen Netzwerken, teils selbst organisiert und geleitet, teils durch Schulen oder IQSH unterstützt, gemeinsam die eigene Praxis zu reflektieren und die eigene Kompetenz in Auseinandersetzung mit den Anregungen und Fragen der anderen Lehrkräfte in Ausbildung weiter zu entwickeln. Sie wird ebenfalls genutzt, um an den Veränderungs- und Entwicklungsprozessen der Schulen intensiv teilzuhaben. Die Veränderung der Schulstrukturen und die Entwicklung des Unterrichts erhalten auch durch die Lehrkräfte in Ausbildung wichtige Impulse.

Intention der Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes war zum Anderen, den Schulen als Ausbildungsschulen ebenfalls in erheblichem Umfang Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortung zu übertragen. Die Ausbildungsschule ist eine starke Säule im dualen Ausbildungssystem der Lehrerbildung in der zweiten Phase.

Die Gestaltung der Ausbildung durch die jeweilige Ausbildungsschule wird im Grundsatz in dem Ausbildungskonzept als Teil des Schulprogramms beschrieben und damit von der Schulkonferenz festgelegt. Ebenso wie das Schulprogramm ist das Ausbildungskonzept ein Arbeitsprogramm, das der regelmäßigen Evaluation und Veränderung unterworfen ist. Es ist ein dynamisches System, das mit den Erfahrungen und den Schwerpunktsetzungen der Schulen an Kraft gewinnt und sich mit den erzielten Ergebnissen rechtfertigt. Im Detail ist die Ausbildung durch die Schulen individuell

für jede auszubildende Lehrkraft zu entwickeln. Schulleiterin oder Schulleiter, Ausbildungslehrkräfte und Lehrkräfte in Ausbildung legen jeweils die Ausbildungswege auf der Basis der bereits entwickelten Kompetenzen und Kenntnisse für einen mittelfristigen Zeitraum fest. Aus dem Rückblick und der Bewertung des Erreichten wird die Ausbildung stets angepasst und optimiert.

Die Ausbildungsschulen haben auch dadurch an Gewicht und Verantwortung gewonnen, dass die Beurteilung der Leistungen der Lehrkräfte in Ausbildung in erheblichem Maße durch die Schule, vertreten durch die Schulleiterin oder den Schulleiter, vorgenommen wird. Im vierten Ausbildungshalbjahr fertigt die Schulleiterin oder der Schulleiter eine dienstliche Beurteilung, die mit 25% in die Note der Zweiten Staatsprüfung eingeht. Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist zudem stimmberechtigtes Mitglied der Prüfungskommission, die insgesamt nur aus drei Mitgliedern besteht. Für die intensive Arbeit in der Ausbildung junger Lehrkräfte haben die Schulen Ressourcen erhalten: Jede Lehrkraft in Ausbildung erteilt 10 Stunden eigenverantwortlichen Unterricht. Diese Unterrichtsstunden werden in das Planstellungs- und Bemessungsverfahren (Zuweisung von Lehrkräften zu den Schulen) nicht eingerechnet. Da die Ausbildungslehrkräfte für ihre Arbeit mit zwei Stunden von Ihrer Unterrichtsverpflichtung entlastet werden, erhält die Schule 6 zusätzliche Lehrerstunden für die Erweiterung der pädagogischen Arbeit an der Schule insgesamt.

2.1.6 Eckpunkt 6: Weiterentwicklung des dualen Ausbildungsprinzips

Die Ausbildung findet in zwei aufeinander bezogenen Säulen statt. Sie wird durch die Schule und durch das IQSH mit folgender Aufgabenteilung geleistet¹³:

Aufgaben der Schule:

- Schulleiterinnen und Schulleiter sind unmittelbare Vorgesetzte der Lehrkräfte in Ausbildung. Sie sind verantwortlich für die Personalführung, den Personaleinsatz, die Personalentwicklung und dienstliche Beurteilung.
- Ausbildungsschulen entwickeln ein schulinternes Ausbildungskonzept, das im Rahmen der regelmäßigen Evaluation und Fortschreibung des Schulprogramms weiterentwickelt wird.
- Die Ausbildungslehrkräfte haben die Aufgabe, die Lehrkräfte in Ausbildung in der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Blick auf die Ausbildungsstandards anzuleiten, zu beraten und zu unterstützen.

Aufgaben des IQSH:

- Entwicklung und Implementation der Ausbildungsstandards.
- Erarbeitung und Fortschreibung der Curricula der Fächer, Fachrichtungen und Pädagogik in Abstimmung und Kooperation der Fachaufsicht des Bildungsministeriums und mit den Universitäten des Landes Schleswig-Holstein.
- Erarbeitung eines modularisierten Ausbildungsangebots zur Umsetzung der festgelegten Curricula.
- Qualitätssicherung und Evaluation:

Qualitätssicherung bedeutet unter anderem, Ausbildung und Beurteilung insgesamt auf die Standards zu fokussieren. Evaluation bedeutet, dass regelmäßig und sys-

¹³ Siehe hierzu: Glindemann / Riecke-Baulecke / Ströh: 2005; Seite 21 ff

tematisch Daten erhoben und Vorschläge zur Weiterentwicklung oder Veränderung entwickelt werden.

In Diskussionen um den neugestalteten Vorbereitungsdienst wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob die beiden Säulen der Ausbildung hinreichend miteinander verzahnt sind.

Die Frage der Verzahnung muss dabei aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden:

Für die Lehrkräfte in Ausbildung verzahnen sich die Anregungen der beiden Ausbildungssäulen in der individuellen Kompetenzentwicklung. Ziel ist, in allen Arbeitsfeldern einer Lehrkraft Handlungskompetenz zu erreichen. Die Schule leistet ihren Beitrag, indem sie bewährte, taugliche Handlungsmuster aufzeigt und hilft, von den jungen Lehrkräften im eigenverantwortlichen Unterricht realisierte Handlungsmuster zu reflektieren und zu optimieren. Dies geschieht vor allem durch die Arbeit der Ausbildungslehrkräfte, durch deren Anleitung, Beratung und Kritik, aber auch durch die Schulleiterin oder den Schulleiter mit dem Blick auf die gezeigte und zu erwartende Arbeitsleistung und Arbeitsgüte. Das IQSH leistet seinen Beitrag, indem es aus einem gewissen Abstand heraus den Bezug zur Didaktik der Fächer und zu lerntheoretischen Modellen und Ansätzen in den Blick nimmt. Die Lehrkräfte in Ausbildung reflektieren ihre eigene Praxis vor dem Hintergrund in der Regel bereits während des Studiums gelernter Theorien und Modelle. Ziel ist es, dem eigenen Handeln aus den Konzepten und Modellen heraus Rechtfertigung zu geben.

Die beiden Ausbildungssäulen verzahnen sich aus Sicht der Auszubildenden in den vorliegenden Dokumenten und in den gemeinsamen Tagungen: Das IQSH hat alle für die Ausbildung grundlegenden Dokumente (Ausbildungsstandards, Beurteilungskriterien, Curricula, Modulangebot) im Internet veröffentlicht. In der Reihe der Broschüren "Informationen zum Vorbereitungsdienst" wurde die Ausbildung durch das IQSH beschrieben, sie ist damit für alle Auszubildenden transparent. Jede Ausbildungsveranstaltung wird skizziert, die Skizzen können im Ausbildungsserver von allen Interessierten eingesehen werden. Bedeutsam für die Verzahnung sind zudem die Veranstaltungen, in denen die Auszubildenden am IQSH und die Auszubildenden an den Schulen zusammenkommen. Zu nennen sind Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbildungslehrkräfte zu den allgemeinen Fragen der Ausbildung (Säule A) und die Angebote der Studienleiterinnen und Studienleiter zu den einzelnen Blockmodulen (Säule B).

Nicht zu unterschätzen ist die Verzahnung, die sich aus der gemeinsamen Teilhabe an den Zweiten Staatsprüfungen ergibt. Aus den Diskussionen um die Bewertung der gezeigten Unterrichtsstunden und den gezeigten Leistungen in den anderen Prüfungsteilen ergeben sich vielfältig Rückkoppelungen für die Ausbildung an den Schulen und die Ausbildung durch das IQSH.

2.1.7 Eckpunkt 7: Neugestaltung des zweiten Staatsexamens

Der Vorbereitungsdienst schließt mit einer Zweiten Staatsprüfung ab. In der Prüfung wird festgestellt, ob die Lehrkraft in Ausbildung die Bildungs- und Erziehungsaufgaben entsprechend den Ausbildungsstandards erfüllen kann. Wer die Prüfung besteht, erwirbt nach Beendigung des Vorbereitungsdienstes die Befähigung für die Laufbahn, in der sie oder er ausgebildet worden ist (siehe § 16 OVP).

Mit der Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes wurden Prüfungsteile und Ablauf der Zweiten Staatsprüfungen verändert:

- Ausbildung und Prüfung wurden stärker getrennt.
- Die Prüfungskommission wurde verkleinert, sie besteht in der Regel aus drei Personen: zwei Studienleiterinnen oder Studienleitern des IQSH der Leiterin oder dem Leiter der Ausbildungsschule, ggf. einem Mitglied der Schulaufsicht,
- Die Lehrkraft in Ausbildung fertigt zwei Hausarbeiten an, die durch Studienleiterinnen oder Studienleiter des IQSH benotet werden.
- Die Schulleiterin oder der Schulleiter fertigt eine dienstliche Beurteilung an, die mit einer Note endet.

Die Lehrkraft in Ausbildung legt ein Portfolio vor, es beinhaltet u. a.:

- die dienstliche Beurteilung der Schulleiterin / des Schulleiters der Ausbildungsschule
- die Dokumentation der Schwerpunkte der eigenen Ausbildung;
- die Bestätigung der Teilnahme an den Ausbildungsveranstaltungen (Modulen) des IQSH
- die Beurteilung des Schulrechtstests

der Prüfungstag umfasst:

- zwei Unterrichtsstunden
- eine Aufgabe aus den Bereichen Pädagogik, Diagnostik oder Schulentwicklung
- ein abschließendes Prüfungsgespräch

Die Veränderungen entsprechen dem in den Eckpunkten formulierten Ziel: „Ausbildung und Prüfung sollen stärker getrennt, der Prüfungsaufwand soll reduziert werden“. Durch die Entbindung von Benotungs- und Prüfungsaufgaben wurden die Ausbildungslehrkräfte in ihrer Rolle als Berater der Lehrkraft in Ausbildung gestärkt. Aus der Perspektive der Lehrkraft in Ausbildung wurde die Zweite Staatsprüfung zu einer eher externen Prüfung, da aus der Schule nur der Schulleiter oder die Schulleiterin an der Prüfung beteiligt ist¹⁴.

Die Nicht-Teilnahme der Ausbildungslehrkräfte an den Zweiten Staatsprüfungen wurde ausgesprochen kritisch diskutiert. Anfang 2006 ist deshalb eine Veränderung vorgenommen worden: Ausbildungslehrkräfte nehmen an den Lehrproben der von ihnen ausgebildeten Fächer (Fachrichtungen) und an den Gesprächen zur Beurteilung der jeweiligen Lehrproben teil. Sie erhalten damit die Möglichkeit, Einblick in die Beurteilung, bezogen auf die Ausbildungsstandards, zu erhalten und ihre Ausbildungsarbeit entsprechend zu optimieren. Für die Benotungen ist (darauf wurde bereits mehrfach hingewiesen) bei allen Prüfungsteilen der Bezug zu den allgemeinen Ausbildungsstandards zu gewährleisten.

Aufgabe des IQSH war es, die Prüferinnen und Prüfer für die veränderte Prüfung zu qualifizieren. Hierbei ging es insbesondere um die Formulierung geeigneter Aufgaben aus den Bereichen Pädagogik, Diagnostik oder Schulentwicklung (siehe § 21 (3) OVP) und um die Gestaltung der an diese Aufgaben anschließenden Prüfungsgespräche.

¹⁴ Siehe: Glindemann / Riecke-Baulecke / Ströh: a.a.O. Seite 23

Darüber hinaus waren Vorstellungen zu entwickeln, wie aus dem Portfolio und den Beobachtungen am Unterrichtsvormittag Fragen und Impulse für ein abschließendes Prüfungsgespräch entwickelt werden können, das den formulierten Intentionen gerecht wird. Nicht zuletzt waren auch hier die in der Broschüre 5¹⁵ veröffentlichten Bewertungskriterien zu etablieren. Die inhaltliche Arbeit wurde getragen von den Erfahrungen der ersten 20 Prüfungen im Herbst 2005, die unter der neuen OVP durchgeführt wurden. Diese „ersten“ Prüfungen wurden gemeinsam von allen eingesetzten Prüferinnen und Prüfern vorbereitet, sie brachten ihre Erfahrungen dann als Multiplikatoren in die interne Qualifizierung der Studienleiterinnen und Studienleiter ein.

Zur Vorbereitung auf die Zweiten Staatsprüfungen boten die Schulartbeauftragten in Absprache mit der Schulaufsicht Qualifizierungen für Schulleiterinnen und Schulleiter an. In diese Veranstaltungen waren Fragen der Erstellung der dienstlichen Gutachten mit eingebunden.

Mitte 2006 wurden die Durchführung der Zweiten Staatsprüfungen evaluiert. Bis dahin waren rund 450 Prüfungen als Abschluss des neugestalteten Vorbereitungsdienstes durchgeführt worden.

Eingesetzt wurde ein Fragebogen, der freie Äußerungen zu folgenden Punkten ermöglichte:

- Ich sehe als positiv an, dass
- Als problematisch / schwierig empfand ich, dass ...
- Dies sollte aus meiner Sicht optimiert werden:

Der Fragebogen wurde den Lehrkräften in Ausbildung, den Schulleiterinnen und Schulleitern und den Studienleiterinnen und Studienleitern vorgelegt. Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der eingegangenen Fragebögen:

Abbildung 15: Anzahl eingegangener Fragebögen

Schulart	Anzahl Prg	Lehrkräfte in Ausbildung	Schulleiter/innen	Studienleiter/innen
GHS	153	11	26	23
Gy	129	17	15	22
RS	89	3	10	14
SoP	49	22	12	33
BBS	39	7	4	9

Zusätzlich zu der Fragebogenaktion wurden jeweils die Lehrkräfte in Ausbildung, die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Studienleiterinnen und Studienleiter zu Tagungen eingeladen, in denen eine Evaluation der Zweiten Staatsprüfungen im Gespräch vorgenommen wurde. Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war insgesamt gering. Lediglich die Studienleiterinnen und Studienleiter wurden in großer Anzahl erreicht.

¹⁵ MBF (HRSG): Informationen zum Vorbereitungsdienst 5 – Die Zweite Staatsprüfung, Kiel Januar 2005

Die Befunde waren wegen der geringen Anzahl der Rückmeldungen nicht repräsentativ. Dennoch entstand in Abwägung der erhaltenen Rückmeldungen insgesamt ein positives Bild der durchgeführten Prüfungen.

Als Optimierungsbedarf ergab sich¹⁶:

- „In den Qualifizierungen der Studienleiterinnen und Studienleiter ist weiterhin darauf hinzuwirken, dass die Ausbildungsstandards und die daraus abgeleiteten Bewertungskriterien zur Begründung der Benotungen herangezogen werden. Dieser Bezug muss für die anwesenden Ausbildungslehrkräfte in den Gesprächen der Prüfungskommissionen zur Benotung der Unterrichtsstunden deutlich gemacht werden.
- Die Lehrkräfte in Ausbildung sollten in der Erläuterung der Noten für die einzelnen Prüfungsteile durch den Prüfungsvorsitzenden Begründungen erhalten, die sich auf die Standards und die Beurteilungskriterien beziehen. Hierfür sollte in den Tagungen der Prüfungsvorsitzenden entsprechende Hinweise gegeben werden.
- In den Veranstaltungen zur Vorbereitung der Zweiten Prüfungen sind die Intentionen der Prüfungsteile „Aufgabe aus den Bereichen Pädagogik, Diagnostik und Schulentwicklung“ und „Abschließendes Prüfungsgespräch“ klar herauszuarbeiten. Durch entsprechende Übungen und ggf. Simulationen sollten Ablauf und Gesprächsführung konkretisiert werden.
- Das Portfolio ist in seinem Stellenwert für die Prüfung deutlich zu machen. Den Lehrkräften in Ausbildung sollten Hilfen gegeben werden, ohne die Portfolios zu vereinheitlichen. Eine weitergehende Strukturierungshilfe, als bisher veröffentlicht, sollte es nicht geben.
- Das Gespräch zur Aufgabe aus den Bereichen Pädagogik, Diagnostik und Schulentwicklung sowie das abschließende Prüfungsgespräch sollen nicht in Form der bisherigen fachdidaktischen und pädagogischen Prüfungen mit vereinbarten Themen und vereinbarter Literatur abgenommen werden. Es geht zum einen um ein lösungsorientiertes Gespräch zu den die Aufgaben beschreibenden Fallbeispielen, zum anderen um ein Gespräch, das die Stimmigkeit zwischen Benotungen und Gesamteindruck validiert. Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Studienleiterinnen und Studienleiter sind weiterhin in geeigneter Weise für diese Prüfungsteile zu qualifizieren.“

¹⁶ Glindemann: Auswertung der Zweiten Staatsprüfungen, unveröffentlichtes Manuskript 2006, Seite 35

3. Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung

3.1 Ergebnisse der Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung 2005

3.1.1 Ausgangslage

An der Befragung von Lehrkräften in Ausbildung 2005 nahmen insgesamt 232 Personen teil. Dabei verteilten sich die Schularten wie folgt:

Abbildung 16: Teilnahme an der Befragung von Lehrkräften in Ausbildung 2005

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Anteil an LiA
Grund-, Hauptschulen	83	35,8%	16,1%
Realschulen	36	15,5%	7,0%
Gymnasien	45	19,4%	8,7%
Berufsbildende Schulen	25	10,8%	4,8%
Sonderschulen/Förderzentren	43	18,5%	8,3%
Gesamt	232	100,0%	516

Auffällig ist vor allem, dass die Teilnahmequote bei den Grund- und Hauptschulen deutlich höher liegt als bei den anderen Schulformen, so dass keine vollständige Repräsentativität vorliegt. Es gibt jedoch keine Hinweise auf Selektivität¹, wie dazu durchgeführte Analysen für die Befragungen in 2006 und 2007 zeigen, so dass von weitgehend unverzerrten bzw. validen Ergebnissen ausgegangen werden kann.²

3.1.2 Ergebnisse für die Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien

Abbildung 17 stellt die Ergebnisse der Zustimmungen für die Aussagen zu den besuchten Pflichtmodulen in den Fächern als auch in Pädagogik dar, aggregiert über die Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien (164 LiAs). Hierbei werden zum einen der jeweilige Mittelwert der Antworten sowie zum anderen der kumulierte Anteil der Antwortoptionen „sehr häufig“ und „oft“ aufgezeigt.³

¹ D.h. Einfluss der nicht vollständigen Repräsentativität auf die Ergebnisse.

² Vgl. dazu Fußnote 1

³ Ausführliche Ergebnisse können im Evaluierungsbericht 2005 „Informationen zum Vorbereitungsdienst 6“ nachgelesen werden. Die zusammengefasste Darstellung (in %) der Aussagen „sehr häufig“ und „oft“ wurde analog zu derjenigen im Evaluierungsbericht 2005 gewählt.

Abbildung 17: Die von mir besuchten Pflichtmodule ...

	Befragung			
	Fächer		Pädagogik	
	Mittelwert	Anteil sehr häufig + oft	Mittelwert	Anteil sehr häufig + oft
haben mich für die weitere Arbeit motiviert.	2,83	73,8% (131)	2,23	32,3% (53)
haben mir Anregungen für die Gestaltung meines Unterrichts gegeben.	3,02	83,5% (137)	2,27	35,4% (58)
haben mir dabei geholfen, meine Stärken zu erkennen und an meinen Schwächen zu arbeiten.	2,20	27,4% (45)	2,03	18,2% (31)
haben mir dabei geholfen, unterschiedliche Modelle und Theorien zu nutzen.	2,31	40,2% (66)	2,01	19,5% (32)
haben mir die Möglichkeit geboten, eigene Erfahrungen in Bezug auf das Modulthema einzubringen.	2,63	57,9% (95)	2,35	42,7% (70)
haben weitgehend mit den gleichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern stattgefunden.	2,78	62,8% (103)	1,84	12,8% (21)
haben an Schulen stattgefunden.	2,91	72,0% (118)	2,56	51,8% (85)
wurden effizient gestaltet.	2,73	70,1% (115)	2,24	37,2% (61)
fanden in einer guten Arbeitsatmosphäre statt.	3,26	94,5% (155)	2,89	78,7% (129)

Codierung: 4: „sehr häufig“; 3: „oft“; 2: „selten“; 1: „nie“; 0: „kann ich nicht beantworten“

Besonders häufige Zustimmung sowohl bei den Fächern als auch bei Pädagogik zeigt sich bei der Aussage, dass die Pflichtmodule in einer guten Arbeitsatmosphäre stattfinden. Im Hinblick auf die Fächer werden zusätzlich die Aspekte, dass die Pflichtmodule Anregungen zur Gestaltung des eigenen Unterrichts geben und für die weitere Arbeit motivieren, zu 83,5% bzw. 73,8% mit „sehr häufig“ bzw. „oft“ bewertet. Die Aussage hingegen, dass die Pflichtmodule geholfen haben, die eigenen Stärken zu erkennen und an den Schwächen zu arbeiten, fand im Rahmen der Fächer-Module und auch bei den Pädagogik-Modulen nur wenig Zustimmung. Bei dem Vergleich der Werte zwischen den Fächern und Pädagogik ist zudem deutlich zu erkennen, dass die Aussagen bezogen auf die Fächer durchweg positiver ausfallen als in Bezug auf die Pädagogik-Module. Besonders hervorzuheben ist hierbei die Diskrepanz in den Beurteilungen bei ersten zwei Aussagen in der obenstehenden Tabelle (73,8% in den Fächern versus 32,3% bei Pädagogik sowie 83,5% versus 35,4% werden mit oft bis sehr häufig bewertet). Schließlich gibt es auch bei der Beurteilung ob, Pflichtmodule effizient gestaltet werden, signifikante Meinungsunterschiede zwischen den beiden Modul-Bereichen. In Bezug auf die Fächer stimmen 70,1% der LiA oft bis sehr häufig einer effizienten Gestaltung zu, während es in den Pädagogik-Modulen nur 37,2% der LiA sind.

Abbildung 18 zeigt weitere Aspekte zur Gestaltung der Pflichtmodule auf, wobei die ersten beiden Aussagen in den Fächer- und Pädagogik-Modulen überwiegend (zu 82,9% bzw. 70,1%) oft bzw. sehr häufig auf Zustimmung treffen.

Abbildung 18: In den von mir besuchten Pflichtmodulen ...

	Befragung			
	Fächer		Pädagogik	
	Mittelwert	Anteil sehr häufig + oft	Mittelwert	Anteil sehr häufig + oft
sind vielfältige Methoden genutzt worden.	3,01	82,9% (136)	2,82	70,1% (115)
konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktiv mitarbeiten (Gespräche leiten, Ergebnisse präsentieren).	3,23	92,7% (152)	3,06	87,8% (144)
wurde der Unterricht oder pädagogische Praxis (Hospitation, Videographie, Simulation) einbezogen.	2,37	35,4% (58)	1,77	11,6% (19)

Codierung: 4: „sehr häufig“; 3: „oft“; 2: „selten“; 1: „nie“; 0: „kann ich nicht beantworten“

Anhand der Werte in Abbildung 19 lässt sich erkennen, dass die Vor- und Nachbereitungszeit für die Moduleilnahmen als relativ gering eingeschätzt wird. 98,4% bzw. 99,4% der Befragten berechnen nur bis zu maximal vier Stunden dafür, in Pädagogik verwendet sogar knapp mehr als die Hälfte gar keine Zeit auf die Vor- bzw. Nachbereitung der Module.

Abbildung 19: Die von mir besuchten Pflichtmodule erforderten in der Regel pro Modultag ...

	Befragung	
	Fächer	Pädagogik
	Anteil	Anteil
keine Vor- und Nachbereitungszeit (ohne Fahrwege).	36,2% (59)	54,9% (90)
eine Vorbereitungszeit von vier Stunden (ohne Fahrwege).	62,2% (102)	44,5% (73)
eine Vorbereitungszeit von acht und mehr Stunden (ohne Fahrwege).	1,8% (3)	0,6% (1)

Codierung: 4: „sehr häufig“; 3: „oft“; 2: „selten“; 1: „nie“; 0: „kann ich nicht beantworten“

3.1.3 Ergebnisse für die Berufsbildenden Schulen und die Sonderschulen/Förderzentren

Bezüglich der Bewertung der Aussagen zu den Pflichtmodulen gab es bei den Berufsbildenden Schulen und Sonderschulen/Förderzentren ebenfalls eine Differenzierung nach Fächern und Pädagogik. Abbildungen 20 bis 22 zeigen die Ergebnisse für die Fächer sowie diejenigen für Pädagogik, jeweils aggregiert über die beiden Schularten (68 LiAs) Die Darstellung erfolgt analog zu 3.1.2.

Abbildung 20: Die von mir besuchten Pflichtmodule ...

	Befragung			
	Fächer		Pädagogik	
	Mittelwert	Anteil sehr häufig + oft	Mittelwert	Anteil sehr häufig + oft
haben mich für die weitere Arbeit motiviert.	2,46	58,8% (40)	2,91	80,9% (55)
haben mir Anregungen für die Gestaltung meines Unterrichts gegeben.	2,63	61,8% (42)	3,01	83,8% (57)
haben mir dabei geholfen, meine Stärken zu erkennen und an meinen Schwächen zu arbeiten.	2,16	28,4% (20)	2,24	32,4% (22)
haben mir dabei geholfen, unterschiedliche Modelle und Theorien zu nutzen.	2,21	35,3% (24)	2,41	42,6% (29)
haben mir die Möglichkeit geboten, eigene Erfahrungen in Bezug auf das Modulthema einzubringen.	2,63	54,4% (37)	2,85	70,6% (48)
haben weitgehend mit den gleichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern stattgefunden.	3,19	80,9% (55)	3,54	95,6% (65)
haben an Schulen stattgefunden.	3,24	80,9% (55)	2,37	50,0% (34)
wurden effizient gestaltet.	2,68	75,0% (51)	2,87	79,4% (54)
fanden in einer guten Arbeitsatmosphäre statt.	3,24	94,1% (64)	3,35	95,6% (65)

Codierung: 4: „sehr häufig“; 3: „oft“; 2: „selten“; 1: „nie“; 0: „kann ich nicht beantworten“

Im Gegensatz zu den Bewertungen der Pädagogik-Module seitens der LiA der Grund-, Haupt, Realschulen und Gymnasien fallen hier nun die Beurteilungen der Aussagen im Pädagogik-Bereich deutlich positiver aus. Sie sind zum Teil sogar besser als diejenigen für die Fächer. So antworten z.B. knapp 81% Befragten, dass die Pflichtmodule in Pädagogik sie oft bis sehr häufig für die weitere Arbeit motivieren; in Bezug auf die Fächer beurteilen jedoch nur 58,8% diese Aussage mit oft bis sehr häufig. Dafür erfahren die Aspekte einer effizienten Gestaltung der Pflichtmodule und das Stattfinden in einer guten Arbeitsatmosphäre in beiden Bereichen bei den meisten bis hin zu fast allen Befragten (75% bzw. 79,4% und 94,1% bzw. 95,6%) oft bis sehr häufige Zustimmung.

Abbildung 21 zeigt – im Vergleich zu der Auswertung bei den anderen Schulformen - sehr ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Beurteilung der ersten beiden Aussagen zur Gestaltung der Pflichtmodule. Die Aussagen verzeichnen in den Kategorien „sehr häufig“ bis „oft“ auch hier große Zustimmung (von 79% bis hin zu 97,1% der LiAs).

Abbildung 21: In den von mir besuchten Pflichtmodulen ...

	Befragung			
	Fächer		Pädagogik	
	Mittelwert	Anteil sehr häufig + oft	Mittelwert	Anteil sehr häufig + oft
sind vielfältige Methoden genutzt worden.	2,82	79,8% (54)	3,26	91,2% (62)
konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktiv mitarbeiten (Gespräche leiten, Ergebnisse präsentieren).	3,26	97,1% (66)	3,37	94,1% (64)
wurde der Unterricht oder pädagogische Praxis (Hospitation, Videographie, Simulation) einbezogen.	2,32	30,9% (21)	2,29	32,4% (22)

Codierung: 4: „sehr häufig“; 3: „oft“; 2: „selten“; 1: „nie“; 0: „kann ich nicht beantworten“

Ebenso schätzen auch die LiAs der Berufsbildenden Schulen und die Sonderschulen/ Förderzentren die Vor- und Nachbereitungszeit als relativ kurz ein. So geben auch hier mehr als 90% der LiAs sowohl im Rahmen der Fächer- als auch der Pädagogik-Module an, nicht mehr als vier Stunden für Vor- und Nachbereitung aufzuwenden.

Abbildung 22: Die von mir besuchten Pflichtmodule erforderten in der Regel pro Modultag ...

	Befragung	
	Fächer	Pädagogik
	Anteil	Anteil
keine Vor- und Nachbereitungszeit (ohne Fahrwege).	39,7% (27)	44,1% (30)
eine Vorbereitungszeit von vier Stunden (ohne Fahrwege).	55,9% (38)	52,9% (36)
eine Vorbereitungszeit von acht und mehr Stunden (ohne Fahrwege).	4,4% (3)	2,9% (2)

Codierung: 4: „sehr häufig“; 3: „oft“; 2: „selten“; 1: „nie“; 0: „kann ich nicht beantworten“

3.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der ersten Befragung von Lehrkräften in Ausbildung in 2005 aufgezeigt:

- Eine insgesamt hohe Zustimmung erreichten die Aussagen, dass die besuchten Pflichtmodule in den Fächern für die weitere Arbeit motivieren und Anregungen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts liefern (69% bzw. 72% aller LiAs antworteten mit sehr häufig oder oft).
- Ebenfalls sehr hohe Zustimmungswerte konnten bei den Aussagen zur methodischen Gestaltung der Pflichtmodule in den Fächern festgestellt

werden. So beantworteten 82% bzw. 94% der Befragten die Aussagen, dass vielfältige Methoden genutzt wurden bzw. die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktiv mitarbeiten konnten, mit sehr häufig oder oft.

- Im Rahmen der Pflichtmodule in den Fächern stimmten mindestens 70% der Befragten über alle Schulformen hinweg oft bis sehr häufig einer effizienten Gestaltung der Module zu.
- Die Aspekte hingegen, dass die Module hilfreich seien, die eigenen Stärken zu erkennen und an den Schwächen zu arbeiten sowie unterschiedliche Modelle und Theorien zu nutzen, fanden durchweg eine vergleichsweise geringe Zustimmung, insbesondere bei den Pflichtmodulen der Pädagogik für Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien (nur 18,2% bzw. 19,5% beurteilten diese Aussagen mit oft bis sehr häufig).
- Bei den Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien weisen die Aussagen für die Pädagogik-Module insgesamt wesentlich geringere Zustimmungswerte auf als für die Fächer-Module.
- Bei den Berufsbildenden Schulen und Sonderschulen/Förderzentren jedoch konnten deutlich höhere Zustimmungswerte im Bereich Pädagogik als bei den anderen Schulformen festgestellt werden. Zusätzlich waren diese Werte zum Teil sogar höher als für die Aussagen im Bereich der Fächer-Module der BBS und SoS, d.h. umgekehrt zu dem Gesamtbild der anderen vier Schulformen.

3.2 Ergebnisse der Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung 2006 und 2007 im Vergleich

3.2.1 Ausgangslage

An der Befragung von Lehrkräften in Ausbildung 2007 nahmen insgesamt 474 Personen teil. Dabei verteilten sich die Schularten wie folgt:

Abbildung 23: Teilnahme an der Befragung von Lehrkräften in Ausbildung 2007

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Anteil an LiA
Grund-, Hauptschulen	165	34,8%	28,9%
Realschulen	87	18,4%	26,0%
Gymnasien	90	19,0%	20,3%
Berufsbildende Schulen	81	17,1%	32,7%
Sonderschulen/Förderzentren	51	10,8%	25,9%
Gesamt	474	100,0%	

Auffällig gegenüber der Verteilung der Schulformen in der Stichprobe 2006 ist vor allem, dass die Teilnahmequoten für alle Schulformen ähnlich hoch liegen (20,3% bis 32,7%),⁴ d.h. die Repräsentativität in Bezug auf die Schulform als erfüllt angesehen werden kann.⁵

Der Fragebogen für die Befragung von Lehrkräften in Ausbildung im Jahre 2007 entsprach vollständig dem der Befragung von 2006, was auch das vorrangige Ziel, nämlich den Vergleich der einzelnen Bewertungen zwischen den beiden Jahren, verdeutlicht. Aus diesem Grunde soll in den folgenden beiden Abschnitten lediglich für die einzelnen Fragenblöcke verglichen werden, in welchen Bereichen signifikante Veränderungen in den Bewertungen vorliegen. Hierzu werden die Mittelwerte der codierten Antworten pro Frage verwendet,⁶ wobei nach den Ausbildungsgängen der Schulformen Grund-, Haupt-, Realschulen, Gymnasien versus Berufsbildende Schulen und Sonderschulen/Förderzentren unterschieden wird.⁷

⁴ In der LiA-Umfrage 2006 lagen die Teilnahmequoten differenziert nach Schulformen zwischen 13,0% und 62,2%.

⁵ Sowohl für die Befragung 2006 als auch für die Befragung 2007 gibt es keine Hinweise auf Auswirkungen durch eine Teil-Selektivität in der Stichprobe gegenüber der Grundgesamtheit (vgl. dazu auch: IQSH 2006).

⁶ Als Test auf signifikante Unterschiede in den Mittelwerten wird ein zweiseitiger Mittelwertdifferenzentest verwendet, um statistisch abgesicherte und zufällige Differenzen in den Mittelwerten zu unterscheiden. Dabei beeinflussen folgende Faktoren den Mittelwertvergleichstest: die absolute Datenmenge unter Berücksichtigung fehlender Angaben, die Differenz in den Mittelwerten und die jeweiligen Streuungen der Daten (vgl. zum Mittelwertdifferenzentest auch Anhang 1).

⁷ Letzteres, um mögliche Unterschiede in den Entwicklungen der Ausbildung im Rahmen des Vorbereitungs-dienstes für die Schulartgruppen zu identifizieren.

3.2.2 Ergebnisse für die Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien

Abbildung 24 stellt die Ergebnisse der Zustimmungen für die Aussagen zu den besuchten Pflichtmodulen in den Fächern dar.⁸ Lediglich in drei von zehn Bereichen liegt ein signifikanter Unterschied in den Mittelwerten der abgegebenen Bewertungen vor: Den Aussagen zu den Möglichkeiten zur aktiven Mitarbeit in den Modulen und zur Kompetenz der StudienleiterInnen sind jeweils leicht geringere Zustimmungen entgegengebracht worden (0,11 bzw. 0,10 Bewertungspunkte), wobei anzumerken ist, dass es sich jeweils um Aspekte handelt, die im Hinblick auf ihre Bewertung im oberen Drittel der abgefragten Aussagen dieses Fragenblocks liegen. Die Aussage mit der ehemals zweitgeringsten durchschnittlichen Zustimmung („... haben Unterricht oder pädagogische Praxis einbezogen“) weist eine signifikante Steigerung in der Bewertung auf, so dass sie 2007 um 0,19 Bewertungspunkte höher als 2006 liegt und damit im oberen Mittelfeld der Bewertungen dieses Blocks zu finden ist. Diese höhere Zustimmung geht mit der im zweiten Evaluationsbericht formulierten Konsequenz „Die Inhalte der Module werden so weiterentwickelt, dass Praxisorientierung, insbesondere Unterrichtsorientierung, vorrangiger Schwerpunkt ist“ (IQSH 2006: 35) konform.

Abschließend bleibt anzumerken, dass sich die Befragungen von 2006 und 2007 im Hinblick auf die Gesamtzufriedenheit mit den besuchten Pflichtmodulen in den Fächern nicht signifikant voneinander unterscheiden.

⁸ Da im Fragebogen nach den beiden Fächern differenziert gefragt wurde, wurde für jeden Befragten der Mittelwert aus beiden Fachangaben gebildet. Sofern nur Angaben zu einem Fach vorlagen, wurden diese als Gesamtbewertung verwendet. Diese Zusammenfassung wird auch in allen analogen Frageblöcken der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren angewendet, vgl. Kapitel 4.

Abbildung 24: Die von mir besuchten Pflichtmodule in den Fächern ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
haben mir geholfen, sachlich und fachlich korrekt zu unterrichten.	2,99	2,95
haben mir geholfen, vielfältige Unterrichtsmethoden einzusetzen.	3,02	2,98
haben mir geholfen, meine Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien zu reflektieren.	2,44	2,50
haben mir wichtige Impulse für die Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen gegeben.	3,01	2,93
haben mir die Möglichkeit geboten, eigene Erfahrungen in Bezug zum Modulthema einzubringen.	3,00	3,02
haben mir eine aktive Mitarbeit (Gespräche leiten, Ergebnisse präsentieren) ermöglicht.	3,29**	3,18**
haben Unterricht oder pädagogische Praxis (Hospitation, Videographie, Simulation) einbezogen.	2,85***	3,04***
sind durch kompetente Studienleiter/innen durchgeführt worden.	3,51**	3,41**
sind durch engagierte Studienleiter/innen durchgeführt worden.	3,49	3,44
sind insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen.	3,05	2,97

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 4: „trifft voll zu“; 3: „trifft eher zu“; 2: „trifft eher nicht zu“; 1: „trifft nicht zu“

Die Ergebnisse der Zustimmungen zu den analogen Aussagen zu den besuchten Pflichtmodulen in Pädagogik finden sich in Abbildung 25. In keinem Fall unterscheiden sich die mittleren Zustimmungen zu den Aussagen aus den Jahren 2006 und 2007 signifikant voneinander, d.h. die Bewertungen in diesem Fragenblock – alle mit einer niedrigen Zustimmung (Gesamtzufriedenheit 2,62 bzw. 2,69) – weisen eine Konstanz auf.

Abbildung 25: Die von mir besuchten Pflichtmodule in Pädagogik ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
haben mir geholfen, sachlich und fachlich korrekt zu unterrichten.	2,50	2,54
haben mir geholfen, vielfältige Unterrichtsmethoden einzusetzen.	2,82	2,84
haben mir geholfen, meine Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien zu reflektieren.	2,41	2,50
haben mir wichtige Impulse für die Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen gegeben.	2,59	2,55
haben mir die Möglichkeit geboten, eigene Erfahrungen in Bezug zum Modulthema einzubringen.	2,85	2,92
haben mir eine aktive Mitarbeit (Gespräche leiten, Ergebnisse präsentieren) ermöglicht.	3,26	3,21
haben Unterricht oder pädagogische Praxis (Hospitation, Videographie, Simulation) einbezogen.	2,42	2,45
sind durch kompetente Studienleiter/innen durchgeführt worden.	3,24	3,16
sind durch engagierte Studienleiter/innen durchgeführt worden.	3,27	3,27
sind insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen.	2,62	2,69

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 4: „trifft voll zu“; 3: „trifft eher zu“; 2: „trifft eher nicht zu“; 1: „trifft nicht zu“

Der Zielkonflikt zwischen den Wahlmöglichkeiten und der Kontinuität in der Gruppenzusammensetzung in den Modulen (Abbildung 26) wurde 2006 bei einem sehr heterogenen Entscheidungsbild noch mit einer leichten Tendenz hin zu den Wahlmöglichkeiten entschieden (Mittelwert: 2,12; 35,4% wünschen eine deutliche Erweiterung, 40,8% wünschen keine Veränderung und 23,7% wünschen eine Reduktion). In der Befragung von 2007 ist diese Bewertung leicht homogener geworden und erscheint nahezu ausgeglichen (Mittelwert: 1,96; 24,3% wünschen eine deutliche Erweiterung, 47,0% wünschen keine Veränderung und 28,7% wünschen eine Reduktion). Insgesamt scheinen die Wahlmöglichkeiten der Module somit aus Sicht der Lehrkräfte in Ausbildung kaum systematisch verbesserungsfähig.

Einordnung und Zusammenfassung

Die Neugestaltung des Vorbereitungs-dienstes 2004

Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung

Befragungen im Rahmen des Benchmarking

Exkurs: Wirkungsanalysen zum Vorbereitungsdienst

Gesamtzusammenfassung und Ausblick

Die Autorinnen und Autoren

Abbildung 26: Wahlmöglichkeiten bei den Modulen ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
Vor dem Hintergrund des Zielkonfliktes zwischen Wahlmöglichkeiten und Kontinuität der Gruppenzusammensetzung in Modulen sollten die bestehenden Wahlmöglichkeiten bei den Modulen ...	2,12*** ▼	1,96*** ▼

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 3: „... deutlich erweitert werden“; 2: „... so bleiben, wie sie sind“; 1: „... reduziert werden“

In Abbildung 27 sind die Zustimmungen zu den einzelnen Aussagen die Ausbildungslehrkräfte betreffend dargestellt. Insgesamt handelte es sich bei der Befragung 2006 mit sieben von acht Aussagen mit mittleren Zustimmungen über drei Bewertungspunkte um einen Fragenblock mit sehr hoher Zustimmung. Dieses ist für 2007 grundsätzlich so geblieben, jedoch weisen vier Aussagen signifikant niedrigere mittlere Zustimmungswerte auf als ein Jahr zuvor („... haben mir wichtige Impulse für die Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen gegeben“, „... haben mit mir Unterrichtsbesuche systematisch ausgewertet“, „... sind kompetent“, „... sind engagiert“). Dieses Ergebnis stellt – speziell auch vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung der Ausbildungslehrkräfte im Rahmen der Ausbildung (vgl. Abbildung 23) – ein Ergebnis dar, welches in Zukunft zu genauer Beobachtung der Entwicklung in diesem Bereich anhält. Die Reduktionen in den mittleren Zustimmungen sind zwar nicht extrem groß (0,11 bis 0,16 Bewertungspunkte), trotzdem aber sollte dieser Aspekt in den nächsten Jahren sorgfältig überprüft werden.

Abbildung 27: Die Ausbildungslehrkräfte ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
haben mir geholfen, sachlich und fachlich korrekt zu unterrichten.	3,47	3,40
haben mir geholfen, vielfältige Unterrichtsmethoden einzusetzen.	3,09	3,07
haben mir geholfen, meine Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien zu reflektieren.	2,45	2,44
haben mir wichtige Impulse für die Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen gegeben.	3,49**	3,38**
haben mir die Möglichkeit gegeben, eigene Erfahrungen einzubringen.	3,70	3,66
haben mit mir Unterrichtsbesuche systematisch ausgewertet.	3,32***	3,11***
sind kompetent.	3,66***	3,52***
sind engagiert.	3,63***	3,47***

- ▼ *, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau
- ▲ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006
- ▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006
- Codierung: 4: „trifft voll zu“, 3: „trifft eher zu“, 2: „trifft eher nicht zu“, 1: „trifft nicht zu“

Einordnung und Zusammenfassung

Die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes 2004

Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung

Befragungen im Rahmen des Benchmarking

Exkurs: Wirkungsanalysen zum Vorbereitungsdienst

Gesamtzusammenfassung und Ausblick

Die Autorinnen und Autoren

Bezüglich der Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte sind keine signifikanten Änderungen zwischen den Befragungen 2006 und 2007 erkennbar (Abbildung 28), so dass weiterhin die deutliche Mehrheit (76,8% der Befragten) ein- bis zweimal pro Woche einen Unterrichtsbesuch hatte.

Abbildung 28: Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
Die Ausbildungslehrkräfte haben mich im Unterricht besucht.	2,16	2,11

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 4: „mehr als viermal pro Woche“; 3: „drei- bis viermal pro Woche“;

2: „ein- bis zweimal pro Woche“; 1: „weniger als einmal pro Woche“

Der Fragenblock zur Ausbildung an der Schule wies bei der Befragung 2006 mit sechs von sieben Aussagen mit einer mittleren Zustimmung von mehr als drei Befragungspunkten eine sehr hohe Zustimmung auf. Daran hat sich auch 2007 nichts Wesentliches geändert, wobei drei Aussagen heute leicht höhere Zustimmungswerte aufweisen („... hat mir ermöglicht, Unterricht bei verschiedenen Lehrkräften zu hospitieren“, „... hat in Kooperation mit anderen Schulen stattgefunden, so dass ich dort Unterricht hospitieren oder geben konnte“, „... hat mir ermöglicht, in den Teams der Schule mitzuarbeiten“).

Abbildung 29: Die Ausbildung durch die Schule ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
hat mir ermöglicht, Unterricht bei verschiedenen Lehrkräften zu hospitieren.	3,49 [▲] *	3,58 [▲] *
hat in Kooperation mit anderen Schulen stattgefunden, so dass ich dort Unterricht hospitieren oder geben konnte.	2,34 [▲] *	2,51 [▲] *
hat mir ermöglicht, in den Teams (z. B. Fachkonferenzen) der Schule mitzuarbeiten.	3,54 [▲] **	3,65 [▲] **
ist insgesamt durch Kompetenz und Engagement gekennzeichnet.	3,46	3,46
ist durch die Schulleiterin/den Schulleiter gestützt worden.	3,59	3,52
hat in einer guten Arbeitsatmosphäre stattgefunden.	3,66	3,62
ist insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen.	3,45	3,44

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau



▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006


Codierung: 4: „trifft voll zu“, 3: „trifft eher zu“, 2: „trifft eher nicht zu“, 1: „trifft nicht zu“

Die Veränderungen in den Einschätzungen zu den Bausteinen für die Kompetenzentwicklung zeigt die Abbildung 30. Auch wenn etliche mittlere Bewertungen durch eine Veränderung gekennzeichnet sind, so muss hervorgehoben werden, dass die grundsätzliche inhaltliche Rangfolge der einzelnen Aspekte unverändert ist: schulinterne Ausbildungselemente werden grundsätzlich mit einer höheren Bedeutung belegt als schulexterne. Dabei sind die drei wichtigsten Ausbildungsbausteine (Eigenverantwortlicher Unterricht, Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft, Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte) und die drei am wenigsten wichtigen (Portfolio, Hausarbeiten, Arbeit in einer Kooperationsschule) in beiden Befragungen hinsichtlich ihrer Rangfolge identisch.

Abbildung 30: Einschätzung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes für die Kompetenzentwicklung

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
Arbeit in einer Kooperationsschule	2,42*** 	2,73*** 
Arbeit in selbstorganisierten Gruppen	2,96*** 	3,17*** 
Ausbildungsveranstaltungen des IQSH (Module)	2,92	2,87
Eigenverantwortlicher Unterricht	3,93** 	3,97** 
Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft	3,87** 	3,80** 
Gespräche mit der Schulleiterin / dem Schulleiter	3,35	3,26
Hausarbeiten	2,25	2,26
Hospitationen bei anderen Lehrkräften	3,45	3,49
Mitarbeit an den Vorhaben der Schule	3,27*** 	3,43*** 
Mitarbeit in den Teams (z.B. Fachkonferenzen) der Schule	3,24*** 	3,40*** 
Orientierungsgespräche	3,03	3,04
Portfolio	2,11* 	2,23* 
Unterricht unter Anleitung	3,04*** 	2,77*** 
Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte	3,78** 	3,69** 
Unterrichtsbesuche durch StudienleiterInnen im Rahmen der Hausarbeiten	3,04* 	2,91* 

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

 unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

 unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 4: „sehr wichtig“, 3: „eher wichtig“, 2: „eher unwichtig“, 1: „unwichtig“

Signifikant sind die Arbeit an einer Kooperationsschule, die Arbeit in selbstorganisierten Gruppen, der Eigenverantwortliche Unterricht, die Mitarbeit an den Vorhaben der Schule, die Mitarbeit in den Teams der Schule und das Portfolio in ihrer mittleren Bedeutungsbewertung gestiegen. Hingegen werden die Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft, der Unterricht unter Anleitung, die Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte und die Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen im Rahmen der Hausarbeiten mit einer signifikant niedrigeren Bedeutung belegt.

3.2.3 Ergebnisse für die Berufsbildenden Schulen und die Sonderschulen/Förderzentren

Bezüglich der Bewertung der Aussagen zu den Pflichtmodulen gab es bei den Berufsbildenden Schulen und Sonderschulen/Förderzentren keine Differenzierung nach Fächern und Pädagogik. Abbildung 31 stellt somit die Ergebnisse für die Pflichtmodule insgesamt dar. Es ist deutlich zu erkennen, dass dieser Bereich, der gegenüber den Bewertungen die Schule betreffend insgesamt niedrigere Zustimmungswerte aufweist, in sechs von zehn Aussagen eine höhere Zustimmung in der Befragung 2007 gegenüber 2006 erzielt. Dabei sind die Steigerungen in der mittleren Bewertung zum Teil erheblich (0,16 bis 0,33 Bewertungspunkte), wobei auch die Zufriedenheit insgesamt eine Steigerung von 0,23 Bewertungspunkten erfahren hat. Insgesamt kann somit geschlussfolgert werden, dass die Zufriedenheit mit den Pflichtmodulen gegenüber der Befragung von vor einem Jahr deutlich zugenommen hat.

Bezüglich der in Abbildung 32 dokumentierten Wünsche zu den Wahlmöglichkeiten in den Modulen liegt keine Veränderung zwischen den beiden Befragungen vor. Auch 2007 wird eine leichte Tendenz hin zu einer Ausweitung der bestehenden Wahlmöglichkeiten seitens der befragten Lehrkräfte in Ausbildung geäußert.

Abbildung 31: Die von mir besuchten Pflichtmodule ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
haben mir geholfen, sachlich und fachlich korrekt zu unterrichten.	2,64	2,66
haben mir geholfen, vielfältige Unterrichtsmethoden einzusetzen.	2,68***	2,93***
haben mir geholfen, meine Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien zu reflektieren.	2,50	2,64
haben mir wichtige Impulse für die Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen gegeben.	2,64*	2,80*
haben mir die Möglichkeit geboten, eigene Erfahrungen in Bezug zum Modulthema einzubringen.	2,79**	3,00**
haben mir eine aktive Mitarbeit (Gespräche leiten, Ergebnisse präsentieren) ermöglicht.	3,03*	3,20*
haben Unterricht oder pädagogische Praxis (Hospitation, Videographie, Simulation) einbezogen.	2,69***	3,02***
sind durch kompetente Studienleiter/innen durchgeführt worden.	3,29	3,28
sind durch engagierte Studienleiter/innen durchgeführt worden.	3,30	3,35
sind insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen.	2,66***	2,89***

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 4: „trifft voll zu“, 3: „trifft eher zu“, 2: „trifft eher nicht zu“, 1: „trifft nicht zu“

Abbildung 32: Wahlmöglichkeiten bei den Modulen ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
Vor diesem Hintergrund sollten die bestehenden Wahlmöglichkeiten bei den Modulen ...	2,21	2,21

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 3: „... deutlich erweitert werden“; 2: „... so bleiben, wie sie sind“; 1: „... reduziert werden“

Die Ergebnisse zu den Aussagen bezüglich der Ausbildungslehrkräfte haben sich im Zeitraum zwischen beiden Befragungen in keinem Fall signifikant verändert (Abbildung 33). Insgesamt liegen für diesen Bereich der Ausbildung hohe Zustimmungswerte vor.

Abbildung 33: Die Ausbildungslehrkräfte ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
haben mir geholfen, sachlich und fachlich korrekt zu unterrichten.	3,37	3,33
haben mir geholfen, vielfältige Unterrichtsmethoden einzusetzen.	3,08	2,95
haben mir geholfen, meine Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien zu reflektieren.	2,53	2,43
haben mir wichtige Impulse für die Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen gegeben.	3,44	3,36
haben mir die Möglichkeit gegeben, eigene Erfahrungen einzubringen.	3,66	3,60
haben mit mir Unterrichtsbesuche systematisch ausgewertet.	3,12	3,11
sind kompetent.	3,49	3,53
sind engagiert.	3,55	3,45

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 4: „trifft voll zu“; 3: „trifft eher zu“; 2: „trifft eher nicht zu“; 1: „trifft nicht zu“

Bezüglich der Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte hat es keine signifikanten Änderungen zwischen den Befragungen 2006 und 2007 gegeben (Abbildung 34), so dass weiterhin die Mehrheit (57,9% der Befragten) ein- bis zweimal pro Woche einen Unterrichtsbesuch hatte.

Abbildung 34: Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
Die Ausbildungslehrkräfte haben mich im Unterricht besucht.	1,98	1,94

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 4: „mehr als viermal pro Woche“, 3: „drei- bis viermal pro Woche“,

2: „ein- bis zweimal pro Woche“, 1: „weniger als einmal pro Woche“

Die Befragungen von 2006 und 2007 zeigen sich ebenfalls in Bezug auf die Aussagen zur Ausbildung durch die Schule kaum verändert (Abbildung 35): Lediglich die Zustimmung zu der Aussage, dass die Ausbildung durch die Schule in einer guten Arbeitsatmosphäre stattgefunden hat, weist 2007 leicht niedrigere Werte auf. Insgesamt ist die Zufriedenheit mit der Ausbildung durch die Schule somit auch 2007 als sehr hoch zu bewerten.

Abbildung 35: Die Ausbildung durch die Schule ...

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
hat mir ermöglicht, Unterricht bei verschiedenen Lehrkräften zu hospitieren.	3,49	3,55
hat in Kooperation mit anderen Schulen stattgefunden, so dass ich dort Unterricht hospitieren oder geben konnte.	2,77	2,94
hat mir ermöglicht, in den Teams (z. B. Fachkonferenzen) der Schule mitzuarbeiten.	3,64	3,62
ist insgesamt durch Kompetenz und Engagement gekennzeichnet.	3,49	3,44
ist durch die Schulleiterin/den Schulleiter gestützt worden.	3,58	3,55
hat in einer guten Arbeitsatmosphäre stattgefunden.	3,62**	3,44**
ist insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen.	3,41	3,35

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 4: „trifft voll zu“, 3: „trifft eher zu“, 2: „trifft eher nicht zu“, 1: „trifft nicht zu“

So gut wie keine Veränderungen liegen auch bezüglich der Einschätzungen der Bausteine des Vorbereitungsdienstes für die Kompetenzentwicklung vor (Abbildung 36), so dass auch die Rangfolge der einzelnen Ausbildungsbausteine nahezu unverändert bleibt: Die drei wichtigsten Ausbildungsbausteine sind der Eigenverantwortliche Unterricht, die Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft und die Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte, während die drei am wenigsten wichtigen das Portfolio, die Hausarbeiten und die Arbeit in einer Kooperationsschule sind. Insgesamt zeigt sich somit auch hier mit einer Konstanz in den Bewertungen, dass schulinterne Ausbildungselemente grundsätzlich mit einer höheren Bedeutung belegt werden als schulexterne.

Abbildung 36: Einschätzung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes für die Kompetenzentwicklung

	Befragung	
	2006	2007
	Mittelwert	Mittelwert
Arbeit in einer Kooperationsschule	2,90	2,75
Arbeit in selbstorganisierten Gruppen	3,32	3,34
Ausbildungsveranstaltungen des IQSH (Module)	2,95	3,08
Eigenverantwortlicher Unterricht	3,86	3,89
Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft	3,84	3,82
Gespräche mit der Schulleiterin / dem Schulleiter	3,33	3,23
Hausarbeiten	2,51	2,41
Hospitationen bei anderen Lehrkräften	3,36*	3,22*
Mitarbeit an den Vorhaben der Schule	3,38	3,44
Mitarbeit in den Teams (z.B. Fachkonferenzen) der Schule	3,40	3,49
Orientierungsgespräche	3,29	3,22
Portfolio	2,34	2,45
Unterricht unter Anleitung	3,50	3,41
Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte	3,62	3,63
Unterrichtsbesuche durch StudienleiterInnen im Rahmen der Hausarbeiten	3,21	3,19

*, **, *** signifikante Unterschiede auf dem 10%-, 5%-, 1%-Niveau

▼ unterlegte Felder: Verringerungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

▲ unterlegte Felder: Erhöhungen der Mittelwerte 2007 gegenüber 2006

Codierung: 4: „sehr wichtig“, 3: „eher wichtig“, 2: „eher unwichtig“, 1: „unwichtig“

Einordnung und Zusammenfassung

Die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes 2004

Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung

Befragungen im Rahmen des Benchmarking

Exkurs: Wirkungsanalysen zum Vorbereitungsdienst

Gesamtzusammenfassung und Ausblick

Die Autorinnen und Autoren

3.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die wichtigsten Ergebnisse der zweiten Befragung in 2006, an der 535 Lehrkräfte in Ausbildung teilgenommen hatten, waren:⁹

- Eine insgesamt sehr hohe Zustimmung zu den Aussagen über die Ausbildung durch die Ausbildungslehrkräfte (ca. 90% stimmten den Aussagen „Die Ausbildungslehrkräfte sind kompetent und engagiert“, „Die Ausbildungslehrkräfte haben Hilfe zu sachlich und fachlich korrektem Unterricht gegeben“ und „Die Ausbildungslehrkräfte haben wichtige Impulse für die Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen gegeben“ „voll zu“ oder „eher zu“).
- Ebenfalls sehr hohe Zustimmungswerte zu den Aussagen über die Ausbildung an der Schule (knapp 90% stimmten der Aussage „Die Ausbildung durch die Schule ist insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen“ „voll zu“ oder „eher zu“).
- Das Gros der Lehrkräfte in Ausbildung (ca. 70%) erhielt ein bis zwei Mal pro Woche einen Unterrichtsbesuch durch die Ausbildungslehrkräfte.
- Insgesamt lagen die Zufriedenheitswerte mit der Ausbildung durch das IQSH niedriger als bezüglich der Ausbildung durch die Schule (ca. 66% stimmten der Aussage „Die Pflichtmodule sind insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen“ „voll zu“ oder „eher zu“).¹⁰ Allerdings wurden den Aussagen zur Einschätzung der Kompetenz und des Engagements der StudienleiterInnen hohe Zustimmungswerte gegeben (rund 90% Zustimmung „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“ für die Fächer und rund 80% für Pädagogik).
- Im Vergleich wurden bei der Bewertung der Ausbildung durch das IQSH fast durchgängig höhere Zustimmungswerte für die Fächer als für die Pädagogik erzielt.
- Die befragten Lehrkräfte in Ausbildung äußerten keine wesentlichen Veränderungswünsche bezüglich der Wahlmöglichkeiten bei den Modulen.
- Bezüglich der Ausbildungsbausteine wurden schulinterne Ausbildungselemente mit deutlich höherer Priorität bewertet als schulexterne. So waren die Bausteine mit den höchsten Zustimmungswerten der Eigenverantwortliche Unterricht, Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft und Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkraft.
- Nach Schulform differenziert lagen Unterschiede in den Bewertungen der Lehrkräfte in Ausbildung nur im sehr geringen Rahmen vor. Gleiches gilt für die Differenzierung nach Fächern.

⁹ Die LiA-Umfrage wurde durch Dr. Björn Christensen, analytix – Institut für quantitative Marktforschung & statistische Datenanalyse ausgewertet. Vgl. auch Informationen zum Vorbereitungsdienst 7, Zweiter Evaluationsbericht (2006). Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein, Kronshagen (im Folgenden als IQSH 2006 zitiert).

¹⁰ Für die Fächer 77%, für die Pädagogik 54%.

3.2.5 Zwischenfazit

Bezüglich des Vergleichs der Befragungen der Lehrkräfte in Ausbildung für 2006 und 2007 lässt sich somit festhalten:

- Die Veränderungen in den Zustimmungswerten sind insgesamt sehr gering. Somit weisen alle Kernaussagen zur Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung 2006 (vgl. Abschnitt 3.2.1 und IQSH 2006) auch für die Befragung 2007 eine grundsätzliche Gültigkeit auf.
- Kleinere, aber systematische Veränderungen hat es vor allem
 - im Bereich der Pflichtmodule bei den BBS und SoS mit etlichen signifikant gestiegenen Zustimmungswerten im Mittel,
 - im Bereich der Ausbildung durch die Schule bei den GHS, RS und Gym mit einigen signifikant gestiegenen Zustimmungswerten sowie
 - im Bereich der Ausbildungslehrkräfte bei den GHS, RS und Gym mit einigen signifikant niedrigeren Zustimmungswerten gegeben.

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus 2005, 2006 und 2007

Auf Basis der Ergebnisse der Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung 2005, 2006 und 2007 lassen sich folgende wesentliche Ergebnisse festhalten:

- Die Befragten Lehrkräfte in Ausbildung geben insgesamt sehr hohe Zustimmungswerte zu den Aussagen über die Ausbildung durch die Ausbildungslehrkräfte ab.
- Ebenfalls sehr hohe Zustimmungswerte erzielen die Aussagen über die Ausbildung an der Schule.
- Das Gros der Lehrkräfte in Ausbildung erhielt ein bis zwei Mal pro Woche einen Unterrichtsbesuch durch die Ausbildungslehrkräfte.
- Insgesamt lagen die Zufriedenheitswerte mit der Ausbildung durch das IQSH niedriger als hinsichtlich der Ausbildung durch die Schule. Allerdings wurden den Aussagen zur Einschätzung der Kompetenz und des Engagements der StudienleiterInnen hohe Zustimmungswerte gegeben.
- Im Vergleich wurden bei der Bewertung der Ausbildung durch das IQSH fast durchgängig höhere Zustimmungswerte für die Fächer als für die Pädagogik erzielt.
- Die befragten Lehrkräfte in Ausbildung äußerten keine wesentlichen Veränderungswünsche bezüglich der Wahlmöglichkeiten bei den Modulen.
- Bezüglich der Ausbildungsbausteine wurden schulinterne Ausbildungselemente mit deutlich höherer Priorität bewertet als schulexterne.
- Nach Schulform differenziert lagen Unterschiede in den Bewertungen der Lehrkräfte in Ausbildung nur in sehr geringem Rahmen vor. Gleiches gilt für die Differenzierung nach Fächern.
- Die Grundaussagen der Befragung aus dem Jahr 2005 stimmen in allen wesentlichen Punkten mit den Befragungen aus den Jahren 2006 und 2007 überein.
- Die direkt vergleichbaren Veränderungen in den Zustimmungswerten der Befragungen zwischen 2006 und 2007 sind insgesamt sehr gering. Somit weisen alle Kernaussagen zur Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung 2006 auch für die Befragung 2007 eine grundsätzliche Gültigkeit auf.

4. Befragungen im Rahmen des Benchmarking

4.1 Ergebnisse der Befragung von LehrerInnen in den ersten Berufsjahren

4.1.1 Ausgangslage

Die Befragung von LehrerInnen in den ersten Berufsjahren fand im Rahmen einer die fünf Bundesländer Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern umfassenden Benchmark-Befragung im Zeitraum vom 21. Mai bis 8. Juni 2007 als Online-Befragung statt. Dabei beteiligten sich für Schleswig-Holstein 170 LehrerInnen, die ihren Vorbereitungsdienst seit dem Schuljahr 2004/05 mit dem zweiten Staatsexamen in Schleswig-Holstein absolviert hatten. Die Verteilung nach Schularten¹ lässt sich der folgenden Abbildung 37 entnehmen:

Abbildung 37: Teilnahme an der Befragung von LehrerInnen in den ersten Berufsjahren

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Grund-, Hauptschulen	60	35,3%
Realschulen	26	15,3%
Gymnasien	33	19,4%
Gesamtschulen	4	2,4%
Berufsbildende Schulen	37	21,8%
Sonderschulen/Förderzentren	6	3,5%
Ohne Nennung der Schulform	4	2,4%
Gesamt	170	100,0%

Nennenswert ist in Bezug auf die Teilnehmezahlen nach Schulart differenziert vor allem die sehr niedrige Teilnahmequote aus dem Bereich der Gesamtschulen, die sich aufgrund der relativ geringen Anzahl an Gesamtschulen erklärt. Für die Auswertungen in diesem Kapitel werden aufgrund der geringen Teilnehmezahlen für die einzelnen Schularten alle Auswertungen über die Gesamtheit der Stichprobe vorgenommen.

4.1.2 Die Zufriedenheit mit der Ausbildung durch das IQSH

Abbildung 38 stellt die mittleren Bewertungen der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren in Bezug auf die Zustimmungen zu den Aussagen, welche die Pflichtmodule in den Fächern betreffen, dar.² Die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen erfolgte dabei anhand einer 4er-Skala:³

¹ Aufgrund von Anmerkungen von Befragungsteilnehmern während der Befragung dem Gutachter gegenüber werden Grund- und Hauptschulen wegen des häufigen Auftretens als Grund- und Hauptschule in diesem Gutachten in Bezug auf die Fallzahlen nicht getrennt aufgeführt, da die Befragungsteilnehmer in den beschriebenen Fällen nicht zwischen diesen Schulformen in ihrer Angabe trennen konnten. Dieses gilt auch für alle nachfolgend aufgeführten Befragungszahlen in Bezug auf die weiteren Befragungsgruppen.

² Da im Fragebogen nach den beiden Fächern differenziert gefragt wurde, wurde für jeden Befragten der Mittelwert aus beiden Fachangaben gebildet. Sofern nur Angaben zu einem Fach vorlagen, wurden diese als Gesamtbewertung verwendet.

³ Die gleiche Skalierung liegt auch den Abbildungen 39 bis 41 zugrunde.

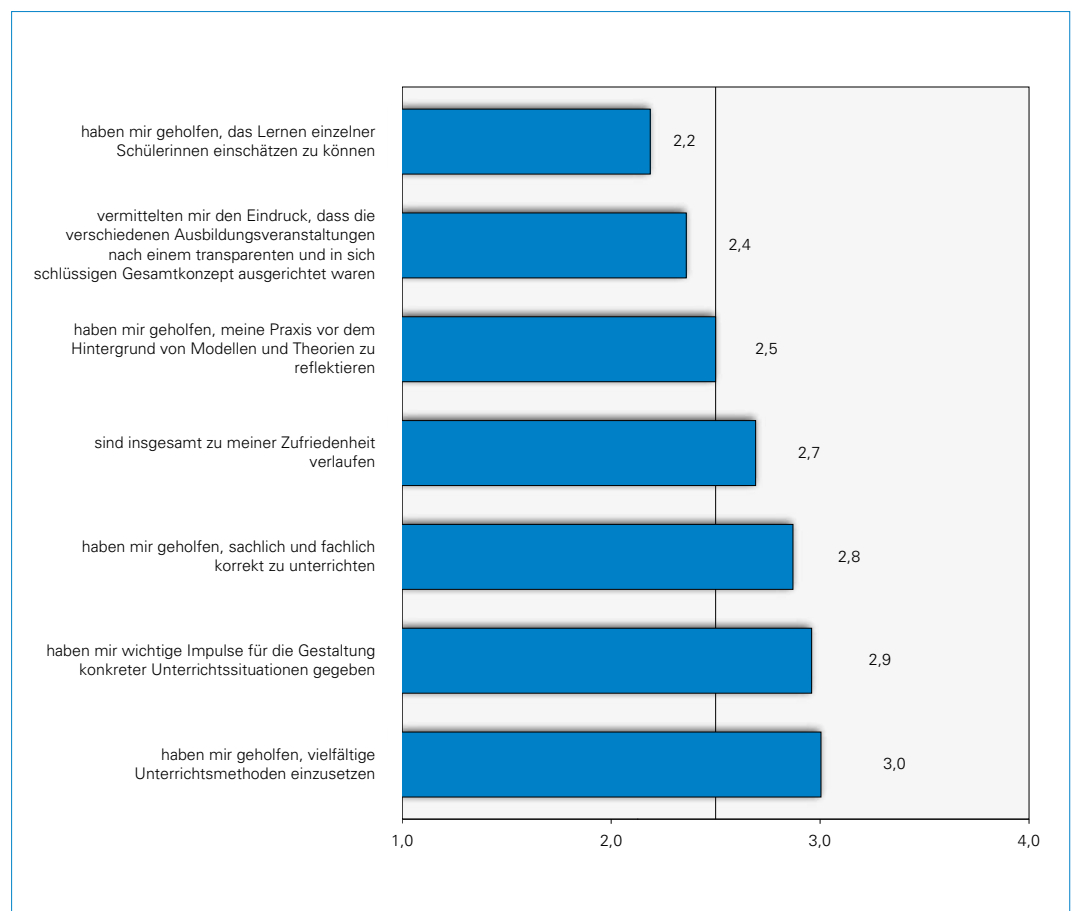
4: trifft voll zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft nicht zu

Auffällig ist zunächst, dass nur vier der sieben Bereiche mit mittleren Zustimmungswerten über 2,5 Bewertungspunkten belegt sind. Insgesamt liegt der Durchschnitt der mittleren Zustimmungswerte dieses Blocks⁴ bei lediglich 2,6 Bewertungspunkten, was die relativ niedrigen Zustimmungsbewertungen ebenfalls verdeutlicht. Die Zustimmung zur Aussage „... sind insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen“ liegt ebenfalls bei nur 2,7 Bewertungspunkten.

Die geringste Zustimmung erfolgt zu den Aussagen „... haben mir geholfen, das Lernen einzelner SchülerInnen einschätzen zu können“ und „... vermittelten mir den Eindruck, dass die verschiedenen Ausbildungsveranstaltungen nach einem transparenten und in sich schlüssigen Gesamtkonzept ausgerichtet waren“. Bezüglich des ersten Punktes muss angemerkt werden, dass dieser Aspekt eine Voraussetzung der Diagnosekompetenz als elementare Grundlage einer Binnendifferenzierung anzusehen ist; insofern muss die geringe Zustimmung als kritischer Aspekt bewertet werden.

Die höchste Zustimmung erfahren die Aussagen „... haben mir geholfen, sachlich und fachlich korrekt zu unterrichten“, „... haben mir wichtige Impulse für die Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen gegeben“ und „... haben mir geholfen, vielfältige Unterrichtsmethoden einzusetzen“.

Abbildung 38: Die von mir besuchten Pflichtmodule in den Fächern ...

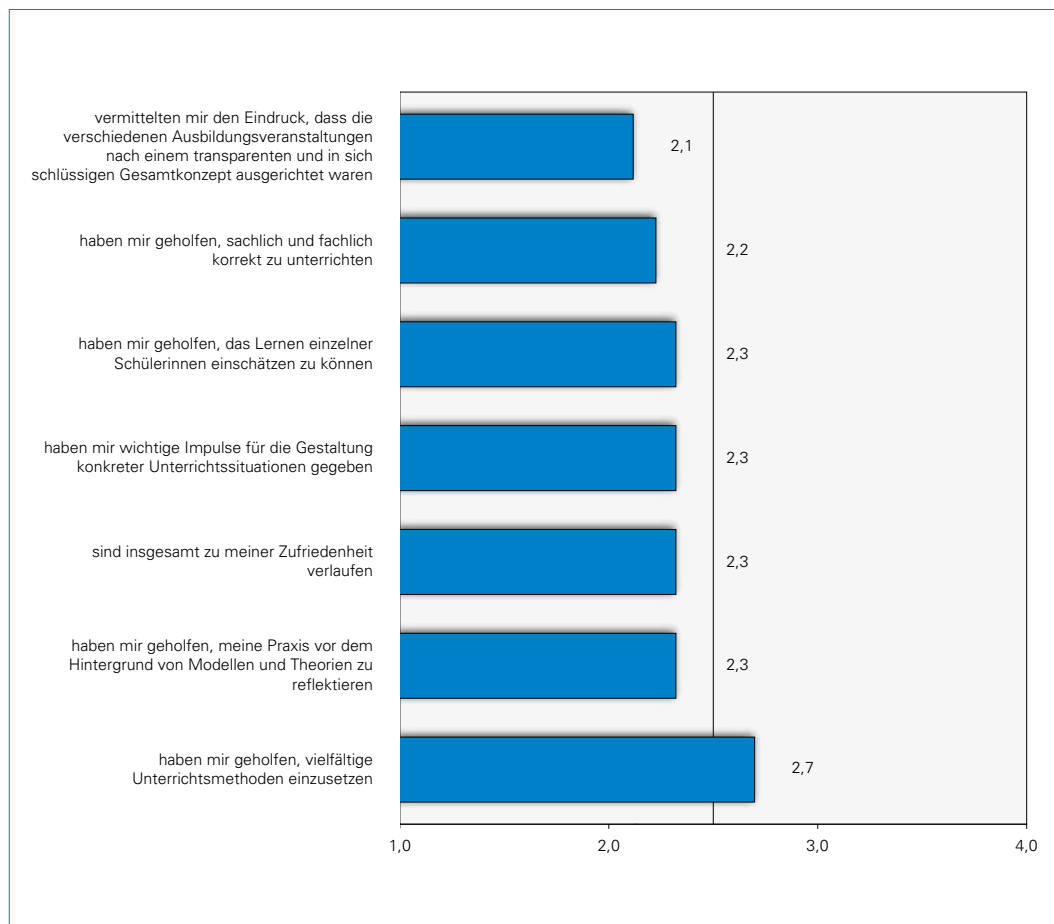


⁴ Für die Berechnung dieser Angabe wird – wie auch in allen folgenden analogen Fällen – die Zustimmung zur Gesamtzufriedenheit dieses Blocks nicht mit herangezogen.

Abbildung 39 zeigt analog die Zustimmungen zu den besuchten Pflichtmodulen in Pädagogik. In diesem Fall weist nur ein Aspekt in den mittleren Zustimmungen einen Wert von über 2,5 Bewertungspunkten auf. Diese niedrigen Zustimmungsangaben spiegeln sich auch im Durchschnitt der mittleren Zustimmungsangaben mit 2,3 Bewertungspunkten sowie der Zustimmung zur Aussage „... sind insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen“ mit gleicher Bewertungspunktzahl wider.

Insgesamt erfahren die Aussagen zu den Pflichtmodulen in Pädagogik somit eine deutlich geringere Zustimmung als die Pflichtmodule in den Fächern – ein Sachverhalt, der auch schon in den LiA-Befragungen 2006 und 2007 zutage getreten ist (vgl. Kapitel 3).

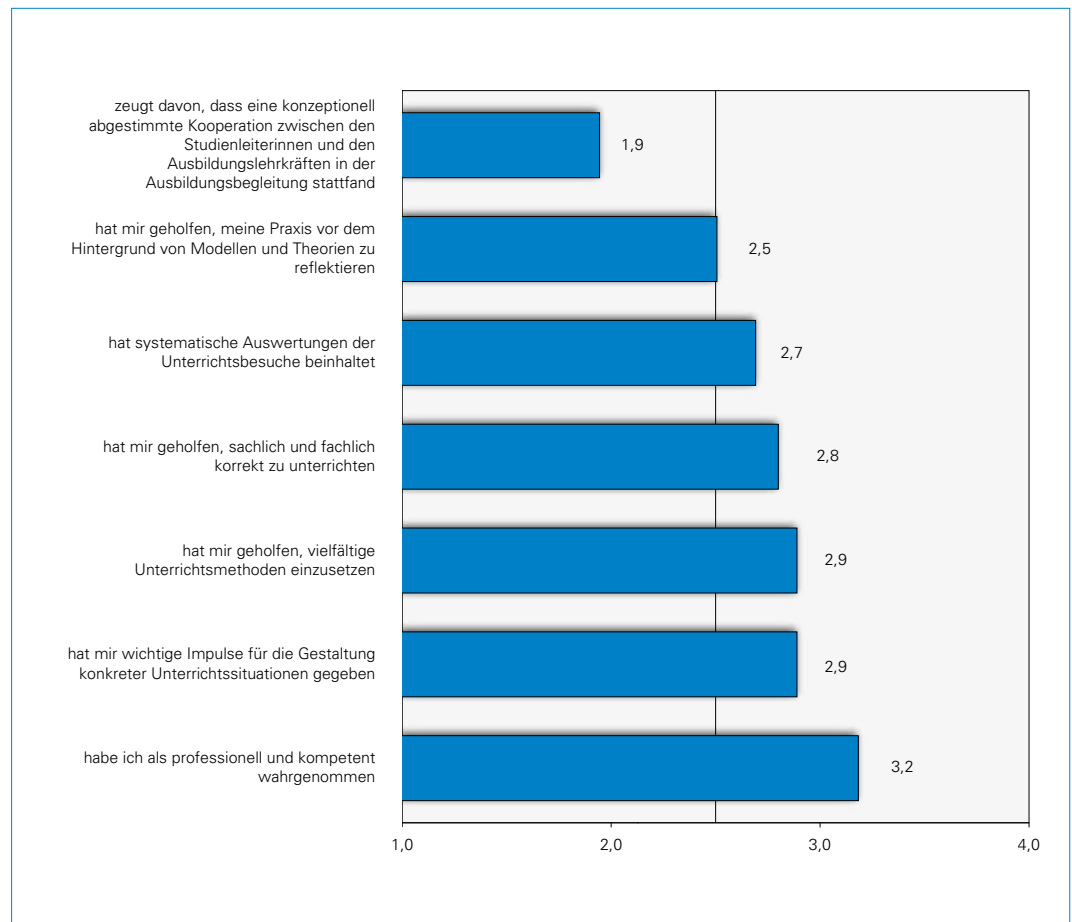
Abbildung 39: Die von mir besuchten Pflichtmodule in Pädagogik ...



Bezüglich der einzelnen Aussagen zu den Pflichtmodulen in Pädagogik lässt sich anmerken, dass die Streuung in den mittleren Bewertungen kaum von Relevanz ist, lediglich die Zustimmung zur Aussage „... haben mir geholfen, vielfältige Unterrichtsmethoden einzusetzen“ weicht deutlich positiv von den anderen Bewertungen ab.

In Abbildung 40 sind die mittleren Zustimmungen zu den Aussagen aus dem Bereich der Begleitung durch die StudienleiterInnen zusammengefasst. Dabei liegen sieben von acht mittleren Zustimmungen über 2,5 Bewertungspunkten. Deutlich nach unten weichen die Zustimmungen zur Aussage „... zeugte davon, dass eine konzeptionell abgestimmte Kooperation zwischen den StudienleiterInnen und den Ausbildungslehrkräften in der Ausbildungsbegleitung stattfand“ mit 1,9 Bewertungspunkten im Mittel ab. Konkret bewerteten 73% der Befragten diese Aussage mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“ – ganz offensichtlich sehen die befragten LehrerInnen in den ersten Berufsjahren in diesem Bereich Nachbesserungsbedarf.

Abbildung 40: Die Begleitung durch die StudienleiterInnen in den Fächern ...



Im oberen Bereich weicht vor allem die Aussage „... habe ich als professionell und kompetent wahrgenommen“ mit einer mittleren Zustimmungsbewertung von 3,2 Punkten von den anderen Bewertungen ab. Dieses Ergebnis bestätigt die entsprechenden Bewertungen aus den beiden LiA-Befragungen (vgl. Kapitel 3).

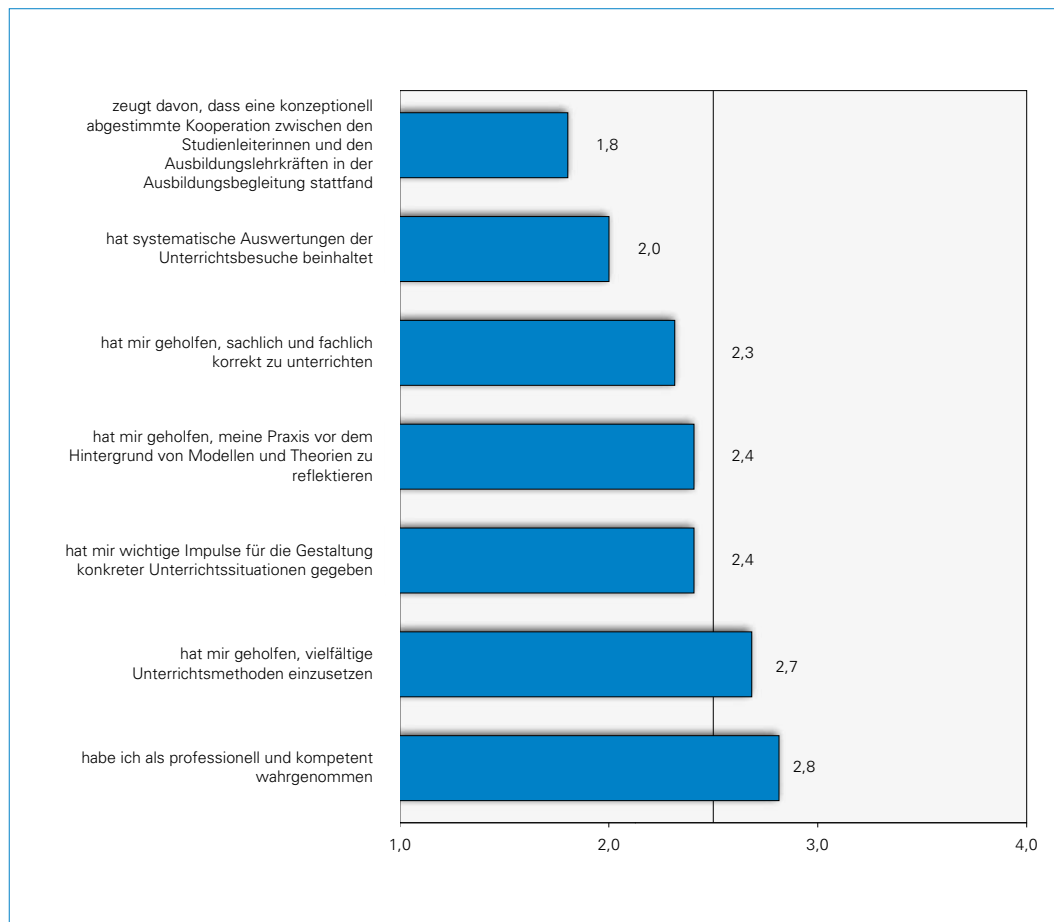
Insgesamt liegt der Durchschnitt der mittleren Bewertungen der einzelnen Aussagen bei 2,7, was in etwa den Bewertungen zu den Pflichtmodulen in den Fächern entspricht.

Abbildung 41 zeigt die entsprechenden Zustimmungswerte für die Begleitung durch die StudienleiterInnen in Pädagogik. Insgesamt liegt wiederum der Großteil der mittleren Bewertungen unterhalb der Bewertungszahl von 2,5, was sich auch im Durchschnitt der mittleren Bewertungen von 2,3 widerspiegelt. Erneut weisen demnach die Bewertungen bezüglich der Fächer deutlich bessere Werte als für die Pädagogik auf.

Vollkommen entsprechend den Rangfolgen für die Fächer weist auch für die Pädagogik die Aussage „... zeugte davon, dass eine konzeptionell abgestimmte Kooperation zwischen den StudienleiterInnen und den Ausbildungslehrkräften in der Ausbildungsbegleitung stattfand“ mit 1,8 Bewertungspunkten im Mittel den niedrigsten Zustimmungswert auf. Konkret bewerten 79% der Befragten diese Aussage mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“, so dass sich eine gewünschte Optimierung in diesem Bereich noch deutlicher als für die Fächer offenbart.

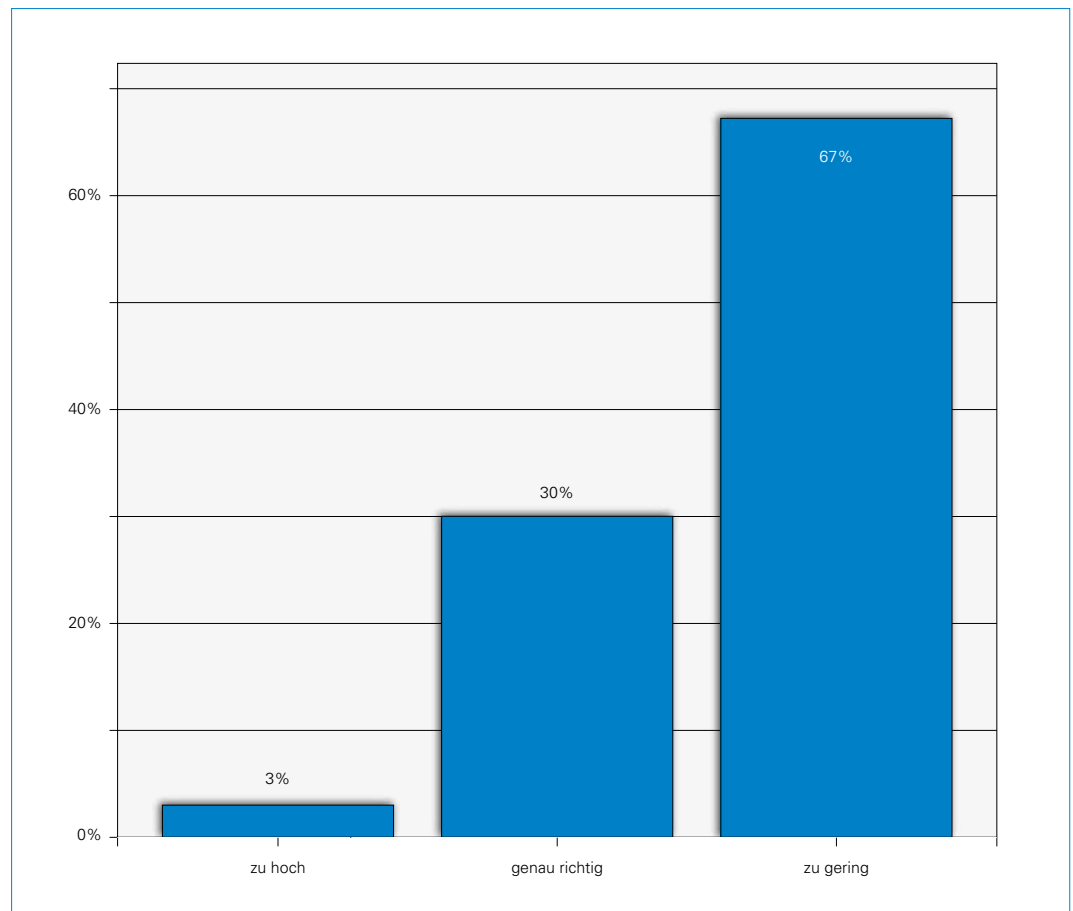
Die höchsten Zustimmungswerte erzielt erneut die Aussage „... habe ich als professionell und kompetent wahrgenommen“

Abbildung 41: Die Begleitung durch die StudienleiterInnen in Pädagogik ...



In Abbildung 42 sind die Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen dargestellt. Nur 3% der befragten LehrerInnen in den ersten Berufsjahren sind der Meinung, dass die Anzahl der Unterrichtsbesuche zu hoch war. 30% der Befragten meinen, dass die Anzahl der Unterrichtsbesuche weder zu niedrig noch zu hoch war. Als zu gering empfanden hingegen 67% der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren die Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass sich die Befragten eine intensivere Betreuung im Rahmen von Unterrichtsbesuchen durch die StudienleiterInnen wünschen.

Abbildung 42: Die Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen war ...

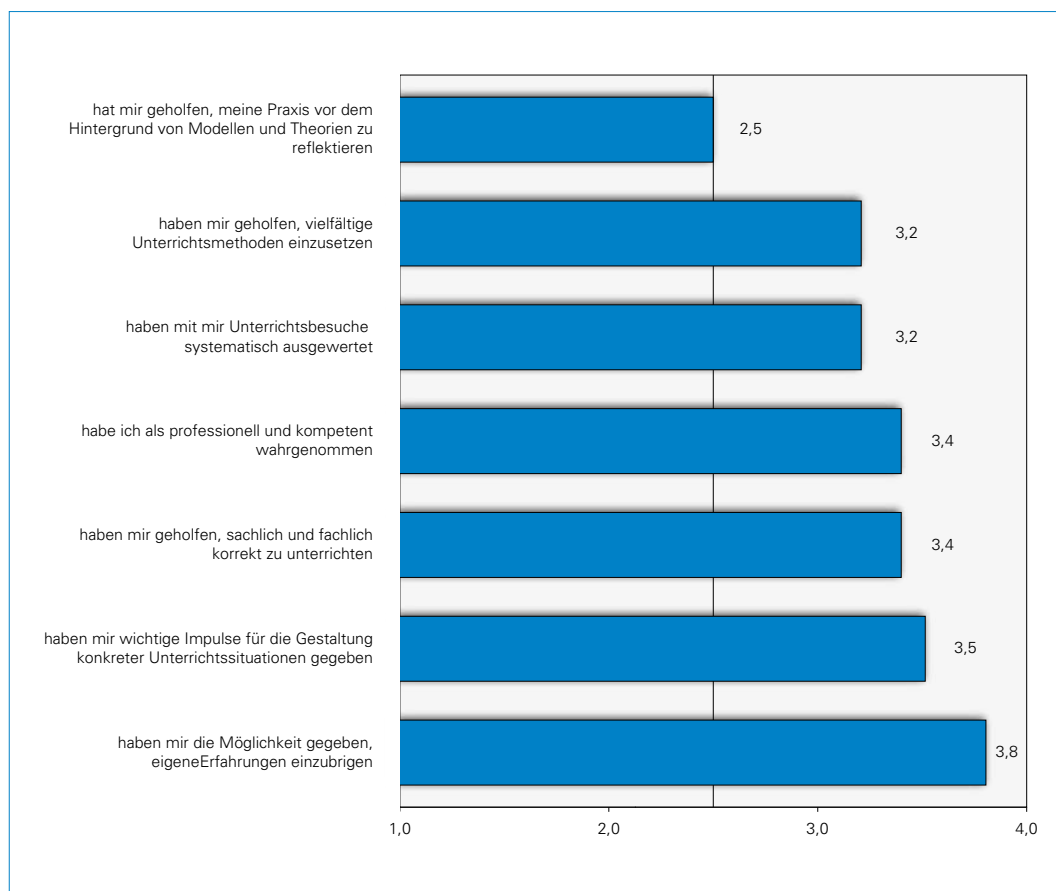


4.1.3 Die Zufriedenheit mit der Ausbildung an der Schule

Im Gegensatz zu den Zustimmungsqoten bezüglich der Ausbildung durch das IQSH zeigt die Abbildung 43 für sechs von sieben Aussagen zu den Ausbildungslehrkräften in der Schule eine mittlere Zustimmung von mehr als 3 Befragungspunkten.⁵ So erreicht der Durchschnitt der mittleren Zustimmungswerte für diesen Fragenblock auch den Wert von 3,3 Bewertungspunkten, was einer deutlich höheren Zustimmung als für die Aussagen bezüglich der Ausbildung durch das IQSH gleichkommt. Dieses Ergebnis entspricht wiederum den Ergebnissen aus den beiden LiA-Befragungen (vgl. Kapitel 3).

⁵ Die zugrunde liegende Skalierung in diesem Fragenblock ist wie folgt: 4: trifft voll zu, 3: trifft eher zu, 2: trifft eher nicht zu, 1: trifft nicht zu. Die gleiche Skalierung liegt auch der Abbildung 45 zugrunde.

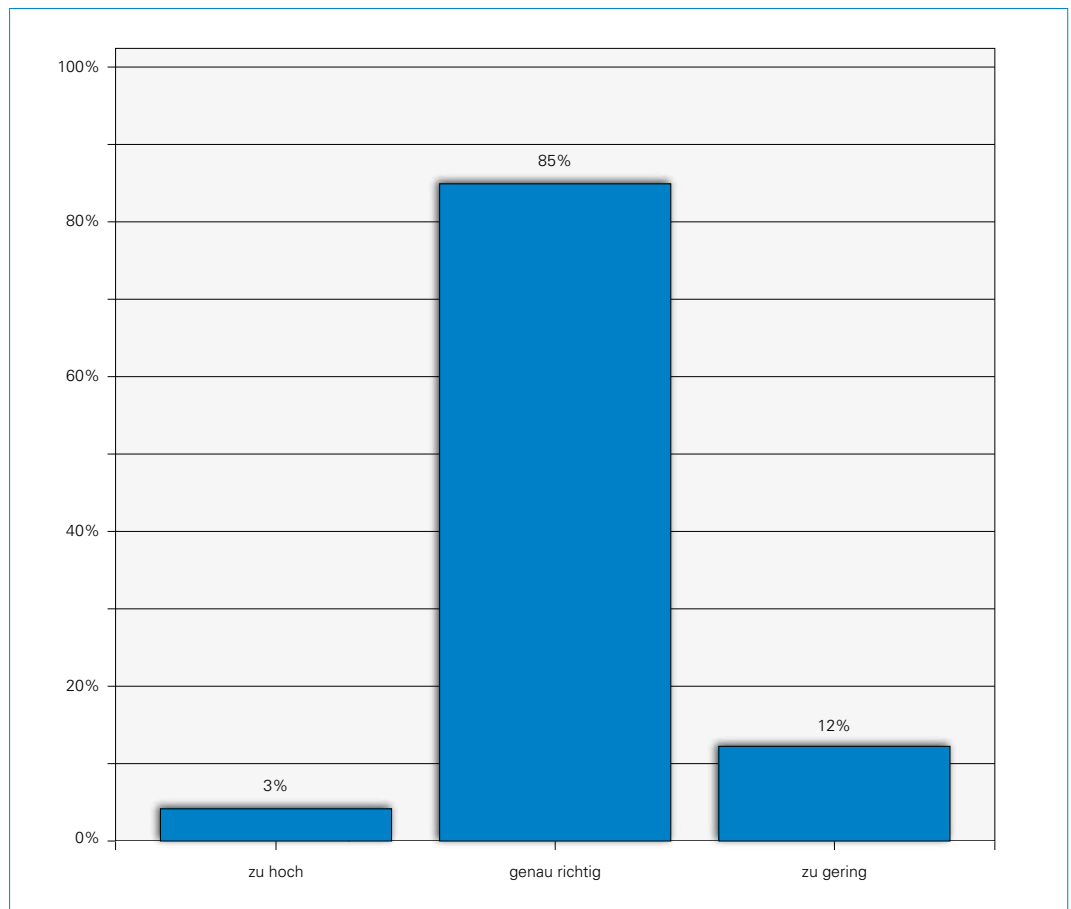
Abbildung 43: Die Ausbildungslehrkräfte in der Schule ...



Die geringste Zustimmung erfährt dabei die Aussage „... haben mir geholfen, meine Praxis vor dem Hintergrund von Modellen und Theorien zu reflektieren“, wobei die mittlere Zustimmung dabei bei 2,5 Bewertungspunkten liegt. Die höchste Zustimmung mit 3,8 Bewertungspunkten im Mittel liegt für die Aussage „... haben mir die Möglichkeit gegeben, eigene Erfahrungen einzubringen“ vor.

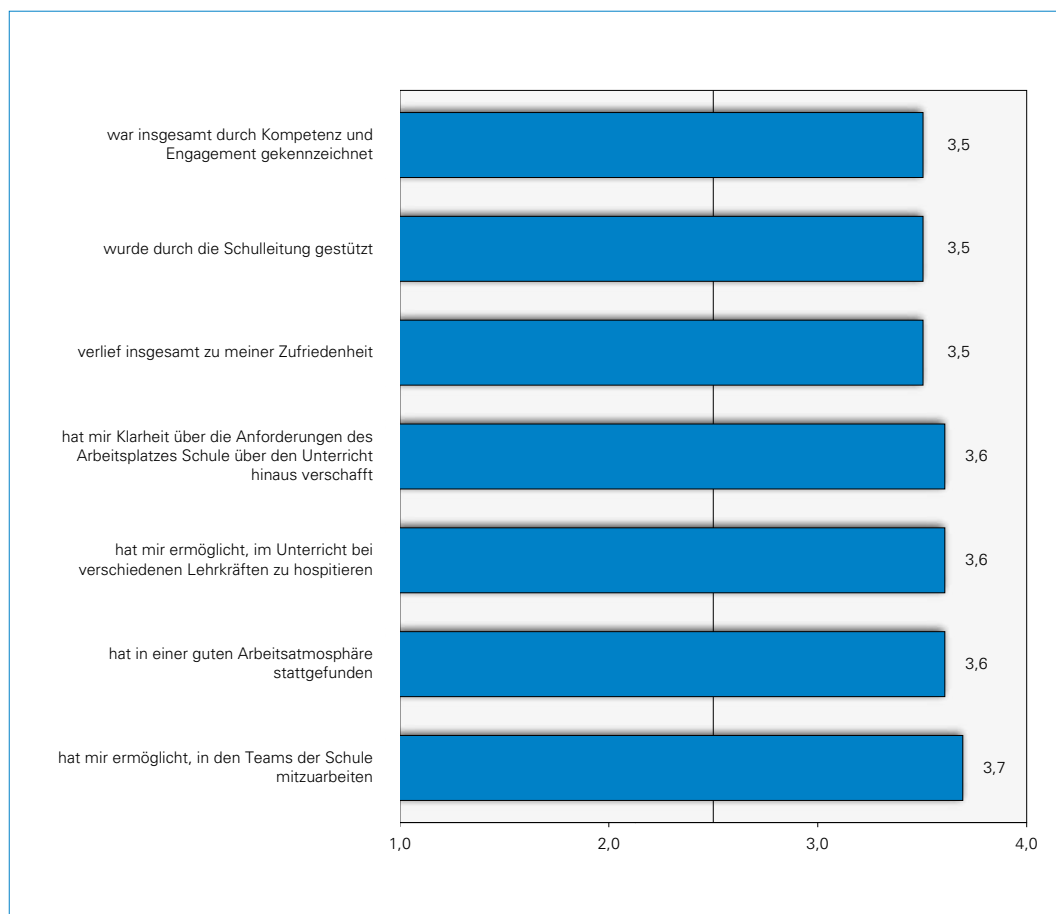
Die Meinung bezüglich der Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte ist in Abbildung 44 dargestellt. 85% der befragten LehrerInnen in den ersten Berufsjahren empfanden diese als „genau richtig“, womit ein deutliches Bild für eine optimale Ausgestaltung der Anzahl der Unterrichtsbesuche erkennbar wird. Dieses Ergebnis bestätigt das Bild aus den LiA-Befragungen von 2006 und 2007 (vgl. Kapitel 3).

Abbildung 44: Die Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte war ...



Nochmals höhere Zustimmungsqoten zu den einzelnen Aussagen finden sich in Abbildung 45 bezüglich der Ausbildung durch die Schule. Alle mittleren Zustimmungen liegen im Korridor von 3,5 bis 3,7 Bewertungspunkten, so dass auch die durchschnittliche mittlere Bewertungszahl bei 3,6 liegt. Für alle Aussagen lässt sich somit festhalten, dass die befragten Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren eine sehr hohe Zufriedenheit bezüglich der Ausbildung durch die Schule verspüren.

Abbildung 45: Die Ausbildung durch die Schule ...



4.1.4 Die Ausbildungsprioritäten

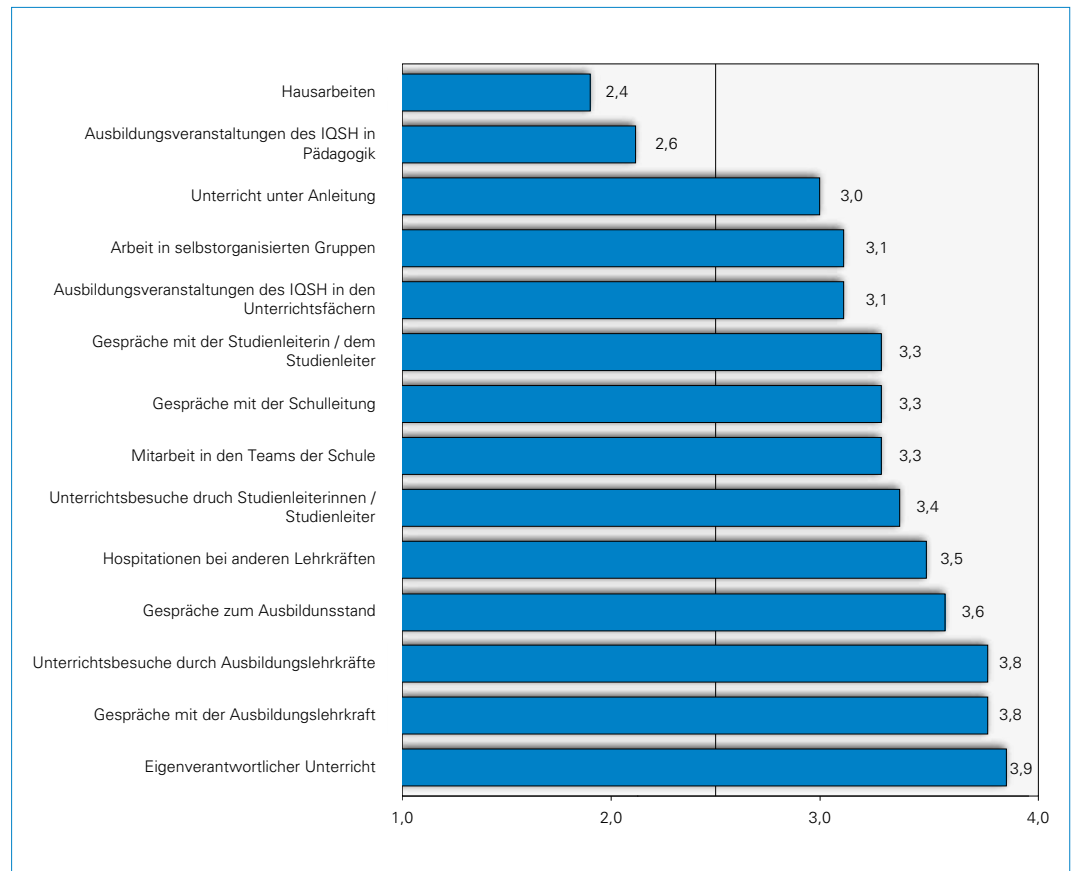
Um die Bedeutung der einzelnen Bausteine des Vorbereitungsdienstes für die Kompetenzentwicklung bewerten zu können, wurde dieser Fragenblock – wie auch schon den LiAs – ebenfalls den Lehrkräften in den ersten Berufsjahren gestellt. Die Einschätzung der Bedeutung der einzelnen Bausteine erfolgte dabei anhand einer 4er-Skala:

4: sehr wichtig, 3: eher wichtig, 2: eher unwichtig, 1: unwichtig

Abbildung 46 zeigt die Ergebnisse für diesen Fragenblock. Es ist deutlich ersichtlich, dass lediglich zwei Ausbildungsbausteine mit mittleren Bewertungen unterhalb von „eher wichtig“ belegt wurden, nämlich die Hausarbeiten und die Ausbildungsveranstaltungen des IQSH in Pädagogik. Auf der anderen Seite lässt sich für die Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte, die Gespräche mit den Ausbildungslehrkräften und vor allem den Eigenverantwortlichen Unterricht feststellen, dass die befragten LehrerInnen in den ersten Berufsjahren deren Bedeutung nahezu durchgängig mit „sehr wichtig“ beurteilen.

Die grundsätzliche Aussage aus den LiA-Befragungen, wonach schulinterne Ausbildungselemente mit deutlich höherer Priorität bewertet werden als schulexterne (vgl. Kapitel 3), wird somit durch die Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren untermauert.

Abbildung 46: Die Einschätzung der Bedeutung der Bausteine des Vorbereitungs-
dienstes für die Kompetenzentwicklung



Um nicht nur die Bedeutung der einzelnen Ausbildungsbausteine bewerten zu können, sondern vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse auch die Intensitätswünsche bezüglich der Ausbildungsbausteine zu erfragen, wurde in Erweiterung des Fragenansatzes aus den LiA-Befragungen ein Block mit diesem Inhalt in die Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren integriert.

Abbildung 47 stellt diese Intensitätsbewertungen der einzelnen Ausbildungselemente dar. Die Intensitätsbewertung der einzelnen Kompetenzen erfolgte dabei anhand einer 3er-Skala („Zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung sollte folgender Baustein ...“):

3: intensiviert werden, 2: so bleiben, wie er ist, 1: abgeschwächt werden

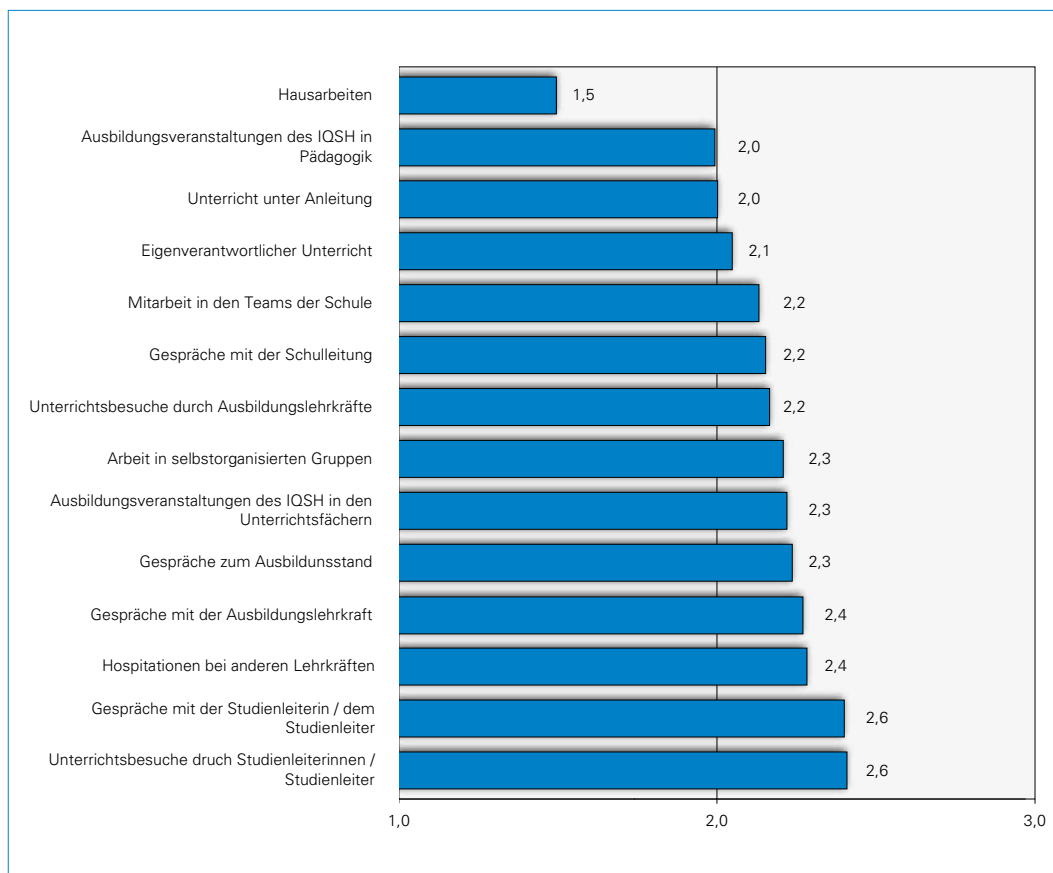
Die Niveaus der Mittelwerte bewegen sich zwischen 1,5 und 2,6, wobei lediglich ein Element einen Wert, der deutlich geringer als 2 ist, aufweist, nämlich die Hausarbeiten. Zwei Elemente weisen einen Wert nahe 2 auf, was bedeutet, dass sie in ihrer Intensität unverändert bleiben sollen. Auf der anderen Seite bedeutet dieses inhaltlich, dass 11 von 14 Ausbildungselementen aus Sicht der befragten LehrerInnen in den ersten Berufsjahren intensiviert werden sollten. Dieses Ergebnis könnte realistisch nur durch eine Ausweitung des Umfangs des Vorbereitungsdienstes⁶ realisiert werden, was aus Sicht des Gutachters für alle Beteiligten kaum gewünscht sein kann. Da sich dieses Bewertungsmuster im Wesentlichen auch für die SchulleiterInnen, die Ausbildungslehrkräfte und die StudienleiterInnen wiederfindet (vgl. die folgen-

⁶ Entweder in Form einer Ausweitung des wöchentlichen Umfangs oder durch Ausweitung der Gesamtlänge des Vorbereitungsdienstes.

den Kapitel), geht der Gutachter davon aus, dass im Wesentlichen die Niveau- und Rangfolge-Unterschiede zur Interpretation der Bewertungen herangezogen werden sollten.

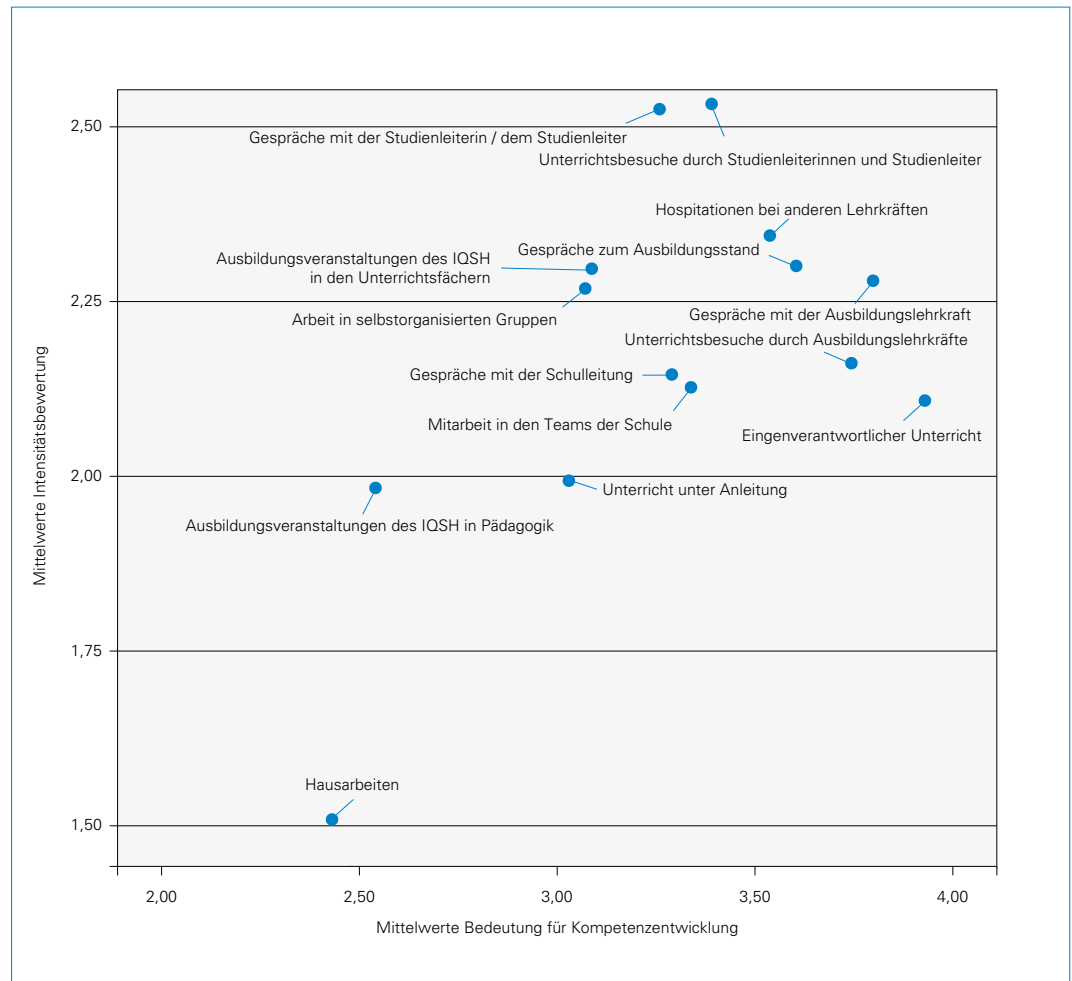
Wie schon beschrieben zeigt sich lediglich für die Hausarbeiten, dass die Befragten eine geringere Intensität im Rahmen der Ausbildung wünschen. Auf der anderen Seite werden schulinterne Ausbildungselemente mit den höchsten mittleren Bewertungen zu einer Ausweitung der Intensität belegt. Die höchsten Bewertungen erhalten die Gespräche mit der Studienleiterin/dem Studienleiter und die Unterrichtsbesuche durch selbige. Dieses Ergebnis entspricht den Angaben zu einer gewünschten Ausweitung der Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen.

Abbildung 47: Die Intensitätsbewertung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes



Um beide Fragestellungen – zum einen die Bewertung der Bedeutung der einzelnen Ausbildungselemente für die eigene Kompetenzentwicklung und zum anderen die Intensitätsbewertungen der einzelnen Ausbildungsbausteine – inhaltlich in Zusammenhang bringen zu können, sind in Abbildung 48 beide Aspekte in einer Grafik vereint. Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen, Gespräche mit den StudienleiterInnen, Hospitationen bei anderen Lehrkräften, Gespräche zum Ausbildungsstand sowie Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft lassen sich dabei als besonders bedeutsam und in der Intensität mit einem Erweiterungswunsch versehen erkennen. Im Gegensatz dazu weisen die Hausarbeiten geringe Bewertungen bezüglich ihrer Bedeutung und den Wunsch zu einer Verringerung ihrer Intensität im Rahmen der Ausbildung auf.

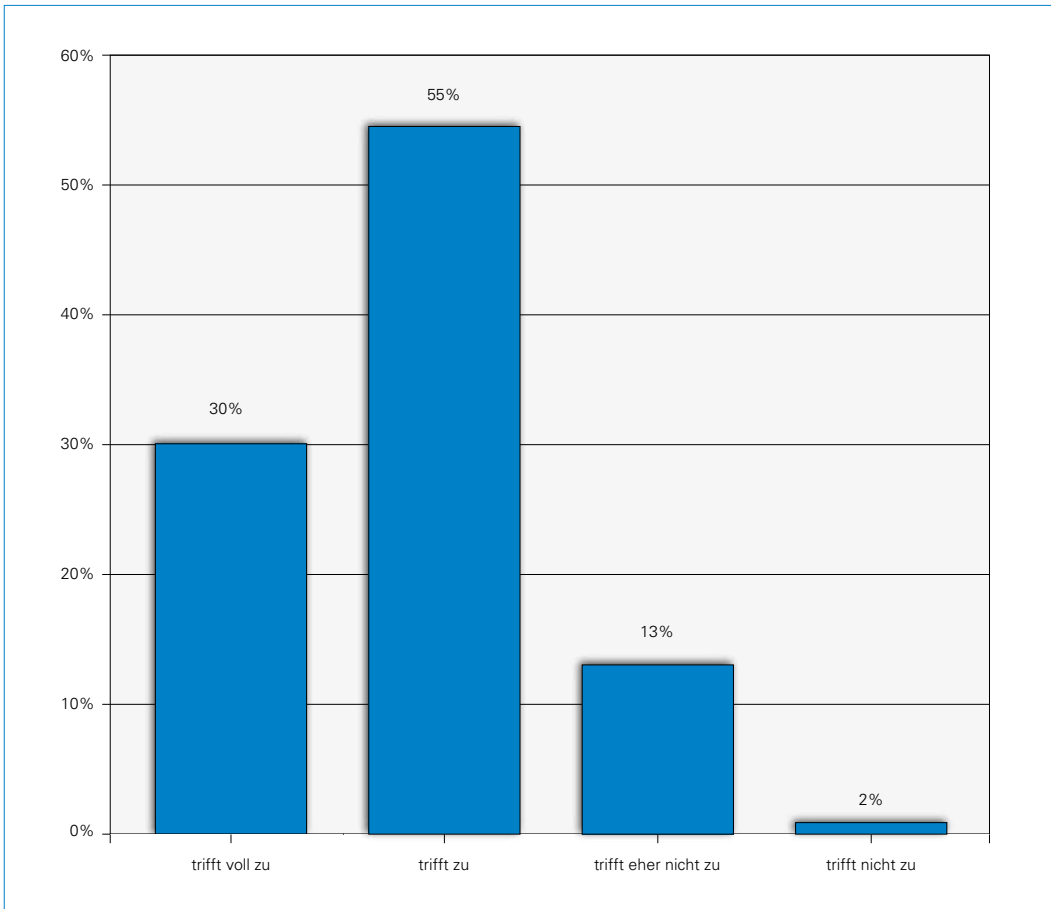
Abbildung 48: Die Intensitätsbewertung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund der Bedeutung für die Kompetenzentwicklung



4.1.5 Die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt

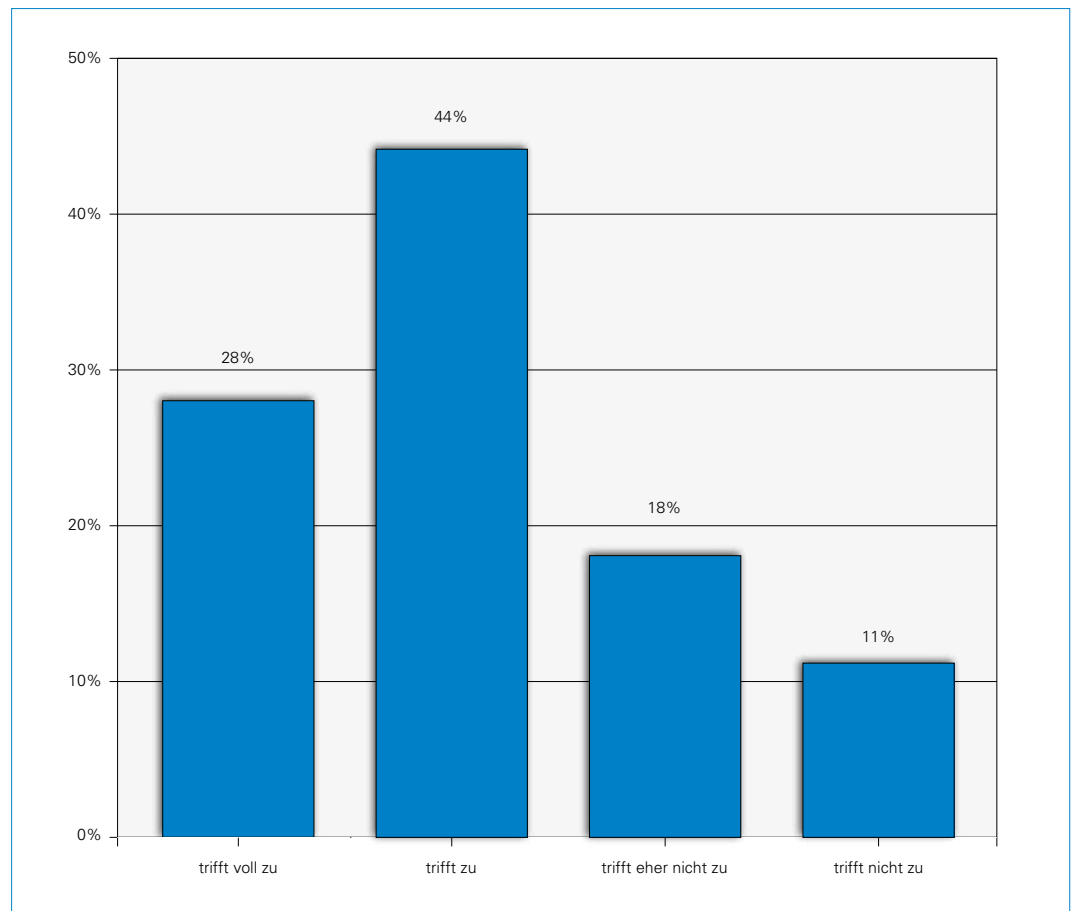
Aspekte, die die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt behandeln, sind in den Abbildungen 49 und 50 dargestellt. Dabei stimmen 85% der befragten LehrerInnen in den ersten Berufsjahren der Aussage „Der Vorbereitungsdienst hat mich gut auf meine Arbeit als Lehrkraft vorbereitet“ mit „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ zu. Dieser Wert kann als insgesamt hoch angesehen werden, was vor dem Hintergrund der starken Zielfokussierung dieser Frage in Bezug auf den Vorbereitungsdienst als erfreulich angesehen werden kann. Allerdings muss auch angemerkt werden, dass der Aussage lediglich 30% mit „trifft voll zu“ zustimmen.

Abbildung 49: Der Vorbereitungsdienst hat mich gut auf meine Arbeit als Lehrkraft vorbereitet.



Bezüglich der Zufriedenheit mit dem Verlauf des Vorbereitungsdienstes insgesamt stimmen 28% der befragten LehrerInnen in den ersten Berufsjahren dieser Aussage voll zu, 44% stimmen eher zu. Insgesamt stimmen somit 29% der Befragten, also knapp jede dritte Lehrkraft, dieser Aussage eher nicht oder gar nicht zu. Der Mittelwert der Bewertungen liegt in diesem Fall bei 2,9 Punkten, was in etwa die Mitte der einzelnen Zufriedenheitsbewertungen zur Ausbildung durch das IQSH und an der Schule darstellt.

Abbildung 50: Der Vorbereitungsdienst verlief insgesamt zu meiner Zufriedenheit.



4.1.6 Determinanten der Gesamtzufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst

Die Frage, welches die wichtigsten Einflussfaktoren auf die Gesamtzufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst sind, stellt inhaltlich eine wichtige Information als Steuerungsinstrument dar. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer multivariaten Regression⁷ auf diese Variable präsentiert. Als erklärende Variablen werden als potenzielle Einflussfaktoren die Gesamtzufriedenheit mit den besuchten Modulen in den Fächern und in Pädagogik⁸ sowie die Gesamtzufriedenheit mit der Ausbildung durch die Schule in der Regression berücksichtigt.⁹ Inhaltlich bedeutet die Analyse, dass untersucht wird, wie stark eine Erhöhung der Zufriedenheit – wodurch auch immer ausgelöst – in einem der drei Bereiche (Pflichtmodule Fächer, Pflichtmodule Pädagogik oder Ausbildung durch die Schule) jeweils die Gesamtzufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst erhöhen kann.

Abbildung 51 stellt die Ergebnisse der Regressionsanalyse dar, wobei zum einen die standardisierten Koeffizienten¹⁰ und zum anderen die jeweiligen Signifikanzniveaus¹¹ abgetragen sind. Alle Einzelzufriedenheiten erweisen sich als signifikant, d.h. sie

⁷ Vgl. für eine Kurzbeschreibung der multivariaten Regressionsanalyse Anhang 2.

⁸ Um eine Differenzierung nach den besuchten Modulen in den Fächern und in Pädagogik zu ermöglichen, werden in diesem Abschnitt lediglich die Schulformen GHS, RS und Gym berücksichtigt.

⁹ Nicht mit abgebildet sind – neben der technischen Größe der Konstanten – die Niveaueffekte durch die Berücksichtigung der einzelnen Schulformen in Form von Dummy-Variablen, die unter Berücksichtigung der Einzelaspekte dieses Fragenblock insignifikant sind.

¹⁰ Die standardisierten Koeffizienten geben die Stärke des Einflusses wieder, vgl. dazu auch Anhang 2.

¹¹ Das Signifikanzniveau beschreibt die Irrtumswahrscheinlichkeit dafür, dass der Einfluss als ungleich Null (also kein Einfluss) angenommen wird, in Wirklichkeit aber Null ist. Vgl. dazu Anhang 2.

beeinflussen die Gesamtzufriedenheit.¹² Am stärksten wird diese durch die Zufriedenheit mit der Ausbildung durch die Schule beeinflusst. Mit ca. 30% geringerem Einfluss fließt die Zufriedenheit mit den besuchten Pflichtmodulen in den Fächern und nochmals mit leicht geringerem Einfluss die Zufriedenheit mit den besuchten Pflichtmodulen in Pädagogik in die Gesamtzufriedenheit ein. In der Summe weisen die Einflüsse der besuchten Pflichtmodule jedoch einen Gesamteinfluss auf, der den Einfluss der Zufriedenheit mit der Ausbildung durch die Schule auf die Gesamtzufriedenheit sogar übersteigt.

Abbildung 51: Die Wirkung der Einflussfaktoren auf die Gesamtzufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst insgesamt

	Standardisierte Koeffizienten	Signifikanz
Die besuchten Pflichtmodule in den Fächern sind insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen.	0,335	0,000
Die besuchten Pflichtmodule in Pädagogik sind insgesamt zu meiner Zufriedenheit verlaufen.	0,263	0,000
Die Ausbildung durch die Schule verlief insgesamt zu meiner Zufriedenheit.	0,484	0,000

Die Gesamtgüte des Modells ist mit einem R^2 von 0,63 – vor allem vor dem Hintergrund, dass nur drei signifikante erklärende Faktoren in das Modell einfließen – als sehr hoch zu bewerten,¹³ d.h. die drei betrachteten Einzelzufriedenheiten im Rahmen dieser Regression können die Gesamtzufriedenheit zu einem hohen Anteil erklären.

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der mittleren Bewertungen der Einzelzufriedenheiten (für die besuchten Pflichtmodule in den Fächern 2,7 Bewertungspunkte, für die besuchten Pflichtmodule in Pädagogik 2,3 Bewertungspunkte und für die Ausbildung durch die Schule 3,5 Bewertungspunkte) feststellen, dass die Hauptbedeutung der Ausbildungsbereiche aus Sicht der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren eindeutig in der Schule liegt¹⁴ und dabei mit relativ hoher Zufriedenheit bewertet wird. Dies bedeutet, dass der wichtigste Aspekt zur Zufriedenheit mit der Ausbildung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes bereits hohe Zufriedenheitswerte aufweist. Die Steigerung der Zufriedenheit mit den besuchten Pflichtmodulen weist jedoch einen nicht vernachlässigbaren und in der Summe der Bereiche der Fächer und der Pädagogik gemeinsam sogar größeren Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit als die Zufriedenheit mit der Ausbildung durch die Schule auf. Vor dem Hintergrund des aufgrund der deutlich geringeren Zufriedenheitswerte vorhandenen Potenzials zur Steigerung der Zufriedenheit mit den besuchten Pflichtmodulen sollte in diesem Bereich das Hauptaugenmerk für mögliche Optimierungen liegen.

¹² Aufgrund der Signifikanz von deutlich unter 1% für alle Einzelzufriedenheiten kann ein relevanter Einfluss durch Multikollinearität auf die geschätzten Koeffizienten ausgeschlossen werden. Vgl. zum Problem der Multikollinearität z.B. Ludwig von Auer (2005), „Ökonometrie“, 3. Auflage, oder Peter Heckel (2005), „Einführung in die Ökonometrie“.

¹³ Vgl. zum Konzept des Bestimmtheitsmaßes R^2 Anhang 3.

¹⁴ Dies entspricht auch den Bewertungen zur Bedeutung der einzelnen Bausteine des Vorbereitungsdienstes für die Kompetenzentwicklung, vgl. Abschnitt 4.1.4. Aufgrund der hohen Übereinstimmung der Werte der Befragungen seitens der LiAs und der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren in diesem Bereich kann vermutet werden, dass die genannten inhaltlichen Ergebnisse der Regressionsanalyse vermutlich analog auf die aktiven LiAs übertragbar sein dürften.

4.1.7 Zwischenfazit

Als wesentliche Ergebnisse aus der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren lassen sich in kompakter Form festhalten:

- Insgesamt sehr hohe Zustimmungen zu den Aussagen zur Ausbildung durch die Ausbildungslehrkräfte und zu den Aussagen zur Ausbildung an der Schule.
- Im Vergleich wurden fast durchgängig höhere Zustimmungswerte für die Fächer als für die Pädagogik bei der Bewertung der Ausbildung durch das IQSH erzielt.
- Im Vergleich sind die Zustimmungswerte zu den Aussagen bezüglich der Ausbildung durch die Ausbildungslehrkräfte und an der Schule deutlich höher als bezüglich der Ausbildung durch das IQSH.
- Die konzeptionell abgestimmte Kooperation zwischen den StudienleiterInnen und den Ausbildungslehrkräften in der Ausbildung wird seitens der Lehrkräfte in Ausbildung als verbesserungswürdig angesehen.¹⁵
- Bezüglich der Ausbildungsbausteine werden schulinterne Ausbildungselemente mit deutlich höherer Priorität bewertet als schulexterne. Gleichzeitig werden diese Ausbildungselemente auch mit einer höheren Intensitätsbewertung versehen.
- Sowohl durch die Intensitätsbewertungen als auch in der direkten Abfrage wird deutlich, dass eine stärkere Betreuung der LiAs im Rahmen von Unterrichtsbesuchen durch die StudienleiterInnen und Gespräche mit diesen gewünscht werden.
- Die Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte entspricht den Vorstellungen der befragten LehrerInnen in den ersten Berufsjahren.
- Die Gesamtzufriedenheit der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren wird vor allem durch die Zufriedenheit mit der Ausbildung durch die Schule beeinflusst. Jedoch weisen die Pflichtmodule für die Fächer und die Pädagogik gemeinsam einen sogar höheren Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit auf, wodurch vor dem Hintergrund der deutlich geringeren Zufriedenheitsbewertungen für die Pflichtmodule in den Fächern und insbesondere in Pädagogik in diesem Bereich das Hauptaugenmerk für Optimierungen des Vorbereitungsdienstes liegen sollte.
- Es besteht eine sehr hohe inhaltliche Übereinstimmung in den grundsätzlichen Bewertungen aus den LiA-Befragungen und der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren.¹⁶

¹⁵ Hierzu ist anzumerken, dass die konzeptionell abgestimmte Kooperation zwischen den StudienleiterInnen und den Ausbildungslehrkräften nicht Bestandteil der OVP (vgl. <http://ausbildung.lernnetz.de/content/vorbereitungsdienst.php>) ist, welches aus Sicht des Gutachters einer Änderung bedarf.

¹⁶ Die Auswahl der befragten Gruppe der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren war durch die Tatsache bestimmt, dass diese den Vorbereitungsdienst gemäß der neuen Prüfungsordnung absolviert haben. Aus diesem Grunde ist eine personelle Überschneidung der beiden Befragungen (LiA-Befragung 2006 und Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren) zugrunde liegenden Stichproben anzunehmen.

4.2 Ergebnisse der Befragung von SchulleiterInnen

4.2.1 Ausgangslage

Die Befragung von SchulleiterInnen fand im Rahmen einer die fünf Bundesländer Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern umfassenden Benchmark-Befragung im Zeitraum vom 21. Mai bis 8. Juni 2007 als Online-Befragung statt. Dabei beteiligten sich für Schleswig-Holstein 257 SchulleiterInnen, die seit dem Schuljahr 2004/05 LiAs an ihrer Schule ausgebildet haben. Die Verteilung nach Schularten lässt sich der folgenden Abbildung 52 entnehmen:

Abbildung 52: Teilnahme an der Befragung von SchulleiterInnen

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Grund-, Hauptschulen	112	43,6%
Realschulen	41	16,0%
Gymnasien	37	14,4%
Gesamtschulen	14	5,4%
Berufsbildende Schulen	17	6,6%
Sonderschulen/Förderzentren	32	12,5%
Ohne Nennung der Schulform	4	1,6%
Gesamt	257	100,0%

Für die Auswertungen in diesem Kapitel werden aufgrund der geringen Teilnahmezahlen für die einzelnen Schularten alle Auswertungen über die Gesamtheit der Stichprobe vorgenommen.

4.2.2 Die Erfüllung der KMK-Kompetenzen

Um die Erfüllung notwendiger im Rahmen des Vorbereitungsdienstes zu erlernender Kompetenzen seitens der SchulleiterInnen einschätzen zu lassen, wurden im Rahmen der Befragung die durch die Kultusminister-Konferenz (KMK) erarbeiteten Kompetenzen für den Vorbereitungsdienst¹⁷ abgefragt. Die Einschätzung der Erfüllung der einzelnen Kompetenzen erfolgte dabei anhand einer 4er-Skala:

4: sehr gut, 3: gut, 2: weniger gut, 1: schlecht

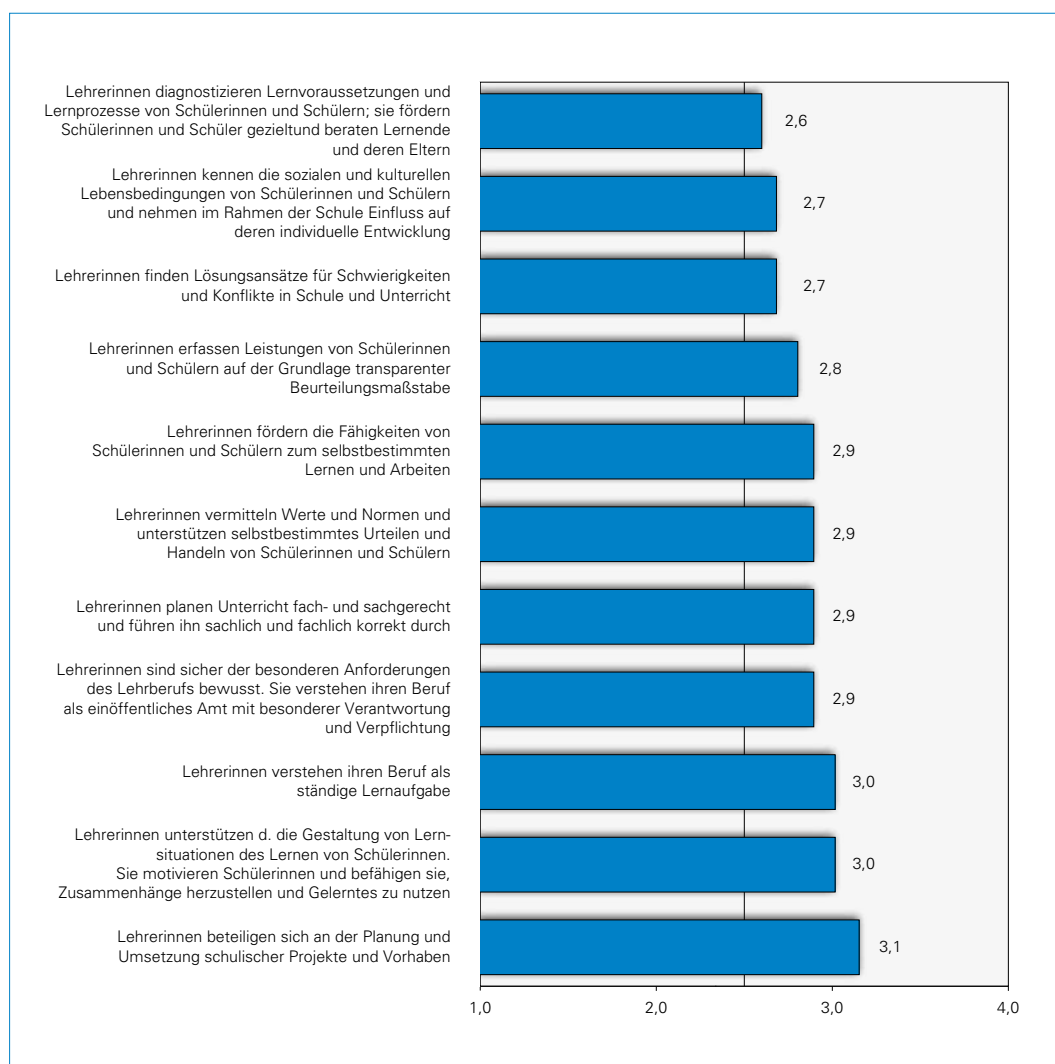
Abbildung 53 zeigt die Ergebnisse für diesen Fragenblock. Als erstes ist zu erkennen, dass die Einschätzungen zu den einzelnen Kompetenzen ein sehr homogenes Bild aufweisen: Die mittleren Einschätzungen reichen von 2,6 bis 3,1 Bewertungspunkte. Dies bedeutet gleichzeitig inhaltlich, dass die Einschätzungen der SchulleiterInnen zwischen den Kategorien „weniger gut“/„gut“ bis etwas besser als „gut“ liegen; Bewertungen in Richtung „sehr gut“ liegen somit nicht vor.

¹⁷ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004“; http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf.

Eine inhaltliche Einordnung des Niveaus der Bewertungen kann mangels Vergleichs¹⁸ nur anhand der inhaltlichen Kategorien erfolgen und muss somit einer vorsichtigen Interpretation unterliegen. Trotzdem erscheint es bemerkenswert, dass die Bewertungen der einzelnen zu erfüllenden Kompetenzen über eine gute Bewertung kaum hinausgehen.

Bezüglich der Rangfolge der einzelnen Kompetenzen ist anzumerken, dass Kompetenzen, die die allgemeinen Fähigkeiten zur Erfüllung des Lehrerberufes betreffen (Gestaltung von Lernsituationen, Planung und Umsetzung schulischer Projekte, fach- und sachgerechter Unterricht), eine bessere Beurteilung in ihrer Erfüllung erfahren, als dies für die als besonders wichtig zu erachtende Diagnosekompetenz als Grundlage der Binnendifferenzierung gilt (Diagnose von Lernvoraussetzungen, Kenntnisse der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von SchülerInnen und Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung). Dieser Aspekt spiegelt im Wesentlichen die Ergebnisse der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren wider (vgl. Kapitel 4.1).

Abbildung 53: Einschätzungen zur Erfüllung der von der KMK formulierten Kompetenzen des Vorbereitungsdienstes



¹⁸ Ein Vergleich ist nur anhand der Bewertungen durch die Ausbildungslehrkräfte und StudienleiterInnen möglich, vgl. dazu die folgenden Kapitel.

4.2.3 Die Ausbildungsprioritäten

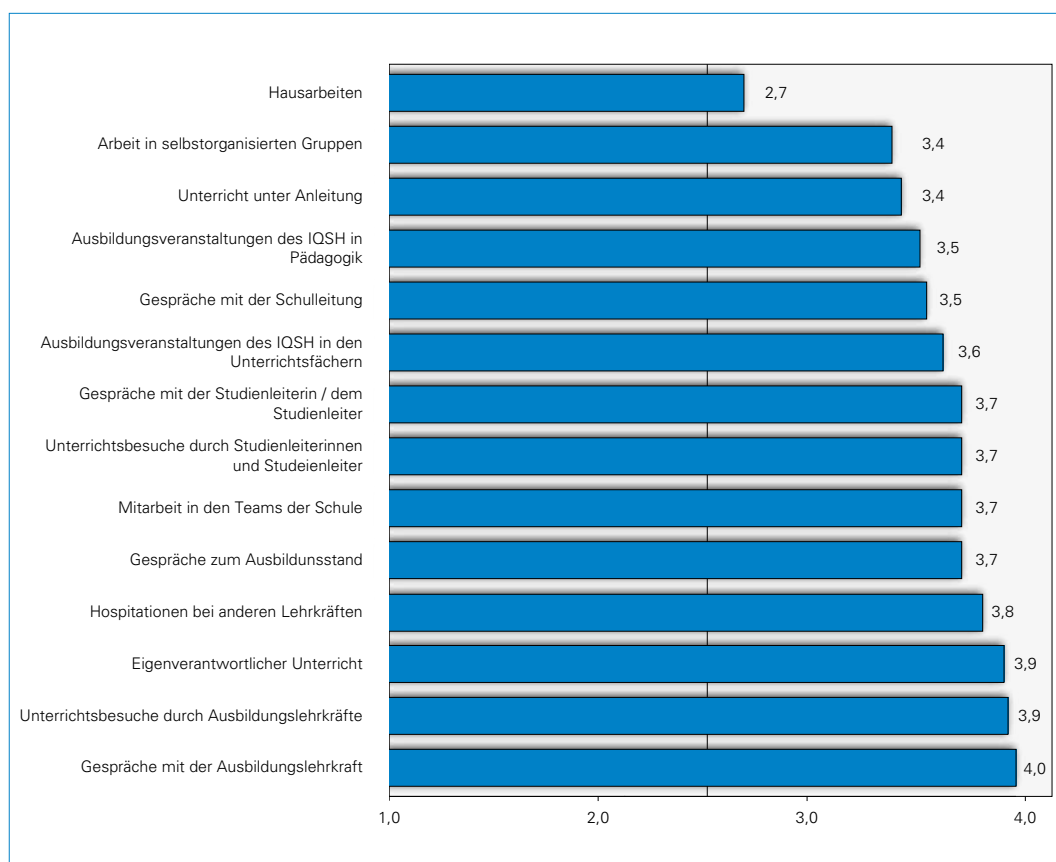
Die Einschätzung zu den einzelnen Bedeutungen der Bausteine des Vorbereitungsdienstes durch die SchulleiterInnen ist in Abbildung 54 dargestellt. Dabei erfolgt die Einschätzung der Bedeutung der einzelnen Bausteine anhand der bekannten 4er-Skala:

4: sehr wichtig, 3: eher wichtig, 2: eher unwichtig, 1: unwichtig

Es ist deutlich ersichtlich, dass lediglich ein Ausbildungsbaustein – nämlich die Hausarbeiten – mit einer mittleren Bewertung knapp unterhalb von „eher wichtig“ belegt wird. Alle anderen Ausbildungsbausteine rangieren zwischen den inhaltlichen Kategorien „eher wichtig“/„sehr wichtig“ und „sehr wichtig“.

Des Weiteren fällt auf, dass die grundsätzliche Aussage aus den LiA-Umfragen und der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren, wonach schulinterne Ausbildungselemente mit deutlich höherer Priorität bewertet werden als schulexterne, durch die Einschätzung der SchulleiterInnen Bestätigung findet: Die drei als am wichtigsten erachteten Ausbildungsbausteine sind Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte, Eigenverantwortlicher Unterricht und Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft. Die Hausarbeiten stehen an letzter Stelle.

Abbildung 54: Die Einschätzung der Bedeutung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes für die Kompetenzentwicklung

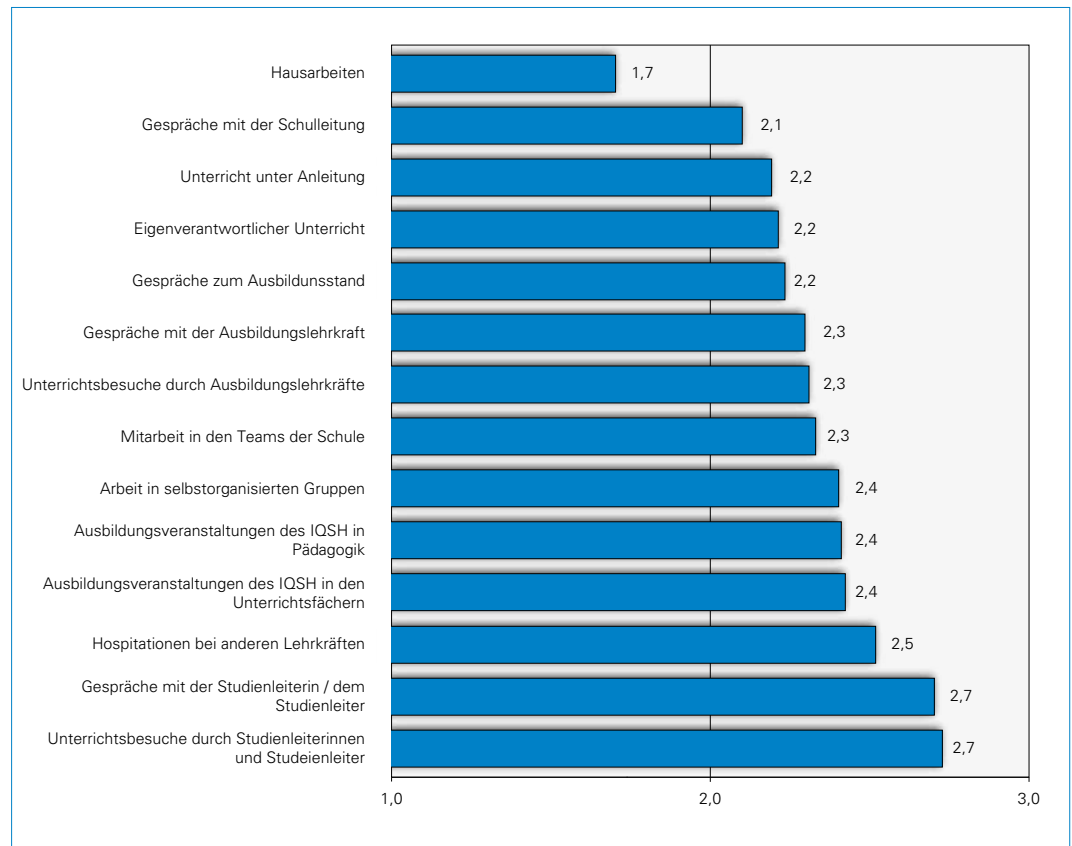


Analog zum Befragungskonzept bei den LehrerInnen in den ersten Berufsjahren wurden auch bei den SchulleiterInnen die Intensitätswünsche bezüglich der Ausbildungsbausteine erfragt. Abbildung 55 stellt diese Intensitätsbewertungen der einzel-

nen Ausbildungselemente dar. Die Intensitätsbewertung der einzelnen Kompetenzen erfolgte dabei anhand der bekannten 3er-Skala („Zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung sollte folgender Baustein ...“):

3: intensiviert werden, | 2: so bleiben, wie er ist, | 1: abgeschwächt werden

Abbildung 55: Die Intensitätsbewertung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes

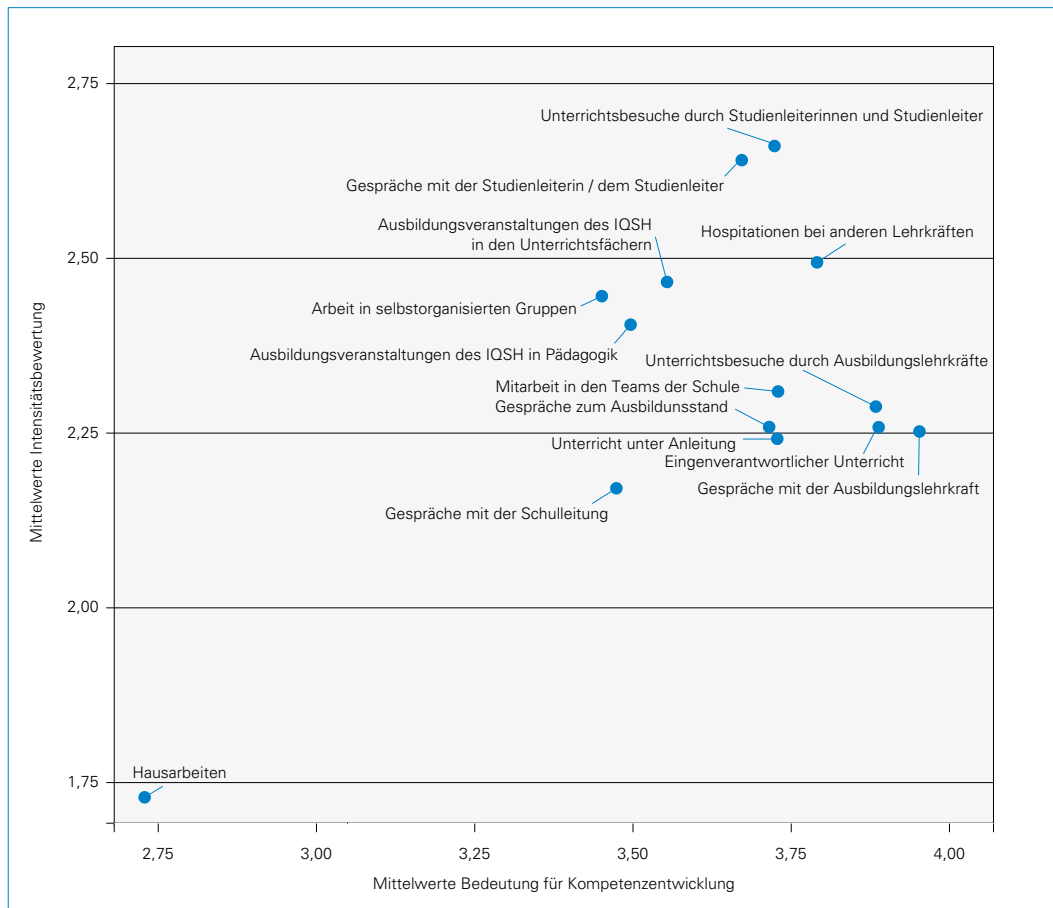


Die Niveaus der Mittelwerte bewegen sich zwischen 1,7 und 2,7, wobei lediglich ein Element einen Wert deutlich geringer als 2 aufweist, nämlich die Hausarbeiten. Dieses Ergebnis ist schon aus der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren bekannt (vgl. Kapitel 4.1). Auf der anderen Seite werden schulinterne Ausbildungselemente insgesamt mit den höchsten mittleren Bewertungen zu einer Ausweitung der Intensität belegt. Die höchsten Bewertungen erhalten die Gespräche mit der Studienleiterin/dem Studienleiter und die Unterrichtsbesuche durch diese. Dieses Ergebnis entspricht wiederum den Bewertungen seitens der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren (vgl. Kapitel 4.1).

Um beide Fragestellungen wie auch schon in der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren – zum einen die Bewertung der Bedeutung der einzelnen Ausbildungselemente für die eigene Kompetenzentwicklung und zum anderen die Intensitätsbewertungen der einzelnen Ausbildungsbausteine – inhaltlich in Zusammenhang bringen zu können, sind in Abbildung 56 beide Aspekte in einer Grafik vereint. Dabei ist deutlich zu erkennen, dass Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen, Gespräche mit den StudienleiterInnen und Hospitationen bei anderen Lehrkräften am deutlichsten in die Schnittgruppe der als besonders bedeutsam und in der Intensität mit einem Erweiterungswunsch versehenen Ausbildungsbausteine fallen. Im Gegensatz dazu weisen die Hausarbeiten mit Abstand jeweils die geringste Bewertung

bezüglich ihrer Bedeutung und bezüglich des Wunsches nach einer Verringerung ihrer Intensität im Rahmen der Ausbildung auf. Beide Aspekte stimmen vollständig mit den Ergebnissen der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren überein (vgl. Kapitel 4.1).

Abbildung 56: Die Intensitätsbewertung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund der Bedeutung für die Kompetenzentwicklung

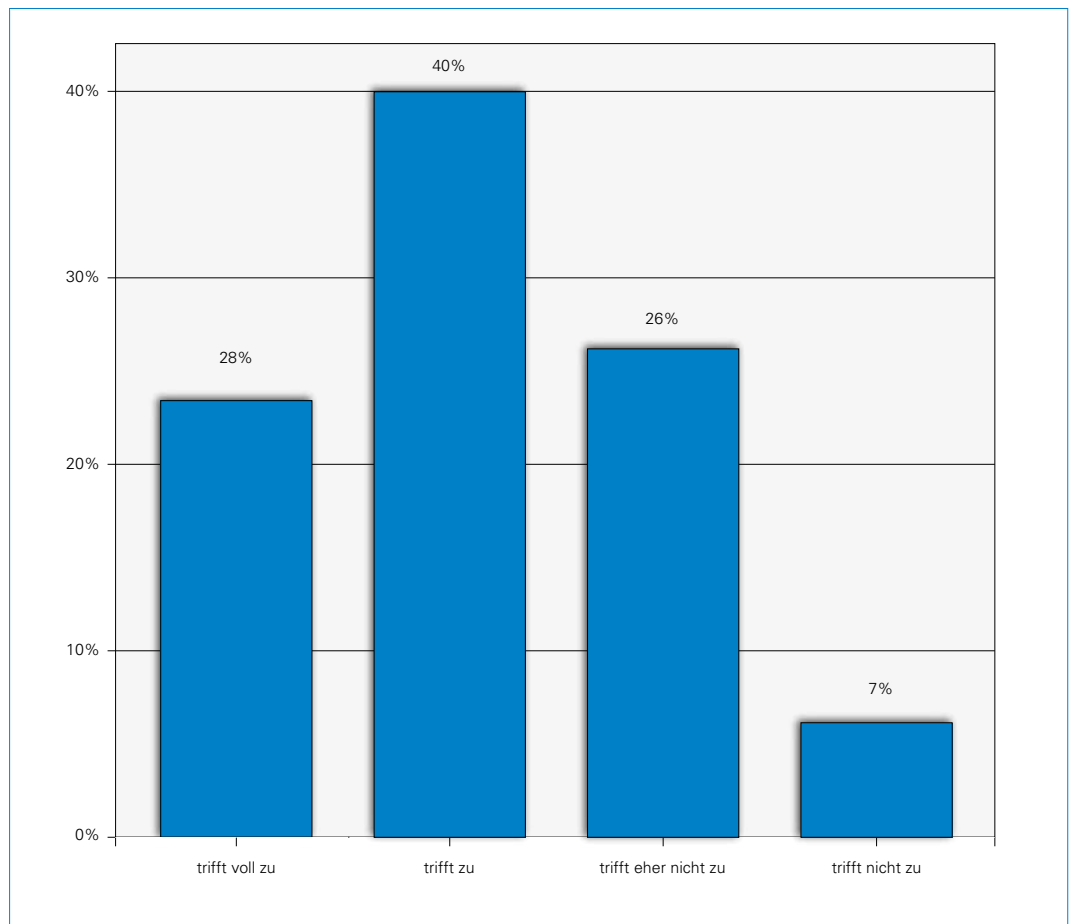


4.2.4 Die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt

Im Gegensatz zur Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren wurde im Rahmen der SchulleiterInnen-Befragung (wie auch in der Befragung der Ausbildungslehrkräfte und der StudienleiterInnen, vgl. die folgenden Kapitel) im Fragenblock zur Gesamtzufriedenheit mit der Ausbildung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes eine Frage ergänzt. Abbildung 57 zeigt die Ergebnisse dieser Frage nach dem Beitrag des Vorbereitungsdienstes für die Schulentwicklung.

Insgesamt erachten 68% der befragten SchulleiterInnen die betreffende Aussage als voll (28%) oder eher (40%) zutreffend. Lediglich 7% der SchulleiterInnen bewerten die Aussage als nicht zutreffend und 26% als eher nicht zutreffend. Insofern scheint der Vorbereitungsdienst aus Sicht der SchulleiterInnen einen durchaus bedeutsamen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten.

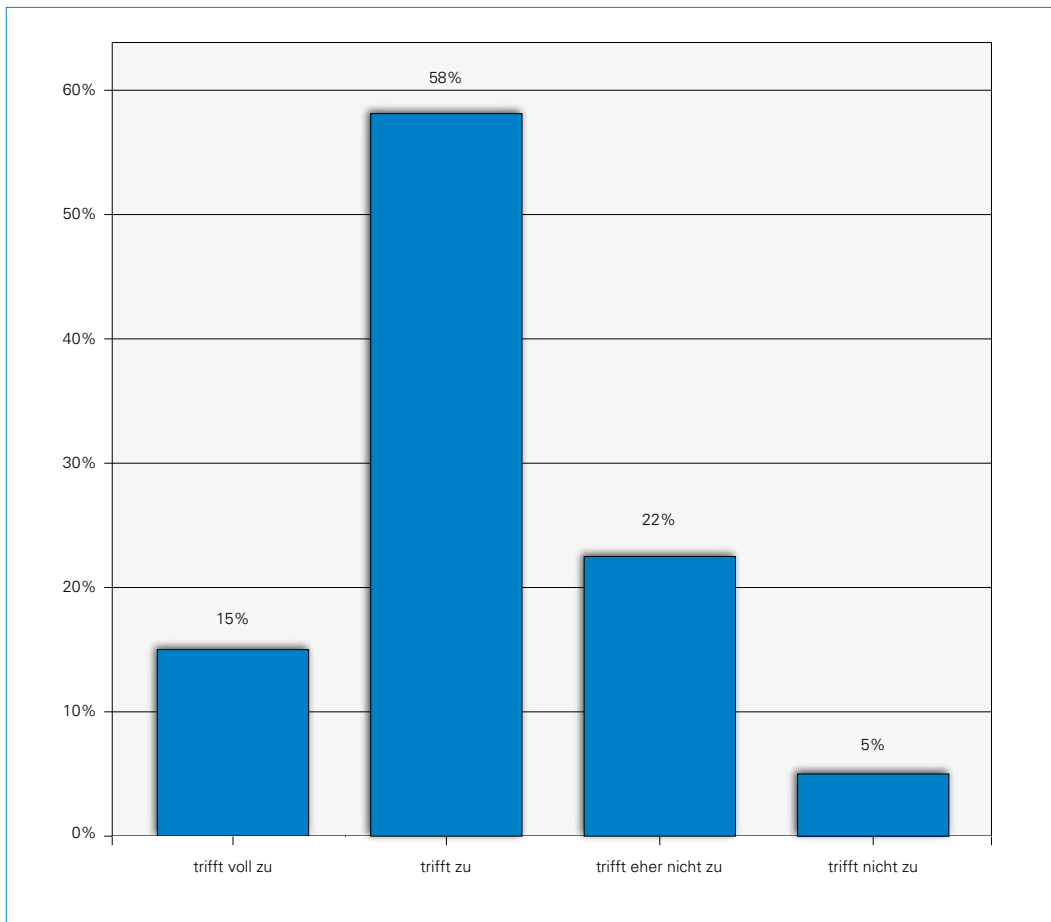
Abbildung 57: Der Vorbereitungsdienst leistet einen wichtigen Beitrag für die Schulentwicklung



Die Bewertungen der Aussage, wonach der Vorbereitungsdienst die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vorbereitet, sind in Abbildung 58 dargestellt. 15% stimmen dieser Aussage voll zu, 58% stimmen eher zu. 22% der SchulleiterInnen stimmen der Aussage eher nicht zu und 5% meinen, dass diese Aussage nicht zutrifft.

Im Durchschnitt liegt somit eine Bewertung von 2,8 Punkten vor, was die kritischere Einschätzung der SchulleiterInnen gegenüber der Einschätzung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren (Mittelwert: 3,1 Bewertungspunkte) zu diesem Aspekt verdeutlicht (vgl. Kapitel 4.1).

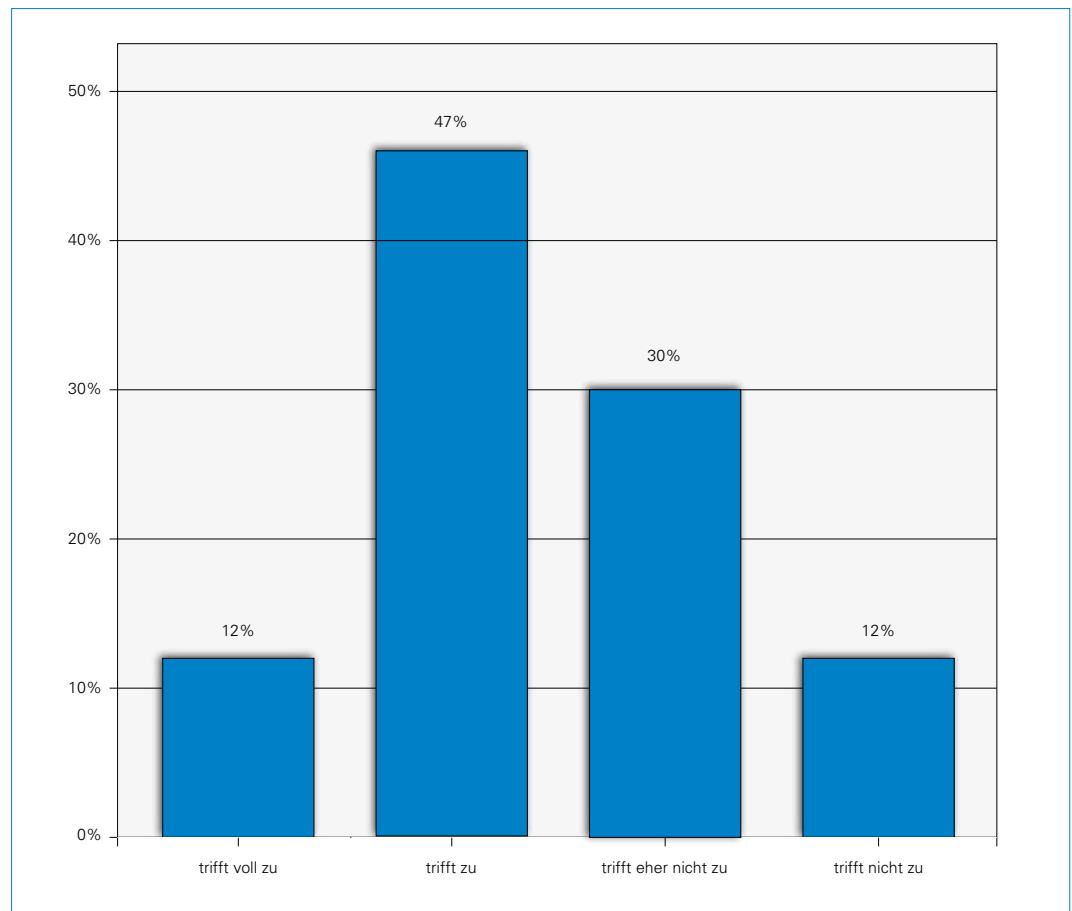
Abbildung 58: Der Vorbereitungsdienst bereitet die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vor.



Die Einschätzung bezüglich der Aussage, dass der Vorbereitungsdienst insgesamt zur Zufriedenheit verläuft, ist Abbildung 59 zu entnehmen. Lediglich 12% der befragten SchulleiterInnen stimmen dieser Aussage voll zu. 47% stimmen der Aussage eher zu, 30% stimmen der Aussage eher nicht zu und 12% stimmen der Aussage nicht zu. Zusammenfassend kann demnach für die SchulleiterInnen festgehalten werden, dass nur etwa 60% von ihnen dem Verlauf des Vorbereitungsdienstes überwiegend positiv gegenüberstehen, während etwa 40% diesen eher kritisch betrachten.

Dies stellt ein deutlich kritischeres Bild als bei den befragten LehrerInnen in den ersten Berufsjahren dar, die im Mittel eine Bewertung von 2,9 Punkten abgaben, während für die SchulleiterInnen dieser Wert bei lediglich 2,6 Bewertungspunkten liegt.

Abbildung 59: Der Vorbereitungsdienst verläuft insgesamt zu meiner Zufriedenheit



4.2.5 Zwischenfazit

Als wesentliche Ergebnisse der Befragung der SchulleiterInnen lassen sich folgende Aspekte festhalten:

- Die SchulleiterInnen sehen die von der KMK definierten Kompetenzen, die der Vorbereitungsdienst erbringen soll, als nur bedingt erfüllt an. Dabei werden Kompetenzen, die die allgemeinen Fähigkeiten zur Erfüllung des Lehrerberufes betreffen, besser beurteilt, als dies für die als besonders wichtig zu erachtende Diagnosekompetenz als Grundlage der Binnendifferenzierung der Fall ist.
- Schulinterne Ausbildungselemente werden mit deutlich höherer Priorität bewertet als schulexterne.
- Die SchulleiterInnen sehen die Unterrichtsbesuchen durch die StudienleiterInnen und Gespräche mit diesen als wichtig für die Kompetenzentwicklung und gleichzeitig als notwendigerweise zu intensivieren an.
- Insgesamt besteht eine inhaltlich sehr hohe Übereinstimmung in den Ergebnissen der SchulleiterInnen-Befragung und der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren. Allerdings bewerten die SchulleiterInnen die Zufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst insgesamt etwas kritischer als die LehrerInnen in den ersten Berufsjahren.

4.3 Ergebnisse der Befragung von Ausbildungslehrkräften

4.3.1 Ausgangslage

Die Befragung von Ausbildungslehrkräften fand ebenfalls im Rahmen einer die fünf Bundesländer Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern umfassenden Benchmark-Befragung im Zeitraum vom 21. Mai bis 8. Juni 2007 als Online-Befragung statt. Dabei beteiligten sich für Schleswig-Holstein 872 Ausbildungslehrkräfte. Die Verteilung nach Schularten lässt sich der folgenden Abbildung 60 entnehmen:

Abbildung 60: Teilnahme an der Befragung von Ausbildungslehrkräften

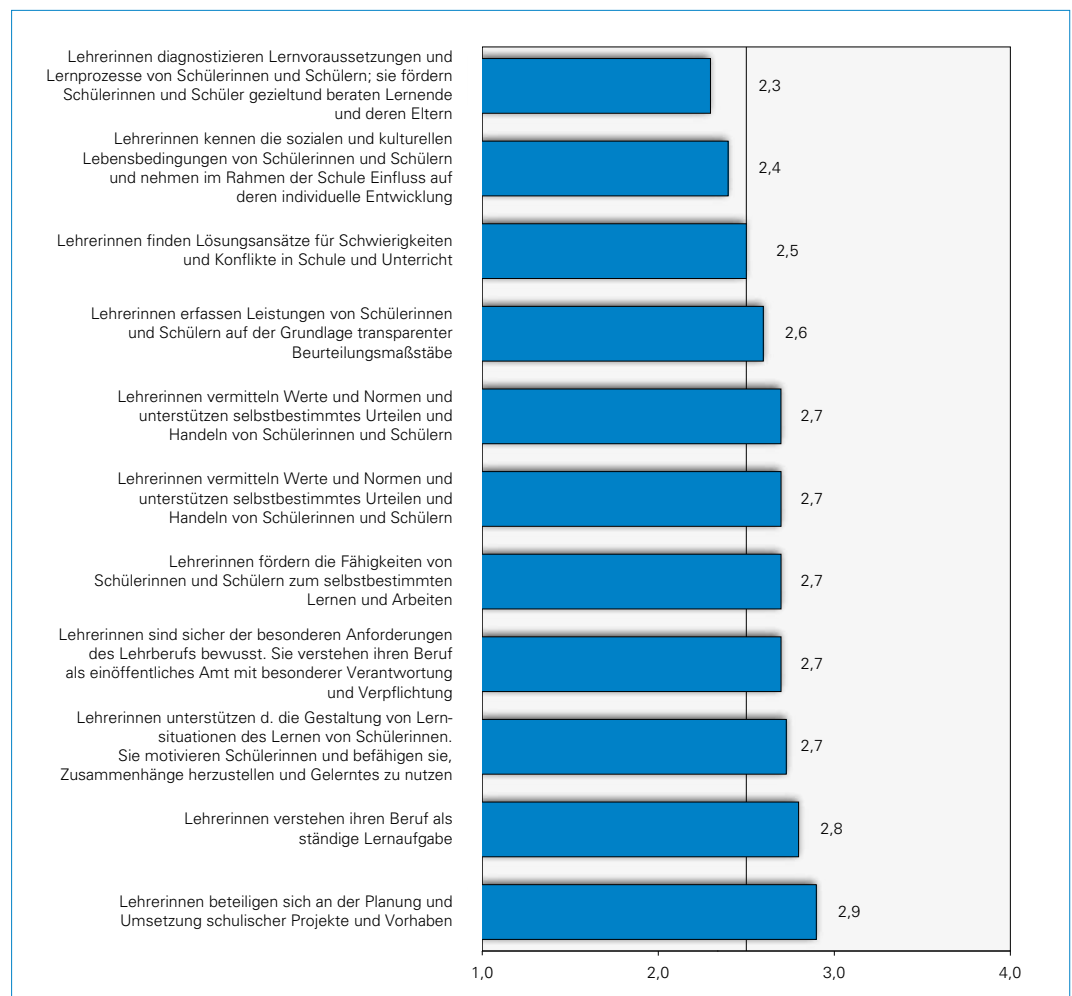
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Grund-, Hauptschulen	243	27,9%
Realschulen	133	15,3%
Gymnasien	70	8,0%
Gesamtschulen	139	15,9%
Berufsbildende Schulen	63	7,2%
Sonderschulen/Förderzentren	222	25,5%
Ohne Nennung der Schulform	2	0,2%
Gesamt	872	100,0%

Für die Auswertungen in diesem Kapitel werden aufgrund der zum Teil geringen Teilnahmezahlen für die einzelnen Schularten alle Auswertungen über die Gesamtheit der Stichprobe vorgenommen.

4.3.2 Die Erfüllung der KMK-Kompetenzen

Abbildung 61 zeigt die bereits von der SchulleiterInnen-Befragung bekannte Darstellung zu den Einschätzungen der Erfüllung der von der KMK formulierten Kompetenzen des Vorbereitungsdienstes.¹⁹ Erneut ist das Bewertungsbild relativ homogen und reicht von 2,3 bis 2,9 in den mittleren Einstufungen. Damit ist allerdings auch erkennbar, dass die Ausbildungslehrkräfte die Kompetenzerfüllung kritischer bewerten als die SchulleiterInnen; im Durchschnitt liegt die mittlere Bewertung in diesem Fall bei gut 2,6 Bewertungspunkten, während sie bei den SchulleiterInnen knapp 2,9 beträgt (vgl. Kapitel 4.2.2).

Abbildung 61: Einschätzungen zur Erfüllung der von der KMK formulierten Kompetenzen des Vorbereitungsdienstes



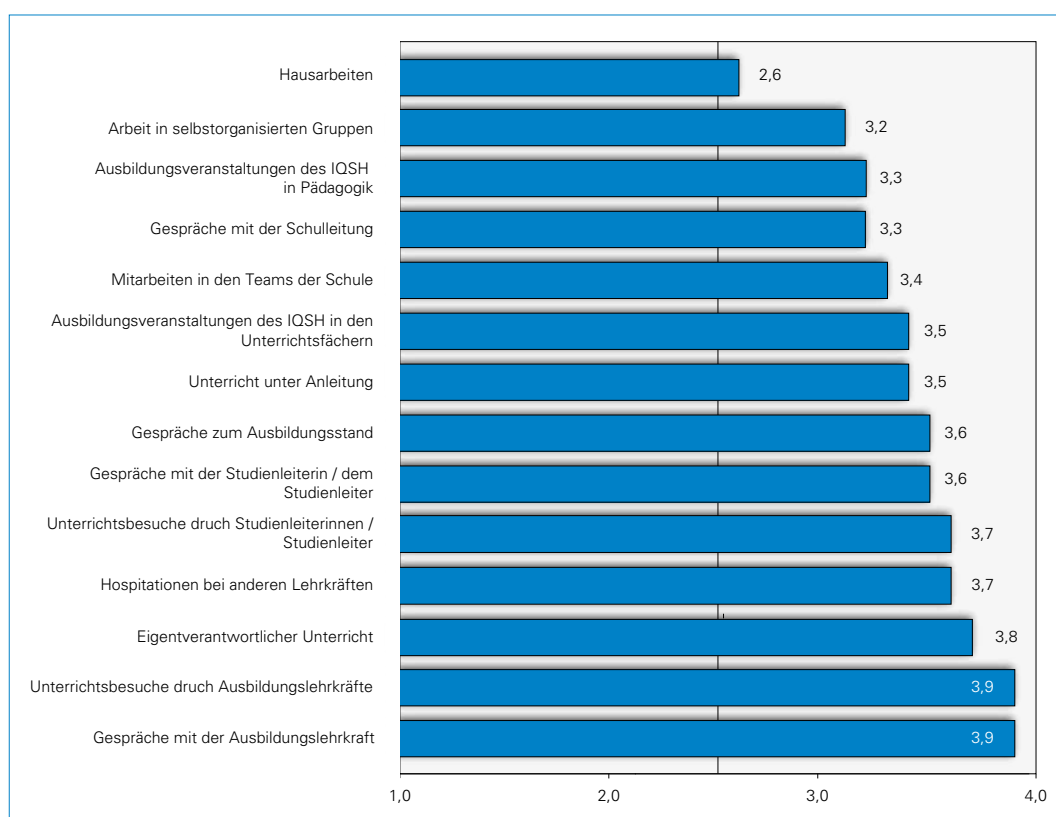
Einheitlich ist das Bild hingegen wieder im Vergleich der Kompetenzen, die die Ausbildungslehrkräfte und die SchulleiterInnen als besonders gut oder weniger gut erfüllt ansehen: Die niedrigsten Bewertungen erhalten die Aussagen zur Diagnose von Lernvoraussetzungen und zu den Kenntnissen der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von SchülerInnen und Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung. Höhere Bewertungen liegen hingegen für die allgemeinen Fähigkeiten zur Erfüllung des Lehrberufes betreffend vor. Dementsprechend spiegeln diese Ergebnisse im Wesentlichen auch die Befunde der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren wider (vgl. Kapitel 4.1).

¹⁹ Die zugrunde liegende Skalierung in diesem Fragenblock ist wie folgt: 4: sehr gut, 3: gut, 2: weniger gut, 1: schlecht

4.3.3 Die Ausbildungsprioritäten

Die Einschätzungen der Bedeutungen der einzelnen Bausteine des Vorbereitungsdienstes durch die Ausbildungslehrkräfte sind in Abbildung 62 dargestellt.²⁰ Im Vergleich mit den Bewertungen seitens der SchulleiterInnen (vgl. Kapitel 4.2.3) zeigt sich eine nahezu vollständige Übereinstimmung der Ergebnisse (im Durchschnitt 3,5 Bewertungspunkte in Bezug auf die mittleren Bewertungen pro Aussage seitens der Ausbildungslehrkräfte im Vergleich zu 3,6 Bewertungspunkten seitens der SchulleiterInnen; außerdem fast vollständig identische Rangfolge der Ausbildungsbausteine)²¹ Insgesamt kann somit geschlussfolgert werden, dass ebenfalls bei den Ausbildungslehrkräften schulinterne Ausbildungselemente mit deutlich höherer Priorität bewertet werden als schulexterne.

Abbildung 62: Die Einschätzung der Bedeutung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes für die Kompetenzentwicklung



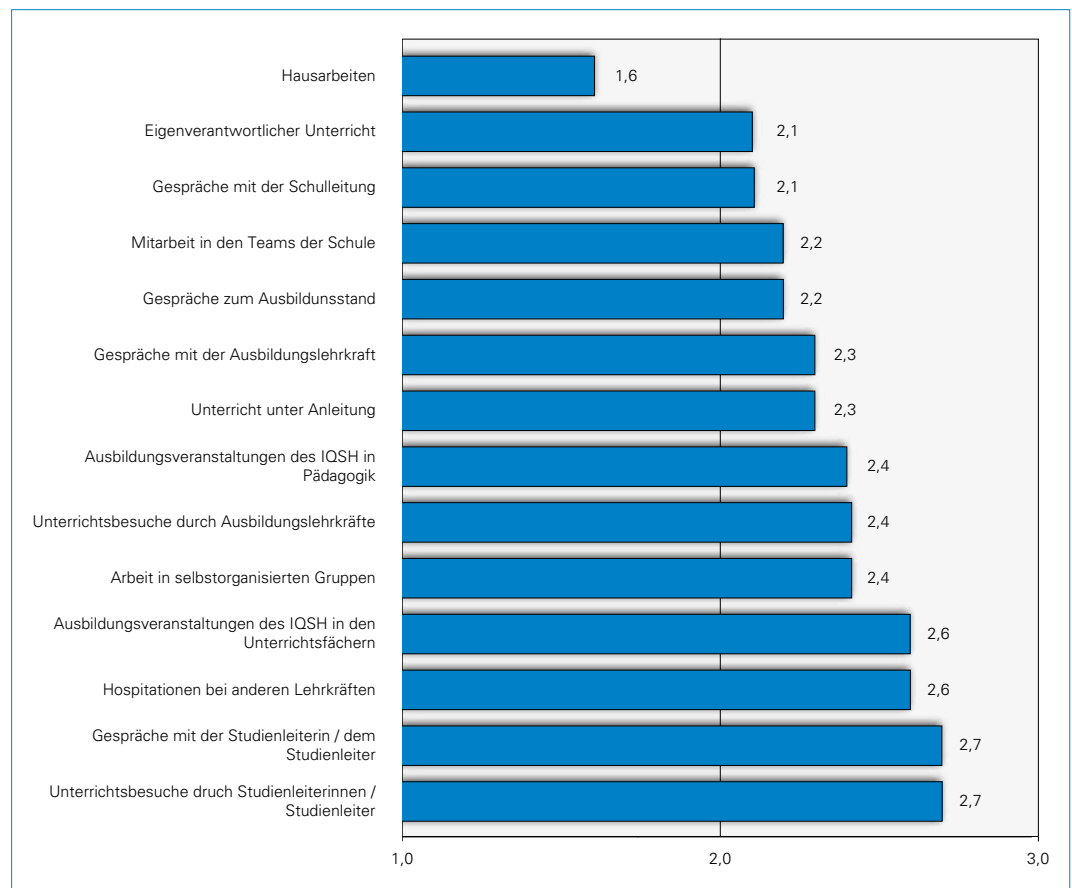
In den grundlegenden Ergebnissen stimmen zwischen den beiden Befragungsgruppen der SchulleiterInnen und der Ausbildungslehrkräfte auch die Intensitätsbewertungen zu den Bausteinen des Vorbereitungsdienstes überein. Abbildung 63 zeigt,²² dass die Ausbildungslehrkräfte nur bezüglich der Hausarbeiten eine Abschwächung der Intensität wünschen. Auf der anderen Seite werden vor allem die Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen, die Gespräche mit diesen, die Hospitationen bei anderen Lehrkräften und die Ausbildungsveranstaltungen des IQSH in den Fächern seitens der Ausbildungslehrkräfte mit dem Wunsch zur Intensivierung im Rahmen der Ausbildung belegt.

²⁰ Die zugrunde liegende Skalierung in diesem Fragenblock ist wie folgt: 4: sehr wichtig, 3: eher wichtig, 2: eher unwichtig, 1: unwichtig.

²¹ Es liegt somit auch eine hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren und den LiA-Befragungen vor.

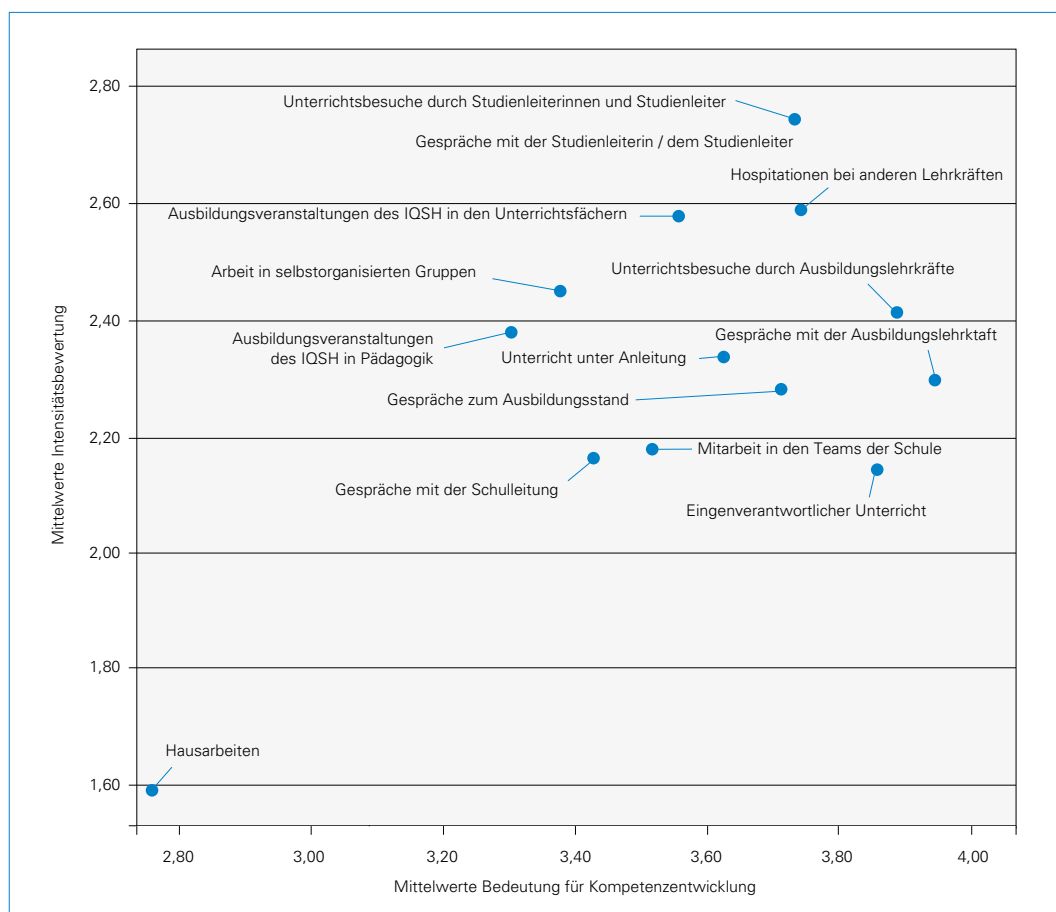
²² Die zugrunde liegende Skalierung in diesem Fragenblock ist wie folgt: 3: intensiviert werden, 2: so bleiben, wie er ist, 1: abgeschwächt werden.

Abbildung 63: Die Intensitätsbewertung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes



Erneut kann mittels der grafischen Gegenüberstellung der Intensitätsbewertung und der Bewertung zur Bedeutung für die Kompetenzentwicklung für die einzelnen Ausbildungsbausteine des Vorbereitungsdienstes verdeutlicht werden, welche Bausteine in beiden Bereichen mit hohen Werten durch die Ausbildungslehrkräfte belegt werden (Abbildung 64). In die benannte Schnittgruppe fallen die Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen, Gespräche mit diesen sowie Hospitationen bei andern Lehrkräften und Ausbildungsveranstaltungen des IQSH in den Fächern. Im Gegensatz dazu weisen die Hausarbeiten einen Wert, der eine Verringerung der Intensität widerspiegelt, sowie den geringsten Wert zur Bedeutung im Rahmen der Kompetenzentwicklung des Vorbereitungsdienstes auf. Diese Ergebnisse stimmen wiederum nahezu vollständig mit den Ergebnissen der SchulleiterInnen-Befragung (vgl. Kapitel 4.2) und der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren überein (vgl. Kapitel 4.1).

Abbildung 64: Die Intensitätsbewertung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund der Bedeutung für die Kompetenzentwicklung

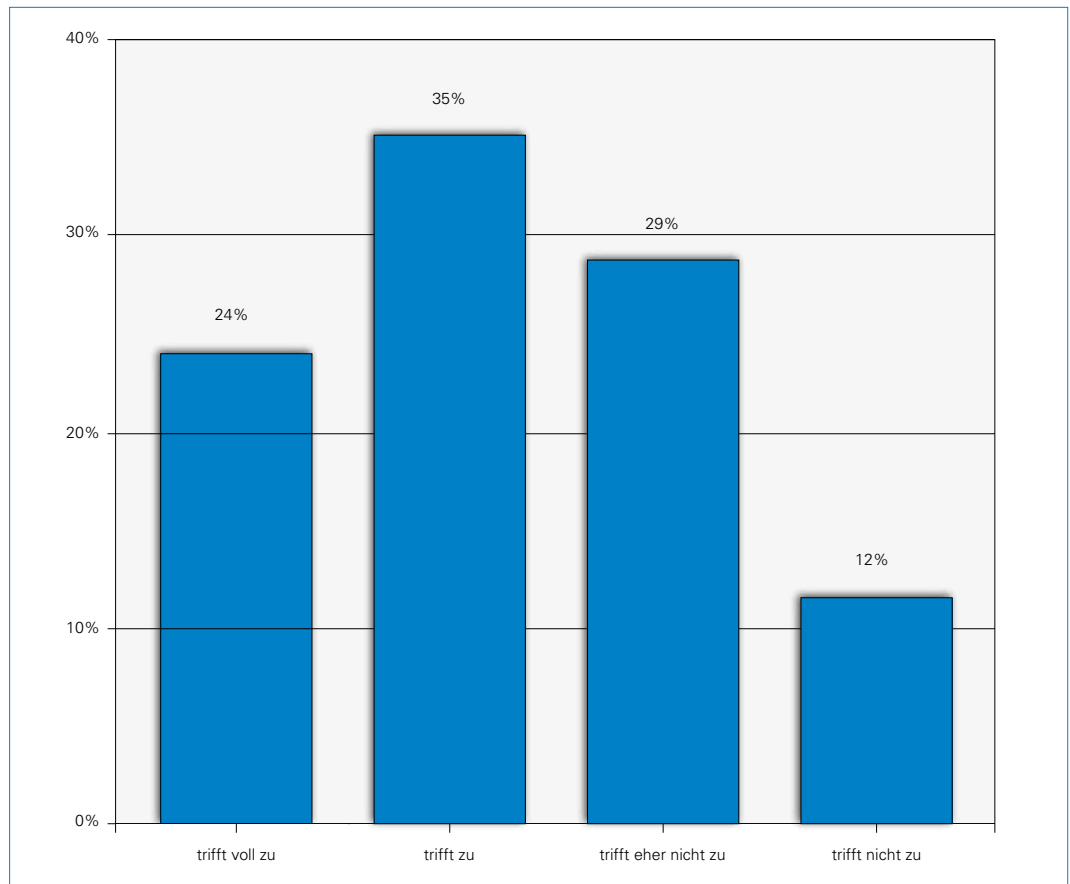


4.3.4 Die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt

In den Abbildungen 65 bis 67 sind die drei bereits aus der Befragung der SchulleiterInnen (vgl. Kapitel 4.2) bekannten Aussagen zur Gesamtzufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst seitens der Ausbildungslehrkräfte dargestellt.

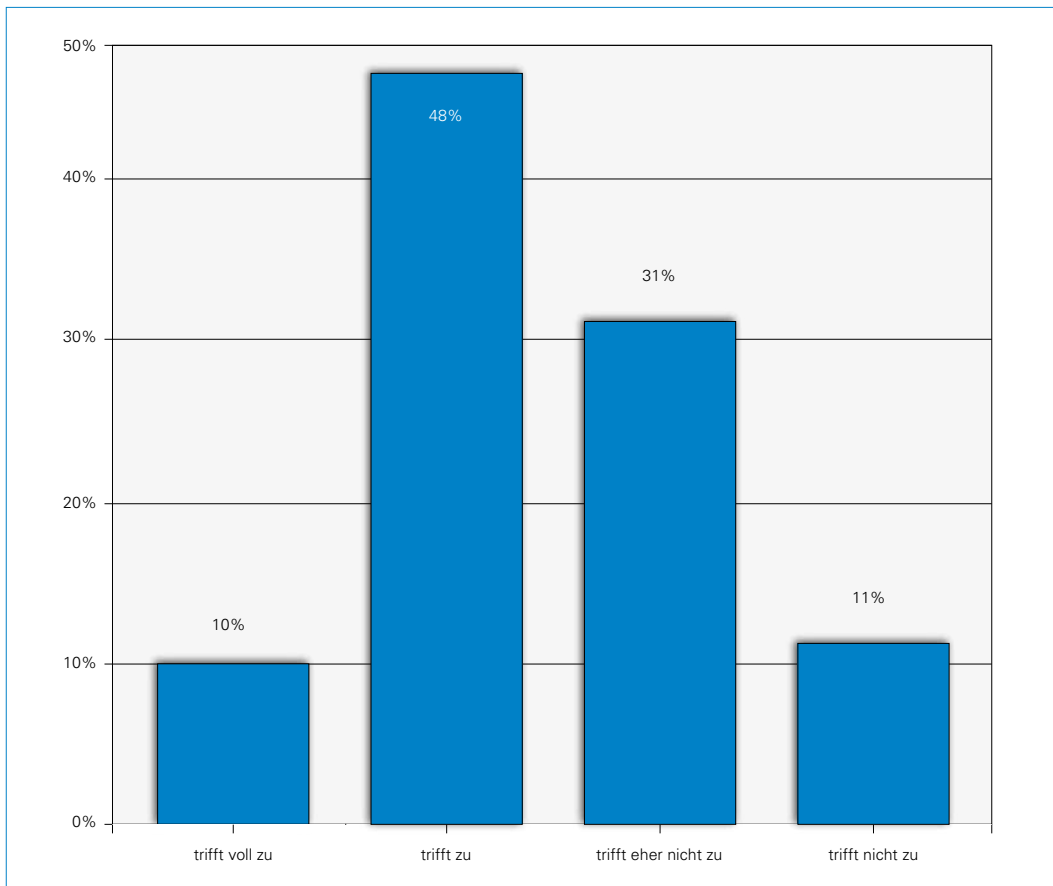
Dabei befinden lediglich 59% der befragten Ausbildungslehrkräfte, dass die Aussage, der Vorbereitungsdienst leiste einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung, voll (24%) oder zumindest eher (35%) zutrifft; 29% sind der Meinung, dass diese Aussage eher nicht zutrifft und 12% meinen, dass diese Aussage nicht zutrifft. Insgesamt zeigt sich hierbei demnach ein kritischeres Bild als bei den befragten SchulleiterInnen.

Abbildung 65: Der Vorbereitungsdienst leistet einen wichtigen Beitrag für die Schulentwicklung



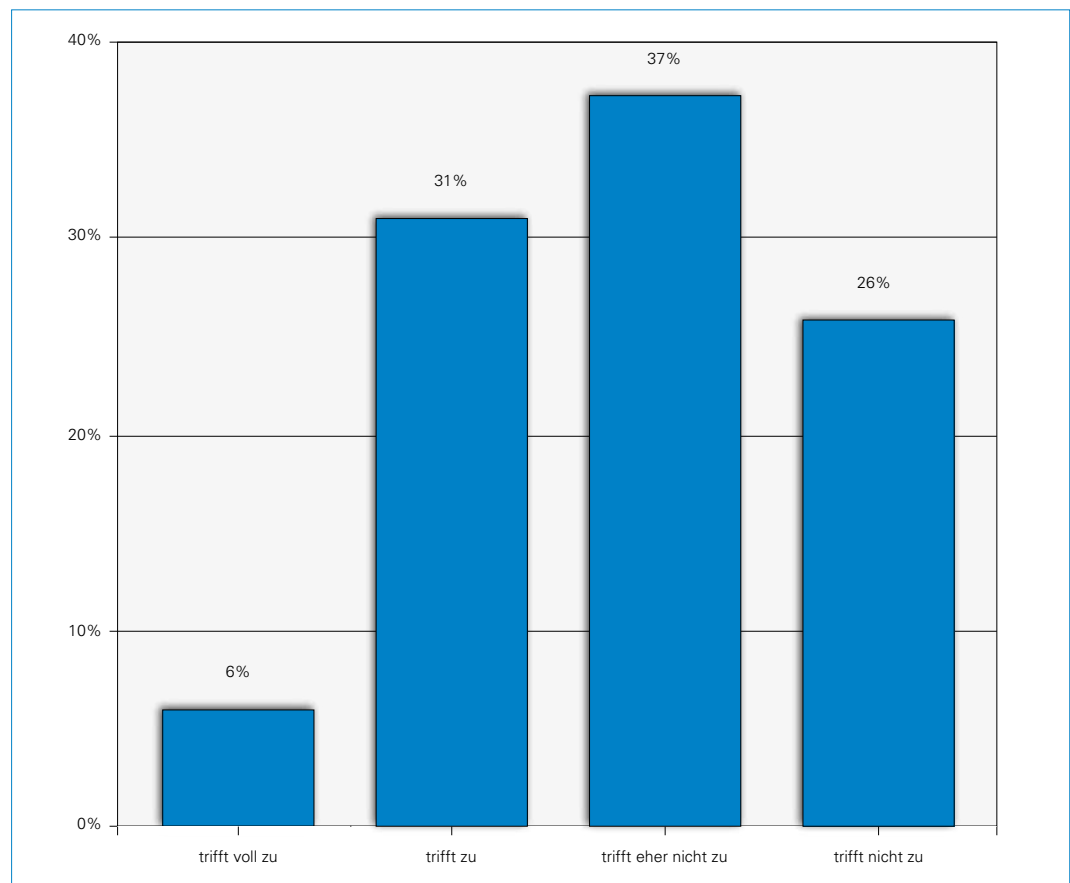
Grundsätzlich lässt sich der gleiche Befund auch für die Aussage feststellen, der Vorbereitungsdienst bereite die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vor: Lediglich 10% sind der Meinung, dass diese Aussage voll zutrifft, für 48% trifft die Aussage eher zu, für 31% trifft sie eher nicht zu und für 11% trifft diese Aussage nicht zu. Die analogen Werte weisen bei den SchulleiterInnen auf eine höhere Zustimmung hin.

Abbildung 66: Der Vorbereitungsdienst bereitet die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vor.



Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass auch die Zustimmungswerte zu der Aussage, dass der Vorbereitungsdienst insgesamt zur Zufriedenheit verläuft, seitens der Ausbildungslehrkräfte niedriger liegen als bei den SchulleiterInnen: Lediglich 6% der Ausbildungslehrkräfte stimmen dieser Aussage voll zu, 31% stimmen der Aussage eher zu, für 37% trifft die Aussage eher nicht zu und für 26% – also etwa jede vierte Ausbildungslehrkraft – trifft diese Aussage nicht zu. Unzufriedenheit in Form der Antwortkategorien „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ äußerten demnach 63% der befragten Ausbildungslehrkräfte, während dieses nur für 42% der SchulleiterInnen gilt.

Abbildung 67: Der Vorbereitungsdienst verläuft insgesamt zu meiner Zufriedenheit



4.3.5 Zwischenfazit

Als wesentliche Ergebnisse der Befragung der Ausbildungslehrkräfte lassen sich folgende Aspekte festhalten:

- Die Ausbildungslehrkräfte sehen die von der KMK definierten Kompetenzen, die der Vorbereitungsdienst erbringen soll, als nur bedingt erfüllt an. Dabei werden Kompetenzen, die die allgemeinen Fähigkeiten zur Erfüllung des Lehrerberufes betreffen, besser beurteilt als solche, die die als besonders wichtig zu erachtende Diagnosekompetenz als Grundlage der Binnendifferenzierung umfassen.
- Bezüglich der Ausbildungsbausteine werden schulinterne Ausbildungselemente mit deutlich höherer Priorität bewertet als schulexterne.
- Die Ausbildungslehrkräfte sehen die Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen und Gesprächen mit diesen als wichtig für die Kompetenzentwicklung und gleichzeitig zu intensivieren an.
- Insgesamt besteht eine inhaltlich sehr hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der SchulleiterInnen-Befragung und der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren. Allerdings bewerten die Ausbildungslehrkräfte die Zufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst insgesamt deutlich kritischer als die SchulleiterInnen und vor allem die LehrerInnen in den ersten Berufsjahren.

4.4 Ergebnisse der Befragung von StudienleiterInnen

4.4.1 Ausgangslage

Die Befragung von StudienleiterInnen fand ebenfalls im Zeitraum vom 21. Mai bis 8. Juni 2007 als Online-Befragung statt. Dabei beteiligten sich für Schleswig-Holstein 105 StudienleiterInnen. Die Datenbasis für die Auswertungen dieser Befragung ist demnach deutlich niedriger als für die anderen Befragungsgruppen (vgl. die vorangegangenen Kapitel).

Die Verteilung nach Schularten lässt sich der folgenden Abbildung 68 entnehmen:

Abbildung 68: Teilnahme an der Befragung von StudienleiterInnen

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Grund-, Hauptschulen	32	30,5%
Realschulen	27	25,7%
Gymnasien	25	23,8%
Berufsbildende Schulen	13	12,4%
Sonderschulen/Förderzentren	8	7,6%
Gesamt	105	100,0%

Für die Auswertungen in diesem Kapitel werden aufgrund der geringen Teilnahmezahlen für die einzelnen Schularten alle Auswertungen über die Gesamtheit der Stichprobe vorgenommen.

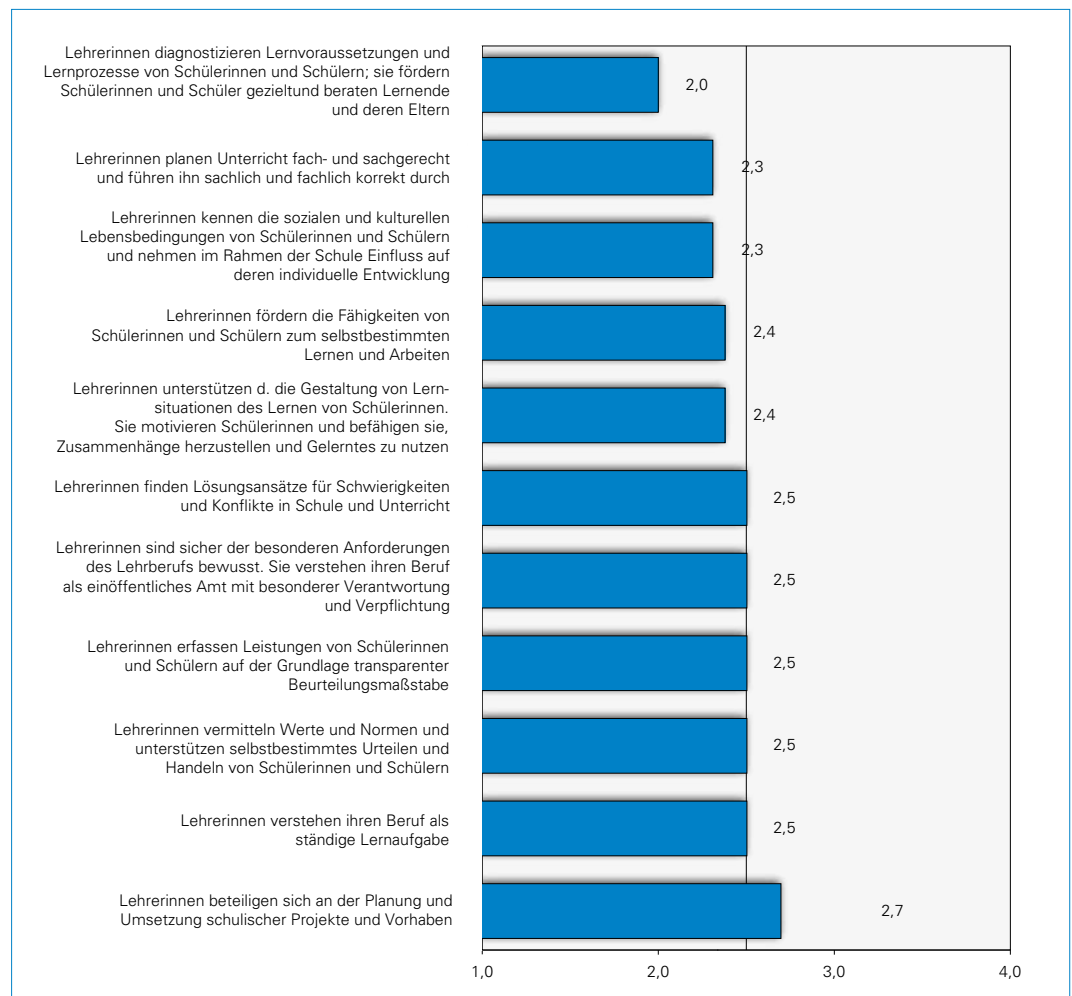
4.4.2 Die Erfüllung der KMK-Kompetenzen

Abbildung 69 zeigt die bereits bekannte Darstellung zu den Einschätzungen der Erfüllung der von der KMK formulierten Kompetenzen des Vorbereitungsdienstes.²³ Die Bewertungen seitens der StudienleiterInnen reichen von 2,0 bis 2,7 in den mittleren Einstufungen; der Durchschnitt der mittleren Bewertungen liegt bei 2,4 Bewertungspunkten. Damit liegen die Bewertungen seitens der StudienleiterInnen nochmals deutlich unter denen der Ausbildungslehrkräfte (Durchschnitt der mittlere Bewertungen: 2,6 Bewertungspunkte, vgl. Kapitel 4.3) und denen der SchulleiterInnen (Durchschnitt der mittlere Bewertungen: 2,9 Bewertungspunkte, vgl. Kapitel 4.2), so dass geschlussfolgert werden kann, dass die StudienleiterInnen die Kompetenzerfüllung am kritischsten bewerten.

Übereinstimmend zeigt sich das Bild der Bewertungen der drei Befragungsgruppen wieder dahingehend, dass auch die StudienleiterInnen die Erfüllung der Kompetenzen zur Diagnose von Lernvoraussetzungen und zu den Kenntnissen der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von SchülerInnen und Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung als besonders niedrig bewerten. Höhere Bewertungen liegen hingegen für die allgemeinen Fähigkeiten zur Erfüllung des Lehrerberufes vor.

²³ Die zugrunde liegende Skalierung in diesem Fragenblock ist wie folgt: 4: sehr gut, 3: gut, 2: weniger gut, 1: schlecht

Abbildung 69: Einschätzungen zur Erfüllung der von der KMK formulierten Kompetenzen des Vorbereitungsdienstes

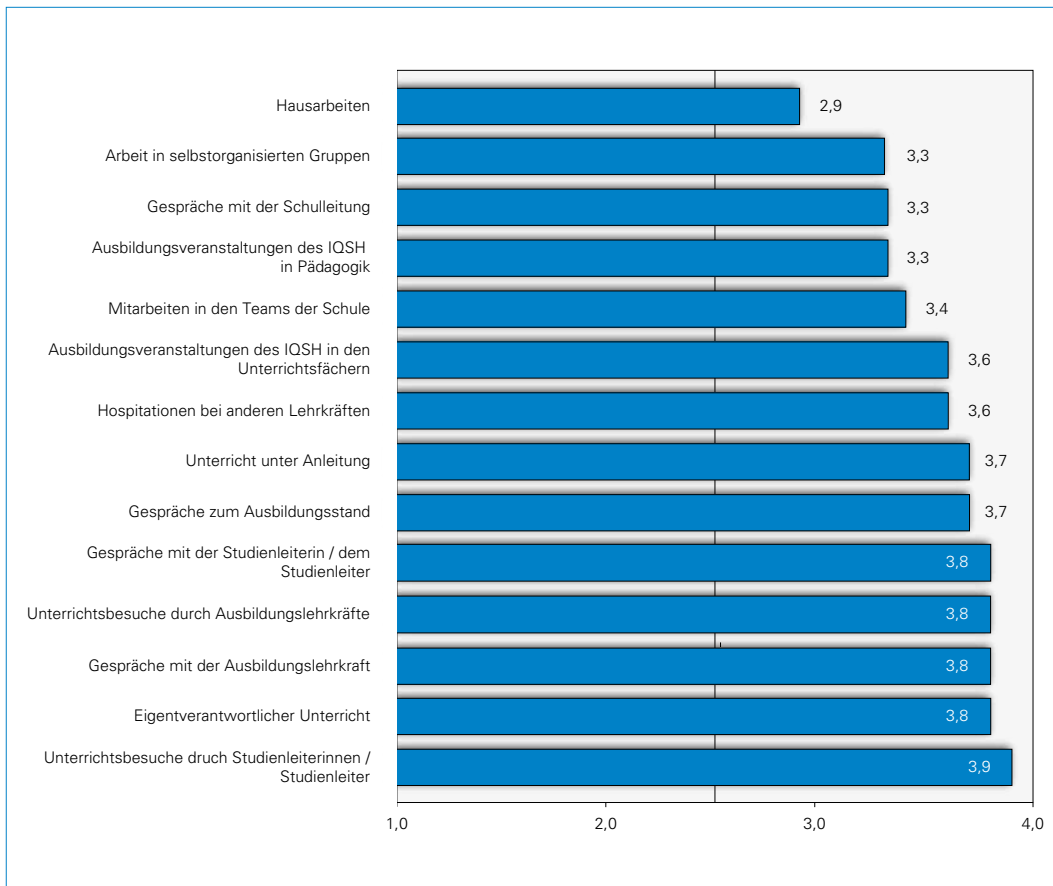


4.4.3 Die Ausbildungsprioritäten

Die Zustimmungswerte zu den Aussagen über die Bedeutung der einzelnen Bausteine des Vorbereitungsdienstes für die Kompetenzentwicklung zeigt die Abbildung 70.²⁴ In Bezug auf das Niveau zeigen sich die Bewertungen ähnlich denjenigen durch die SchulleiterInnen und die Ausbildungslehrkräfte (Durchschnitt der mittleren Bewertungen 3,6). Die geringste Priorität wird seitens der StudienleiterInnen wie auch schon seitens der SchulleiterInnen und der Ausbildungslehrkräfte den Hausarbeiten entgegengebracht. Die als am wichtigsten erachteten Ausbildungsbausteine sind bei den StudienleiterInnen – jeweils mit sehr geringen Unterschieden in den Bewertungen – die Gespräche mit der Studienleiterin/dem Studienleiter, die Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte, ferner die Gespräche mit diesen sowie der Eigenverantwortliche Unterricht und die Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen.

²⁴ Die zugrunde liegende Skalierung in diesem Fragenblock ist wie folgt: 4: sehr wichtig, 3: eher wichtig, 2: eher unwichtig, 1: unwichtig.

Abbildung 70: Die Einschätzung der Bedeutung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes für die Kompetenzentwicklung



Einordnung und Zusammenfassung

Die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes 2004

Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung

Befragungen im Rahmen des Benchmarking

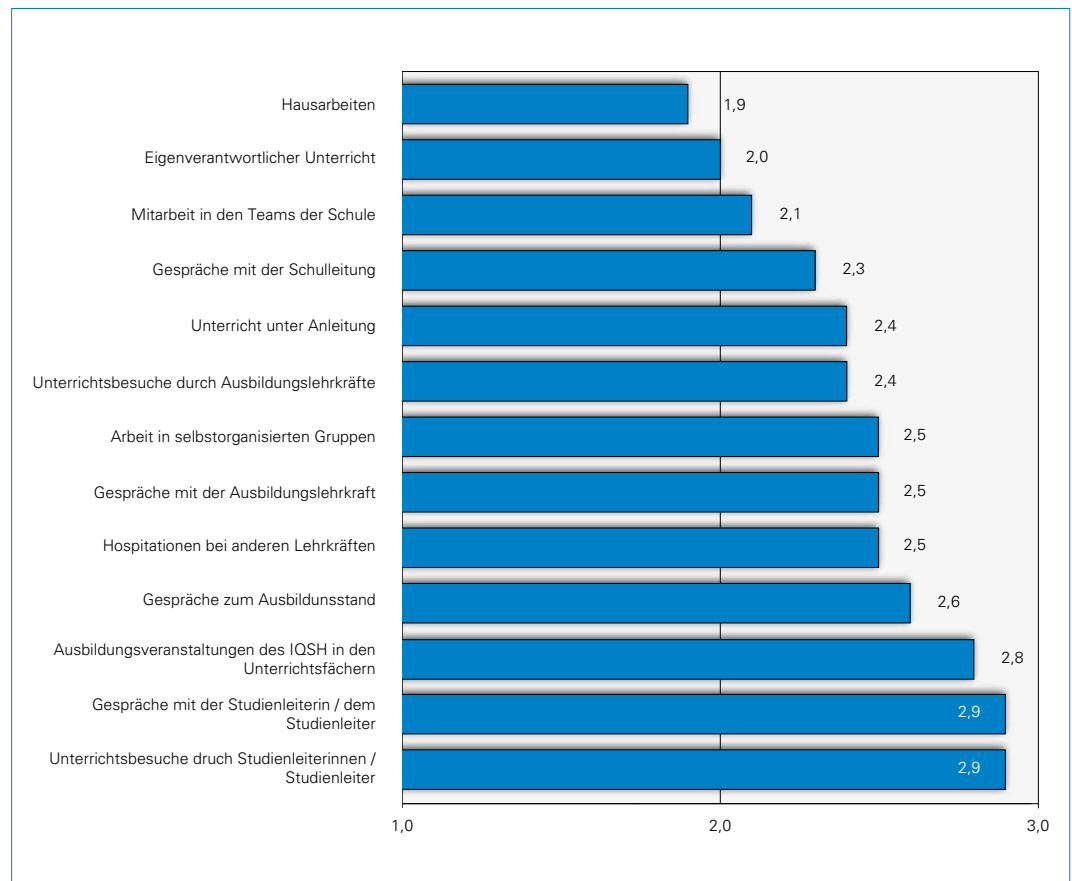
Exkurs: Wirkungsanalysen zum Vorbereitungsdienst

Gesamtzusammenfassung und Ausblick

Die Autorinnen und Autoren

In Abbildung 71 sind die Intensitätsbewertungen zu den einzelnen Ausbildungsbausteinen²⁵ des Vorbereitungsdienstes dargestellt.²⁶ Einzig die Hausarbeiten und der Eigenverantwortliche Unterricht werden seitens der StudienleiterInnen knapp mit einer mittleren Bewertung belegt, die den Wunsch nach einer geringen Abschwächung der Intensität widerspiegelt. Vollkommen im Einklang mit den Ergebnissen der SchulleiterInnen- und der Ausbildungslehrkräfte-Befragung (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3) weisen auch in der StudienleiterInnen-Befragung die Gespräche mit der Studienleiterin/dem Studienleiter und die Gespräche mit diesen die höchsten Werte auf.

Abbildung 71: Die Intensitätsbewertung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes

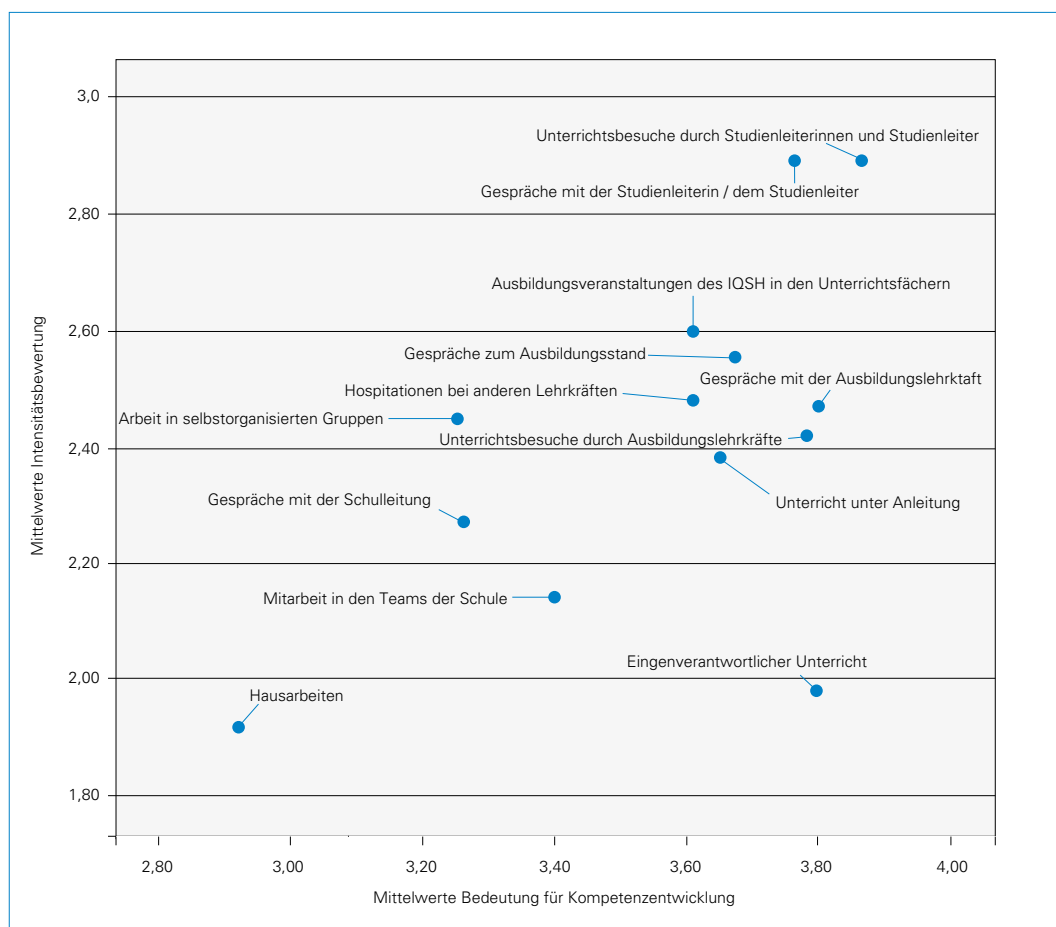


Die Gegenüberstellung der Intensitätsbewertung und der Bewertung zur Bedeutung für die Kompetenzentwicklung für die einzelnen Ausbildungsbausteine des Vorbereitungsdienstes erfolgt für die StudienleiterInnen in Abbildung 72. Wie auch schon bei den SchulleiterInnen (Kapitel 4.2.3) als auch bei den Ausbildungslehrkräften (Kapitel 4.3.3) liegen die Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen sowie die Gespräche mit diesen in der Schnittgruppe mit hohen Werten für beide Bereiche. Im Gegensatz dazu weisen die Hausarbeiten eine geringe Bewertung der Intensität sowie den geringsten Wert hinsichtlich der Bedeutung im Rahmen der Kompetenzentwicklung des Vorbereitungsdienstes auf.

²⁵ Aufgrund eines Fehlers bei der Erstellung der online-gestellten Fragebögen fehlt in dem vorliegenden Fragenblock für die StudienleiterInnen die Kategorie „Ausbildungsveranstaltungen des IQSH in Pädagogik“; sie kann aus diesem Grunde auch in der folgenden Abbildung 71 nicht mit dargestellt werden.

²⁶ Die zugrunde liegende Skalierung in diesem Fragenblock ist wie folgt: 3: intensiviert werden, 2: so bleiben, wie er ist, 1: abgeschwächt werden.

Abbildung 72: Die Intensitätsbewertung der Bausteine des Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund der Bedeutung für die Kompetenzentwicklung



4.4.4 Die Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt

Der Aussage, dass der Vorbereitungsdienst einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung leistet, stimmen 28% der StudienleiterInnen voll zu, für 31% ist diese Aussage eher zutreffend. Für 30% der StudienleiterInnen trifft diese Aussage eher nicht zu, 12% beurteilen diese Aussage mit „nicht zutreffend“. Diese Bewertung der Aussage entspricht somit grob der Bewertung, die die Ausbildungslehrkräfte getroffen haben (vgl. Kapitel 4.3.4).

Abbildung 73: Der Vorbereitungsdienst leistet einen wichtigen Beitrag für die Schulentwicklung

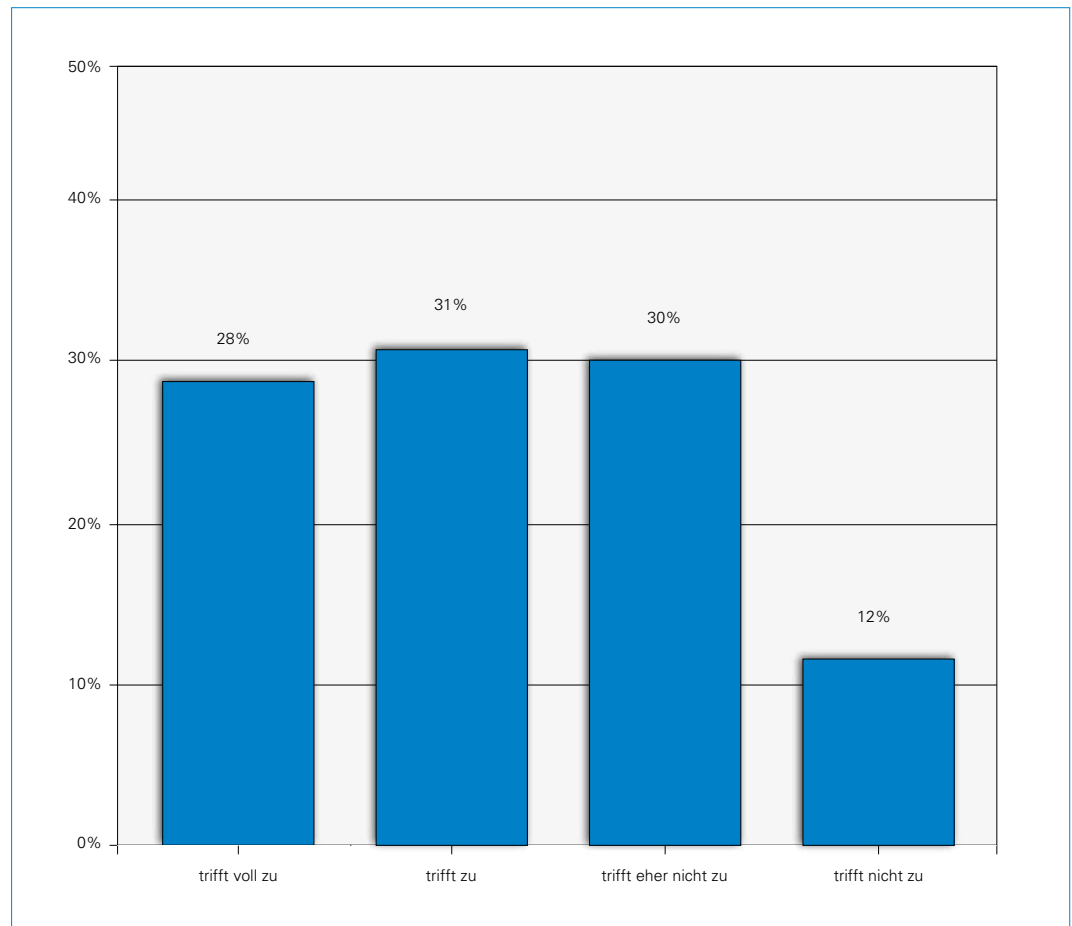
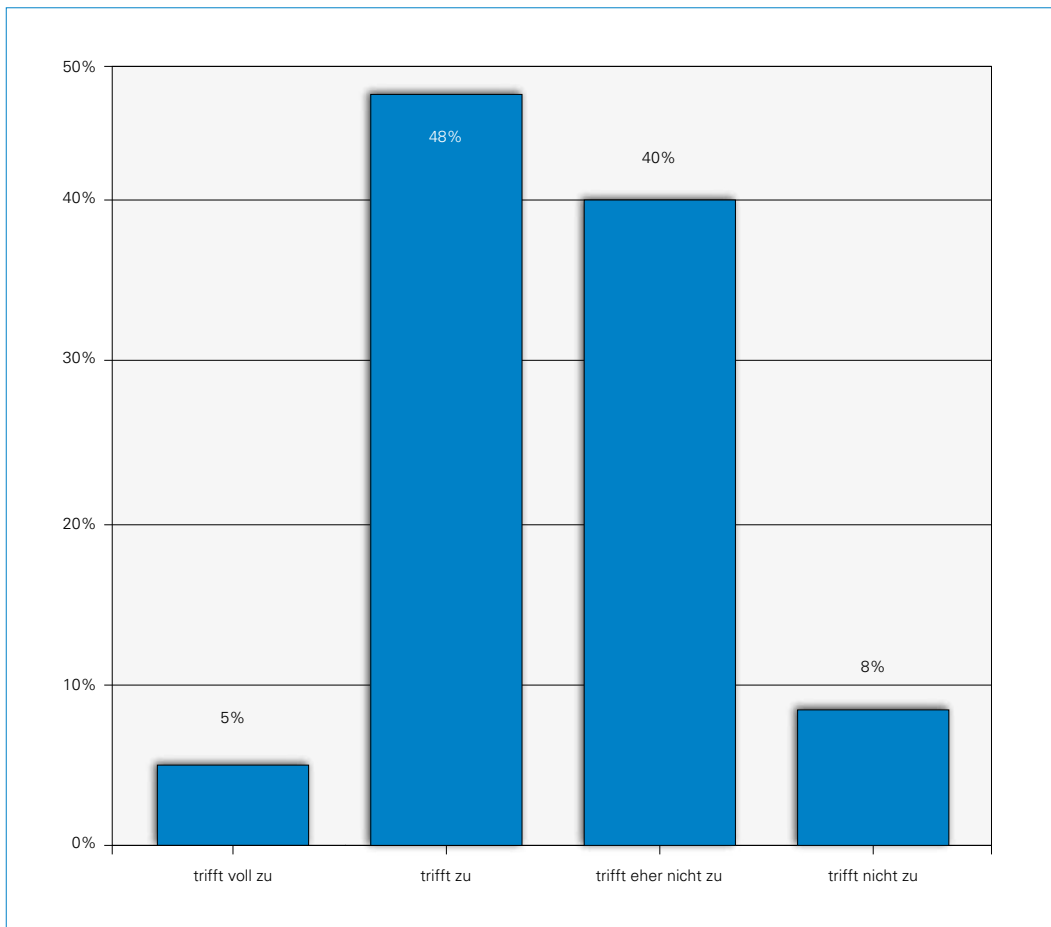


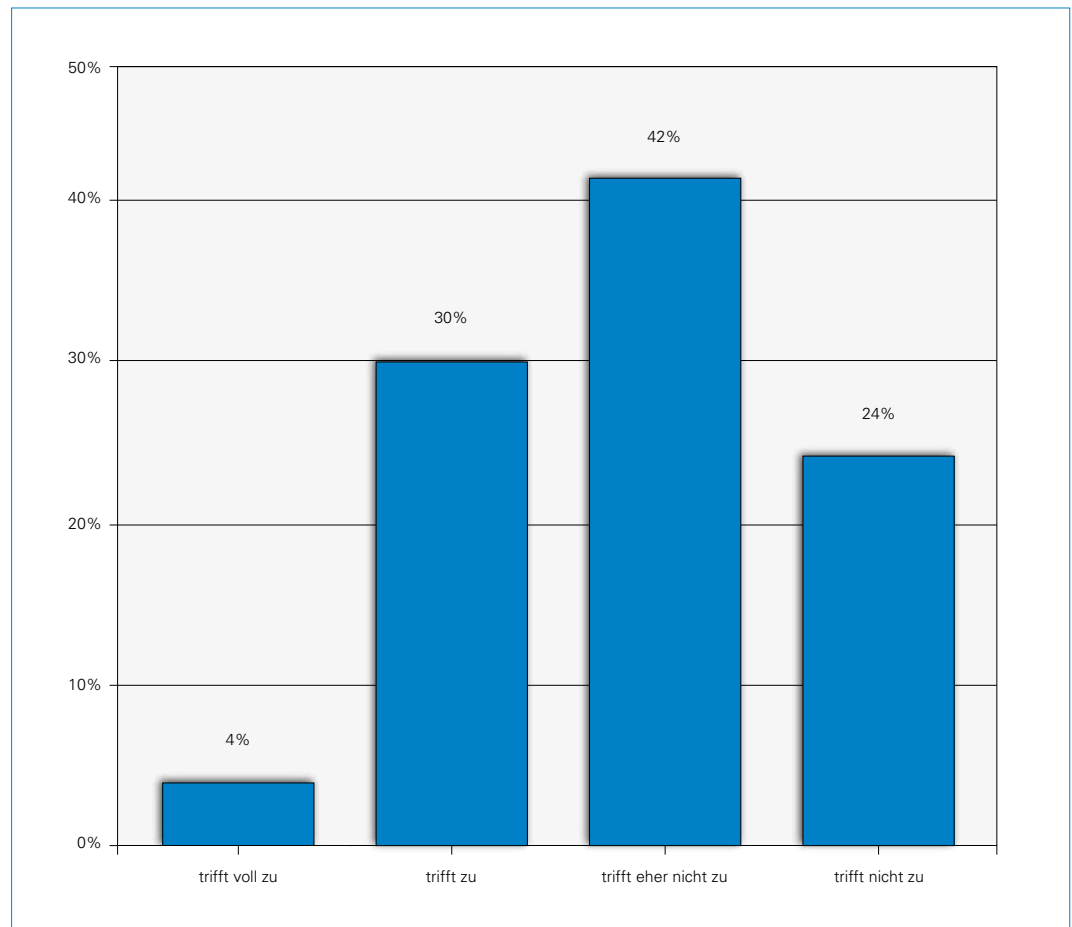
Abbildung 74 zeigt die Zustimmungswerte der StudienleiterInnen in Bezug auf die Aussage, dass der Vorbereitungsdienst die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vorbereitet. Lediglich 5% der StudienleiterInnen stimmen dieser Aussage voll zu, 48% stimmen der Aussage eher zu. Für 40% der StudienleiterInnen trifft diese Aussage eher nicht zu und für 8% nicht zu. Somit sind nur knapp mehr als 50% der StudienleiterInnen der Meinung, dass der Vorbereitungsdienst geeignet ist, auf die Arbeit als Lehrkraft vorzubereiten.

Abbildung 74: Der Vorbereitungsdienst bereitet die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vor.



Gegeben die relativ niedrigen Bewertungen bezüglich der letzten beiden Aussagen erscheint es nicht erstaunlich, dass die Zustimmungen seitens der StudienleiterInnen zur Aussage, dass der Vorbereitungsdienst zur Zufriedenheit verläuft, ebenfalls niedrig ausfallen (Abbildung 75): Lediglich 4% der StudienleiterInnen stimmt dieser Aussage voll zu, 30% stimmt eher zu. Für 42% der StudienleiterInnen trifft diese Aussage eher nicht und für 24% nicht zu. Insgesamt bewerten demnach zwei von drei StudienleiterInnen die Aussage zur Zufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst als überwiegend nicht zutreffend – ein Wert, der ähnlich hoch bei den befragten Ausbildungslehrkräften vorliegt (vgl. Kapitel 4.3.4).

Abbildung 75: Der Vorbereitungsdienst verläuft insgesamt zu meiner Zufriedenheit



4.4.5 Zwischenfazit

Als wesentliche Ergebnisse der Befragung der StudienleiterInnen lassen sich folgende Aspekte festhalten:

- Die StudienleiterInnen sehen die von der KMK definierten Kompetenzen, die der Vorbereitungsdienst erbringen soll, als nur bedingt erfüllt an. Dabei werden Kompetenzen, die die allgemeinen Fähigkeiten zur Erfüllung des Lehrerberufes betreffen, bessere beurteilt als Kompetenzen zur Diagnosekompetenz als Grundlage der Binnendifferenzierung.
- Bezüglich der Ausbildungsbausteine werden schulinterne Ausbildungselemente mit deutlich höherer Priorität bewertet als schulexterne.
- Die SchulleiterInnen sehen die Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen und die Gespräche mit diesen als wichtig für die Kompetenzentwicklung und gleichzeitig zu intensivieren an.
- Insgesamt besteht eine inhaltlich hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der SchulleiterInnen-Befragung und der Befragung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren. Besonders hoch kann die Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Befragung der Ausbildungslehrkräfte angesehen werden. Insgesamt bewerten StudienleiterInnen die Zufriedenheit mit dem Vorbereitungsdienst ähnlich kritisch wie die Ausbildungslehrkräfte.

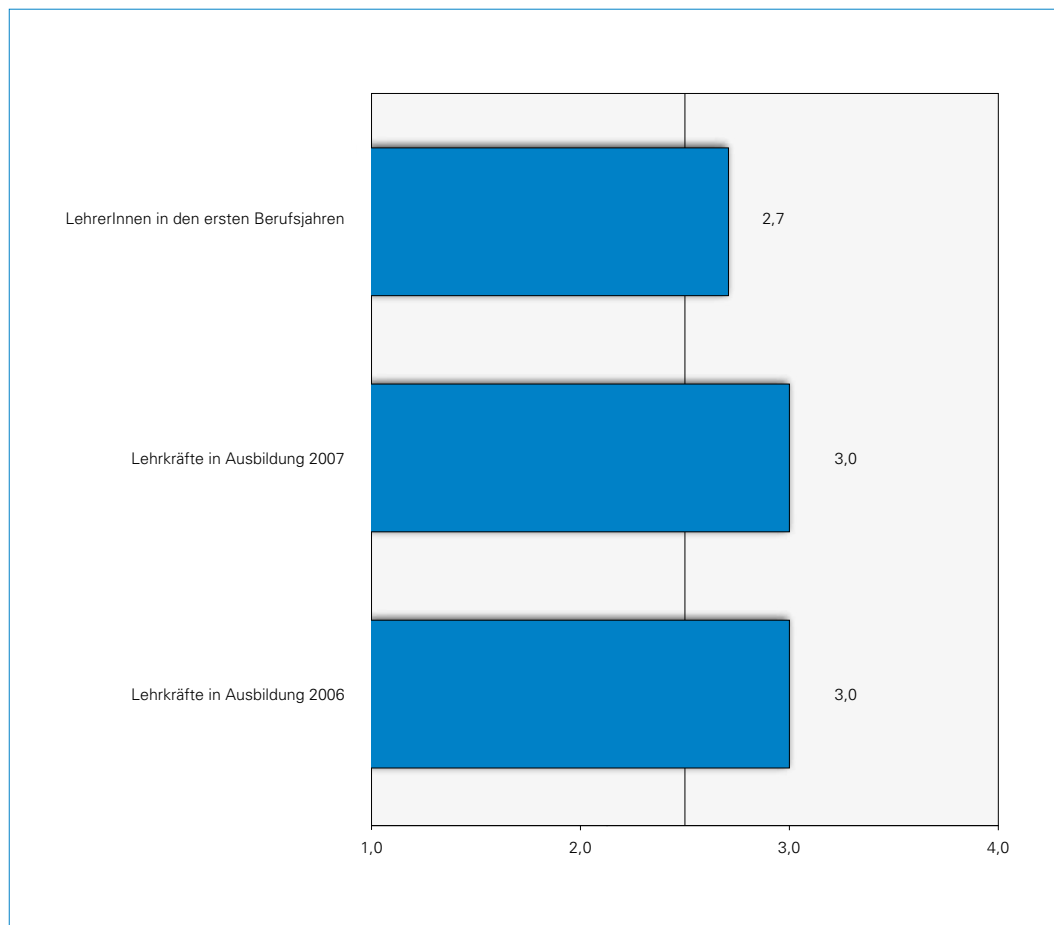
4.5 Ausgewählte Aspekte der Befragungen zum Vorbereitungsdienst im Gruppenvergleich

4.5.1 Lehrkräfte in Ausbildung 2006 und 2007 sowie LehrerInnen in den ersten Berufsjahren

In den Abbildungen 76 bis 78 sind für die Schulformen GHS, RS, GS und Gym²⁷ die mittleren Zufriedenheitswerte mit den Pflichtmodulen in den Fächern, in Pädagogik und für die Ausbildung an der Schule dargestellt.

Bei der Zufriedenheit bezüglich der Pflichtmodule in den Fächern (Abbildung 76) weisen die beiden LiA-Befragungen keine Unterschiede auf. Der Zufriedenheitswert für die LehrerInnen in den ersten Berufsjahren ist in diesem Fall allerdings um 0,3 Bewertungspunkte geringer, d.h. die ehemaligen LiAs, die heute im Beruf stehen, bewerten in der Retrospektive die Pflichtmodule in den Fächern kritischer als die im Jahre 2006 aktiven und heute aktiven LiAs.²⁸

Abbildung 76: Zufriedenheit mit den Pflichtmodulen in den Fächern

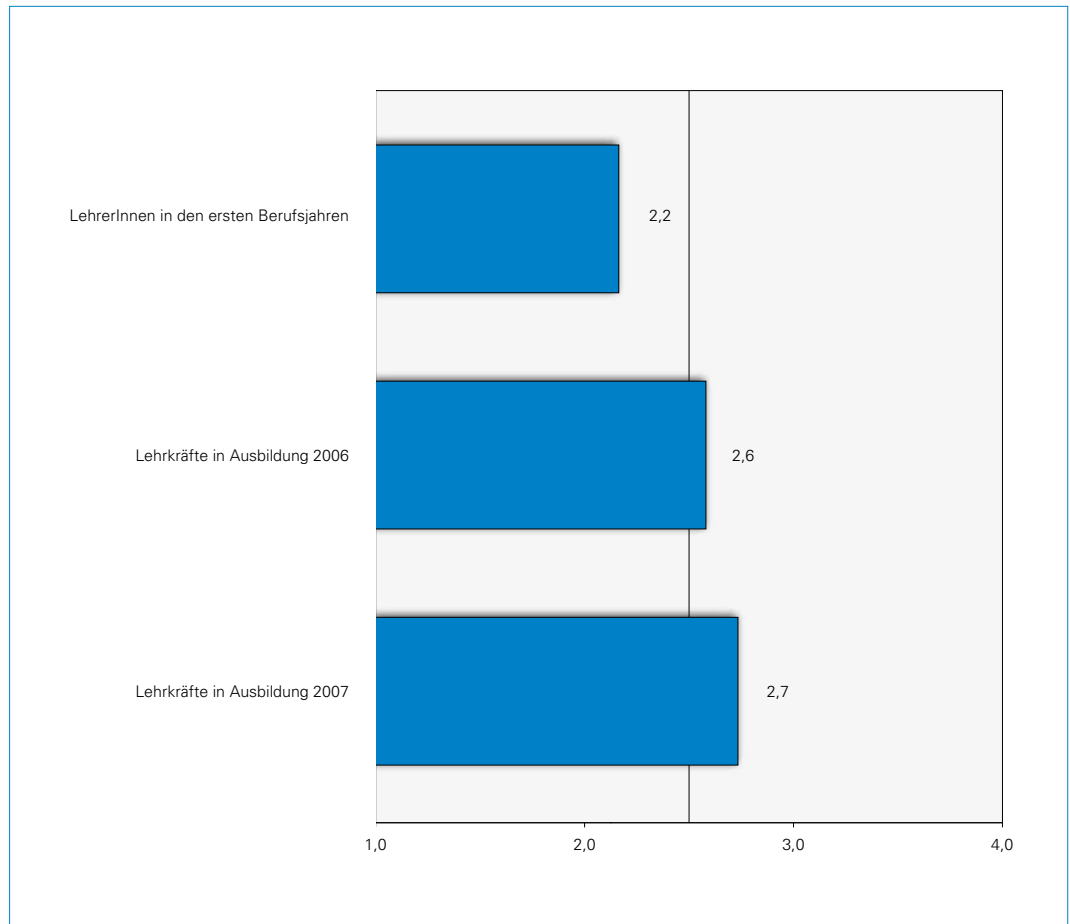


²⁷ Für die Schulformen BBS und SoS wurde in den Befragungen keine Differenzierung für die Pflichtmodule vorgenommen. Aus diesem Grunde wird im vorliegenden Fall die betrachtete Auswertungsgruppe wie beschrieben beschränkt.

²⁸ Von Selektivitätseffekte bedingte Differenzen in den mittleren Bewertungen soll an dieser Stelle abgesehen werden.

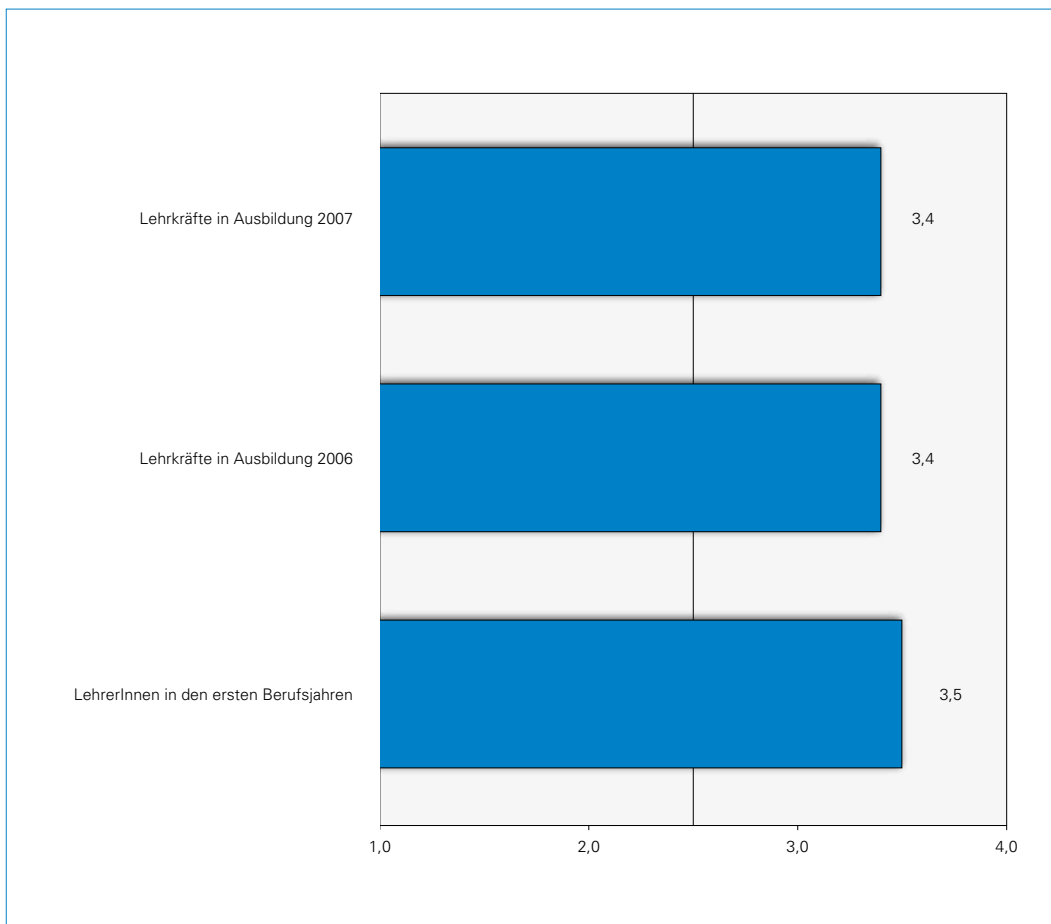
Abbildung 77 zeigt diesen Effekt auf die Zufriedenheit mit den Pflichtmodulen in Pädagogik noch deutlicher: Die beiden mittleren Bewertungen seitens der Lehrkräfte in Ausbildung weichen kaum voneinander ab (2006: 2,6 Bewertungspunkte; 2007: 2,7 Bewertungspunkte), während die mittlere Bewertung der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren lediglich bei 2,2 liegt.

Abbildung 77: Zufriedenheit mit den Pflichtmodulen in Pädagogik



Im Gegensatz dazu weisen die mittleren Bewertungen bezüglich der Zufriedenheit mit der Ausbildung an der Schule keine nennenswerten Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen auf (Abbildung 78): Die Werte liegen für die Lehrkräfte in Ausbildung jeweils bei 3,4 Bewertungspunkten und für die LehrerInnen in den ersten Berufsjahren bei 3,5 Bewertungspunkten. Es ist somit davon auszugehen, dass die LehrerInnen in den ersten Berufsjahren nicht grundsätzlich niedrigere Bewertungen als die aktiven LiAs abgeben.²⁹

Abbildung 78: Zufriedenheit mit der Ausbildung an der Schule



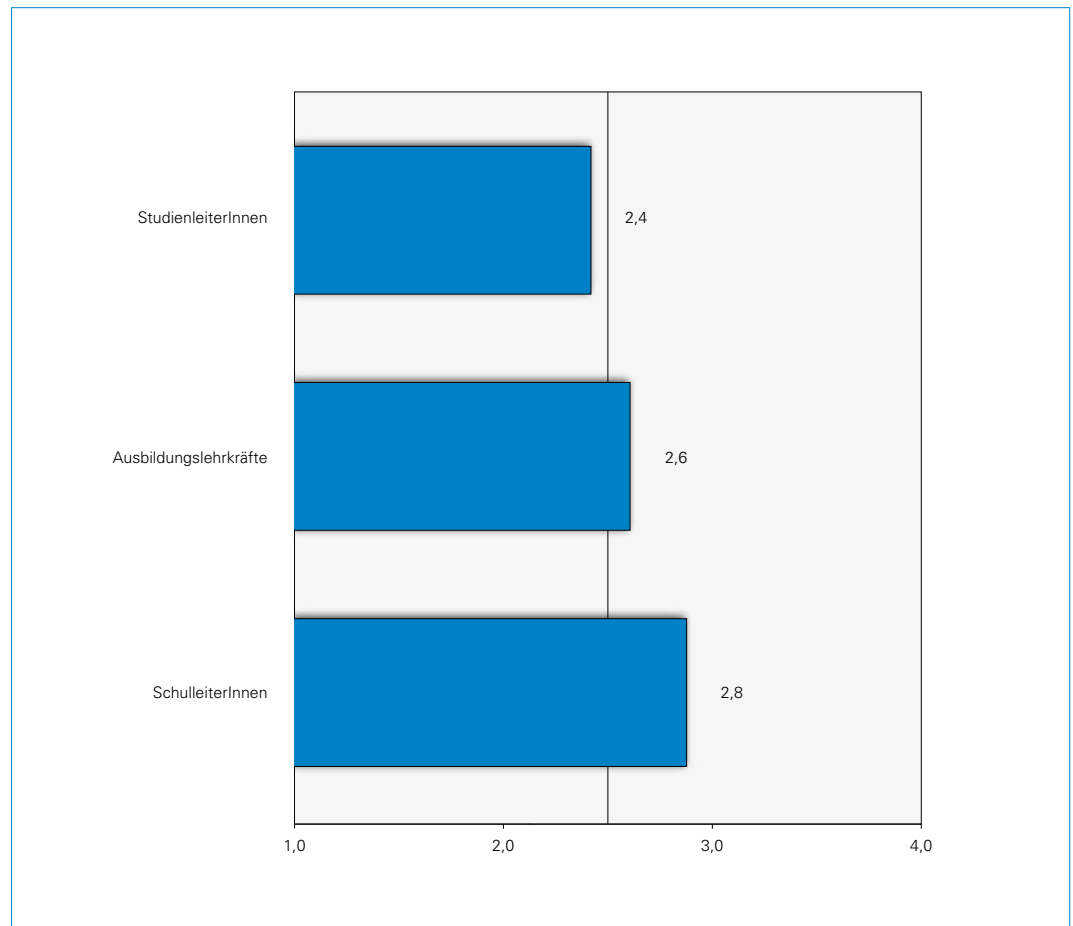
²⁹ Dieses lässt sich auch für andere Bewertungen vergleichender Aussagen beobachten.

4.5.2 LehrerInnen in den ersten Berufsjahren, SchulleiterInnen, Ausbildungslehrkräfte und StudienleiterInnen

Wurden im Kapitel 4 jeweils schon zum Teil die Ergebnisse zu den Aussagen die Gesamtzufriedenheit betreffend für die einzelnen Befragungsgruppen verglichen, soll in den Abbildungen 79 bis 82 dieses noch einmal im direkten Vergleich geschehen.

Abbildung 79 zeigt die mittleren Zustimmungen³⁰ zu den einzelnen von der KMK formulierten Kompetenzen des Vorbereitungsdienstes. Es ist dabei deutlich zu erkennen, dass es eine klare Abstufung in den Bewertungen gibt: Die SchulleiterInnen sehen die Kompetenzen als stärker erfüllt an als die Ausbildungslehrkräfte und vor allem die StudienleiterInnen. Letztere nehmen bezüglich dieses Fragenblocks die kritischste Haltung ein.

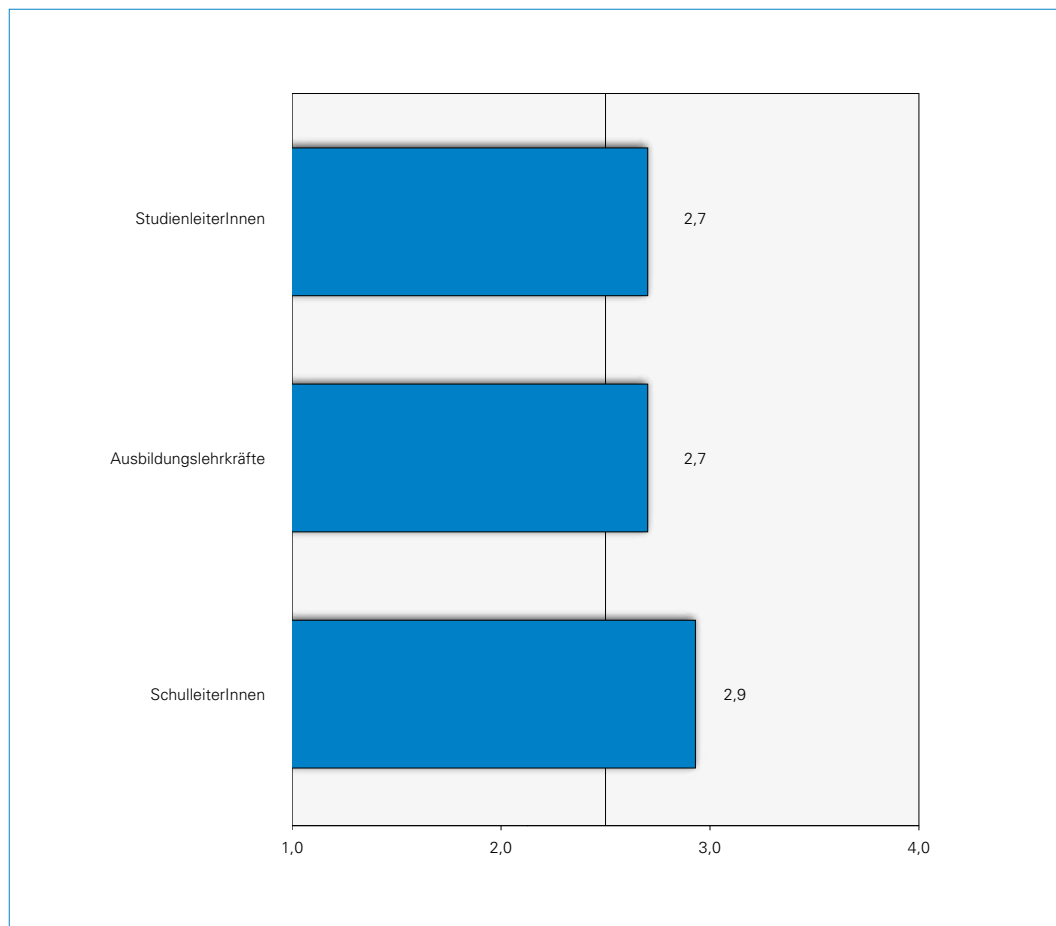
Abbildung 79: Einschätzungen zur Erfüllung der von der KMK formulierten Kompetenzen des Vorbereitungsdienstes



³⁰ Konkret: Die mittleren durchschnittlichen Zustimmungen zu den einzelnen Kompetenzen.

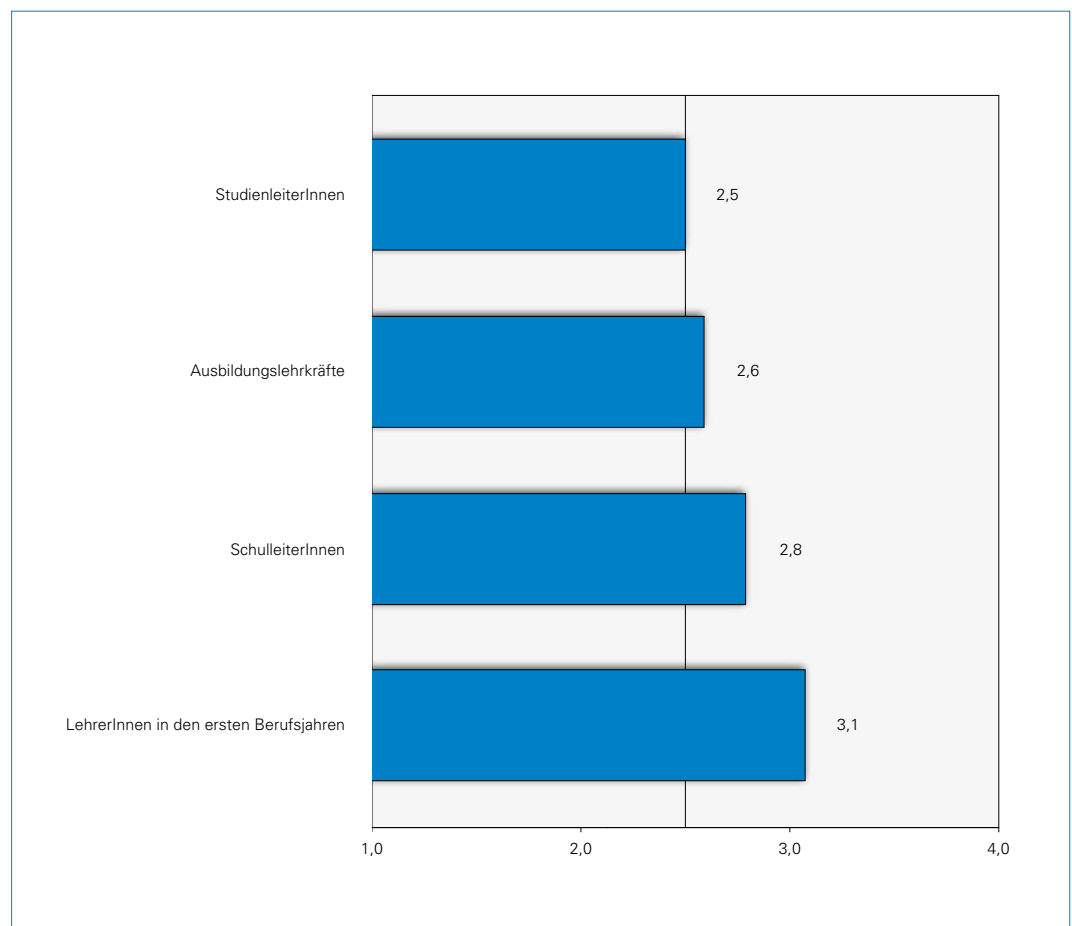
Bezüglich der Aussage, dass der Vorbereitungsdienst einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung darstellt (Abbildung 80), zeigen sich diese Unterschiede nur im Hinblick auf die SchulleiterInnen: Diese weisen mit einer mittleren Zustimmung von 2,9 Bewertungspunkten einen leicht höheren Wert auf als die Ausbildungslehrkräfte und die StudienleiterInnen mit 2,7 Bewertungspunkten im Mittel.

Abbildung 80: Der Vorbereitungsdienst leistet einen wichtigen Beitrag für die Schulentwicklung



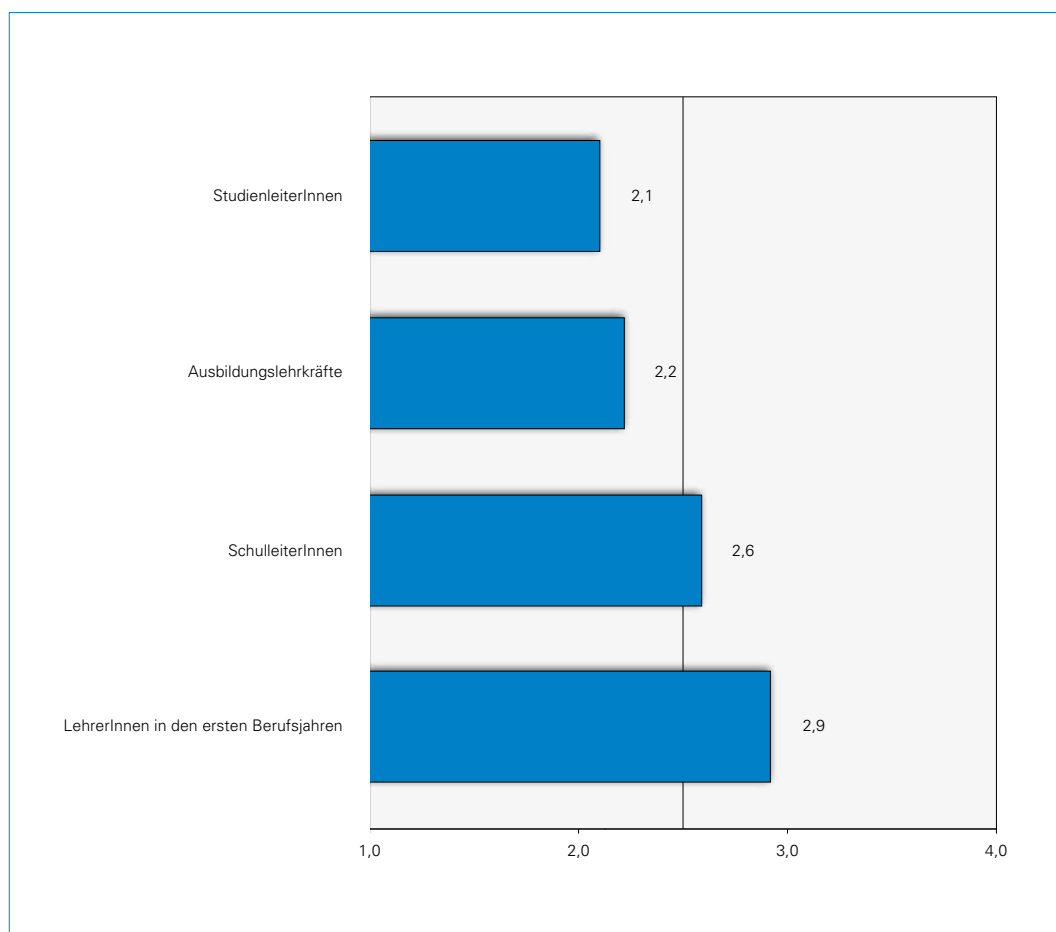
Die Einschätzungen der Ausbildungslehrkräfte und der StudienleiterInnen weisen ebenfalls bezüglich der Aussage, dass der Vorbereitungsdienst die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vorbereitet, kaum Unterschiede in den Zustimmungswerten auf (Abbildung 81). Wiederum liegt der von den SchulleiterInnen abgegebene mittlere Zustimmungswert um gut 0,2 Bewertungspunkte höher. Am deutlichsten sind die Unterschiede jedoch im Vergleich zu den LehrerInnen in den ersten Berufsjahren, die mit einem mittleren Zustimmungswert von 3,1 Bewertungspunkten etwa eine halbe inhaltliche Antwortkategorie über den Werten der anderen Befragungsgruppen liegt. Ganz offensichtlich schätzen die am direktesten betroffenen Befragungsteilnehmer die Güte des Vorbereitungsdienstes in diesem Aspekt mit Abstand als am positivsten ein.

Abbildung 81: Der Vorbereitungsdienst bereitet die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vor.



Das gleiche Phänomen lässt sich für die Zustimmung zur Aussage, dass der Vorbereitungsdienst insgesamt zur Zufriedenheit verlaufen ist, beobachten (Abbildung 82): Ausbildungslehrkräfte und StudienleiterInnen schätzen diesen Aspekt mit 2,1 bzw. 2,2 mittleren Bewertungspunkten deutlich kritischer ein als die SchulleiterInnen mit 2,6 Bewertungspunkten im Mittel. Nochmals deutlich positiver bewerten die Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren diesen Aspekt; sie weisen eine mittlere Zustimmung von 2,9 Bewertungspunkten auf.

Abbildung 82: Der Vorbereitungsdienst verläuft insgesamt zur Zufriedenheit



4.5.3 Zwischenfazit

Als wesentliche Ergebnisse des Gruppenvergleichs ausgewählter Aspekte lassen sich folgende Punkte festhalten:

- Während es in den Ergebnissen der LiA-Befragungen 2006 und 2007 kaum Unterschiede gibt, bewerten die Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren die Zufriedenheit mit den Pflichtmodulen in den Fächern leicht und mit den Pflichtmodulen in Pädagogik deutlich geringer als die aktiven LiAs. Dieses gilt nicht für die Bewertung der Zufriedenheit mit der Ausbildung an der Schule.
- Die kritischsten Einschätzungen zum Vorbereitungsdienst werden seitens der StudienleiterInnen und Ausbildungslehrkräfte abgegeben. Die SchulleiterInnen schätzen den Vorbereitungsdienst leicht besser ein, während die LehrerInnen in den ersten Berufsjahren den Vorbereitungsdienst deutlich positiver bewerten.

4.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen des Benchmarking

4.6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Auf Basis der für diese Auswertung insgesamt sechs Befragungen (LiA 2006 und 2007, LehrerInnen in den ersten Berufsjahren, SchulleiterInnen, Ausbildungslehrkräfte und StudienleiterInnen) zur Verfügung stehenden Daten lassen sich folgende wesentliche Ergebnisse festhalten:

- Die Ergebnisse der Befragungen der Lehrkräfte in Ausbildung 2006 und 2007 weisen kaum nennenswerte Unterschiede auf, so dass alle Kernaussagen zur Befragung der Lehrkräfte in Ausbildung 2006 auch für die Befragung 2007 grundsätzliche Gültigkeit besitzen. Kleinere, aber systematische Veränderungen hat es vor allem
 - im Bereich der Pflichtmodule bei den BSB und SoS mit etlichen signifikant gestiegenen Zustimmungswerten im Mittel,
 - im Bereich der Ausbildung durch die Schule bei den GHS, RS und Gym mit einigen signifikant gestiegenen Zustimmungswerten sowie
 - im Bereich der Ausbildungslehrkräfte bei den GHS, RS und Gym mit einigen signifikant niedrigeren Zustimmungswerten gegeben.

- Die Bewertungen seitens der Lehrkräfte in Ausbildung und LehrerInnen in den ersten Berufsjahren stimmen in allen wesentlichen Punkten überein. Gleiches gilt grundsätzlich auch für die Bewertungen seitens der SchulleiterInnen, Ausbildungslehrkräfte und StudienleiterInnen. Insgesamt gibt es aber leichte Niveauunterschiede in den Bewertungen, so dass die Zustimmungswerte zur Güte des Vorbereitungsdienstes der genannten Reihenfolge der Befragungsgruppen nach leicht niedriger ausfallen.

- Die bereits im Rahmen der Auswertung der LiA-Befragung 2006 ermittelten wesentlichen Ergebnisse werden durch die weiteren Befragungsgruppen grundsätzlich bestätigt, so dass zusammenfassend über alle Befragungsgruppen hinweg Folgendes festgehalten werden kann:
 - Die Bewertungen der Ausbildung durch die Ausbildungslehrkräfte und die Ausbildung durch die Schule fallen besser aus als die Bewertungen der Ausbildung durch das IQSH. Allerdings werden die Aussagen zur Einschätzung der Kompetenz und des Engagements der StudienleiterInnen mit hohen Zustimmungswerten belegt.
 - Die Bewertungen der Pflichtmodule in den Fächern weisen bessere Werte als diejenigen für die Pflichtmodule in Pädagogik auf.
 - Schulinterne Bausteine des Vorbereitungsdienstes werden mit einer deutlich höheren Priorität bewertet als schulexterne. Der Eigenverantwortliche Unterricht, die Unterrichtsbesuche und die Gespräche mit den Ausbildungslehrkräften werden seitens aller Befragungsgruppen mit am höchsten bewertet.
 - Ausbildungsbausteine, die die Voraussetzung zur Diagnosekompetenz als elementarer Grundlage einer Binnendifferenzierung beinhalten, werden als noch nicht optimal ausgestaltet angesehen.
- Alle Befragungsgruppen (außer die Lehrkräfte in Ausbildung, bei denen die entsprechenden Fragen nicht im Fragebogen enthalten waren) wünschen eine deutliche Intensivierung der Betreuung durch die StudienleiterInnen. So weisen die Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen und die Gespräche mit diesen die höchsten Bewertungen im Hinblick auf eine Intensivierung auf. Außerdem sieht der größte Teil der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren die Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen als bisher zu gering an.

Gleichzeitig wird von allen Befragungsgruppen den Hausarbeiten die geringste Bedeutung für die Kompetenzentwicklung beigemessen. Des Weiteren befürworten alle Befragungsgruppen für diesen Baustein des Vorbereitungsdienstes eine geringere Intensität im Rahmen der Ausbildung.

- Die konzeptionell abgestimmte Kooperation zwischen den StudienleiterInnen und den Ausbildungslehrkräften in der Ausbildung wird seitens der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren als verbesserungswürdig angesehen.
- Die Aussagen der befragten Lehrkräfte in Ausbildung 2007 belegen – wie auch schon 2006 – keine wesentlichen Veränderungswünsche bezüglich der Wahlmöglichkeiten bei den Modulen.
- Die Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte entspricht den Vorstellungen der Lehrkräfte in Ausbildung und der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren.

4.6.2 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen

Anhand der dargestellten Befragungsergebnisse können aus Sicht des Gutachters folgende konkrete Schlussfolgerungen festgehalten werden:

- Die grundsätzliche Ausrichtung, den Vorbereitungsdienst am Ausbildungsort Schule und vor allem im Rahmen des Eigenverantwortlichen Unterrichts zu konzentrieren, entspricht den Einschätzungen der an der Befragung beteiligten Gruppen. An dieser grundsätzlichen Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes sollten keine Veränderungen vorgenommen werden.
- Allerdings erachten die am Vorbereitungsdienst beteiligten befragten Gruppen die Betreuung durch die StudienleiterInnen als zu gering im Rahmen der Ausbildung. Verstärkte Unterrichtsbesuche durch die StudienleiterInnen und Gespräche mit diesen werden deutlich formuliert gewünscht.
- Die Ausbildung durch das IQSH, welche die Ausbildung im Rahmen der Schule flankieren soll, bietet noch Optimierungspotenziale. Dies gilt insbesondere auch für die konzeptionell abgestimmte Kooperation zwischen den StudienleiterInnen und den Ausbildungslehrkräften.
- Die Ausbildungselemente, die direkt der Diagnosekompetenz als elementarer Grundlage einer Binnendifferenzierung dienen sollen, bedürfen der Intensivierung.

5. Exkurs: Wirkungsanalysen zum Vorbereitungsdienst

Die in diesem Bericht dargestellten Befunde basieren auf Befragungen. Das bedeutet, dass ausschließlich subjektive Urteile von Personen, die an der Lehrerausbildung beteiligt sind oder die die Lehrerausbildung durchlaufen bzw. gerade durchlaufen haben, zusammenfassend dargestellt werden. Die Befunde sagen nur sehr wenig darüber aus, welche Wirkungen die einzelnen Bausteine tatsächlich für die Entwicklung der in den Standards beschriebenen Kompetenzbereiche entfalten. Um die Qualität der Ausbildung von Lehrkräften nachhaltig zu verbessern und angehende Lehrkräfte besser auf ihren beruflichen Alltag vorzubereiten, werden verlässliche empirische Daten benötigt, die es erlauben, die derzeitige Ausbildungssituation in ihren Stärken und Schwächen zu beschreiben und zu analysieren.

5.1 COACTIV-R¹

Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hat in den Jahren 2003 und 2004 im Rahmen des zweiten PISA-Zyklus die Studie COACTIV („Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“) durchgeführt, die sich mit dem Professionswissen von Mathematiklehrkräften und seiner Bedeutung für den Unterricht und den Erwerb von mathematischem Wissen durch Schülerinnen und Schüler befasst. Im Jahr 2007 startete eine Folgeuntersuchung von COACTIV, die Studie COACTIV-Referendariat (COACTIV-R)², die die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern vornehmlich, aber nicht ausschließlich mit dem Unterrichtsfach Mathematik, untersucht.

Einordnung und Zusammenfassung

Die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes 2004

Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung

Befragungen im Rahmen des Benchmarking

Exkurs:
Wirkungsanalysen zum Vorbereitungsdienst

Gesamtzusammenfassung und Ausblick

Die Autorinnen und Autoren

¹ Dieses Kapitel wurde von Dr. Mareike Kunter und Dr. Uta Klusmann verfasst.

² Die Studie COACTIV-R wird gefördert durch den Strategischen Innovationsfonds der Max-Planck-Gesellschaft.

Fragestellung der Studie

Theoretischer Ausgangspunkt für die Untersuchung ist ein Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, das vier übergeordnete Kompetenzaspekte unterscheidet:

- **Professionswissen** (z. B. fachliches, fachdidaktisches und allgemeinpädagogisches Wissen),
- **Überzeugungen und Werthaltungen** (z. B. über die Funktion der Lehrkraft im Lehr- Lern-Geschehen und die optimale Unterrichtsgestaltung),
- **motivationale Orientierungen** (z. B. der Enthusiasmus für das Unterrichten und die Einschätzung der eigenen Einflussmöglichkeiten) und
- **selbstregulative Fähigkeiten** (d.h. der adaptive Umgang mit beruflichen Belastungen und den eigenen Ressourcen).

Bisherige Befunde mit ausgebildeten Lehrkräften zeigten, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in all diesen Aspekten professioneller Kompetenz bedeutsam unterscheiden. Diese Unterschiede in der Ausprägung der Kompetenzaspekte spiegelten sich auch in der Art der Unterrichtsgestaltung und in der Leistungsentwicklung sowie der Motivation der Schülerinnen und Schüler wider (Baumert & Kunter, 2006; Brunner, Kunter, Krauss, Klusmann et al., 2006; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008; Krauss et al., 2008; Kunter et al., 2007). Die bisherigen Untersuchungen konzentrierten sich dabei auf erfahrene Lehrerinnen und Lehrer. Ein zentraler Befund war jedoch, dass sich das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte deutlich in Abhängigkeit vom Lehramtsstudiengang, den die Lehrkraft absolviert hat, unterscheiden (Brunner, Kunter, Krauss, Baumert et al., 2006). Genau hier schließt die aktuelle Studie COACTIV-R an und untersucht, wie die zentralen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Ausbildung für den Beruf erworben werden.

Drei Fragestellungen leiten die Untersuchung: Erstens soll geklärt werden, welche professionellen Kompetenzen angehende Lehrkräfte zu Beginn des Vorbereitungsdienstes besitzen. Hier steht vor allem die Frage im Vordergrund, welche Grundlagen bereits in der Universitätsausbildung geschaffen wurden, und welche Merkmale speziell im Vorbereitungsdienst gefördert werden. Zweitens wird untersucht, wie sich die verschiedenen Aspekte professioneller Kompetenzen während des Vorbereitungsdienstes entwickeln; hier geht es um eine Beschreibung der kurz- mittel- und langfristigen Veränderungsmuster in den jeweiligen Merkmalsbereichen. Drittens sollen Faktoren identifiziert werden, die einen positiven bzw. einen negativen Einfluss auf den Kompetenzerwerb im Vorbereitungsdienst haben. Ob und inwieweit angehende Lehrkräften ihre professionelle Kompetenz im Rahmen des Vorbereitungsdienstes erweitern und vertiefen, hängt sowohl von den Angeboten ab, die ihnen aus der „Umwelt“ (z. B. in der Schule, im Studienseminar / Landesinstitut oder von ihrer Ausbildungslehrkraft) gemacht werden, als auch von der Art und Weise, wie Lehrkräfte persönlich diese Angebote für sich nutzen. Um über beide Seiten dieses interaktiven Lernvorgangs Informationen zu erhalten, müssen sowohl strukturelle und organisatorische Merkmale der Lehrerausbildung als auch individuelle Merkmale der einzelnen Personen berücksichtigt werden.

Anlage der Studie

Die Untersuchung COACTIV-R ist als Längsschnittstudie mit zwei Kohorten im ersten und zweiten Ausbildungsjahr angelegt, um Entwicklungsverläufe nachzeichnen zu können. An der Studie nehmen angehende Lehrkräfte der Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein teil: Alle Mathematik-Referendare, die in der Sekundarstufe I unterrichten und entweder ihren Vorbereitungsdienst im August 2006, im August 2007, im Februar 2007 oder im August 2008 begonnen haben, wurden gebeten an der Studie teilzunehmen.

Weil im Mittelpunkt des Interesses die Frage nach der Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz steht, ist eine wiederholte Befragung unerlässlich. Nur so kann ein Eindruck davon gewonnen werden, wie sich Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen der jeweiligen Befragten im Laufe des Vorbereitungsdienstes ausbilden und erweitern. Darum werden alle Teilnehmer(innen) der Studie mindestens zweimal im Abstand von einem knappen Jahr befragt.

Zwei Gruppen von Lehramtsanwärter(inne)n mit unterschiedlich langer Erfahrung im Vorbereitungsdienst wurden dabei berücksichtigt. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um angehende Lehrkräfte, die zum ersten Erhebungszeitpunkt gerade erst mit dem Vorbereitungsdienst begonnen haben (Novizen), bei der zweiten Gruppe um Lehrkräfte, die bereits mehr als ein Jahr der praktischen Ausbildungszeit absolviert haben (Fortgeschrittene) und kurz vor dem Ausbildungsende stehen.

Neben dieser Längsschnittkomponente liegt das Besondere an COACTIV-R darin, dass neben Fragebögen zur Erfassung der Einstellungen, Motivation und den Lernbedingungen auch Tests zur Erfassung des professionellen Wissens zum Einsatz kamen. Hierzu bearbeiteten die Lehramtsanwärter(innen) verschiedene Aufgaben: Im Test zum Fachwissen mussten mathematische Aufgaben gelöst und im fachdidaktischen Test z. B. Erklärungsansätze für mathematische Sachverhalte gefunden oder typische Schülerfehler erkannt werden. Der Test zum pädagogisch-psychologischen Wissen beinhaltete neben Fragen zum Beispiel zu Methoden und Bewertungsstrategien auch einen Teil, in dem die Kandidaten Szenen mit kritischen Unterrichtssituationen bewerten und Lösungen finden sollten; diese bezogen sich vor allem auf den Bereich der Klassenführung. Mit dieser direkten Erfassung der Wissenskomponenten geht die Studie über bisherige Ansätze zur Evaluation der Ausbildung hinaus, da in den meisten Studien Kompetenzzuwächse typischerweise nur indirekt aus Selbstberichten erschlossen wurden.

Aktueller Stand

Im November 2008 lagen die Daten von insgesamt 755 Lehramtsanwärter(inne)n vor, wobei aus Bayern 213, aus Baden-Württemberg 202, aus Nordrhein-Westfalen 230 und aus Schleswig-Holstein 110 Personen an der Befragung teilgenommen hatten. Der überwiegende Teil der Teilnehmer(innen) ist weiblich (65%). Der Altersdurchschnitt liegt bei 28 Jahren. Die durchschnittliche Dauer des Vorbereitungsdienstes zum ersten Messzeitpunkt betrug bei den Novizen etwa 2 und bei den Fortgeschrittenen etwa 14 Monate. Der größte Teil der Studienteilnehmer hat das Fach Mathematik studiert. Entsprechend der schulischen Situation in den Ländern kann es aber auch vorkommen, dass Lehrkräfte, die später Mathematik unterrichten werden, Mathematik gar nicht als Fach studiert haben.

Einordnung und
Zusammenfassung

Die Neugestaltung
des Vorbereitungs-
dienstes 2004

Befragungen von
Lehrkräften in
Ausbildung

Befragungen im
Rahmen des
Benchmarking

Exkurs:
Wirkungsanalysen
zum Vorbereitungsdienst

Gesamtzusammen-
fassung und Ausblick

Die Autorinnen
und Autoren

Zum jetzigen Zeitpunkt liegen der Hauptteil der Daten aus dem ersten Messzeitpunkt – also zu Beginn des Schuljahres – vor; allerdings ist die Auswertung der Wissenstests, d.h. die Kodierung und Skalierung der offenen Antworten noch nicht abgeschlossen. Es ist also aktuell zunächst eine Art Bestandaufnahme darüber möglich, mit welchen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen die Kandidaten nach Abschluss der Universität in die praktische Phase starten. Der Vergleich von Kandidaten im ersten Ausbildungsjahr mit Kandidaten im zweiten Jahr sowie mit den Lehrerdaten der COACTIV-Erhebung kann erste Hinweise darüber liefern, welche Kompetenzaspekte sich vermutlich im Verlauf des Referendariats wie stark verändern. Tatsächliche Aussagen über Veränderungen sind allerdings erst nach Abschluss des zweiten Messzeitpunkts möglich.

Erste Ergebnisse

Die befragten Lehramtsanwärter(innen) berichten im Durchschnitt eine hohe Motivation auf der Grundlage ihres pädagogischen Interesses, ihres Selbstkonzepts, eine erfolgreiche Lehrkraft sein zu können, und ihres Interesses an den Inhalten ihrer Fächer, womit den eher intrinsischen Motiven eindeutig ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Aber auch Nützlichkeitsaspekte, also die erwarteten Vorzüge des Berufs hinsichtlich der Vereinbarkeit von Arbeit und Familie und Sicherheitsaspekte, werden von den Lehramtskandidat(inn)en als zutreffende Motivation für die Studienwahl angegeben; allerdings scheinen sie weniger bedeutsam zu sein als die zuerst genannten Aspekte. Nur eine geringe Rolle scheinen hingegen soziale Einflüsse von Freunden oder der Familie oder gar die Erwartung, dass das Studium besonders leicht sei, zu spielen. In der Bewertung der einzelnen Aspekte unterscheiden sich Frauen und Männer nicht signifikant. Nützlichkeitsaspekte sind also für Frauen nicht stärker motivierend als für Männer.

Für das Lehr-Lern-Geschehen sind professionelle Überzeugungen deshalb relevant, weil sie nachweislich auf die Art und Weise Einfluss haben, wie eine Lehrkraft ihren Unterricht gestaltet und ihre Schülerinnen und Schüler einschätzt. Häufig wird davon ausgegangen, dass angehende Lehrkräfte nach erfolgreicher Beendigung der ersten Ausbildungsphase mit tendenziell eher idealistischen, progressiven Überzeugungen in den Beruf starten, welche dann aber nach Kontakt mit der realen Unterrichtssituation deutlich abnehmen bzw. sich im Rahmen der Anpassung an die individuelle „Schulkultur“ verändern. Bisher ist es jedoch eine offene empirische Frage, inwieweit sich solche Überzeugungen mit zunehmender Berufserfahrung wieder auf das anfängliche Niveau einpendeln oder auf einem abgeschwächten Niveau fortbestehen.

Die Studie konzentriert sich an dieser Stelle auf die Überzeugungen, die Lehrkräfte bezüglich der Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler haben, sich neue Wissensbestände selbstständig aneignen zu können. In den Aussagen, die in den Fragebögen vorgelegen haben, findet sich zum einen die Überzeugung, dass im Unterricht das selbstständige und verständnisvolle Lernen der Schülerinnen und Schüler auch mittels Austausch und Dialog gefördert werden sollte. Wer eine solche Überzeugung vertritt, wird Äußerungen wie: „Es ist wichtig für Schüler(innen), selbst zu entdecken, wie Text- und Anwendungsaufgaben zu lösen sind“ oder: „Es hilft Schüler(inne)n Mathematik zu begreifen, wenn man sie ihre eigenen Lösungsideen diskutieren lässt“, eher zustimmen. Eine andere Position vertreten Lehrerinnen und Lehrer, die Aussagen bestätigen wie beispielsweise: „Schüler(innen) benötigen ausführliche Anleitung dazu, wie Textaufgaben zu lösen sind“ oder: „Schüler(innen) lernen Mathematik am besten, indem sie den Erklärungen der Lehrkraft folgen“. Hier besteht die Überzeu-

gung, dass Schüler(innen) am besten durch Rezeption von Erläuterungen und vorge-rechnete Beispiele lernen. Alle Äußerungen konnten auf einer 4- stufigen Skala mit den Endpolen „trifft nicht zu“ und „trifft zu“ beantwortet werden.

In einer ersten Einschätzung wurden in Bezug auf diese unterschiedlichen Über-zeugungen die Gruppe der Novizen und die Gruppe der Fortgeschritten mit einer repräsentativen Stichprobe von 351 erfahrenen Mathematik-Lehrkräften aus der ursprünglichen COACTIV-Erhebung von 2003 verglichen. Die beruflich erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer waren im Durchschnitt 48 Jahre alt und unterrichteten im Mittel seit 22 Jahren. Es zeigt sich, dass sich im Mittel die beiden Gruppen der Berufsanfänger(innen) (Novizen und Fortgeschrittene) in ihren Überzeugungen zur Selbstständigkeit der Lernenden nicht voneinander unterscheiden. Im Vergleich zu den erfahrenen Lehrkräften äußern die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst aber tatsächlich stärkere Überzeugungen bezüglich der Fähigkeit ihrer Schüler(innen) zu selbstständigem Lernen und der Notwendigkeit, dieses im Unterricht auch zu ermöglichen. Dagegen waren die erfahrenen Lehrkräfte stärker davon überzeugt, dass erfolgreiches Lernen durch Beispiele und klare Instruktionen gelingt. Die Unter-schiede sind statistisch signifikant und damit nicht durch zufällige Schwankungen zu erklären. Wichtig ist aber an dieser Stelle zu betonen, dass alle befragten Lehrkräfte die Aussagen zum selbstständigen Lernen im Durchschnitt eher bestätigen als die Aussagen zum rezeptiven Lernen. Auch ist zu bedenken, dass durch den Vergleich von Personen zu nur einem Messzeitpunkt keine Aussagen über tatsächliche Verän-derungen der Überzeugungen gemacht werden können. Der gefundene Unterschied könnte beispielsweise auch dadurch zustande kommen, dass die jüngeren, im Vor-bereitungsdienst tätigen Lehrkräfte in ihrer Ausbildung bereits andere Vorstellungen über den Lernvorgang und dessen Optimierung vermittelt bekommen haben als die bereits seit über 20 Jahren tätigen Lehrerinnen und Lehrer.

Weiterhin wurde das subjektive Befinden von Novizen, Fortgeschrittenen und erfah-renen Lehrkräfte untersucht. Dabei wurde zum einen die allgemeine Berufszufrieden-heit betrachtet, zum anderen das Erleben von emotionaler Erschöpfung. Letzteres gilt als Kernsymptom des in jüngster Zeit viel diskutierten Burnout-Syndroms, für das Lehrkräften immer wieder ein erhöhtes Risiko attestiert wird. Die Zustimmung zu Aussagen wie: „Ich fühle mich bei der Arbeit oft erschöpft“, oder: „Ich merke öfter bei der Arbeit, wie lustlos ich bin“, spricht für eine hohe emotionale Erschöpfung. Ein hohes Ausmaß an Berufszufriedenheit weist hingegen auf, wer beispielsweise der Aussage zustimmt: „Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich sofort wieder Lehrkraft werden“, oder auch: „Für mich gibt es keinen besseren Beruf.“ Erfreulicher-weise stimmen - entgegen der häufig geäußerten Annahme, dass Lehrkräfte beson-ders „ausgebrannt“ seien - sowohl die Neuanfänger(innen) wie auch die Lehrkräfte mit langer Berufspraxis den Äußerungen von emotionaler Erschöpfung im Mittel „eher nicht“ zu. Von allen drei Gruppen berichten die Fortgeschrittenen (etwa ein Jahr Vorbereitungsdienst) die höchste subjektive Beanspruchung. Die Annahme, dass mit zunehmender Arbeitsdauer in der Schule die emotionale Erschöpfung immer weiter zunimmt, scheint nach diesen Ergebnissen nicht gerechtfertigt zu sein.

Bezüglich der Zufriedenheit im Beruf äußern sich die beiden Gruppen der angehen-den Lehrkräfte positiver als Lehrkräfte, die schon lange unterrichten. Auch hier ist jedoch zu betonen, dass im Durchschnitt alle drei Gruppen solche Aussagen, die Zufriedenheit im Beruf signalisieren, mit „trifft eher zu“ bewerten.

Einordnung und
Zusammenfassung

Die Neugestaltung
des Vorbereitungs-
dienstes 2004

Befragungen von
Lehrkräften in
Ausbildung

Befragungen im
Rahmen des
Benchmarking

Exkurs:
Wirkungsanalysen
zum Vorbereitungsdienst

Gesamtzusammen-
fassung und Ausblick

Die Autorinnen
und Autoren

Wenngleich die Ursachen für potenzielle Einbußen in der Berufszufriedenheit weiterer Aufmerksamkeit bedürfen, macht den erfahrenen Lehrkräften ihre Tätigkeit im Mittel auch nach über 20 Jahren noch überwiegend Freude.

Zusammenfassend lässt sich aus den Befunden im Oktober 2008 festhalten, dass die Motivation für den Lehrerberuf in erster Linie von einem hoch ausgeprägten pädagogischen und fachlichen Interesse sowie einem Selbstkonzept als geeignete Lehrkraft ausgeht, während soziale Einflüsse oder der Schwierigkeitsgrad des Studiums keine Rolle spielen. Im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften besitzen Berufsanfänger(innen) durchschnittlich eine stärkere Überzeugung von der Selbstständigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler beim Erlernen mathematischer Sachverhalte. Das subjektive Befinden von angehenden Lehrkräften ist im Mittel erfreulich positiv. Vielfältige Belastungen im Vorbereitungsdienst machen sich zwar bei den fortgeschrittenen Lehramtsanwärter(inne)n in etwas erhöhten Erschöpfungswerten bemerkbar, insgesamt ist die emotionale Erschöpfung jedoch gering, bei gleichzeitig hoher Berufszufriedenheit.

Als nächster wichtiger Schritt steht die Aufarbeitung und Analyse der Wissenstests an. Interessant ist hier vor allem eine Beschreibung der Wissensunterschiede zwischen den Novizen und Fortgeschrittenen, um erste Hinweise darauf zu enthalten, welche Wissensinhalte bereits in der Universität und welche dann im Verlauf der Vorbereitungsdienst gelernt werden. Weiterführende Ergebnisse sind dann nach Abschluss der Datenerhebung Ende 2009 zu erwarten. Von besonderem Interesse wird es sein, die Veränderung der Kompetenzaspekte im Verlauf des Vorbereitungsdienstes detaillierter zu beschreiben. So werden zum Beispiel hinsichtlich des fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen langfristige Lernzuwächse erwartet, während für das berufliche Wohlbefinden durchaus kurzfristige Schwankungen sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht denkbar sind. Zur Erklärung von Unterschieden im Lernzuwachs werden dann auch auf die Beschreibungen der Lerngelegenheiten, die von Lehramtskandidaten hinsichtlich ihrer Lehrveranstaltungen, Betreuung an der Schule und eigenen Unterrichtserfahrungen erfragt wurden.

Die Ergebnisse der Studie können auch genutzt werden, um Aussagen über die Wirksamkeit spezifischer Ausbildungsstrukturen und Lerngelegenheiten – speziell in der praxisintensiven Phase des Vorbereitungsdienstes – zu machen. Alle an der Studie beteiligten Länder erhalten nach Abschluss der Studie einen länderspezifischen Abschlussbericht, der zur Bewertung der Ausbildungssituation genutzt werden kann. So soll mit der Untersuchung auch ein Beitrag dazu geleistet werden, das Lehramtsstudium und den Vorbereitungsdienst zu optimieren, um angehende Lehrkräfte auf die vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben der Lehrtätigkeit noch besser vorbereiten zu können.

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006).

Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520.

Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., & Tsai, Y.-M. (2006).

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 521–544.

Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Löwen, K., & Tsai, Y.-M. (2006).

Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (pp. 54–82). Münster: Waxmann.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008).

Teachers' occupational well-being and the quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 103, 702-715.

Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2008).

Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716-725.

Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A., Krauss, S., Löwen, K., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2007).

Linking aspects of teacher competence to their instruction: Results from the COACTIV project. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (pp. 39–59). Münster: Waxmann.

Einordnung und
Zusammenfassung

Die Neugestaltung
des Vorbereitungs-
dienstes 2004

Befragungen von
Lehrkräften in
Ausbildung

Befragungen im
Rahmen des
Benchmarking

Exkurs:
Wirkungsanalysen
zum Vorbereitungs-
dienst

Gesamtzusammen-
fassung und Ausblick

Die Autorinnen
und Autoren

6. Gesamtzusammenfassung und Ausblick

Bei den Umfragen im Rahmen der Benchmarking-Studie handelt es sich – wie bereits an mehreren Stellen betont - um die Erfassung subjektiver Meinungen der an der Ausbildung Beteiligten: von Schulleiterinnen und Schulleitern, Mentoren / Ausbildungslehrkräften und Lehrkräften in den ersten Jahren der Berufstätigkeit, in Schleswig-Holstein auch von Studienleiterinnen und Studienleitern.

Alle an der Ausbildung Beteiligten und die Ausgebildeten selbst melden zurück, dass der Vorbereitungsdienst die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vorbereitet. Diese Einschätzung ist unabhängig von den sehr unterschiedlich gestalteten Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in den fünf norddeutschen Bundesländern. Die Einschätzungen liegen zwischen 2,5 und 3,3; dabei bedeutet der Wert 3, dass das Item „Der Vorbereitungsdienst bereitet die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vor“ eher zutrifft (Wert 4: trifft voll zu). Die Lehrkräfte, die nach Durchlaufen des neu gestalteten Vorbereitungsdienstes in Schleswig-Holstein in den Schuldienst eingetreten sind, geben mit dem Wert 3,1 im Vergleich der fünf norddeutschen Bundesländer eine positive Einschätzung ab.

In der Studie wurde gefragt, in welchem Umfang der Vorbereitungsdienst einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte leistet. Zur Beschreibung der Kompetenzen wurden die am 16. Dezember 2004 veröffentlichten Formulierungen der KMK verwendet. Schulleiter und Mentoren/Ausbildungslehrkräfte schätzen den Vorbereitungsdienst als bedeutsam für die Kompetenzentwicklung ein. Auch hier ist die Einschätzung unabhängig von den sehr unterschiedlich gestalteten Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in den fünf norddeutschen Bundesländern. So liegen zum Beispiel im Kompetenzbereich Unterrichten die Einschätzungen der Schulleiter zwischen 2,7 und 3,2; dabei bedeutet der Wert 3, dass der Vorbereitungsdienst die Kompetenzentwicklung gut unterstützt. Die Werte in den Kompetenzbereichen Erziehen, Beurteilen, Innovieren liegen etwas niedriger. Auffällig ist, dass die Mentoren/Ausbildungslehrkräfte den Beitrag des Vorbereitungsdienstes zur Kompetenzentwicklung in allen Bundesländern in der Regel etwas kritischer beurteilen. Die Werte liegen im Kompetenzbereich Unterrichten zwischen 2,6 und 3,1.

Die Lehrkräfte in den ersten Jahren der Berufstätigkeit wurden um Einschätzungen zur Ausbildung gebeten. Gefragt wurde, in wie weit die Ausbildung geholfen hat, bestimmte Standards zu erfüllen.

In Schleswig-Holstein wurden für die Ausbildung durch die Schule im Vergleich zu den anderen norddeutschen Ländern in der Regel hohe Werte zurückgemeldet. Die Werte liegen zwischen 3,4 und 3,6 (3: trifft eher zu / 4: trifft voll zu).

Die Werte für die Ausbildung durch das IQSH sind durchweg niedriger. Für die Ausbildung in den Fächern liegen die Werte zwischen 2,3 und 2,8, für die Ausbildung in Pädagogik zwischen 2,1 und 2,7.

Trotz der sehr unterschiedlichen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in den fünf norddeutschen Bundesländern können weitgehend übereinstimmende Ausbildungsbausteine ausgemacht werden. Die Befragten wurden gebeten, die Bedeutung dieser Bausteine für die Kompetenzentwicklung einzuschätzen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass alle Bausteine für bedeutsam gehalten

werden. Hervorzuheben ist der Eigenverantwortliche Unterricht, der in Schleswig-Holstein durchgängig mit einem Wert von 3,9 (Wert 4: sehr wichtig) eingeschätzt wird. Andererseits sind die Rückmeldungen zur Hausarbeit zu beachten. Für die Bedeutung der Hausarbeit werden Werte zwischen 1,7 und 2,9 zurückgemeldet; sie wird damit als eher unwichtig eingeschätzt (2: eher unwichtig / 3: eher wichtig). Für Schleswig-Holstein liegen die Werte zwischen 2,4 und 2,8, damit geben die Auszubildenden und die Ausgebildeten der Hausarbeit im Vergleich zu den anderen Bundesländern einen relativ hohen Stellenwert.

Schulleiter, Mentoren/Ausbildungslehrkräfte, Lehrkräfte am Berufsbeginn und Studienleiterinnen und Studienleiter wurden gefragt, ob die einzelnen Ausbildungsbausteine intensiviert, beibehalten oder abgeschwächt werden sollten. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Beteiligten durchweg alle Bausteine verstärkt wünschen, Ausnahme ist die Hausarbeit.

Die folgende Übersicht zeigt die rückgemeldeten Werte für Schleswig-Holstein; der Wert 2 würde bedeuten, dass der Ausbildungsbaustein weder intensiviert noch abgeschwächt werden sollte.

	Schulleiter	Ausb.Lk	Lk in BEP	Studienleiter/ innen	
Zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung sollte der folgende Baustein intensiviert, beibehalten oder abgeschwächt werden					Mittel
Eigenverantwortlicher Unterricht	2,20	2,10	2,10	2,00	2,10
Unterricht unter Anleitung	2,20	2,30	2,00	2,40	2,23
Hospitation bei anderen Lehrkräften	2,50	2,60	2,40	2,50	2,50
Gespräche mit der Ausbildungslehrkraft / Mentorin	2,30	2,30	2,30	2,50	2,35
Unterrichtsbesuche durch die Ausbildungslehrkräfte / Mentorinnen	2,30	2,40	2,20	2,40	2,33
Gespräche zum Ausbildungsstand	2,20	2,20	2,30	2,60	2,33
Gespräche mit der Schulleiterin / dem Schulleiter	2,10	2,10	2,20	2,30	2,18
Mitarbeit in den Teams der Schule	2,30	2,20	2,20	2,10	2,20
Arbeit in selbstorganisierten Gruppen	2,40	2,40	2,30	2,50	2,40
Ausbildungsmodule des Landesinstituts in den Unterrichtsfächern	2,40	2,60	2,30	2,60	2,48
Ausbildungsmodule des Landesinstituts in Pädagogik	2,40	2,40	2,00		2,27
Gespräche mit den Fachleiterinnen / Studienleiterinnen	2,70	2,70	2,60	2,90	2,73
Unterrichtsbesuche durch die Fachleiterinnen / Studienleiterinnen	2,70	2,70	2,60	2,90	2,73
Hausarbeiten	1,70	1,60	1,50	1,90	1,68

Besonders starke Veränderungswünsche sind bei den Bausteinen Unterrichtsbesuche durch Studienleiter und Gespräche mit Studienleitern festzustellen.

6.2 Konsequenzen aus den Ergebnissen

Im April 2004 schloss die Landesregierung mit dem Erlass einer Ausbildungs- und Prüfungsordnung die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes vorläufig ab. Das Reformprojekt zielte ab auf eine qualitativ hochwertige Lehrerbildung als Basis für wirksame Erziehungs- und Bildungsarbeit an Schulen und war unter anderem begründet in der durch die internationalen Vergleichsstudien angestoßenen Diskussion um Qualitätsentwicklung im Schulsystem sowie in den Empfehlungen der KMK-Kommission „Lehrerbildung“. Kern der Reform war die Weiterentwicklung des dualen Ausbildungsprinzips mit einer Stärkung des Ausbildungsorts Schule.

Die im Benchmarking-Projekt der Norddeutschen Länder erhobenen Befunde bestätigen, dass die für den Vorbereitungsdienst festgelegten Ausbildungsbausteine als bedeutend für die Kompetenzentwicklung eingeschätzt werden. Insbesondere für die Ausbildung durch die Schule wurden positive Werte zurückgemeldet. Veränderungsbedarf lässt sich vor allem aus den Werten für die Items „Gespräche mit den Fachleiterinnen / Studienleiterinnen“ und „Unterrichtsbesuche durch die Fachleiterinnen / Studienleiterinnen“ ableiten.

Das Ministerium für Bildung und Frauen hat auch deshalb im Frühjahr 2008 Eckpunkte zur Weiterentwicklung des Vorbereitungsdienstes vorgelegt. Im Folgenden wird lediglich der Eckpunkt dargestellt, der sich aus den Ergebnissen der Befragungen im Jahr 2007 ableitet. Weitere Veränderungen sind durch das Schulgesetz von 2007 und die Umstellung der Lehramtsstudiengänge der Universitäten determiniert.

Auszug aus dem Eckpunktepapier des MBF vom März 2008:

Eckpunkt 8

Modifizierungen der Ausbildung durch das IQSH

Als Schlussfolgerungen aus dem Benchmarking sind umzusetzen:

die systematische Beratung der Ausbildungsarbeit in den Schulen durch die Studienleiterinnen und Studienleiter in den ersten beiden Ausbildungshalbjahren. Die Fachstudienleiter führen jeweils in den ersten beiden Ausbildungshalbjahren zwei Beratungsbesuche durch. Intention ist, die Ausbildung der Schulen in der Didaktik und in der Methodik des Faches zu optimieren. Die Studienleiterinnen und Studienleiter unterstützen damit die Lehrkräfte in Ausbildung, die Ausbildungslehrkräfte und die Schulleiterinnen und Schulleiter. Darüber hinaus erhalten die Kollegien der ausbildenden Schulen Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichts; die angestrebte Verbindung von Ausbildung und Schulentwicklung wird verstärkt.

die systematische Stärkung der fachdidaktischen und pädagogischen Ausbildung. Dies wird durch die Ausbildung durch das IQSH im bisherigen Umfang von 360 Stunden sichergestellt. Dabei ist ein Pflichtbereich von jeweils mindestens 80 Stunden für die Fächer oder Fachrichtungen und für Pädagogik vorgesehen. Die 80 Stunden verteilen sich auf 10 Ausbildungstage von jeweils 8 Stunden. Ausbildungsveranstaltungen im Wahlbereich können beliebig auf die beiden Fächer, Fachrichtungen oder auf Pädagogik verteilt werden.

die systematische Weiterentwicklung der Hausarbeiten. Die Hausarbeiten werden weiterentwickelt, indem deren Zielsetzungen, Methoden und Ergebnisse zusätzlich im mündlichen Teil der Zweiten Staatsprüfung zu präsentieren und zu diskutieren sind. Damit wird der Anspruch des Vorbereitungsdienstes, konzeptionell vorbereitete und reflektierte Praxis zu ermöglichen, eingelöst.

Mit diesem Eckpunkt folgt das MBF konsequent dem Grundsatz, den Vorbereitungsdienst regelmäßig zu evaluieren und Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen.

Anhang 1 – Literaturverzeichnis

Oelkers, J. u. a.:	Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich 2001, OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. OECD 2004
MBF (HRSG):	Informationen zum Prozess der „Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Schul- und Unterrichtsfachberatung in Schleswig-Holstein“ - Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes, Kiel, September 2003
IQSH (HRSG):	Standards – Verfahren – Szenarien – Zur Gestaltung des Vorbereitungsdienstes, Kronshagen, Januar 2004
IQSH (HRSG):	Grundlagen zur Ausbildung – Erprobungsfassung, Kronshagen, Juli 2004
KMK	Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz, Dezember 2004
MBF / IQSH:	Informationen zum Vorbereitungsdienst 5 – Die Zweite Staatsprüfung, Kronshagen, Januar 2005
Glindemann / Riecke-Baulecke / Ströh:	Informationen zum Vorbereitungsdienst 6; Erster Evaluationsbereich, Kronshagen, Juni 2005
Glindemann / Riecke-Baulecke:	Informationen zum Vorbereitungsdienst 7; Zweiter Evaluationsbereich; Kronshagen, März 2006
Glindemann:	Auswertung der Zweiten Staatsprüfungen, unveröffentlichtes Manuskript 2006
IQSH / MBF (HRSG):	Externe Evaluation im Team (EVIT) – Evit-Landesbericht 2007, Kronshagen, Januar 2008,
Christensen:	Gutachten Benchmarking in der Lehrerbildung in den fünf norddeutschen Bundesländern – Bundeslandübergreifende Ergebnisse einer Kostenstrukturanalyse und aus Befragungen von Lehramtsanwärtern/ReferendarInnen, LehrerInnen in den ersten Berufsjahren, Ausbildungslehrkräfte/MentorInnen und SchulleiterInnen, Kiel, August 2008.
KMK	Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung , Oktober 2008
MBF (HRSG)	Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Schul- und Unterrichtsfachberatung in Schleswig-Holstein der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, vorgelegt am 12.03.2001

Einordnung und Zusammenfassung

Die Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes 2004

Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung

Befragungen im Rahmen des Benchmarking

Exkurs: Wirkungsanalysen zum Vorbereitungsdienst

Gesamtzusammenfassung und Ausblick

Die Autorinnen und Autoren

Anhang 2 – Mittelwertdifferenzentest³

Der in diesem Gutachten vielfach angewandte Test auf die Gleichheit zweier Mittelwerte wird als Mittelwertdifferenzentest für zwei unabhängige Stichproben bezeichnet.⁴ Es wird dabei von einem kardinal skalierten und normalverteilten Merkmal X über die beiden unabhängigen Grundgesamtheiten $j = 1, 2$ ausgegangen, also $X_j \sim N(\mu_j, \sigma_j)$ mit $\sigma_j > 0$.

Grundlage des Tests ist ein einfacher t-Test mit der H_0 -Hypothese $\mu_1 - \mu_2 = 0$, d.h. kein (signifikanter) Unterschied in den beiden Mittelwerten. Die Alternativhypothese $H_1 \mu_1 - \mu_2 \neq 0$ wird gewählt, sofern die H_0 -Hypothese mit $\alpha^* \leq \alpha$ verworfen wird, wobei α^* das auf Basis der Stichproben berechnete Signifikanzniveau darstellt, während α das vorab definierte untere Signifikanzniveau kennzeichnet. Letzteres wird in diesem Gutachten bei 10% festgelegt.

Der Mittelwertdifferenzentest muss nach zwei unterschiedlichen Ausgangssituationen differenziert berechnet werden:

1. Die beiden unbekanntes Varianzen sind gleich, d.h. $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$:

Der t-Test basiert in diesem Fall auf dem Testvariablenwert

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot \sigma_1^2 + (n_2 - 1) \cdot \sigma_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \sim t(n_1 + n_2 - 2)$$

wobei n_j den jeweiligen Stichprobenumfang kennzeichnet.

2. Die beiden unbekanntes Varianzen sind nicht gleich, d.h. $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$:

Der t-Test basiert in diesem Fall auf dem Testvariablenwert

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}} \sim t \left(\frac{\left(\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2} \right)}{\frac{1}{n_1 - 1} \cdot \left(\frac{\sigma_1^2}{n_1} \right)^2 + \frac{1}{n_2 - 1} \cdot \left(\frac{\sigma_2^2}{n_2} \right)^2} \right)^5$$

wobei n_j den jeweiligen Stichprobenumfang kennzeichnet.

Sofern die Varianzhomogenität im vorliegenden Gutachten als verletzt gilt, wird der zweite Test angewandt, ansonsten der erste. Die Varianzhomogenität wird dabei mittels des Levene-Tests untersucht.⁶

³ Die vorliegende Beschreibung des verwendeten Mittelwertdifferenzentests ist eng an Peter P. Eckstein (2000), „Angewandte Statistik mit SPSS“ angelehnt.

⁴ Synonyme u.a.: doppelter t-Test, Zweistichproben-t-Test, Differenzentest für unabhängige Stichproben

⁵ Die Verteilung gilt in diesem Fall nur approximativ.

⁶ Vgl. für eine Beschreibung des Levene-Tests auf Varianzhomogenität z.B. Lothar Sachs (2002), „Angewandte Statistik“

Anhang 3 – Regressionsanalyse⁷

Die Regressionsanalyse dient der Analyse von Beziehungen zwischen einer abhängigen Variable und einer oder mehreren unabhängigen Variablen.⁸ Dabei wird eine lineare Wirkungsbeziehung der folgenden Art vorausgesetzt:

$$Y = b_0 + b_1 \cdot X_1 + \dots + b_n \cdot X_n,$$

wobei

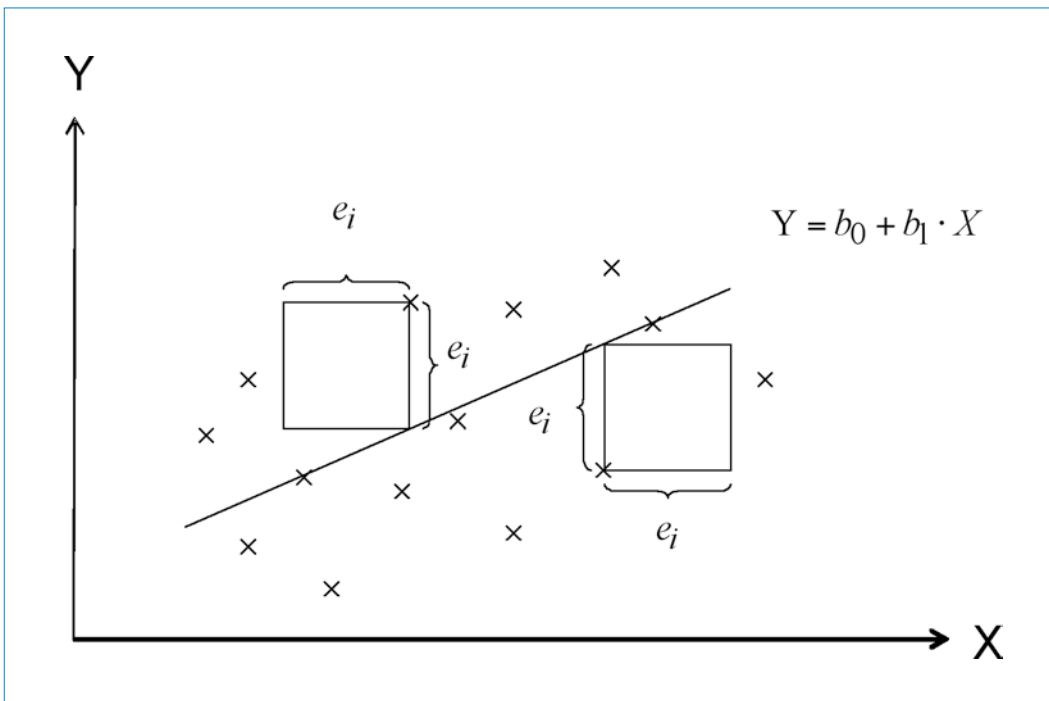
- Y : Regressand, d.h. die zu erklärende Variable (abhängige Variable),
- b_0 : konstantes Glied
- X_j : j -ter Regressor, d.h. j -ter Erklärungsfaktor (unabhängige Variable)
- b_j : Regressionskoeffizient des j -ten Regressors, d.h. Einflussstärke des Faktors j

gilt. Da ein Zusammenhang in empirischen Daten niemals vollständig darstellbar ist, wird die Regressionsgleichung um das Residuum e (unerklärter Einfluss) ergänzt, d.h.

$$Y = b_0 + b_1 \cdot X_1 + \dots + b_n \cdot X_n + e$$

Die Idee der Regressionsanalyse basiert auf der Minimierung der Summe der so genannten kleinsten Quadrate, d.h. die quadrierten Abweichungen von der idealtypischen Regressionsgeraden werden in der Summe minimiert.

Abbildung A1



⁷ Die vorliegende Beschreibung der multivariaten Regressionsanalyse ist in Teilen an Klaus Backhaus et al. (2003), „Multivariate Analysemethoden“, 10. Auflage, angelehnt. Vgl. für ausführliche deutschsprachige Darstellungen der Regressionsanalyse z.B. Ludwig von Auer (2005), „Ökonometrie“, 3. Auflage, oder Peter Heckel (2005), „Einführung in die Ökonometrie“.

⁸ Im Falle von mehreren Erklärungsfaktoren wird von der multivariaten Regressionsanalyse gesprochen.

Grafisch lässt sich dies für den Fall eines Einflussfaktors wie in Abbildung A1 darstellen. Die optimale Gerade zur Beschreibung des Zusammenhanges wird über die Minimierung der Summe der kleinsten Quadrate bestimmt:

$$\min_b \sum_{i=1}^I e_i^2$$

Analog dazu lässt sich die Minimierung der Summe der kleinsten Quadrate auch im Falle mehrerer Erklärungsfaktoren berechnen, wobei die einzelnen Einflussfaktoren simultan im Modell berücksichtigt werden. Es ergibt sich dann für die geschätzten Koeffizienten folgende allgemeine Form in Matrix-Schreibweise:⁹

$$\hat{\mathbf{b}} = (\mathbf{X}'\mathbf{X})^{-1} \mathbf{X}'\mathbf{Y}$$

Als Ergebnis der Regressionsanalyse erhält man das Signifikanzniveau eines jeden geschätzten Koeffizienten, d.h. eine Information darüber, ob ein Erklärungsfaktor einen vom Zufall abweichenden Einfluss auf die zu erklärende Größe aufweist.¹⁰ Bei Unterschreiten des 10%-Signifikanzniveaus wird in der Regel davon ausgegangen, dass ein Einfluss statistisch abgesichert vorliegt.

Zusätzlich wird der berechnete Regressionskoeffizient eines jeden Einflussfaktors, der die Stärke des Einflusses quantifiziert, ausgegeben. Neben dem einfachen Koeffizienten \mathbf{b} kann auch der standardisierte Koeffizient

$$\hat{\mathbf{b}}^*_j = \mathbf{b}_j \cdot \frac{\sigma_{X_j}}{\sigma_Y}$$

berechnet werden, der unterschiedliche Messdimensionen der Variablen eliminiert.¹¹

Die Güte der Schätzung lässt sich über das so genannte Bestimmtheitsmaß R^2 angeben, das beschreibt, welcher Anteil der Variation in der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen mittels des Modells erklärt werden kann:

$$R^2 = \frac{\hat{\mathbf{Y}}'\hat{\mathbf{Y}}}{\mathbf{Y}'\mathbf{Y}} = 1 - \frac{\hat{\mathbf{e}}'\hat{\mathbf{e}}}{\mathbf{Y}'\mathbf{Y}}$$

Das R^2 kann Werte zwischen 0 und 100% annehmen, wobei 0% keine Erklärung und 100% eine vollständige Erklärung durch das Modell charakterisiert.

⁹ Das „Dach“ auf dem \mathbf{b} symbolisiert dabei, dass es sich um einen geschätzten Zusammenhang handelt.

¹⁰ Diese Darstellung ist eine vereinfachende Interpretation. Korrekter beschreibt das Signifikanzniveau die Irrtumswahrscheinlichkeit dafür, dass man den Zusammenhang als nicht-zufällig annimmt, obwohl er dieses in Wirklichkeit ist.

¹¹ Im vorliegenden Gutachten wird die Regressionsanalyse nur frageblockweise angewandt, wobei die Fragen jeweils gleichen Skalierungen unterliegen. Aus diesem Grunde könnten eigentlich auch die einfachen Koeffizienten zum Vergleich der Einflusstärken verwendet werden, die standardisierten Koeffizienten eliminieren jedoch auch unterschiedliche Messniveaus aufgrund der de-facto erfolgten Bewertungen.

7. Die Autorinnen und Autoren



Dr. habil. Thomas Riecke-Baulecke

Direktor des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, Herausgeber der Zeitschriften schulmanagement und Schul-Handbuch, Mitbegründer des bundesweiten Weiterbildungsstudiengangs „Master für Schulmanagement und Qualitätsentwicklung“ an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Fritz-Gerhard Glindemann

Abteilungsleiter Ausbildung und Qualifizierung des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein



Dr. Björn Christensen

Diplom Volkswirt, Gründer und Geschäftsführer der analytix GmbH — Institut für quantitative Marktforschung & statistische Datenanalyse (Kiel), Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Westküste

Kerstin Reimer

Diplom Kauffrau, Doktorandin an der Christian-Albrechts-Universität Kiel, Mitarbeiterin analytix GmbH



Einordnung und Zusammenfassung

Die Neugestaltung des Vorbereitungs-dienstes 2004

Befragungen von Lehrkräften in Ausbildung

Befragungen im Rahmen des Benchmarking

Exkurs: Wirkungsanalysen zum Vorbereitungsdienst

Gesamtzusammenfassung und Ausblick

Autor des Vorwortes



Prof. Dr. Jürgen Oelkers

seit 1999 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich und Geschäftsführender Direktor des dortigen Pädagogischen Instituts, Herausgeber der Schriftenreihe „Explorationen - Studien zur Erziehungswissenschaft“ im Auftrag der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung und Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, eine der wichtigsten deutschsprachigen Zeitschriften im Bereich der Erziehungswissenschaft.

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des Max-Planck-Instituts (Kapitel 5.1.)



Dr. habil. Mareike Kunter

Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme

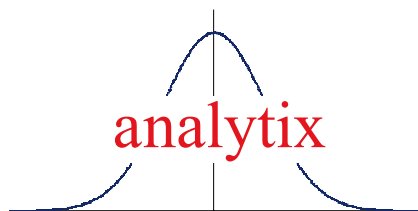
Dr. Uta Klusmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme



Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)
Schreberweg 5 · 24119 Kronshagen
Tel. 0431 54 03-0 · Fax 0431 54 03-101
E-Mail: info@iqsh.landsh.de · Internet: iqsh.schleswig-holstein.de

Der Bericht entstand in Zusammenarbeit mit:



Institut für quantitative Marktforschung
& statistische Datenanalyse

Ministerium für Bildung
und Frauen
des Landes Schleswig-Holstein



und enthält ein Kapitel vom:



Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme