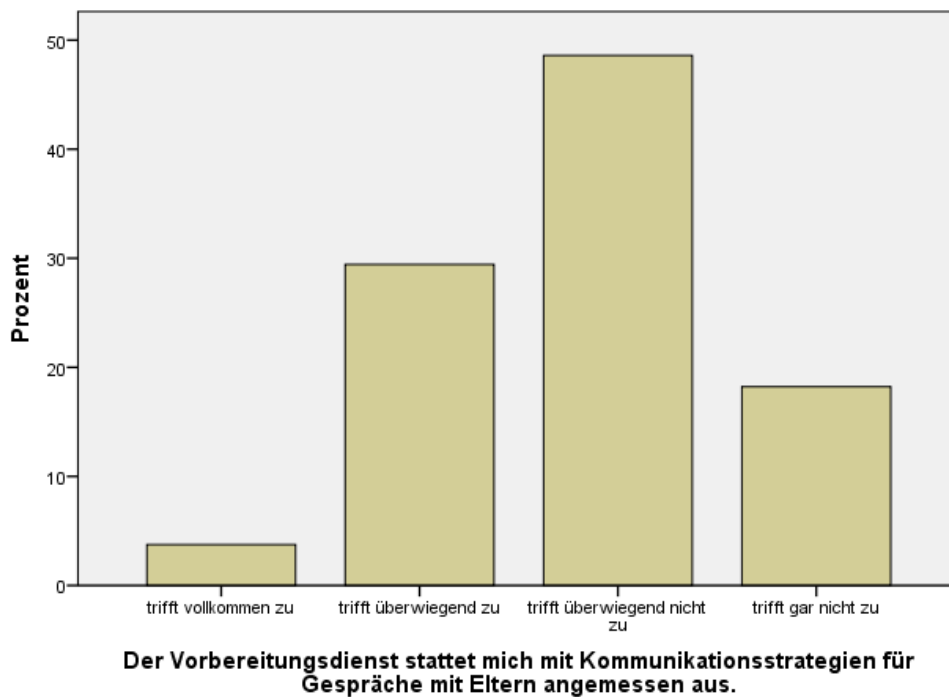


// Zentrale Befunde und Verbesserungspotenziale //



Wie gut ist die Lehrer/innenausbildung in Thüringen?

**GEW-Umfrage unter Thüringer Lehramtsanwärter/innen
im Januar/Februar 2014**

„Abschaffung der Zauberstundenprüfung: ausschlaggebender für das Bestehen im späteren Beruf dürfte die Frage sein, ob jemand es schafft, alle seine Stunden in einer ökonomisch vertretbaren Zeit vorzubereiten und dann vernünftig zu halten, und nicht, ob es ihm gelingt, mit unendlichem Aufwand mit überdimensionaler Vorbereitungszeit eine Stunde didaktisch perfekt vor Publikum zu präsentieren.“

(aus der GEW-Umfrage 2014)

Inhalt

1. Die Umfrage	4
1.1. Zur Motivation	4
1.2. Das Erhebungsinstrument	4
1.3. Die Zusammensetzung der Stichprobe	5
2. Zentrale Befunde	6
3. Verbesserungspotenziale aus GEW-Sicht	9
3.1. Ausbildungsstruktur, Inhaltsrelevanz und persönliche Bilanz	9
3.2. Handlungskompetenz im Schulalltag	13
3.3. Transparenz und die Kultur des Feedbacks	19
3.4. Belastungen und Zeitmangel	23
3.5. Spezialfall Prüfungen	32
3.6. Ausbildungsgerechtigkeit	35
4. Ausgewählte Statements	38
5. Empfehlungen für die Lehrer/innenausbildung in Thüringen	39
Impressum	41

1. Die Umfrage

1.1. Zur Motivation

Die GEW Thüringen setzt sich vor dem Hintergrund guter Schule nicht nur für gute und faire Arbeitsbedingungen, sondern auch für gute Ausbildungsbedingungen angehender Lehrer/innen ein. Damit kommt sie einem zentralen Auftrag ihrer Satzung nach. In den kommenden Jahren müssen mehrere hundert Lehrer/innen Thüringens im aktiven Schuldienst ersetzt werden. Diesen massiven Personalumbau mit bestens ausgebildeten Lehrer/innen zu bewältigen, die sich den veränderten und gestiegenen Aufgaben kompetent stellen, kann und muss auch mit einer modernen, an den schulalltäglichen Erfordernissen und bildungspolitischen Zielen wie Inklusion orientierten Lehrer/innenausbildung einhergehen.

Die GEW Thüringen hat daher die Thüringer Lehramtsanwärter/innen, also die angehenden Lehrer/innen, zur Qualität ihrer Ausbildung befragt und repräsentative Ergebnisse erhalten. Uns hat insbesondere diese Personengruppe interessiert, weil wir der Meinung sind, dass diese von der Ausbildung primär „Betroffenen“ gut und fundiert über ihre Situation berichten können. Denn sie sind diejenigen, die nach erfolgreich absolviertem Vorbereitungsdienst mit ihrem Wissen und ihren Fertigkeiten im Normalfall dann allein vor den Klassen stehen und vom ersten Tag an eine gute Arbeit machen sollen. Kurz: Hält die Bezeichnung „Vorbereitungsdienst“ auch das, was sie verspricht?

Letztlich sollen diese Umfrage und die Deutung ihrer Befunde zu einer Verbesserung der Lehrer/innenausbildung und damit indirekt auch zu besseren Arbeitsbedingungen an Thüringer Schulen führen. Das ist nicht nur für die von der GEW Thüringen vertretenen Mitglieder von Bedeutung, sondern auch insbesondere für die Schüler/Innen und deren Eltern mit ihrem Recht auf gute Bildung.

Unser Ziel einer guten Lehrer/innenausbildung deckt sich mit dem Kommentar von Höfer und Steffens zur Hattie-Studie: „Worauf es vielmehr wirklich ankommt, ist die Qualität und die Wirksamkeit des unterrichtlichen Handelns der Lehrerinnen und Lehrer. Deren bewusstes Eingreifen in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, deren Vermittlung geeigneter Lernstrategien, ihr ‚fehlerfreundliches‘ – d. h. Fehler analysierendes und Fehler von innen heraus erklärendes – Unterrichten, das ist Hattie zufolge von zentraler Bedeutung für den Erfolg von Unterricht und Schule.“¹. Dies kann damit nicht nur als Orientierung für das Lernen an Schule dienen, sondern auch für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

1.2. Das Erhebungsinstrument

Die GEW Thüringen befragte im Zeitraum 20.01.2014 bis 09.02.2014 die Lehramtsanwärter/innen des Landes Thüringen zur Qualität ihrer bis dahin durchlaufenen Lehrer/innenausbildung. Die Umfrage wurde als Online-Umfrage mit Hilfe eines Tools (www.q-set.de) durchgeführt, die Befragten erhielten dazu einen entsprechenden Link, der zum Fragebogen führte.

Der Fragebogen unterteilte sich in folgende thematische Abschnitte:

- Statistische Angaben,
- Einbindung des Vorbereitungsdienstes in die gesamte Lehrer/innenausbildung und allgemeine Beurteilung,
- Rahmenbedingungen im Studienseminar (ggf. Seminarschule/-verbund),
- Beurteilung von Seminarveranstaltungen,
- Beurteilungen der Unterrichtsbesuche/Fachanleitung,
- Situation an der Ausbildungsschule/Bedarfsdeckender Unterricht,
- Schriftliche Prüfung (Hausarbeit)/Praktische Prüfung (Prüfungslehrprobe)/Mündliche Prüfung,
- Erwerb von Kompetenzen für die Lehrer/innenarbeit,
- Beurteilung der Belastung im Vorbereitungsdienst,
- Persönliche Bilanz und berufliche Zukunft und
- Vorschläge zur Verbesserung des Vorbereitungsdienstes.

¹ Vgl. Höfer/Steffens, 2012: „Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning“ – Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning“, Zugriff am 8.5.2014 unter: www.visiblelearning.de.

Innerhalb eines jeden thematischen Abschnitts gab es Unterfragen in verschiedener Anzahl. Exklusive der Fragen zu den statistischen Angaben gab es insgesamt 109 Fragen für die Lehramter Gymnasium, Regelschule, Berufsbildende Schule und Förderpädagogik, und 113 Fragen für das Lehramt Grundschule.

Vier Fragen waren offen beantwortbar, alle anderen Fragen waren mit skalierten Antwortmöglichkeiten ausgestattet. Bei den meisten der skalierten Fragen wurde nach dem Maß der Zustimmung gefragt, wobei hier aufgrund der Provozierung einer Meinungsbildung überwiegend eine 4-er Skalierung (1 = trifft vollkommen zu; 2 = trifft überwiegend zu; 3 = trifft überwiegend nicht zu; 4 = trifft gar nicht zu, beispielsweise bei der Frage „Ich lerne, Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung fachlich zu begründen“) und nur selten eine 5-er Skalierung (1 = sehr stark; 2 = stark; 3 = teils/teils, 4 = gering; 5 = sehr gering, beispielsweise bei der Frage „Wie stark fühlen Sie sich derzeit durch Ihren Vorbereitungsdienst belastet?“) zum Einsatz kam. Bei gleich häufiger Verteilung der Antworten liegt der rechnerische Mittelwert bei einer 3er-Skala bei 2,0, bei einer 4-er-Skala bei 2,5 und bei einer 5-er-Skala bei 3,0. Die Abweichung vom rechnerischen Mittelwert bestimmt die Antworttendenz bzw. das Ausmaß in positive bzw. negative Richtung.

1.3. Die Zusammensetzung der Stichprobe

Allen Lehrer/innen, Fachleiter/innen und Dozent/innen, die sich in der Lehrer/innenausbildung engagieren, sei an dieser Stelle gedankt. Ebenso den zahlreichen Teilnehmer/innen der Umfrage, die mit ihren Antworten wertvolle Anhaltspunkte für eine umfassende Analyse zur Qualität der Lehrer/innenausbildung zur Verfügung gestellt haben.

Im Umfragezeitraum befanden sich 875 Lehramtsanwärter/innen (LAA) im Vorbereitungsdienst des Landes Thüringen. Von diesen beantworteten 369 LAA den Fragebogen ganz oder teilweise, was einer Teilnahmequote von ca. 42 Prozent entspricht. Damit ist die gezogene Stichprobe repräsentativ.

Von allen Befragten werden

- 54 % im Studienseminar Erfurt (incl. Arnstadt),
- 34 % im Studienseminar Gera und
- 12 % in einer der Seminarschulen oder einem Seminarschulverbund ausgebildet.

Von allen Befragten absolvieren

- 35,7 % das Lehramt Gymnasium,
- 31,1 % das Lehramt Grundschule,
- 22,6 % das Lehramt Regelschule,
- 7,6 % das Lehramt Berufsbildende Schule und
- 3,0 % das Lehramt Förderpädagogik.

Von allen Befragten haben

- 42,2 % an der Universität Erfurt,
- 36,5 % an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und
- 21,3 % an einer anderen Universität oder Pädagogischen Hochschule die 1. Phase der Lehrer/innenausbildung absolviert.

Die Ausbildungsdauer im Vorbereitungsdienst beträgt

- bei 58,3 % der Befragten 18 Monate,
- bei 40,9 % der Befragten 24 Monate und
- bei 0,8 % der Befragten 12 Monate.

Aufgrund der zeitlichen Lage der Befragung im Ausbildungsturnus befanden sich ca. 80 Prozent der Befragten am Ende eines Ausbildungshalbjahres (in Abhängigkeit vom Zeitpunkt des Beginns).

2. Zentrale Befunde

Die Datenbasis der Umfrage ist abrufbar unter www.gew-thueringen.de/LAA_Umfrage_2014.html.

Der Auswertung war die Aufstellung von Hypothesen vorausgegangen. Unterstellte signifikante Unterschiede zwischen z. B. Lehrämtern und/oder Studienseminaren haben sich bei den folgenden Hypothesen mehrheitlich nicht erwiesen, wobei hier noch einmal auf die Verbesserungspotenziale im anschließenden Abschnitt verwiesen sei:

- Die Lehramtsanwärter/innen, welche die 1. Phase an der FSU Jena (Jenaer Modell) absolviert haben, schätzen den Vorbereitungsdienst hinsichtlich der Verknüpfung von 1. und 2. Phase signifikant anders ein als die Lehramtsanwärter/innen, welche die 1. Phase an der Uni Erfurt absolviert haben.
- Die Lehramtsanwärter/innen, welche die 1. Phase an der FSU Jena (Jenaer Modell) absolviert haben, schätzen ihre Belastungssituation während des Vorbereitungsdiensts signifikant anders ein als die Lehramtsanwärter/innen, welche die 1. Phase an der Uni Erfurt absolviert haben.
- Lehramtsanwärter/innen mit einem 24-monatigen Vorbereitungsdienst schätzen die zur Verfügung stehende Zeit anders ein und fühlen sich weniger belastet als Lehramtsanwärter/innen mit einem 18-monatigen Vorbereitungsdienst.
- Lehramtsanwärter/innen mit einem 18-monatigen Vorbereitungsdienst ziehen eine signifikant andere Bilanz und schätzen ihre berufliche Zukunft anders ein als Lehramtsanwärter/innen mit einem 24-monatigen Vorbereitungsdienst.
- Lehramtsanwärter/innen, die in einem der Seminarschulverbände oder in einer der Seminarschulen ihren Vorbereitungsdienst absolvieren, bewerten zentrale Fragen hinsichtlich ihrer Lehrer/innenausbildung und ihrer beruflichen Zukunft anders als Lehramtsanwärter/innen, die einem der Studienseminare in Erfurt oder Gera angegliedert sind.
- Die Antworten und Einschätzungen der Lehramtsanwärter/innen aus verschiedenen Schularten (Gymnasium, Regelschule, Grundschule) hinsichtlich der Entwicklung zentraler Kompetenzen im Lehrer/innenberuf unterscheiden sich signifikant voneinander.

Die Lehrer/innenausbildung wird in wesentlichen Teilbereichen von einem Großteil der Befragten aller Schularten und Studienseminare, inklusive berufsbildende Schule und Förderpädagogik, durchschnittlich überwiegend positiv eingeschätzt. Die Umfrageergebnisse lassen annehmen, dass die nachfolgend genannten Teilbereiche gut durchdacht, gut strukturiert und gut durchgeführt sind.

So werden vor allem die allgemeinen Rahmenbedingungen im Studienseminar (bzw. Seminarschule/-verbund), die Ansprechbarkeit von Sekretariat und Seminarleitungen und sowie die Arbeit der Fachleiter/innen überwiegend positiv eingeschätzt. Gleiches gilt für die Unterrichtsbesuche im Allgemeinen und die Situation an der Schule. Bei einzelnen Fragen haben sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen Studienseminaren und Seminarschulen bzw. -verbänden und damit Nachbesserungsbedarf offenbart, hierzu mehr im Kapitel 3.

Ebenso überwiegend positiv waren die Antworten der Befragten, wenn es um ihre Begründungsfähigkeiten in fachlichen, didaktischen und pädagogischen Dingen und einen konstruktiven Umgang mit eigenen Fehlern zu erlernen. Aber auch hier ergaben sich einige signifikante Unterschiede zwischen den Lehrämtern und daraus ersichtliche Verbesserungspotenziale, dies ebenfalls im Kapitel 3.

Aus dem gemeinsamen Papier des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der GEW Thüringen vom 14.05.2014:

Fragen zu Aufbau und Verzahnung des Vorbereitungsdienstes

Der Vorbereitungsdienst bereitet den Großteil der Befragten auf das selbstständige Arbeiten im Lehrerberuf vor; damit erfüllt er eines der zentralen Ausbildungsziele. Die Trennung in 1. und 2. Phase der Lehrerbildung wird von den Befragten

allerdings überwiegend als nicht sinnvoll angesehen. Informationen über Ablauf und Inhalt der Ausbildung liegen vor, werden jedoch nicht von allen genutzt.

- Der Vorbereitungsdienst vermittelt nach Aussage von 87 Prozent der Befragten die notwendigen Fähigkeiten zum selbstständigen Arbeiten.
- Die aktuelle Ausbildungsstruktur aus theorieorientierter Ausbildung an einer Hochschule und dem praxisorientierten Vorbereitungsdienst wird eher kritisch gesehen. 70 Prozent der Befragten halten den Aufbau für überwiegend oder gar nicht sinnvoll. Zudem halten 76 Prozent der Befragten die Übergänge zwischen den verschiedenen Ausbildungsphasen für nicht sinnvoll.
- Rund die Hälfte der Befragten konnten sich im Vorfeld gut über den Aufbau des Vorbereitungsdienstes informieren (46 %). Über den Inhalt der Ausbildung konnten dies nur 30 Prozent. Es stehen jedoch Informationsangebote zur Verfügung. Offen ist, warum diese nicht von allen genutzt werden.

Fragen zu Rahmenbedingungen der Studienseminare

Die Arbeit an den Studienseminaren wird durchweg positiv bewertet. Dies gilt sowohl für den Leitungsbereich als auch für die Seminar- und Fachleiter sowie die Sekretariate. Auch die Ausstattung der Studienseminare wird weitestgehend positiv hervorgehoben. Das belegt das hohe Engagement und die professionelle Arbeit der Mitarbeiter in den Studienseminaren.

- 93 Prozent bewerten die Informationen über Veranstaltungen, Angebote und Termine in den Studienseminaren positiv.
- Die Betreuung der Lehramtsanwärter durch die Studienseminarleitungen wird von 46 Prozent als sehr gut und 28 Prozent als gut wahrgenommen.

Die Ausstattung der Studienseminare wird in weiten Teilen positiv bewertet.

Fragen zu den Inhalten des Vorbereitungsdienstes

Die inhaltliche Arbeit im Rahmen der Lehramtsausbildung wird überwiegend positiv bewertet. Die Themen sind zumeist praxisbezogen und relevant für die zukünftige Lehrertätigkeit.

- Die in den Seminarveranstaltungen behandelten Themen sind für den zukünftigen Schulalltag relevant (87 %) und praktisch anwendbar (79 %).
- Rund 66 Prozent der Lehramtsanwärter sehen auch ihre Wünsche bei der Angebotsgestaltung berücksichtigt.
- Die Arbeitsanforderungen für die Seminarveranstaltungen werden von 75 Prozent der Befragten als angemessen betrachtet.

Fragen zum Praxisteil der Ausbildung

Die Arbeit der Fachleiter wird insgesamt als sehr gut eingeschätzt. Ihre Arbeit bzw. ihre Rückmeldungen werden positiv aufgenommen. Die Unterrichtsbesuche durch die Fachleiter werden überwiegend als freundlich, sachlich, konstruktiv, offen und kollegial empfunden.

- 90 Prozent der Lehramtsanwärter geben an, dass die Fachleiter bei Fragen sehr gut zu erreichen sind. Ferner fühlen sich 91 Prozent der Lehramtsanwärter von den Fachleitern respektiert. Das spricht für eine gute und konstruktive Ausbildungsarbeit an den Seminaren.
- Durch gezielte Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge der Fachleiter bei der Vorbereitung des Unterrichts und durch die Unterrichtsbesuche fühlen sich mehr als 80 Prozent der Lehramtsanwärter gut gefördert und unterstützt.
- Die individuellen Entwicklungsprozesse der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter und die Vermittlung der fachspezifischen Ausbildungsziele durch die Fachleiter werden als überwiegend transparent und deutlich beurteilt.

Fragen zur Situation an der Ausbildungsschule

Die Lehramtsanwärter erfahren an ihren Ausbildungsschulen mehrheitlich die für sie notwendige Unterstützung. Die Arbeitsbelastung wird insgesamt als hoch angesehen.

- 86 Prozent der Lehramtsanwärter werden nach eigener Aussage an den Ausbildungsschulen von den Lehrkräften in ihrer Arbeit / Ausbildung unterstützt und in die Abläufe der Schulen eingewiesen.

- Der Umfang der eigenständigen Unterrichtsstunden (85 %) und des bedarfsdeckenden Unterrichts (82 %) werden als angemessen angesehen. Ca. 64 Prozent der Befragten geben auch an, dass sich ihr fachbegleitender Lehrer über den eigenen Fortschritt bei der Durchführung des bedarfsdeckenden Unterrichts informiert.
- Die Lehramtsanwärter bewerten die Unterstützung bei der Vorbereitung auf Prüfungen als überwiegend gut. Die Beurteilung der eigenen Leistungen (Vornote, Abschlussprüfung) wird überwiegend als sachlich nachvollziehbar eingeschätzt).
- Die Prüfungsinhalte werden von 63 Prozent der Befragten als praxisrelevant eingeordnet.

Fragen zum Kompetenzerwerb

Nach Einschätzung der Befragten werden im Vorbereitungsdienst in hohem Maße Kompetenzen zur Unterrichtsplanung und Durchführung vermittelt.

- 85 Prozent der Befragten bestätigen, dass sie im hohen Maße Kompetenzen zur Unterrichtsplanung und Durchführung erwerben. Ferner erlernen sie, ihre Entscheidungen fachlich (91 %), didaktisch (91 %) und pädagogisch (86 %) zu begründen.
- 57 Prozent der Befragten sehen sich im Hinblick auf die Einleitung von Fördermaßnahmen gut vorbereitet.
- Verbesserungsbedarf sehen die Befragten bei der Vermittlung von Kompetenzen, um auf Unterrichtsstörungen angemessen reagieren zu können (46 %), bei der Beurteilung und Diagnose von Leistungen und individuellen Fördermaßnahmen (53 %) sowie bei der Gesprächsführung mit Schülern (56 %).
- Verbesserungsbedarf sehen die Befragten auch bei der Vermittlung von Kompetenzen für die Gesprächsführung mit Eltern (67 %).

Fragen zur Arbeitsbelastung

- Die Belastung im Vorbereitungsdienst wird als sehr hoch, Freizeitmöglichkeiten hingegen als zu gering wahrgenommen. Dies gilt insbesondere im Vergleich mit der Studienzeit.
- Ca. 50 Prozent der Lehramtsanwärter haben die hohe Belastung im Vorbereitungsdienst erwartet, die andere Hälfte ist überrascht.

Fragen zur persönlichen Bilanz und beruflichen Zukunft

- Der überwiegende Anteil der Lehramtsanwärter fühlt sich nach dem Vorbereitungsdienst in seiner Berufswahl bestätigt und möchte zukünftig den Lehrerberuf ausüben – die Mehrheit davon in Thüringen.
- Trotz der hohen Belastung im Vorbereitungsdienst wollen die Lehramtsanwärter zu 90 Prozent an ihrer Berufsentscheidung „Lehrer“ zukünftig festhalten.
- 67 Prozent der Befragten sind sich darin sicher, den Lehrerberuf in Thüringen ausüben zu wollen. Dieser Wert steigt bei denjenigen, die in Thüringen studiert haben, auf 85 Prozent.

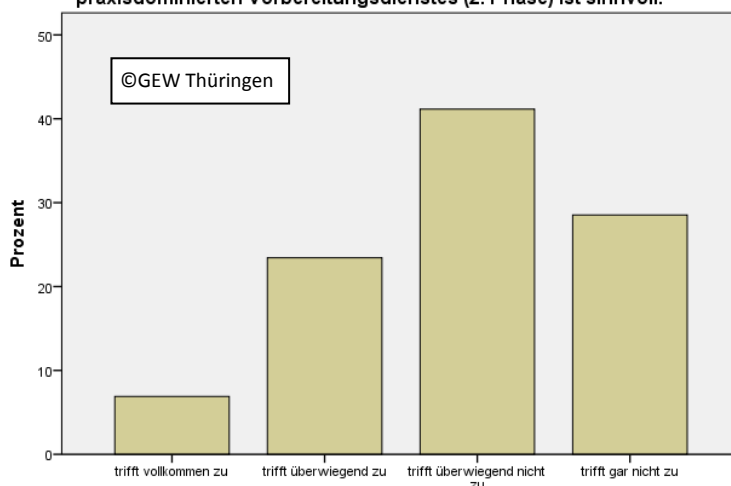
3. Verbesserungspotenziale aus GEW-Sicht

Trotz der überwiegend positiven Einschätzungen über die Qualität der Lehrer/innenausbildung haben uns die Befragten bei den freien Antwortmöglichkeiten des Fragebogens zahlreiche Hinweise über Verbesserungspotenziale mitgeteilt. Vor diesem Hintergrund haben wir die Ergebnisse nochmals kritisch hinterfragt. In dieser kritischen Sichtung der Ergebnisse haben wir jene Teilfragen herausgefiltert, bei den ein größerer Teil eine überwiegend negative Einschätzung abgaben. Wenn beispielsweise auf die Frage „Die Ausbildung befähigt mich, auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit angemessenen Fördermaßnahmen einzugehen“ hat die Mehrheit (57%) geantwortet, dass dies vollkommen oder überwiegend zutrifft. Dies bedeutet aber auch, dass dies für ca. 43% nicht zutrifft. Aus unserer Sicht offenbart sich hier ein deutliches Verbesserungspotenzial. Nachfolgend sind die von uns gefundenen Verbesserungspotenziale der Lehrer/innenausbildung in Thüringen erläutert.

3.1. Ausbildungsstruktur, Inhaltsrelevanz und persönliche Bilanz

- Zur Frage „Die Trennung der fachtheoretischen Ausbildung (1. Phase an der Hochschule bzw. Universität) und des praxisdominierten Vorbereitungsdienstes (2. Phase) ist sinnvoll“ gaben knapp 70 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

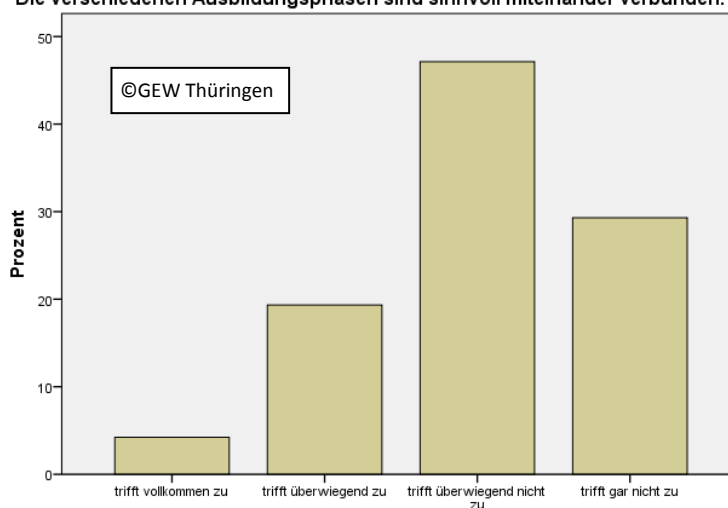
Die Trennung der fachtheoretischen Ausbildung (1. Phase / Hochschule) und des praxisdominierten Vorbereitungsdienstes (2. Phase) ist sinnvoll.



Die Trennung der fachtheoretischen Ausbildung (1. Phase / Hochschule) und des praxisdominierten Vorbereitungsdienstes (2. Phase) ist sinnvoll.

- Bei der Frage „Die verschiedenen Ausbildungsphasen sind sinnvoll miteinander verbunden“ waren die Einschätzungen im Bereich „trifft überwiegend nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ noch deutlicher: mehr als 76 % gaben dies an.

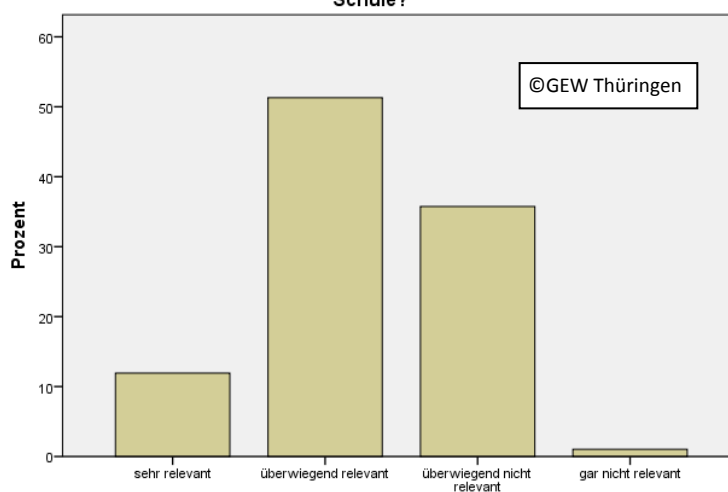
Die verschiedenen Ausbildungsphasen sind sinnvoll miteinander verbunden.



Die verschiedenen Ausbildungsphasen sind sinnvoll miteinander verbunden.

- Mehr als ein Drittel der Befragten gaben auf die Frage „Wie relevant sind die Prüfungsinhalte [des Vorbereitungsdienstes, GEW] für den praktischen Unterricht in der Schule?“ an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

Wie relevant sind die Prüfungsinhalte für den praktischen Unterricht in der Schule?



Wie relevant sind die Prüfungsinhalte für den praktischen Unterricht in der Schule?

- Auf die Frage „Die behandelten Themen sind auf meine eigene Unterrichtspraxis übertragbar“ benennt mehr als 20% der Befragten, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

Die Einschätzungen der LAA deuten auf einen Verbesserungsbedarf hinsichtlich der sinnvollen und notwendigen Verknüpfungen der beiden Phasen und hinsichtlich des Verhältnisses von vermittelten Inhalten und schulalltäglichen Bedürfnissen hin. Die überwiegend theoretisch geprägte erste Phase an der Universität bzw. Hochschule und die überwiegend praktisch geprägte zweite Phase am Studienseminar stehen in der Wahrnehmung der Befragten ebenso tendenziell isoliert wie das zu Lernende mit dem Anzuwendenden innerhalb der 2. Phase. Dem Anspruch nach nimmt Beides jedoch aufeinander Bezug und ist miteinander verknüpft.

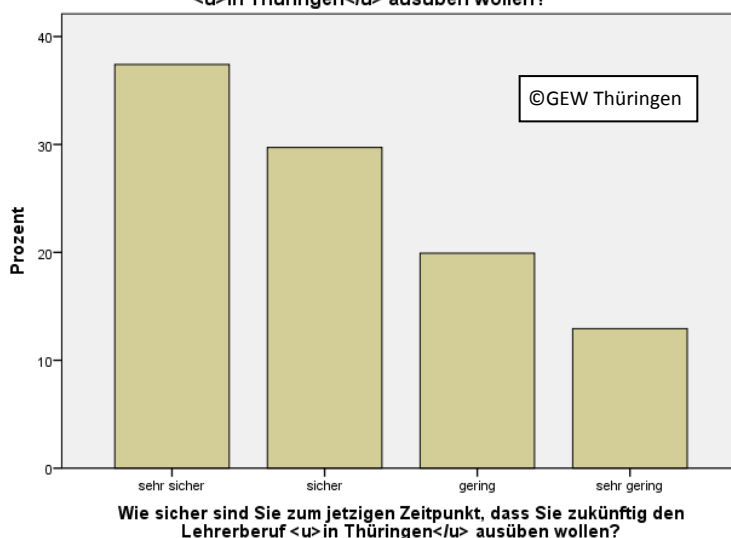
Neben einem wohl vorhandenen Vermittlungsproblem der Relevanz theoriegeleiteten Handelns in der 1. Phase scheint es zum Einen auf der inhaltlichen Ebene zu wenig angelegte Verbindungen von Theorie und Praxis zu geben. Unter Verweis auf die Hauptaussage der Hattie-Studie und die darin postulierte Abhängigkeit guten Unterrichts und guter Schule von der Lehrerpersönlichkeit sollte normativ für den gesamten Ausbildungszyklus unserer Meinung nach jedoch die Fragestellung

„Welches Wissen, welche Fertigkeiten und welche Kompetenzen benötigen angehende Lehrer/innen im Schulalltag?“ sein. In diesem Sinne wäre es ratsam, wenn die Inhalte der 1. und 2. Phase sowohl miteinander verknüpft als auch an die tatsächlichen berufsspezifischen Bedürfnisse überprüft bzw. angepasst werden. Nicht zuletzt könnte man bei der Entwicklung von konsequent an den praxisnotwendigen Bedürfnissen orientierten Ausbildungsinhalten die angehenden Lehrer/innen selbst befragen.

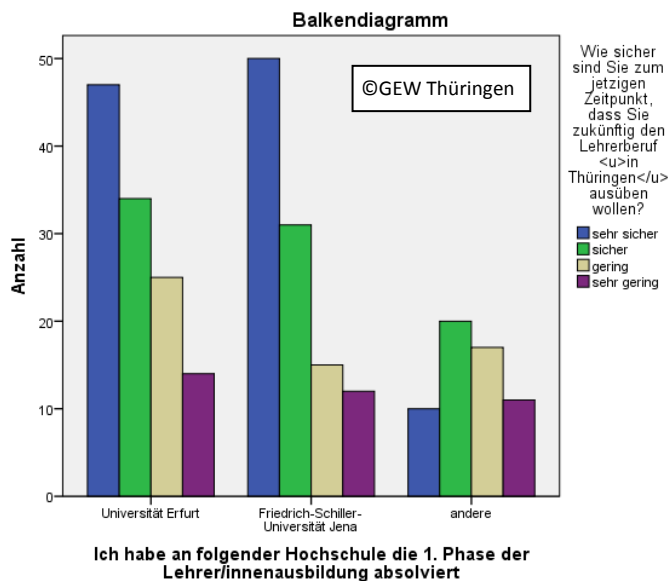
Anleiten und evaluieren könnte diese Verknüpfung eine mit inhaltlichen wie personellen Kompetenzen ausgestattete Institution („Zentrum für Lehrer/innenbildung“). Über bereits bestehende Treffen hinaus könnten beispielsweise verbindliche Koordinations- und Arbeitstreffen von Dozent/innen der Lehrer/innenausbildung der Universitäten mit Fach- und Seminarleiter/innen der Studienseminare und mit den Verantwortlichen für Ausbildung an den Ausbildungsschulen bis hin zur wechselseitigen und phasenübergreifenden Beauftragung von Lehrveranstaltungen organisiert werden. Am Ende dieser Entwicklung könnte eine einphasige Lehrer/innenausbildung an einer Pädagogischen Hochschule stehen.

Alle Befragten haben zum Zeitpunkt der Umfrage mindestens ein halbes Schuljahr an ihrer Ausbildungsschule und damit den größten Teil ihrer gesamten Ausbildung (1. und 2. Phase) durchlaufen. Daher war es naheliegend, Bilanzfragen zur Ausbildung und zu zukünftigen beruflichen Vorstellungen zu stellen. Auf die Frage „Wenn Sie zum jetzigen Zeitpunkt Bilanz ziehen und die Anforderungen an den Lehrer/innenberuf betrachten: Ist es für Sie die richtige Entscheidung gewesen, ein Lehramtsstudium zu beginnen?“ gaben knapp 10 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft. Auf die Frage „Wie sicher sind Sie zum jetzigen Zeitpunkt, dass Sie zukünftig den Lehrerberuf ausüben wollen?“ gab knapp ein Sechstel der Befragten an, dass dies gering oder sehr gering zutrifft, aber auf die Frage, ob sie sich das in Thüringen vorstellen können, gab knapp ein Drittel der Befragten an, dass dies gering oder sehr gering zutrifft.

Wie sicher sind Sie zum jetzigen Zeitpunkt, dass Sie zukünftig den Lehrerberuf <u>in Thüringen</u> ausüben wollen?



Wenn man diejenigen LAA herausrechnet, welche die 1. Phase nicht an einer der beiden Thüringer Universitäten absolviert haben, sind es immer noch fast 15 %, die nicht in Thüringen als Lehrer/in arbeiten wollen. Einen signifikanten Unterschied gab es dabei zwischen den Absolventen der Universität Erfurt (hier gab knapp ein Drittel der Befragten diese Antwort an) und den Absolventen der Universität Jena (hier gab genau ein Viertel der Befragten an).



Der Befund, dass ein nicht unwesentlicher Anteil der Lehramtsanwärter/innen, also diejenigen, die das Thüringer Schulsystem gerade von innen kennen lernen oder kennen gelernt haben, möglichst nicht in Thüringen als Lehrer/in arbeiten möchte, ist erkennbar. Daraus ergeben sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht nur Brüche in den Erwerbsbiografien der Lehramtsanwärter/innen, sondern auch vermeidbare finanzielle Belastungen für das Land Thüringen. Aus diesen Befunden und deren Ursache einer ausbaufähigen Attraktivität eines Lehrerarbeitsplatzes in Thüringen vor dem Hintergrund eines immensen Bedarfs an Neuanstellungen in den nächsten Jahren schlagen wir eine Reihe von kurz- wie langfristigen Maßnahmen vor:

- Ein verbessertes System der Einstellung in den Thüringer Schuldienst, welches unter stärkerer Beteiligung der Schule und der Wünsche der Anwärter ausgerichtet werden sollte.
- Bessere und verbindlichere Zukunftsperspektiven für erfolgreiche Absolventen der Lehramtsausbildung in Thüringen, so beispielsweise durch eine auf zwei Jahre befristete Übernahmegarantie, durch das Aufzeigen und Ermöglichen von beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten und durch die Schaffung eines Tarifs für Lehrer/innen (L-EGO).
- Möglichkeit eines Vorbereitungsdienstes Teilzeit (großer Bedarf vor allem bei Alleinerziehenden).
- Bessere Nachvollziehbarkeit in beiden Phasen im Hinblick auf Praxisrelevanz und theoriegeleitetes Handeln.
- Die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, insbesondere durch den bindenden Rechtsanspruch auf Teilzeit und die Umsetzung der im Personalentwicklungskonzept zwischen TMBWK und GEW vereinbarten Abordnungsbedingungen.

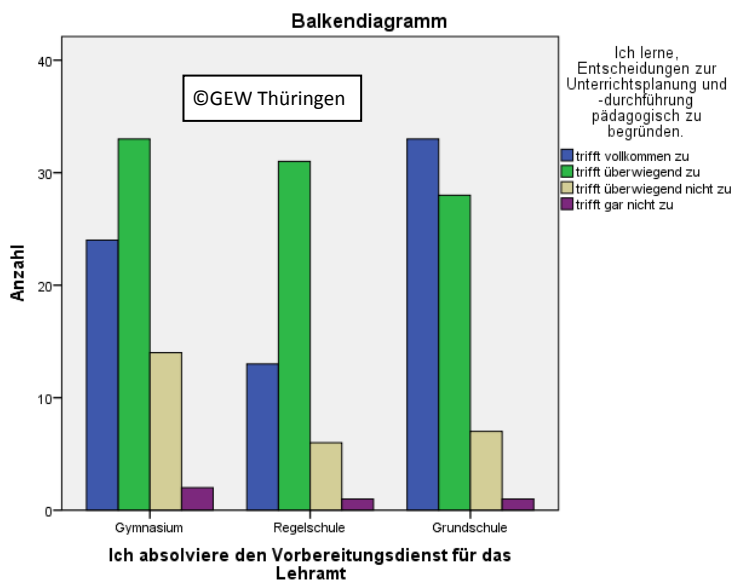
Die ausbaufähige Attraktivität des Lehrer/innenberufs bei einem Teil der Lehramtsanwärter/innen kann mit den komplexen Anforderungen des Berufs, die aber zu spät erkannt wurden, zusammen hängen. Somit könnte es sein, dass vor Beginn der Ausbildung die falsche Berufs- bzw. Studienwahl getroffen wurde. Es ist jedoch nicht nur im individuellen Interesse der/des Lehramtsanwärters/in und im allgemeinen Interesse der zukünftigen Schüler/innen, Kolleg/innen und Eltern, sondern vor allem auch im Interesse des Landes Thüringen, diese Quote möglichst gering zu halten. Es wäre somit ratsam, dass das Land Thüringen neben den bereits erwähnten oder noch im Detail darzustellenden inhaltlichen und strukturellen Verbesserungen den Berufs- bzw. Studienwahlprozess intensiver begleitet. Im Einzelnen könnte dies Folgendes beinhalten:

- Ein verpflichtendes Beratungsgespräch bzw. -verfahren vor Beginn des Studiums über die konkreten Anforderungen während der 1. und 2. Phase der Ausbildung. Vorbild könnte das Verfahren „PArcoours“ der Universität Passau sein.
- Ein verpflichtender Gesundheitstest (insbesondere ein Test der Stimme) vor Beginn des Studiums.
- Ein verpflichtendes Studienelement im ersten Studienjahr nach dem Vorbild der „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrer/innenberuf“ der Universität Kassel.

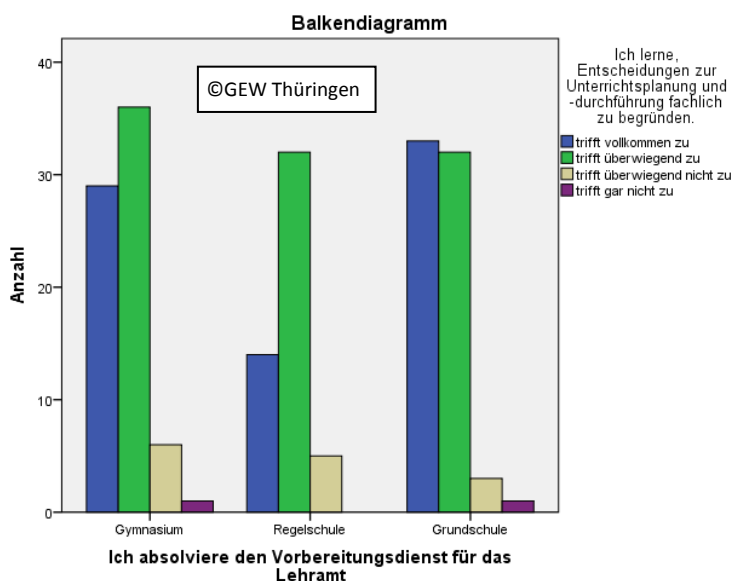
3.2. Handlungskompetenz im Schulalltag

Auf die Fragen, ob erlernt wurde, Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung fachlich, didaktisch und pädagogisch zu begründen, gaben nur wenige der Befragte an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft. Bei der Selektion nach den Schularten Grundschule, Regelschule und Gymnasium ergaben sich allerdings signifikante Unterschiede, welche im Folgenden dargestellt werden.

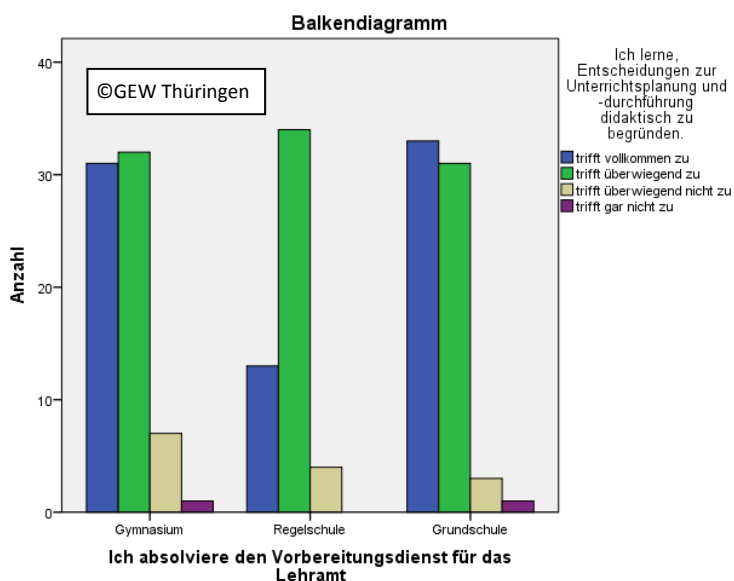
Bei der Frage „Ich lerne, Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung pädagogisch zu begründen“ gab fast die Hälfte aus dem Grundschulbereich an, dass dies vollkommen zutrifft, im Bereich Gymnasium dagegen nur knapp ein Drittel und im Bereich Regelschule ein Viertel der Befragten.



Bei der Frage „Ich lerne, Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung fachlich zu begründen“ gab fast die Hälfte aus dem Grundschulbereich an, dass dies vollkommen zutrifft, im Bereich Gymnasium noch ca. 40 %, aber im Regelschulbereich nur ca. ein Viertel der Befragten.



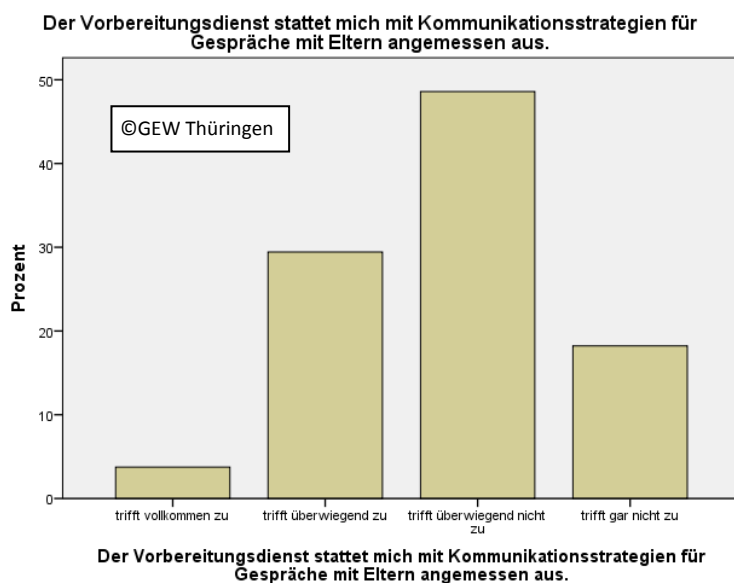
Bei der Frage „Ich lerne, Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung didaktisch zu begründen“ gab fast die Hälfte aus dem Grundschulbereich an, dass dies vollkommen zutrifft, nur unwesentlich weniger aus Bereich Gymnasium. Dagegen gab ca. nur ein Viertel der Befragten aus dem Bereich Regelschule an, dass dies vollkommen zutrifft.



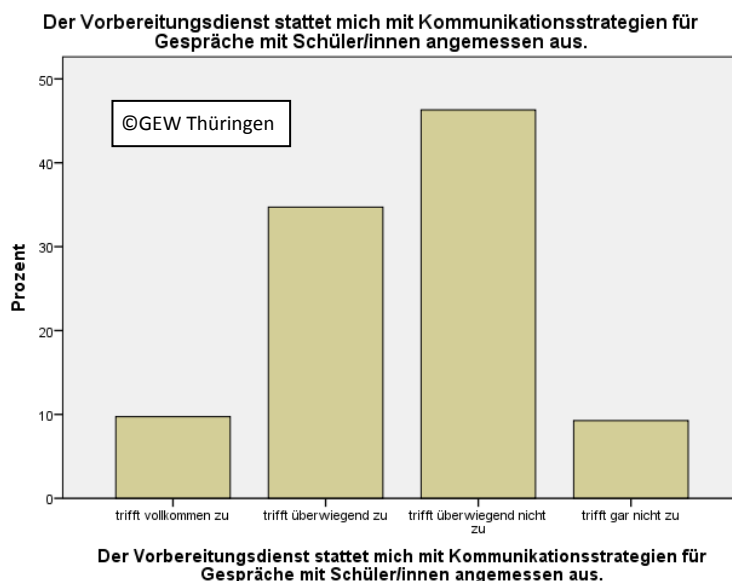
Es kann zum Einen vermutet werden, dass die Grundschulausbildung an der Universität Erfurt bei diesen für die Lehrer/innenarbeit zentralen Aufgabenfeldern insgesamt eine bessere Vorbereitung geliefert hat als die Lehrer/innenausbildung der 1. Phase anderer Schularten. Zum Anderen kann vermutet werden, dass in der 2. Phase der Lehrer/innenausbildung im Grundschulbereich ein größerer Schwerpunkt auf diesen Fragen liegt bzw. die Ausbildung hier praxisnäher gestaltet ist. Und zum Dritten kann vermutet werden, dass die höheren fachlichen Anforderungen hinsichtlich der Sachebene im Unterricht des Gymnasiums und der Regelschule den Blick auf die didaktischen und pädagogischen Lösungen erschweren.

Im Hinblick auf die möglichst große Praxisnähe der Lehrer/innenausbildung scheint es sinnvoll, den Blick auf die didaktische und pädagogische Planungs- und Durchführungsfähigkeit von Unterricht vor allem in den Bereichen Gymnasium und Regelschule zu stärken. Ein noch größeres Verbesserungspotenzial offenbart sich bei den Fragen nach dem Erlernen von Kommunikationsstrategien für Gespräche mit Schüler/innen und Eltern, mithin zwei zentralen und alltäglich benötigten Fertigkeiten in der Lehrer/innenarbeit:

Auf die Frage "Der Vorbereitungsdienst stattet mich mit Kommunikationsstrategien für Gespräche mit Eltern angemessen aus" gaben mehr als zwei Drittel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

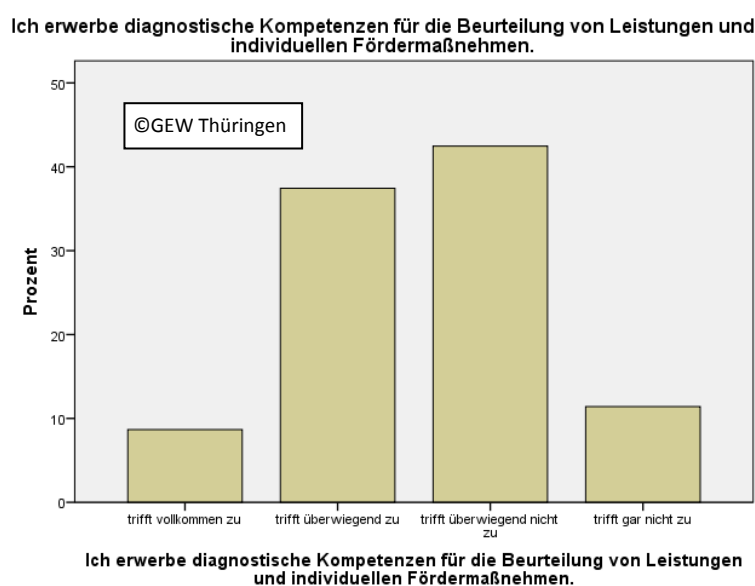


Auf die Frage “Der Vorbereitungsdienst stattet mich mit Kommunikationsstrategien für Gespräche mit Schüler/innen angemessen aus“ gaben mehr als 55 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.



Es ist erkennbar, dass die vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in allen Lehrplänen vorhandene und von den Lehrer/innen bei der Erteilung ihres Unterrichts eingeforderte Kompetenzorientierung bei der Ausbildung des eigenen Lehrer/innennachwuchses teils zu wenig Beachtung geschenkt wird. Dies trifft vor allem auf den Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenz zu. Möglicherweise liegt die Ursache hierfür in mangelnden zeitlichen Kapazitäten der fachbegleitenden Lehrer/innen und der Fachleiter/innen. Dies könnte beispielsweise durch einen besseren Betreuungsschlüssel und/oder durch eine größere Anzahl an Abminderungsstunden verbessert werden. Ein zweiter Vorschlag ist der, die Ausbildung stärker auf schulalltägliche und praxisnotwendige Inhalte auszurichten und dies in beiden Phasen.

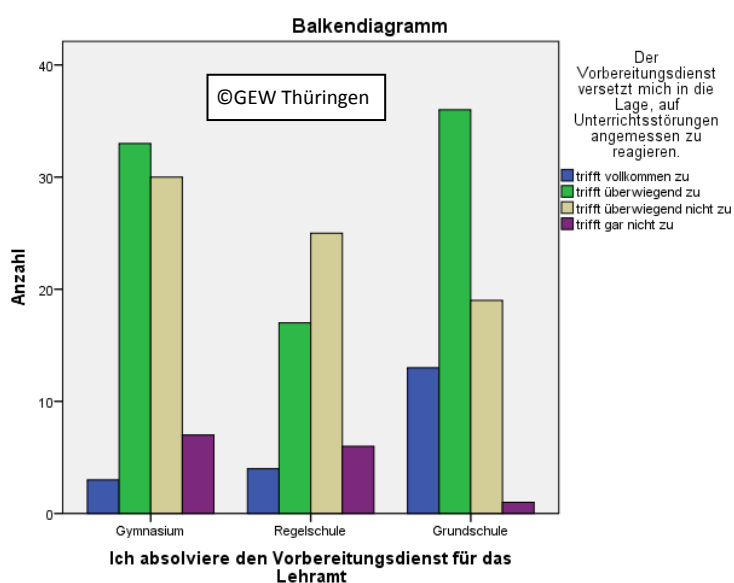
Bei der Frage “Die Ausbildung befähigt mich, auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit angemessenen Fördermaßnahmen einzugehen“ gaben mehr als 43 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft und bei der Frage “Ich erwerbe diagnostische Kompetenzen für die Beurteilung von Leistungen und individuellen Fördermaßnahmen“ gab mehr als die Hälfte der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.



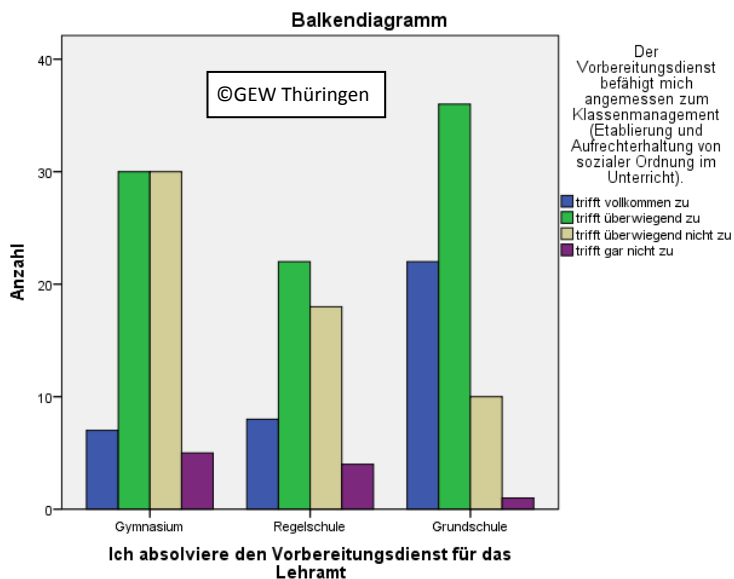
Wichtige Ausbildungselemente integrativer oder gar inklusiver Schule sind demnach in der Lehrer/innenausbildung trotz ihrer Praxisnotwendigkeit zu wenig verankert. Unserer Meinung nach sollte jedoch jede/r Lehrer/in einer jeden Schulart und in beiden Phasen der Ausbildung dazu befähigt werden.

Im Bereich der pädagogischen Fertigkeiten ergeben sich durch die Antworten der Befragten weitere Möglichkeiten der Verbesserungen:

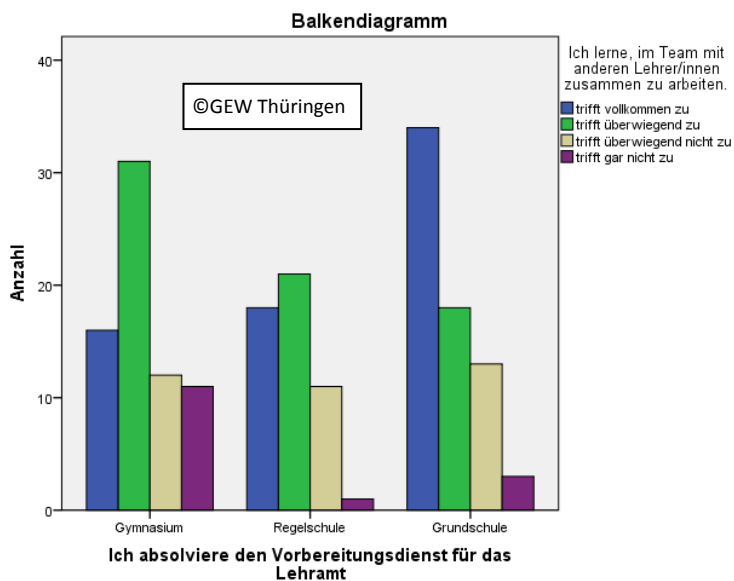
Auf die Frage "Der Vorbereitungsdienst versetzt mich in die Lage, Schüler/innenleistungen situations- und adressatengerecht zu begründen" haben fast ein Viertel der Befragten angegeben, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft. Auf die Frage "Der Vorbereitungsdienst versetzt mich in die Lage, auf Unterrichtsstörungen angemessen zu reagieren", eine Frage nach einem zentralen Bestandteil der täglichen Arbeit der Lehrer/innen, gaben mehr als 45 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft. Selektiert man die Antworten nach Schularten ergibt sich der Befund, dass dieser Anteil im Bereich Gymnasium bei ca. 50 % und im Bereich Regelschule bei ca. 60 % und damit signifikant höher als der Anteil im Bereich der Grundschule ist. Hier haben etwas mehr als 70 % der Befragten angegeben, dass dies vollkommen oder überwiegend zutrifft.



Auf die Frage "Der Vorbereitungsdienst befähigt mich angemessen zum Klassenmanagement (Etablierung und Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung im Unterricht)", ebenso ein zentraler Bestandteil der alltäglichen Lehrer/innenarbeit, gab mehr als ein Drittel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft. Auch hier ergaben sich signifikante Unterschiede in den Antworten der Befragten aus verschiedenen Schularten: Fast 84 % im Bereich der Grundschule gaben an, dass es vollkommen oder überwiegend zutrifft, während im Bereich des Gymnasiums fast 50 % und im Bereich der Regelschule etwas mehr als 42 % angaben, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.



Verbesserungspotenzial zeigt sich auch im Bereich der zu erwerbenden Sozialkompetenzen. Auf die Frage "Ich lerne, im Team mit anderen Lehrer/innen zusammen zu arbeiten" gaben mehr als ein Viertel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft und auch hier traten signifikante Unterschiede in den Antworten der einzelnen Schularten auf. Genau die Hälfte der Antworten aus dem Bereich Grundschule sind im Bereich „trifft vollkommen zu“ zu finden, dagegen knapp nur ein Viertel aus dem Bereich Gymnasium und ca. 35 % aus dem Bereich Regelschule.

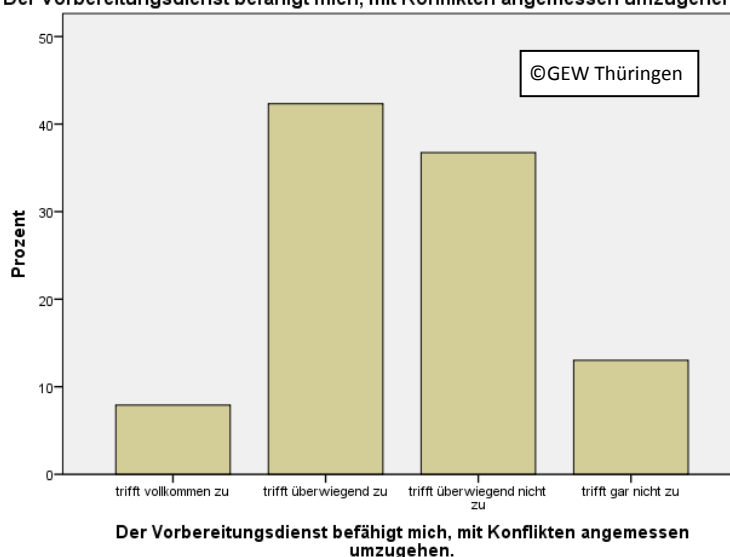


Es deutet darauf hin, dass eine für die tägliche Arbeit einer Lehrerin/eines Lehrers notwendige Kompetenz zu wenig geschult bzw. ausgebaut wird. Neben der durch fächerübergreifenden Unterricht sinnvollen und notwendigen Vernetzung ist die (Heraus-)bildung der Fähigkeit zur effektiven und zielführenden Zusammenarbeit mit Kolleg/innen eine wichtige Säule zeitgemäßer und moderner Lehrer/innenarbeit. Dass man sich nicht als Einzelkämpfer/in aufreißt, dass man sich austauscht und dadurch Synergien nutzt, ist im Hinblick auf guten Unterricht und Lehrer/innengesundheit im Interesse des Arbeitnehmers Lehrer/in und auch im Interesse des Landes Thüringen.

Verbesserungspotenziale finden sich auch im Bereich der Sozial- und der Selbstkompetenz:

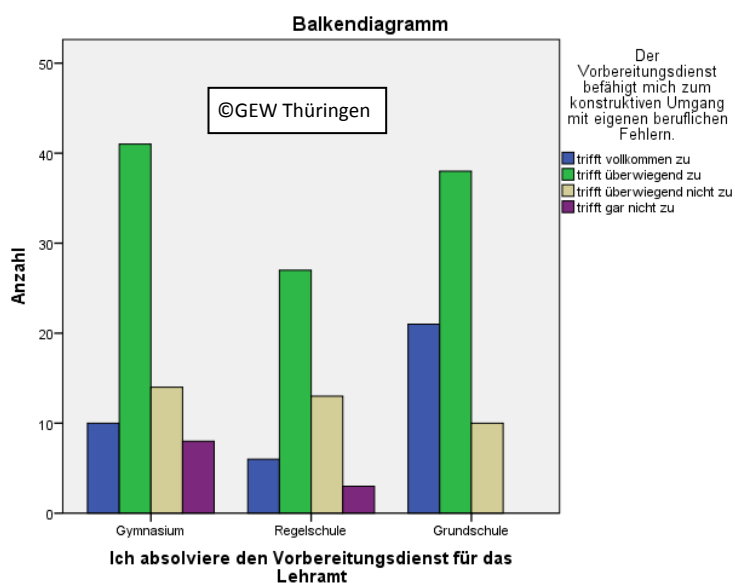
Auf die Frage "Der Vorbereitungsdienst befähigt mich, mit Konflikten angemessen umzugehen" gaben fast 50 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

Der Vorbereitungsdienst befähigt mich, mit Konflikten angemessen umzugehen.



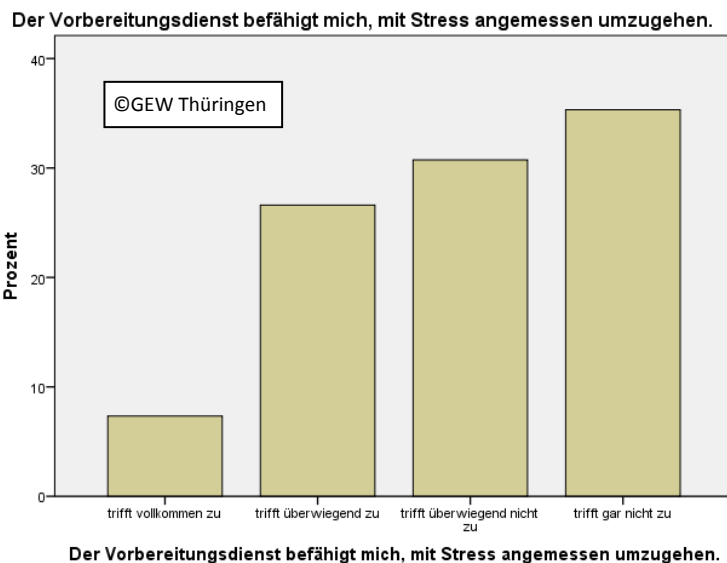
Die Befähigung zum Umgang mit Konflikten, die am Arbeitsort Schule in der Interaktion von Schulleitungen-Lehrer/innen-Schüler/innen-Eltern permanent und beinahe täglich auftreten, wird demnach in der Ausbildung tendenziell vernachlässigt. Und das, obwohl sie so wichtig für ein dauerhaft konstruktives Standing im komplexen sozialen Feld Schule und ebenso wichtig für reflektiertes berufliches Handeln ist.

Auf der Ebene der persönlichen oder der Selbstkompetenz war u. a. die Frage "Der Vorbereitungsdienst befähigt mich zum konstruktiven Umgang mit eigenen beruflichen Fehlern" angesiedelt. Hierzu gaben fast ein Viertel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft. Genauer wird der Befund bei der Selektion nach Schularten. Signifikante Unterschiede ergaben sich daraus, dass im Bereich der Grundschule knapp ein Drittel der Befragten „trifft vollkommen zu“ angab, im Bereich des Gymnasiums aber nur ein Siebtel und im Bereich der der Regelschule nur ein Achtel der Befragten.

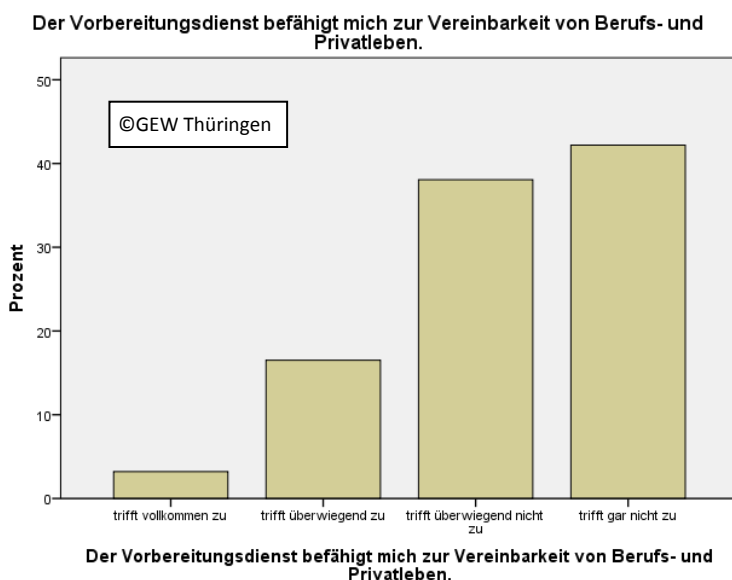


In die gleiche Richtung verweisen zwei weitere Fragen:

Zum Einen die Frage "Der Vorbereitungsdienst befähigt mich, mit Stress angemessen umzugehen." Hier gaben mehr als zwei Drittel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.



Und zum Anderen die Frage “Der Vorbereitungsdienst befähigt mich zur Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben“, bei welcher mehr als 80 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.



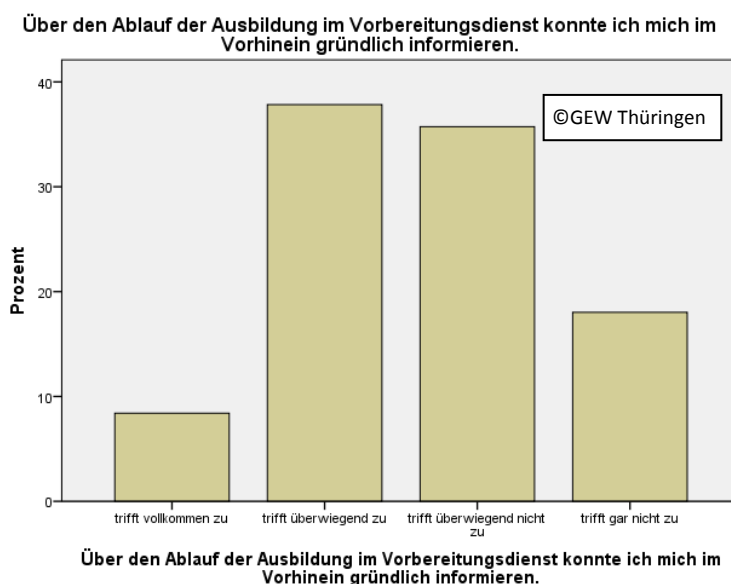
Beide auf dem Gebiet der Selbstkompetenz angesiedelten Fragen sind für die tägliche Arbeit von Lehrer/innen jedoch enorm wichtig. Gelingt es, mit dem Stress, der an jeder Schule vorhanden ist, konstruktiv umzugehen und das Berufs- und Privatleben ausgewogen zu gestalten, wirkt sich das auf die Gesundheit der Pädagog/innen dauerhaft positiv aus. Das Erlernen und das Beherrschen solcher Fertigkeiten ist somit im Interesse von Arbeitnehmern und Arbeitgebern gleichermaßen.

Wir schlagen daher vor, die Ausbildungsinhalte in beiden Phasen auf das Erlernen zentraler pädagogischer, sozialer und persönlicher Kompetenzen, die für die alltägliche Arbeit bedeutsam sind, zu verbessern bzw. zu erweitern.

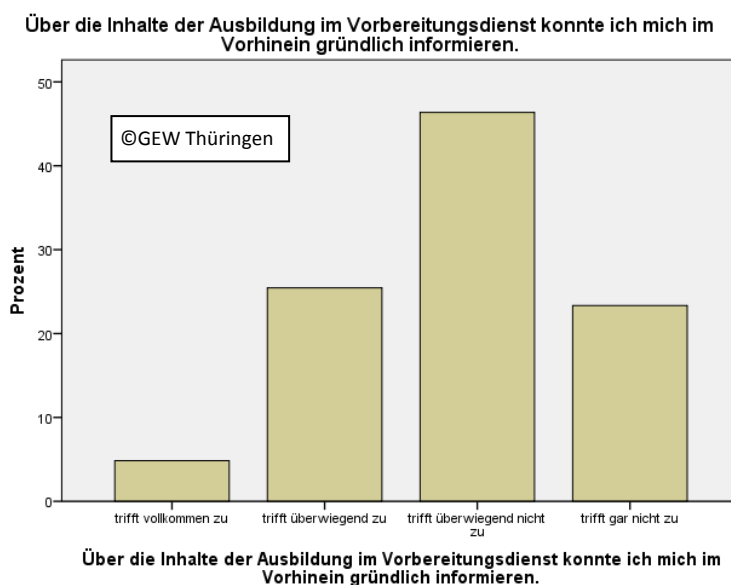
3.3. Transparenz und die Kultur des Feedbacks

Weiteres Verbesserungspotenzial des Vorbereitungsdienstes und damit der Lehrer/innenausbildung in Thüringen findet sich in den Themenfeldern Transparenz und Kultur des Feedbacks. Im Folgenden werden einige zentrale Befunde, deren mögliche Ursachen und Verbesserungsvorschläge vorgestellt.

Auf die Frage “Über den Ablauf der Ausbildung im Vorbereitungsdienst konnte ich mich im Vorhinein gründlich informieren“ gaben mehr als 53 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.



Auf die Frage “Über die Inhalte der Ausbildung im Vorbereitungsdienst konnte ich mich im Vorhinein gründlich informieren“ gaben fast 70 % der Befragten diese Antwort.



Fast ein Drittel der Befragten gab auf die Frage “Ich wurde umfassend über formale Routinen und Gepflogenheiten an meiner Ausbildungsschule informiert“ an, dass dies überwiegend oder gar nicht zutrifft. Auf die Frage “Ich habe den Eindruck, dass die Anforderungen und Erwartungen meiner Fachleiter/innen mit denen anderer Fachleiter/innen vergleichbar sind“ gab fast ein Drittel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

Während der 1. Phase der Lehrer/innenausbildung fühlt sich also ein Teil der Lehramtsstudierenden nur unzureichend über den weiteren Ablauf und die Inhalte informiert. Wir schlagen daher ein am Ende des Studiums platziertes verpflichtendes Modul zum Übergang in den Vorbereitungsdienst (Inhalte, Ablauf, Organisation, etc.) vor.

Während der 2. Phase der Lehrer/innenausbildung fühlt sich ein Teil der Lehramtsanwärter/innen am und durch das Studienseminar nur unzureichend informiert. Weil sind der Meinung, dass die Einrichtung und Pflege einer aussagekräftigen Internetseite zu Ablauf und Inhalten des Vorbereitungsdienstes sinnvoll wäre, die bisherigen Informationsangebote reichen offensichtlich nicht aus oder werden nicht ausreichend genutzt. Darüber hinaus könnte es für die Lehramtsstudierenden Beratungsmöglichkeiten an den Studienseminaren geben und zugleich könnten Informationen bei wichtigen Veränderungen

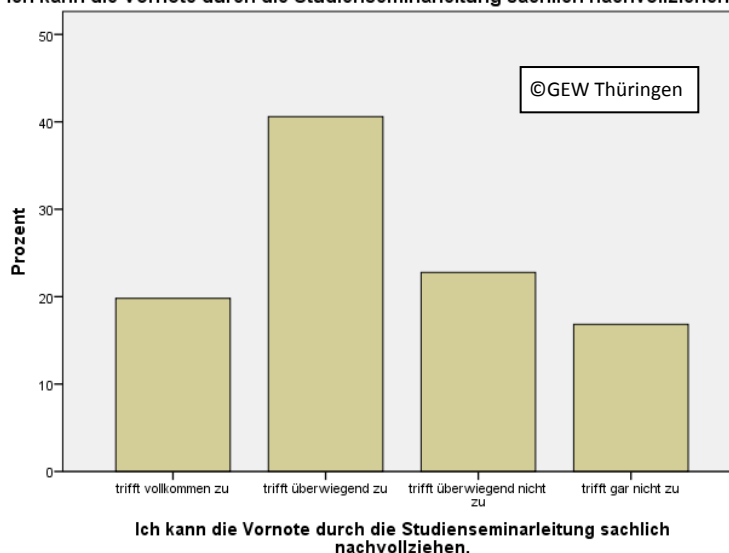
des Ablaufs und/oder der Inhalte durch die Studienseminare an die Universitäten in Erfurt und Jena oder an die Administratoren der erwähnten Internetplattform gegeben werden.

Während der 2. Phase der Lehrer/innenausbildung fühlt sich ein Teil der Lehramtsanwärter/innen an der und durch die Ausbildungsschule nur unzureichend informiert. Da dies durch die eigens dafür geschulten Verantwortlichen für Ausbildung erfolgen soll und diese bereits dafür entsprechende Zeitressourcen erhalten, könnte es sein, dass die Evaluation ihrer Arbeit hier weitere Rückschlüsse zulässt. Diese Evaluation könnten die Studienseminare selbst durchführen (bei Zuteilung entsprechender Zeitressourcen) oder die bereits erwähnte übergeordnete Institution zur Lehrer/innenbildung. Wir denken, dass es in jedem Fall die Lehramtsanwärter/innen selbst dazu befragt werden sollten.

Verbesserungspotenziale sind ebenso erkennbar, wenn man die Ergebnisse der Befragung zur Nachvollziehbarkeit von Bewertungen betrachtet. Zu den Befragungsergebnissen im Einzelnen:

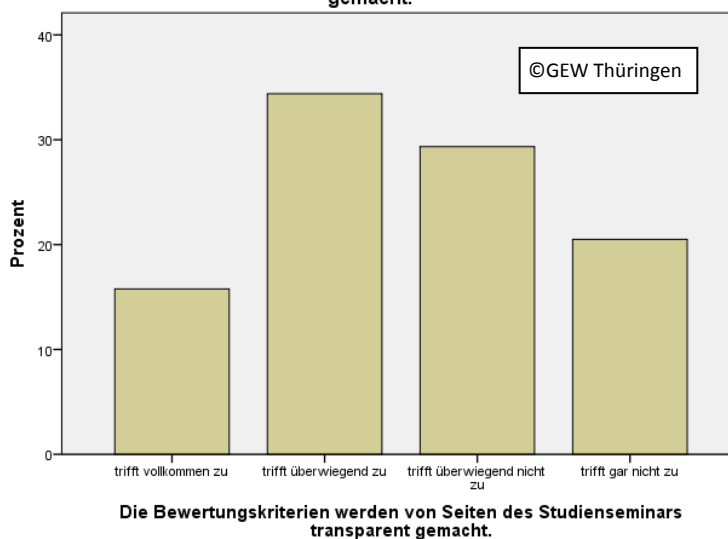
- Auf die Frage “Ich kann die für die Vornote notwendige Beurteilung durch meine/n Fachleiter/innen sachlich nachvollziehen“ gaben mehr als 36 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.
- Auf die Frage “Ich kann die für die Vornote notwendige Beurteilung durch die Schulleitung sachlich nachvollziehen“ gab fast ein Drittel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.
- Auf die Frage “Ich kann die Vornote durch die Studienseminarleitung sachlich nachvollziehen“ gaben knapp 40 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

Ich kann die Vornote durch die Studienseminarleitung sachlich nachvollziehen.



- Auf die Frage “Die Bewertungskriterien werden von Seiten des Studienseminars transparent gemacht“ gaben fast 50 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

Die Bewertungskriterien werden von Seiten des Studienseminars transparent gemacht.



- Auf die Frage “Die fachspezifischen Bewertungskriterien werden durch die Fachleiter/innen transparent gemacht“ gab mehr als ein Drittel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

Erkennbar ist, dass es einen Mangel an intersubjektiv nachvollziehbaren Bewertungen sowohl der Fachleiter/innen als auch der Schulleitungen und der Studienseminarleitungen gibt und dass es zugleich einen so empfundenen Mangel an Offenlegung und Vergleichbarkeit der Bewertungskriterien zwischen den Fächern und seitens der Studienseminarleitung gibt. Es ist einem Teil der Lehramtsanwärter/innen offensichtlich nicht oder nicht genügend klar, warum sie wie bewertet werden und an welchen Kriterien sie sich in der Ausgestaltung und Vorbereitung ihrer jeweiligen Prüfungsleistungen (Lehrproben, mündliche, schriftliche, praktische Prüfungen) vorab orientieren können.

Hier offenbart sich deutlich Verbesserungspotenzial. Dies könnte durch eine effektivere Abstimmungsprozesse an den Studienseminaren und durch eine transparentere und genauere Kommunikation der Studienseminarleitungen und Fachleiter/innen mit den Lehramtsanwärter/innen zu den Kriterien der Bewertung und den damit verbundenen Anforderungen angegangen werden. Wir sind zudem der Meinung, dass die Ausrichtung der gesamten Bewertungen innerhalb des Vorbereitungsdienstes weg von wenigen Lehrproben und Prüfungsstunden hin zu einer Bewertung der längerfristigen Leistungen auf pädagogischen, didaktischen, fachlichen, methodischen und sozial-kommunikativen Gebieten sinnvoll ist und den schulalltäglichen Anforderungen des Lehrer/innenberufs angemessener. Auch hier könnte die Frage „Welches Wissen, welche Fertigkeiten und welche Kompetenzen benötigen angehende Lehrer/innen im Schulalltag?“ für handlungsleitend sein.

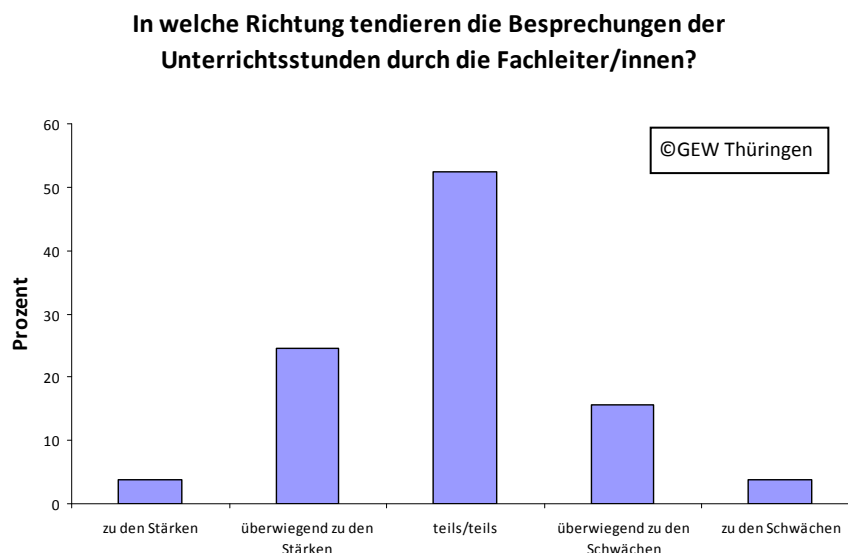
Unter dieser Prämisse könnte auch gefragt werden, ob die bereits bei vielen Lehramtsanwärter/innen vollzogene Verkürzung ihres Vorbereitungsdienstes von 24 auf 18 Monate problematisch ist. Hierzu haben wir die Antworten der Befragten, die sich im letzten Halbjahr ihrer Ausbildung befinden (bei 18 Monaten Vorbereitungsdienst somit im 13. bis 18. Monat; bei 24 Monaten im 19. bis 24. Monat) miteinander verglichen. Berücksichtigt wurden dabei nur die Angaben zu den ersten und zweiten Fächern. Folgende signifikante Unterschiede wurden festgestellt:

Hospitierten die Lehramtsanwärter/innen mit 24 Monaten vereinzelt mehr als 8 Stunden bei ihren Fachleiter/innen, so taten dies die Lehramtsanwärter/innen mit 18 Monaten gar nicht. Noch deutlicher wird dieser Unterschied in der Betrachtung der Unterrichtsbesuche durch die Fachleiter/innen. Bei den Lehramtsanwärter/innen mit 24 Monaten wurden mehr als 12 Stunden immerhin noch fast 13 % hospitiert, bei den Lehramtsanwärter/innen mit 18 Monaten dagegen niemand. Diese wechselseitig schlechtere Hospitationssituation und damit die schlechtere Betreuung durch die Fachleiter/innen entsteht womöglich dadurch, dass die Fachleiter/innen und auch die Lehramtsanwärter/innen bei einem Vorbereitungsdienst von 18 Monaten zu wenig Zeit für eine effektive Betreuung haben. Folgende Lösungen dieser Befunde, die zur Anhebung der Betreuungsquantität führen könnten, sind denkbar:

- Verlängerung bzw. Beibehaltung der Dauer des Vorbereitungsdienstes von 24 Monaten für alle Schularten oder
- bessere Betreuungsschlüssel zwischen Fachleiter/innen und Lehramtsanwärter/innen.

Im Hinblick auf die Feedbackkultur gibt es trotz der zu ca. zwei Drittel positiven Einschätzungen durch die Befragten einige verbesserungsfähige Aspekte:

Auf die Frage „In welche Richtung tendieren die Besprechungen der Unterrichtsstunden durch die Fachleiter/innen?“ hat fast ein Fünftel der Befragten geantwortet, dass diese „überwiegend zu den Schwächen“ oder „zu den Schwächen“ tendieren.



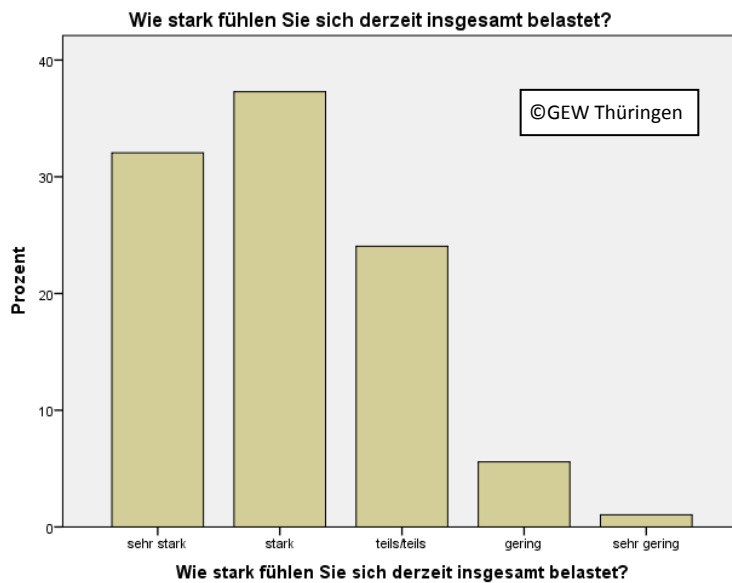
Beim positiv besetzten Begriff „offen“ gaben mehr als ein Fünftel an, dass sie dies sehr schwach, schwach oder nie vorhanden assoziieren und beim ebenfalls positiv besetzten Begriff „kollegial“ waren es mehr als ein Viertel der Befragten. Beim negativ besetzten Begriffen „Angst“ gaben mehr als ein Viertel an, dass die sehr stark oder stark assoziiert wird, bei den ebenfalls negativ besetzten Begriffen „belastend“ waren es mehr 40 % der Befragten, bei „verunsichert“ mehr als ein Viertel und bei „entmutigt“ waren es knapp ein Fünftel der Befragten.

Trotz einiger positiver Einschätzungen könnten diese Antworten der Befragten auf den notwendigen Auf- bzw. Ausbau einer positiveren Feedbackkultur verweisen. Wir schlagen daher vor, das Erlernen von Fertigkeiten für eine positive Feedbackkultur in der Aus- bzw. Weiterbildung der Fachleiter/innen stärker zu akzentuieren. Darüber hinaus scheint es sinnvoll, entsprechende verpflichtende Supervisionen anzubieten.

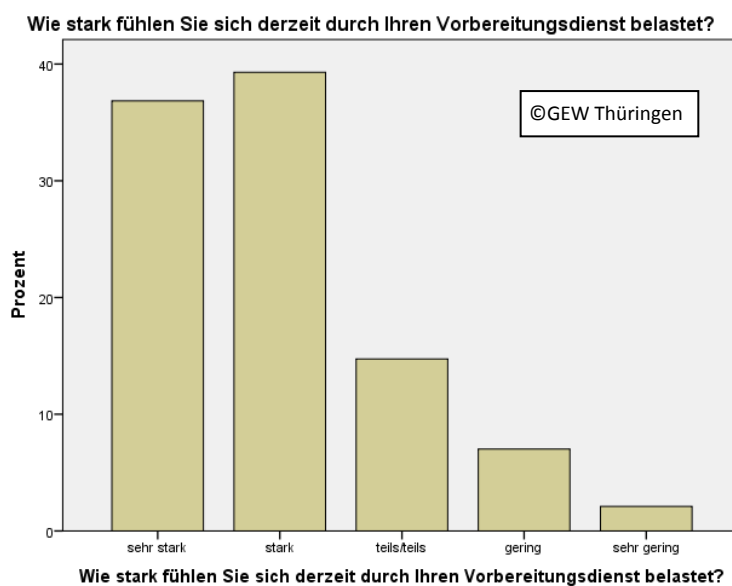
3.4. Belastungen und Zeitmangel

Die allgemeine Belastungssituation der Lehramtsanwärter/innen während ihres Vorbereitungsdienstes ist besorgniserregend. Hier die Ergebnisse der Befragungen im Einzelnen:

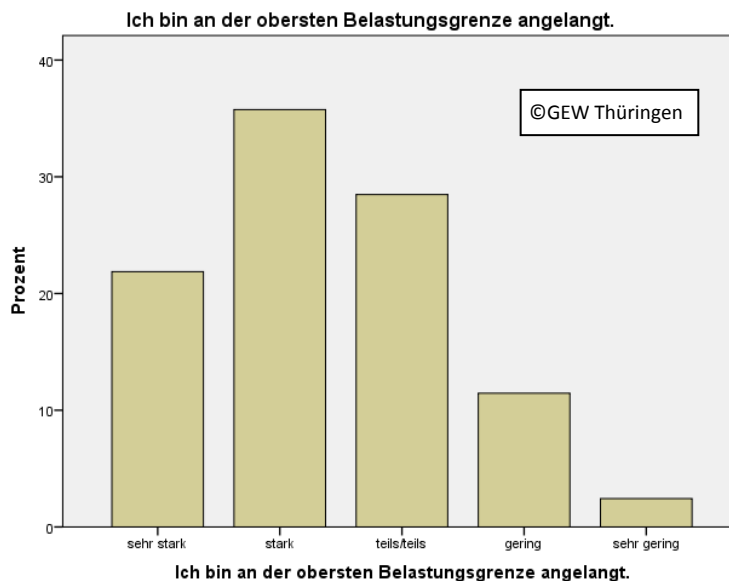
Auf die Frage „Wie stark fühlen Sie sich derzeit insgesamt belastet?“ gaben mehr als zwei Drittel der Befragten an, dass dies sehr stark oder stark sei.



Auf die Frage „Wie stark fühlen Sie sich derzeit durch Ihren Vorbereitungsdienst belastet?“ gaben mehr als drei Viertel der Befragten an, dass dies sehr stark oder stark der Fall sei.



Auf die Frage „Ich bin an der obersten Belastungsgrenze angelangt“ gaben mehr als 57 % der Befragten an, dass dies sehr stark oder stark der Fall sei.

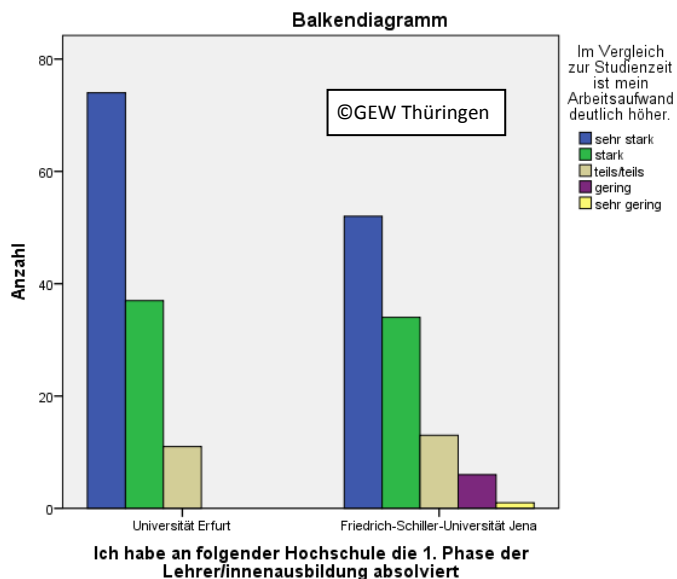


In dieser Fragen nach der allgemeinen Belastungssituation der Lehramtsanwärter/innen fließen neben speziellen Belastungen durch den Vorbereitungsdienst auch andere und private Aspekte mit ein, aber die erhöhte Belastung wird von den Befragten mehrheitlich mit dem Vorbereitungsdienst verbunden. Dies könnte verschiedene Ursachen haben:

- Ein Teil der angehenden Lehrer/innen hatte falsche Erwartungen an den Beruf und damit eine falsche Studienwahl getroffen. Die Lösungen wurden oben bereits genannt und erläutert.
- Ein Teil der Lehramtsanwärter/innen fühlt sich durch die Ausbildung in der 1. Phase und/oder die 2. Phase nicht genügend auf die alltäglichen Anforderungen vorbereitet. Die Vorschläge zur Verbesserung wurden oben bereits genannt und erläutert. Zusätzlich dazu könnten konkrete Handlungsstrategien für den konstruktiven Umgang mit Belastungssituationen, mit Zeitmangel und mit Stress von den Lehramtsanwärter/innen erlernt werden. Dies schult ihre Selbstkompetenz und es wäre sicherlich sinnvoll, dies verpflichtend zu gestalten.
- Wir vermuten, dass es in der 2. Phase zu viele, einige sich teils widersprechende und teils zu wenig koordinierte Anforderungen durch Unterrichtsalltag, Fachleiter/innen und Studienseminarleitungen gibt. Den Lehramtsanwärter/innen wird vermutlich zu wenig Gelegenheit zur Reflexion und persönlichen Schwerpunktsetzung ihrer Ausbildung gegeben, auch wenn dies von ihnen verlangt wird. Einige Lösungen in Richtung Koordination und in Richtung tatsächlicher Kompetenzorientierung wurden bereits genannt.

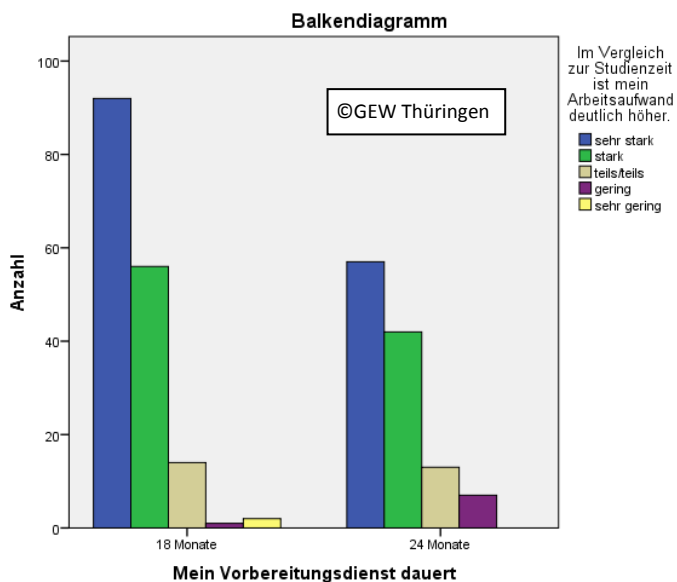
Insgesamt vermuten wir, dass bei einer besser auf den Unterrichtsalltag vorbereitenden Lehrer/innenausbildung der Anteil der subjektiv empfundenen Belastung zurück geht und es dadurch zu weniger Stressempfinden kommt. Mittel- und langfristig wirkt sich eine so verstandene Schulung zur Handlungskompetenz sicherlich auf die Gesundheit der Kolleg/innen positiv aus.

Bei der Frage "Im Vergleich zur Studienzeit ist mein Arbeitsaufwand deutlich höher" gaben mehr als 86 % der Befragten an, dass dies sehr stark oder stark der Fall sei. Dieser Befund wird umso interessanter, wenn man zum Einen die Antworten der Absolvent/innen der Universität Erfurt mit denen der FSU Jena und zum Anderen die Antworten der Lehramtsanwärter/innen mit 18 Monaten mit denen der Lehramtsanwärter/innen mit 24 Monaten vergleicht. Die Absolvent/innen der Universität Erfurt gaben zu mehr als 60 % an, dass dies sehr stark oder stark der Fall sei, die Absolvent/innen der FSU Jena dagegen nur zu ca. 50 %.



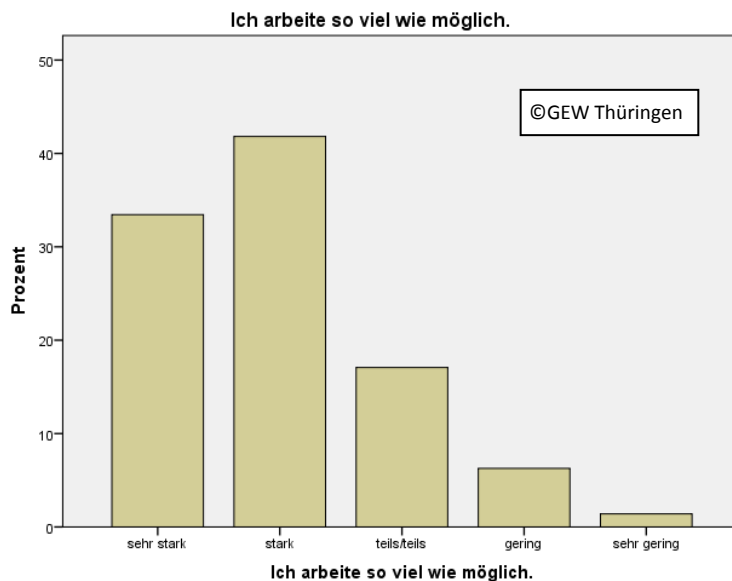
Wir vermuten, dass hier eine indirekte Auswirkung des an der FSU Jena bereits etablierten Praxissemesters zum Tragen kommt: die bessere Vorbereitung elementarer Fertigkeiten für den Schulalltag bzw. eine realistischere Einschätzung der Lehrer/innenarbeit. Die zur Verbesserung der Situation notwendige Einführung eines Praxissemesters an der Universität Erfurt ist insofern obsolet, weil dieses verbindliche Praxissemester dort ab Wintersemester 2014/15 von den Lehramtsstudierenden abgeleistet werden wird.

Selektiert man bei derselben Frage die Befragten nach der Gesamtdauer des Vorbereitungsdienstes so werden die Antworten „sehr stark“ oder „stark“ von einer signifikant höheren Anzahl bei denjenigen mit 18 Monaten (mehr als 55 %) gegeben. Dagegen gaben diese Antwort bei denjenigen mit 24 Monaten weniger als 48 %

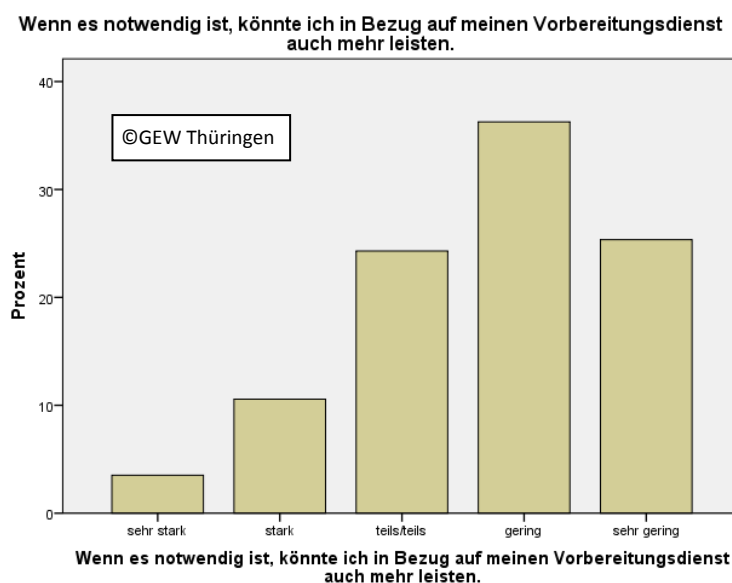


Als Ursache kann vermutet werden, dass für die sogenannten unteilbaren Aufgaben der Lehrer/innen bei denjenigen mit 18 Monaten einfach weniger Zeit zur Verfügung steht, dass also die Inhalte und Anforderungen während des Vorbereitungsdienstes nicht adäquat um ein Viertel herunter gefahren wurden.

Auf die Frage "Ich arbeite so viel wie möglich" gaben mehr als drei Viertel an, dass dies sehr stark oder stark der Fall sei.



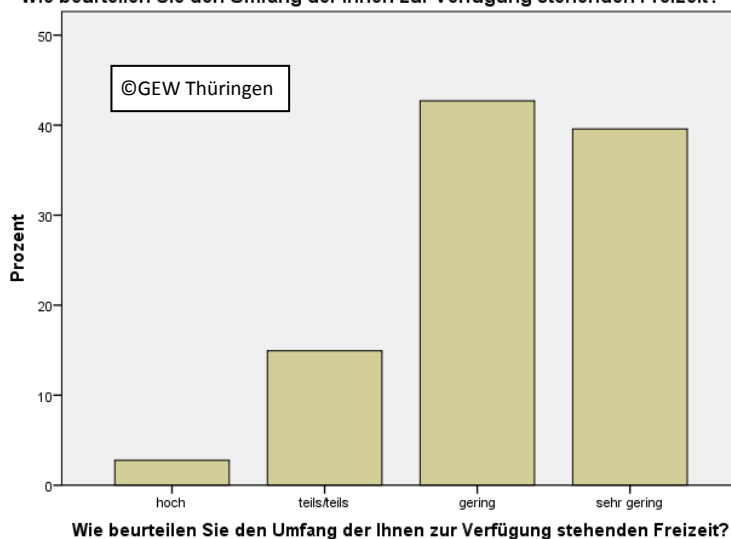
Und auf die Frage „Wenn es notwendig ist, könnte ich in Bezug auf meinen Vorbereitungsdienst auch mehr leisten“ gaben fast zwei Drittel der Befragten an, dass die gering oder sehr gering der Fall sei.



Aus diesen Antworten ist ablesbar, dass ein Großteil der Lehramtsanwärter/innen am Ende ihrer zeitlichen wie persönlichen Möglichkeiten hinsichtlich des Arbeitsaufwandes für den Vorbereitungsdienst stehen. In diese Richtung verweisen auch die folgenden drei Fragen:

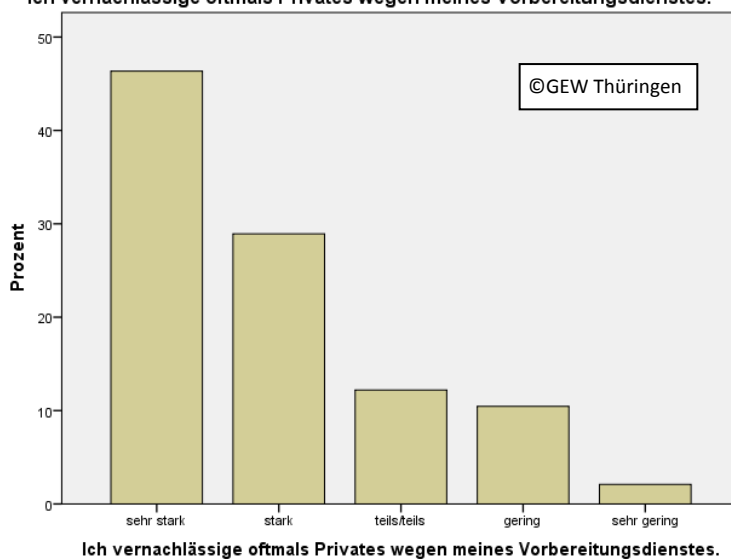
- “Wie beurteilen Sie den Umfang der Ihnen zur Verfügung stehenden Freizeit?” Hier gaben mehr als 82 % der Befragten an, dass dies gering oder sehr gering sei.

Wie beurteilen Sie den Umfang der Ihnen zur Verfügung stehenden Freizeit?

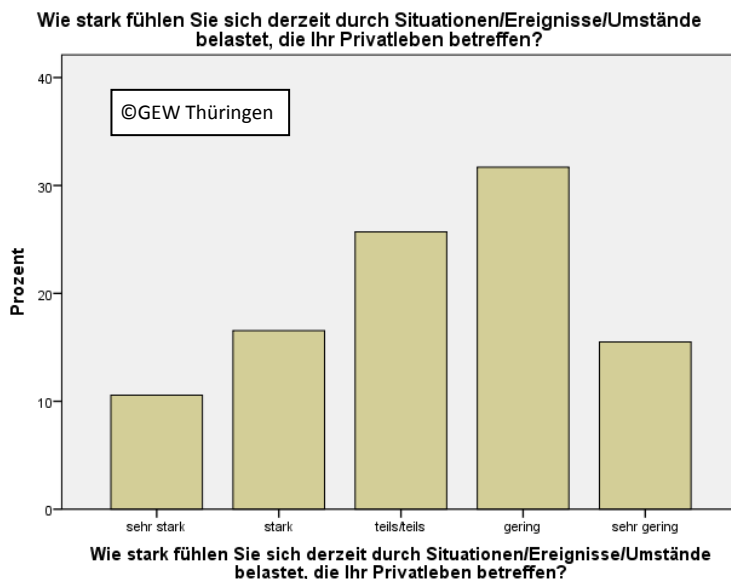


- “Ich vernachlässige oftmals Privates wegen meines Vorbereitungsdienstes.“ Hier gaben mehr als drei Viertel der Befragten an, dass dies sehr stark oder stark zutrifft.

Ich vernachlässige oftmals Privates wegen meines Vorbereitungsdienstes.

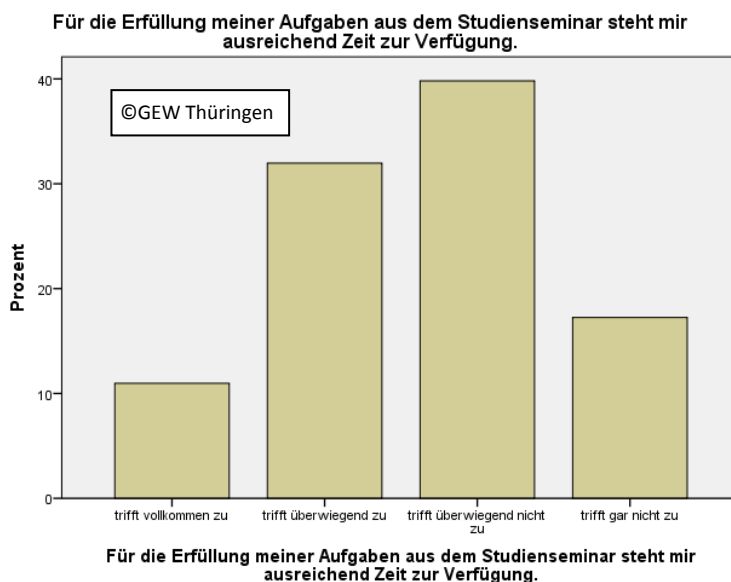


- “Wie stark fühlen Sie sich derzeit durch Situationen/Ereignisse/Umstände belastet, die Ihr Privatleben betreffen?“ Hier gaben rund 47 % der Befragten an, dass dies gering oder sehr gering der Fall sei.



Dies bedeutet, dass die hohe Belastungssituation primär durch den Vorbereitungsdienst und signifikant weniger durch private Belastungen der Lehramtsanwärter/innen hervorgerufen wird. Wenn man dann innerhalb des Vorbereitungsdienstes nach dominanten und spezifischen Belastungsfaktoren sucht, fallen mehrere mögliche Hauptursachen auf:

Das ist zum Einen der Mangel an Zeit durch die Aufgaben des Studienseminars. Auf die Frage "Für die Erfüllung meiner Aufgaben aus dem Studienseminar steht mir ausreichend Zeit zur Verfügung" haben mehr als 57 % der Befragten angegeben, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

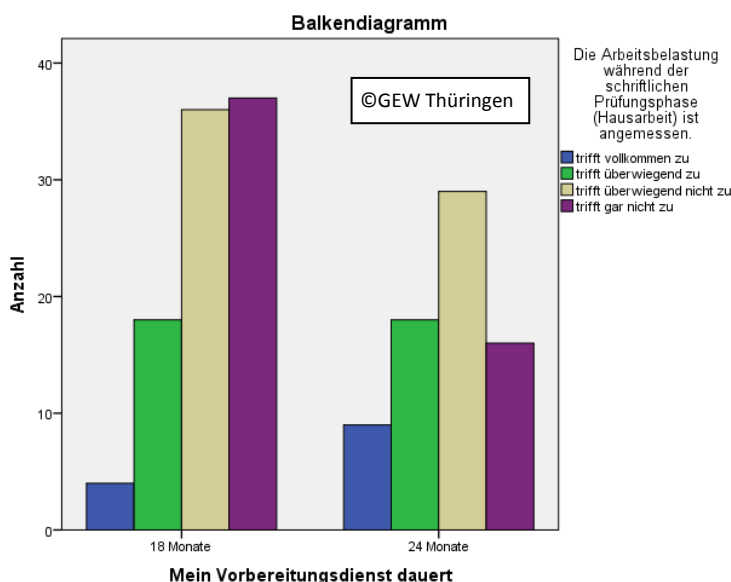


Und auf die Frage "Die Arbeitsanforderungen für die Seminarveranstaltungen sind angemessen" hat fast ein Viertel der Befragten diese Antwortmöglichkeiten genannt.

Und zum Anderen gibt es erkennbares Verbesserungspotenzial, wenn man die Antworten zum Themenkomplex der Angemessenheit von Anforderungen während der drei Prüfungsphasen betrachtet:

- Auf die Frage "Die Arbeitsbelastung während der praktischen Prüfungsphase (Prüfungslehrproben) ist angemessen" gab fast drei Viertel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

- Auf die Frage “Die Arbeitsbelastung während der mündlichen Prüfungsphase ist angemessen” haben mehr als 57 % der Befragten angegeben, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.
- Auf die Frage “Die Arbeitsbelastung während der schriftlichen Prüfungsphase (Hausarbeit) ist angemessen” gaben mehr als 70 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.
- Selektiert man die Antworten auf die Frage “Die Arbeitsbelastung während der schriftlichen Prüfungsphase (Hausarbeit) ist angemessen” hinsichtlich der Gesamtdauer des Vorbereitungsdienstes gaben diejenigen mit 18 Monaten zu mehr als drei Viertel an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft, bei denjenigen mit 24 Monaten wurden diese Antworten lediglich zu weniger als zwei Drittel genannt.

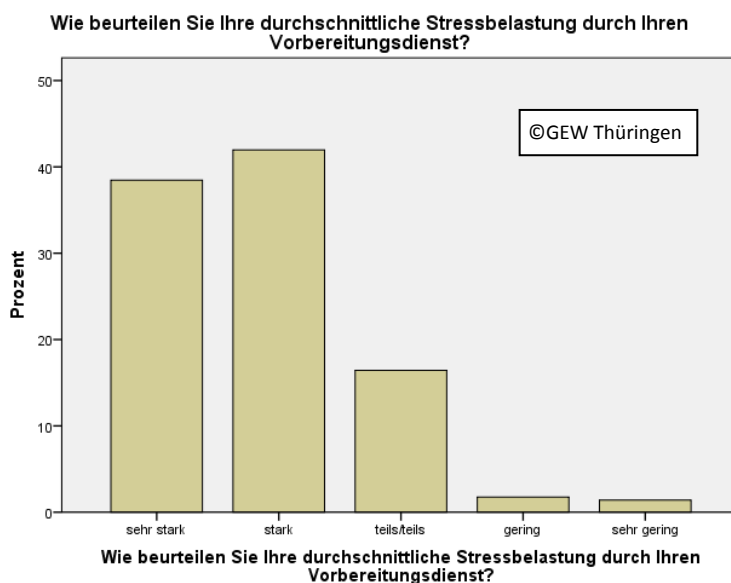


Die Arbeitsbelastungen während der Prüfungsphasen werden von einer Mehrheit der Lehramtsanwärter/innen als zu hoch und unangemessen eingeschätzt. Dies kann mehrere mögliche Ursachen haben, entsprechende Möglichkeiten zur Verbesserung schlagen wir vor:

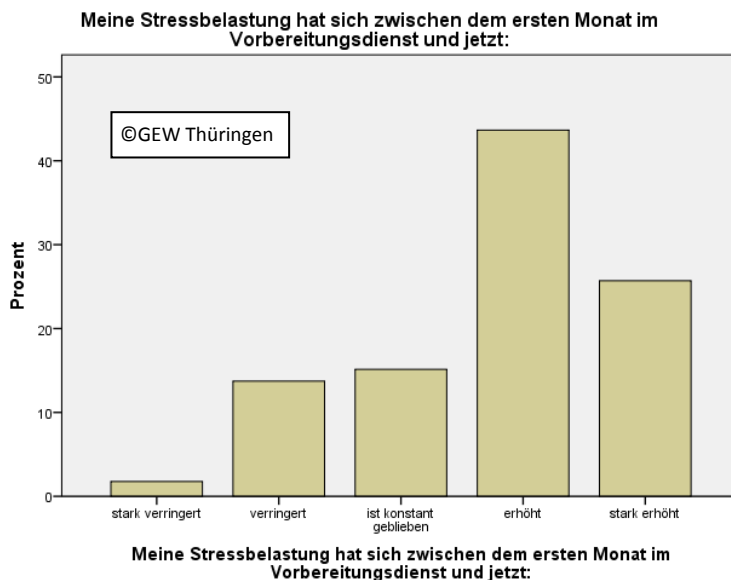
- Die Gleichzeitigkeit von Unterrichtsverpflichtungen und Prüfungsvorbereitungen bzw. Prüfungen ist einerseits völlig unüblich und andererseits, sieht man von schwierigen, aber lösbaren Planungsfragen der jeweiligen Schulleitungen ab, inhaltlich kaum begründet. Die zeitlichen wie persönlichen Ressourcen der Lehramtsanwärter/innen werden unangemessen beansprucht und dies bei angehenden Lehrer/innen, welche darin ausgebildet werden, an ihren zukünftigen Schüler/innen situations- und adressatengerechte Anforderungen zu stellen. Wir schlagen daher die verminderte oder gar zeitweilig aussetzende Unterrichtsverpflichtung während der Prüfungsphasen, der Unterricht wird in dieser Phase wieder vom fachbegleitenden Lehrer übernommen und in einem Wegfall der für die gesamte Ausbildung wenig sinnvollen und von der Kultusministerkonferenz als möglich, aber nicht zwingend erforderlich angesehenen schriftlichen Hausarbeit.
- Die subjektiv empfundene Belastung wird umso größer sein, je irrelevanter die Inhalte der Prüfungen, und hier v. a. der schriftlichen Hausarbeit, für den erfahrenen und zu bewältigenden Schulalltag sind. Auch könnte es gelten, die Inhalte der Ausbildung, und dazu gehören eben auch die Prüfungsinhalte, an die bereits mehrfach genannte Leitfrage „Welches Wissen, welche Fertigkeiten und welche Kompetenzen benötigen angehende Lehrer/innen im Schulalltag?“ stärker anzupassen. Es könnte um die Lösung und Erörterung praktischer und schulalltäglicher Problemstellungen gehen, die aber nicht nur im Bereich der Unterrichtsplanung und -durchführung liegen, sondern ebenso in sozial-kommunikativen oder pädagogischen Themenbereichen. Dazu scheint es uns sinnvoll, die Lehramtsanwärter/innen über den in den wahlobligatorischen Modulen bereits praktizierten Umfang in einem viel stärkeren Maße zu befragen.
- Eine Verbesserung der Abstimmungsprozesse über die konkreten Anforderungen an die Lehramtsanwärter/innen zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen. An dieser Stelle sei an die bereits mehrfach geforderte Einrichtung einer übergeordneten Institution zur Lehrer/innenbildung erinnert, welche entsprechend anleiten und evaluieren könnte.

Mit der hohen Belastungssituation eng verbunden ist das Empfinden von Stress und damit einhergehend das Thema der Anfälligkeit für Krankheiten. Im Folgenden dazu die Ergebnisse:

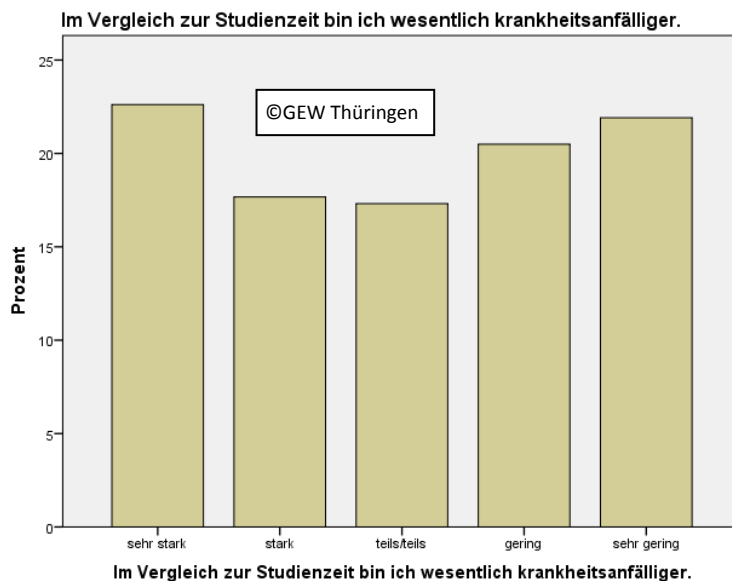
- Auf die Frage “Wie beurteilen Sie Ihre durchschnittliche Stressbelastung durch Ihren Vorbereitungsdienst?” gaben mehr als vier Fünftel der Befragten an, dass dies sehr stark oder stark der Fall sei.



- Auf die Frage “Meine Stressbelastung hat sich zwischen dem Studium und jetzt” haben mehr als 83 % der Befragten angegeben, dass sich diese erhöht oder stark erhöht hat.
- Auf die Frage “Meine Stressbelastung hat sich zwischen dem ersten Monat im Vorbereitungsdienst und jetzt” gaben fast 70 % der Befragten an, dass sich diese erhöht oder stark erhöht hat.



- Auf die Frage “Im Vergleich zur Studienzeit bin ich wesentlich krankheitsanfälliger” gaben mehr als 40 % der Befragten an, dass dies stark oder sehr stark der Fall sei.



Ein Großteil der Lehramtsanwärter/innen, mithin jene, die erst am Beginn ihrer Lehrer/innenbiografie stehen, sind bereits so stressbelastet, dass sie öfter krank werden.

Wir vermuten einen engen Zusammenhang mit der oben genannten mangelnden Zeit und den teils als irrelevante empfundenen inhaltlichen Anforderungen. Die bereits genannten Verbesserungsmöglichkeiten, wie z. B. Hilfen und Beratung bei der Berufswahl, Reduktion und Anpassung der Fachinhalte und der Prüfungsanforderungen während der Ausbildung, mehr Zeit zur Reflexion, bessere Anleitungs- und Abstimmungsprozesse durch eine übergeordnete Institution könnten durch folgende Maßnahmen erweitert werden:

- Die Zeiten von Unterricht und Pausen sind an den lernpsychologischen Kenntnisstand anzupassen.
- Es sind für alle Lehramtsanwärter/innen ein eigener Arbeitsplatz in den Schulen inkl. Internetanschluss und ausreichend Ablagemöglichkeiten zu schaffen.
- Ausbau und Prüfung der Ausbildungsinhalte auf dem Gebiet der persönlichen oder der Selbstkompetenz, wie beispielsweise Umgang mit Stress und Belastungssituationen, effektives Zeitmanagement.

3.5. Spezialfall Prüfungen

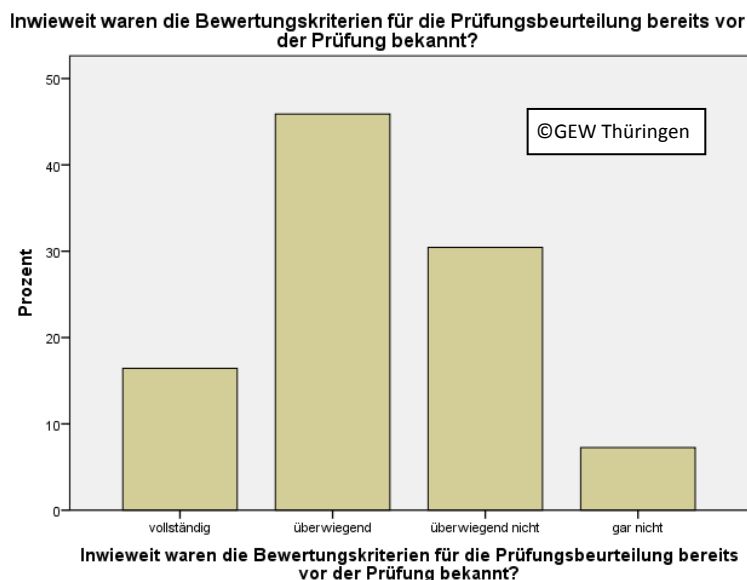
Verbesserungspotenzial haben wir zudem beim Themenkomplex Prüfungen erkannt. Dies soll im Folgenden dargestellt und problematisiert werden:

- Auf die Frage „Ich erhalte durch meine Fachleiter/innen während der schriftlichen Prüfungsphase (Hausarbeit) ausreichend unterstützende Beratung“ gaben mehr als 55 % der Befragten an, dass die überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.
- Auf die Frage „Ich erhalte durch meine Fachleiter/innen während der praktischen Prüfungsphase (Prüfungslehrprobe) ausreichend unterstützende Beratung“ gab mehr als ein Drittel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.
- Auf die Frage „Ich erhalte durch meine Fachleiter/innen während der mündlichen Prüfungsphase ausreichend unterstützende Beratung“ gab ebenso mehr als ein Drittel der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft.

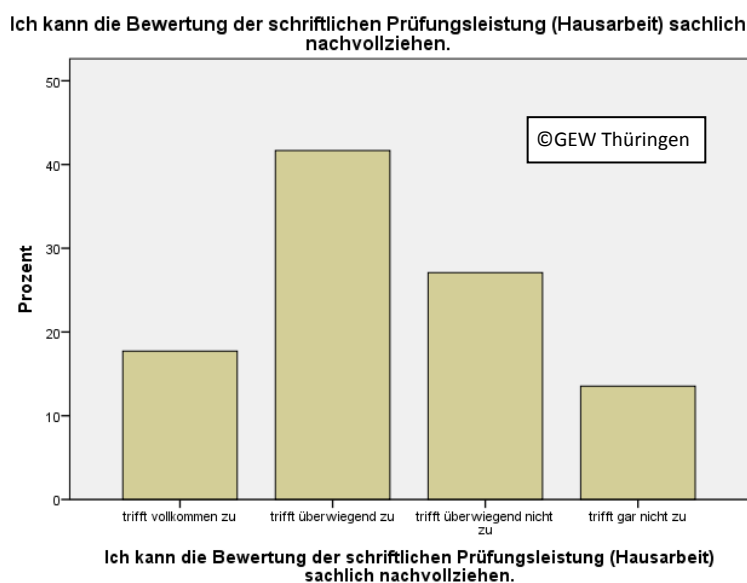
Scheinbar gibt einen Beratungsbedarf von den Lehramtsanwärter/innen während der Prüfungsphasen besteht, der aus ihrer Sicht nicht oder nur unzureichend gedeckt wird. Das könnte daran liegen, dass der Nachweis eigenständigen Arbeitens eben auch durch eine Verringerung von Beratung und Anleitung durch die Fachleiter/innen erbracht werden muss. Es könnte zum Anderen aber auch daran liegen, dass die von einem Teil der Lehramtsanwärter/innen als unzureichend empfundene Beratungsleistung der Fachleiter/innen durch einen Mangel an Zeit entsteht. Eine Verringerung des Betreuungsschlüssels im Verhältnis von Fachleiter/innen und Lehramtsanwärter/innen könnte hier ebenso zur Besserung beitragen wie der bereits

genannte Wegfall der Hausarbeit und der dadurch größeren zeitlichen Ressourcen der Fachleiter/innen. Und zum Dritten könnte es die vorherige und nicht die zeitgleiche oder gar spätere Qualifikation zum/r Fachleiter/in hier für Verbesserung sorgen.

Der Befund hinsichtlich der Transparenz und der Nachvollziehbarkeit von Bewertungen vor und während der Prüfungen lässt eine Verbindung zu der bereits erläuterten Frage der Transparenz während des gesamten Vorbereitungsdienstes vermuten: Auf die Frage "Inwieweit waren die Bewertungskriterien für die Prüfungsbeurteilung bereits vor der Prüfung bekannt?" gaben mehr als 37 % der Befragten an, dass dies überwiegend oder gar nicht zutrifft.

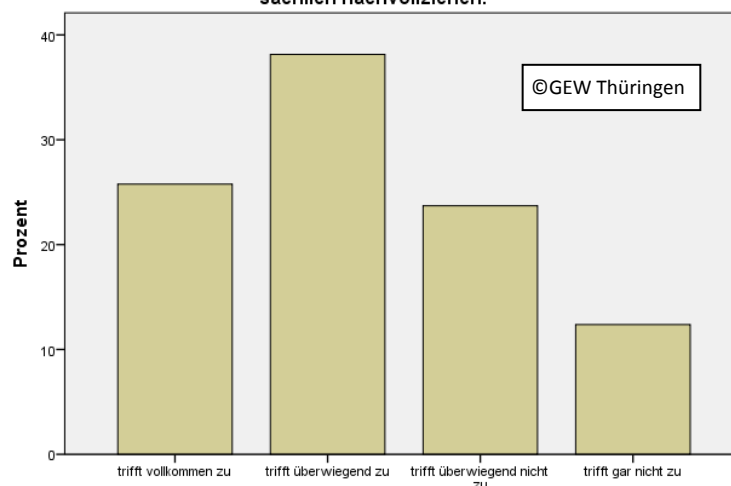


Auf die Frage "Ich kann die Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistung (Hausarbeit) sachlich nachvollziehen" gaben mehr als 40 % der Befragten an, dass dies überwiegend oder gar nicht zutrifft.



Auf die Frage "Ich kann die Bewertung der praktischen Prüfungsleistung (Prüfungslehrprobe) sachlich nachvollziehen" gaben mehr als 36 % der Befragten an, dass dies überwiegend oder gar nicht zutrifft.

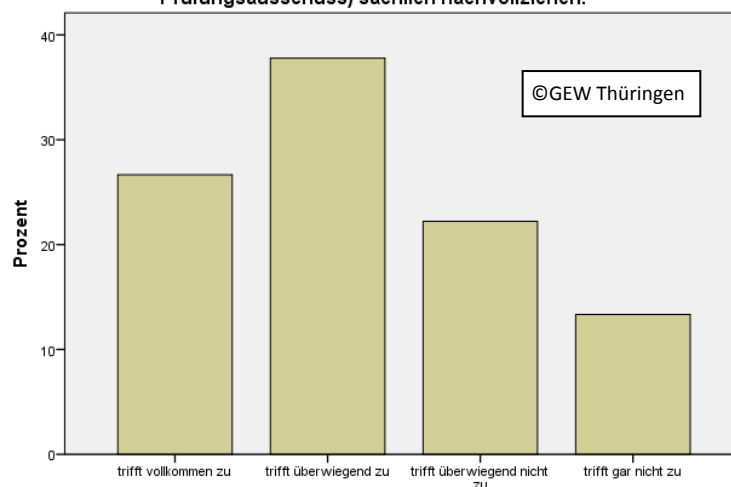
Ich kann die Bewertung der praktischen Prüfungsleistung (Prüfungslehrprobe) sachlich nachvollziehen.



Ich kann die Bewertung der praktischen Prüfungsleistung (Prüfungslehrprobe) sachlich nachvollziehen.

Auf die Frage "Ich kann die Bewertung der mündlichen Prüfungsleistung (durch den Prüfungsausschuss) sachlich nachvollziehen" gaben mehr als 35 % der Befragten an, dass dies überwiegend oder gar nicht zutrifft.

Ich kann die Bewertung der mündlichen Prüfungsleistung (durch den Prüfungsausschuss) sachlich nachvollziehen.



Ich kann die Bewertung der mündlichen Prüfungsleistung (durch den Prüfungsausschuss) sachlich nachvollziehen.

Es bleibt festzustellen, dass für ca. ein Drittel der befragten Lehramtsanwärter/innen die Nachvollziehbarkeit der Bewertungen in allen drei Prüfungsphasen nicht oder nicht genügend gegeben ist. Dies äußern Lehramtsanwärter/innen, die durch ihre Ausbildung diese Fertigkeit entwickelt haben sollten und deren spätere Arbeit u. a. in transparenten und nachvollziehbaren Bewertungen liegt. Wir vermuten, dass es eine enge Korrelation zwischen der Unkenntnis der konkreten Bewertungskriterien für die Prüfungsbeurteilung und der Nachvollziehbarkeit der Prüfungsbeurteilungen gibt. Nochmals sei auf die bereits vorgeschlagene übergeordnete Institution zur Lehrer/innenbildung in Thüringen verwiesen, die Abstimmungsprozesse (alle Fächer innerhalb eines Studienseminars und/oder alle Fachleiter/innen eines Fachs) anleitet, moderiert und deren Ergebnisse evaluiert. Das Ziel sollte eine verbesserte und konkretere Kommunikation der Studienseminarleitungen und der Fachleiter/innen gegenüber den Lehramtsanwärter/innen zu Kriterien der Benotung sein. Und schließlich könnte das Augenmerk der Bewertungen mehr auf eine Mischung von handwerklichen, pädagogischen, sozialen und kommunikativen Leistungen und Verhalten der Lehramtsanwärter/innen liegen.

Auf die Frage „Wer sollte Ihrer Meinung nach zum Prüfungsausschuss gehören?“ hatten die Lehramtsanwärter/innen die Möglichkeit, neben bereits vorhandenen auch eigene Vorschläge zu machen, damit waren Mehrfachantworten möglich und gewünscht. Insgesamt haben 279 Befragten 950 Antworten hierzu gegeben. Diese Antworten verteilen sich wie folgt:

Antwort	Häufigkeit	Häufigkeit in %
Fachleiter/innen	270	97,1
Fachbegleitende Lehrer/innen	245	88,1
Schulleitung (der Ausbildungsschule)	192	69,1
Studienseminarleitung	177	63,7
Offizielle Vertretung des Landes Thüringen (Ministerium, Schulamt Thillm)	41	14,7
sonstige	14	5,0
Verantwortliche für Ausbildung	13	4,7

Während Fachleiter/innen, Vertreter der Schulleitungen und der Studienseminarleitungen bereits Mitglied des Prüfungsausschusses sind, ist dies bei den fachbegleitenden Lehrer/innen bisher nicht der Fall. Mit mehr als 88 % fordert jedoch der überwiegende Teil der Lehramtsanwärter/innen die Beteiligung ihrer fachbegleitenden Lehrer/innen am Prüfungsausschuss und somit an der Bewertung. Die GEW Thüringen ist der Meinung, dass dies insofern sinnvoll ist, als dass über die Selbstreflexionsleistung der angehenden Lehrer/innen hinaus die fachbegleitenden Lehrer/innen von allen am Ausbildungsprozess des Vorbereitungsdienstes beteiligten Personen am besten langfristige Entwicklungen und Herausforderungen von Fertigkeiten in den didaktischen, pädagogischen, sozialen, kommunikativen und persönlichen Kompetenzbereichen einschätzen können. Voraussetzung für eine konstruktive und den Lehramtsanwärter/innen gerecht werdende Beteiligung und Bewertung durch die fachbegleitenden Lehrer/innen könnte deren vorherige Schulung über den Ablauf und die Inhalte des Vorbereitungsdienstes und die damit verbundenen Bewertungskriterien sein. Diese Schulungen könnten durch die eigens dafür geschulten Verantwortlichen für Ausbildung an den Schulen selbst erfolgen, die Evaluation durch die Institution für die Lehrer/innenbildung oder durch die Studienseminare.

3.6. Ausbildungsgerechtigkeit

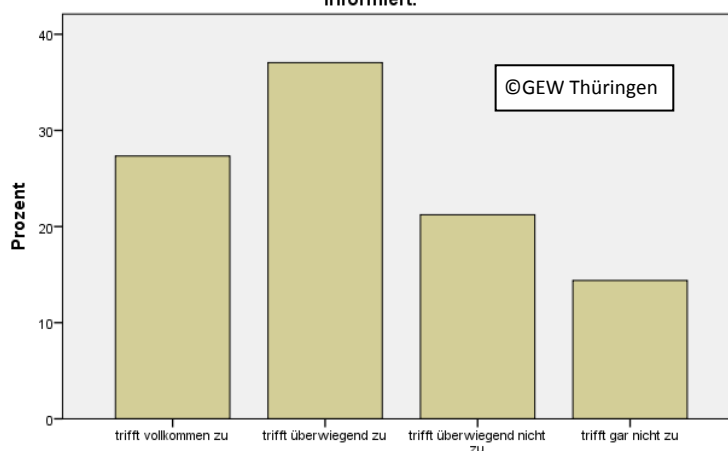
Auf die Frage „Die Betreuung durch das Studienseminar im Vorbereitungsdienst empfinde ich als gut“ gaben mehr als 16 % der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft. Diese beiden Antworten gaben Lehramtsanwärter/innen, die in einer Seminarschule oder einem Seminarschulverbund integriert sind, gar nicht an, während dies solche aus den Studienseminaren Erfurt und Gera durchschnittlich zu mehr als 18 % angaben.

Skalenwert	Antwort	Häufigkeit LAA Erfurt in %	Häufigkeit LAA Gera in %	Häufigkeit LAA SVB in %
1	trifft vollkommen zu	36,9	44,1	83,9
2	trifft überwiegend zu	46,6	35,1	16,1
3	trifft überwiegend nicht zu	11,9	18,0	0

4	trifft gar nicht zu	4,5	2,7	0
	Mittelwert der Häufigkeitsverteilung auf der 4-er Skala	1,84	1,79	1,16

Auf die Frage "Der Umfang der bedarfsdeckenden Unterrichtsstunden (ohne Anwesenheit des/der fachbegleitenden Lehrer/in ab dem zweiten Ausbildungshalbjahr) ist angemessen." haben 82 % der Befragten geantwortet, dass dies vollkommen oder überwiegend zutrifft. Die damit zusammenhängende Frage "Meine fachbegleitenden Lehrer/innen (bei Seminarschulen ggf. Fachleiter/innen) haben sich über meine Unterrichtsfortschritte im bedarfsdeckenden Unterricht informiert." beantworteten jedoch mehr als 35 % mit „trifft überwiegend nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“.

Meine fachbegleitenden Lehrer/innen (bei Seminarschulen ggf. Fachleiter/innen) haben sich über meine Unterrichtsfortschritte im bedarfsdeckenden Unterricht informiert.



Meine fachbegleitenden Lehrer/innen (bei Seminarschulen ggf. Fachleiter/innen) haben sich über meine Unterrichtsfortschritte im bedarfsdeckenden Unterricht informiert.

Dies deutet darauf hin, dass der überwiegende Teil der Lehramtsanwärter/innen mit dem Umfang und damit mit der Belastung durch den bedarfsdeckenden Unterricht nur wenig Probleme hat, ein deutlich größerer Teil aber mit den dann für sie nicht mehr greifbaren fachbegleitenden Lehrer/innen. Aus unserer Sicht ist dies jedoch keine Ausbildungs- sondern eine reine Arbeitssituation.

Selektiert man die Antworten nach solchen Antworten aus den Studienseminaren Erfurt und Gera und vergleicht diese mit denen aus den Seminarschulen bzw. -verbänden ergibt sich ein signifikanter Unterschied. Die Antwortmöglichkeit „trifft vollkommen zu“ wählten dort genau die Hälfte aller Befragten, bei den Lehramtsanwärter/innen aus dem Studienseminaren durchschnittlich nur rund 25 %.

Skalenwert	Antwort	Häufigkeit LAA Erfurt in %	Häufigkeit LAA Gera in %	Häufigkeit LAA SVB in %
1	trifft vollkommen zu	24,2	26,4	50,0
2	trifft überwiegend zu	36,6	39,6	30,8
3	trifft überwiegend nicht zu	26,1	16,5	7,7

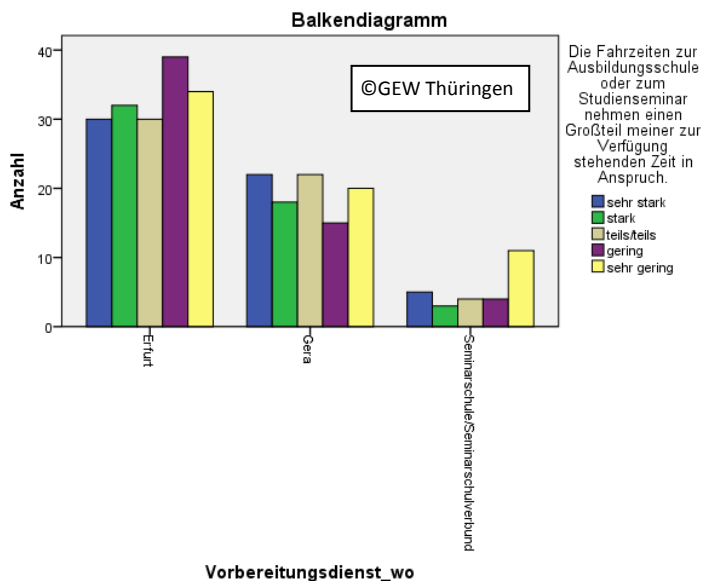
4	trifft gar nicht zu	13,0	17,6	11,5
	Mittelwert der Häufigkeitsverteilung auf der 4-er Skala	2,28	2,25	1,81

Auf die Frage "Lernorte außerhalb des Studienseminars werden sinnvoll in die Seminarveranstaltungen einbezogen." gaben mehr als fast 50 % der Befragten aus den Studienseminaren Erfurt und Gera an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft. Befragte aus den Seminarschulen und -verbänden wählten diese Antworten dagegen nur zu 10 %.

Skalenwert	Antwort	Häufigkeit LAA Erfurt in %	Häufigkeit LAA Gera in %	Häufigkeit LAA SVB in %
1	trifft vollkommen zu	7,0	18,1	46,7
2	trifft überwiegend zu	41,5	37,1	43,3
3	trifft überwiegend nicht zu	36,3	33,3	10,0
4	trifft gar nicht zu	15,2	11,4	0
	Mittelwert der Häufigkeitsverteilung auf der 4-er Skala	2,6	2,38	1,63

Deutlich wird, dass die Lehramtsanwärter/innen aus den Seminarschulen bzw. Seminarschulverbänden ihre Betreuungs- und Lernsituation seitens der Seminarleitungen signifikant besser einschätzen. Dies könnte daran liegen, dass dort oftmals die Seminarleitungen und die Ausbildungsschule unter einem Dach und damit kurze Wege und Erreichbarkeit und bessere Möglichkeiten der persönlichen Ansprache vorhanden sind. Es scheint jedoch nicht sinnvoll, einen nur kleinen Teil der Lehramtsanwärter/innen zu privilegieren, stattdessen sollen allen angehenden Lehrer/innen gleiche Ausbildungsbedingungen geboten werden.

Auf die Frage "Die Fahrzeiten zur Ausbildungsschule oder zum Studienseminar nehmen einen Großteil meiner zur Verfügung stehenden Zeit in Anspruch." gaben mehr als 40 % der Befragten aus einer der Seminarschulen bzw. -verbände an, dass dies sehr gering zutrifft. Für diejenigen aus den Studienseminaren Erfurt und Jena lag dies nur bei knapp über 20 %.



Da der flächendeckende Aufbau von Seminarschulen und -verbänden über ganz Thüringen für alle Lehramtsanwärter/innen mit den momentanen finanziellen Mitteln des Landes Thüringen nicht umsetzbar scheint, schlagen wir einen anderen Weg vor: Der bereits stattfindende Ausbau des Vorbereitungsdienstes in Thüringen könnte durch die Einrichtung mindestens eines weiteren Studienseminars in Südthüringen und, im Sinne der Ausbildungsgerechtigkeit, auch eines weiteren Studienseminars in Nordthüringen, in welchem die dort befindlichen Seminarschulen und -verbände aufgehen sollten, erfolgen. Weitere Lösungsmöglichkeiten innerhalb der bestehenden Struktur, wie z. B. einen besseren Betreuungsschlüssel von Fachleiter/innen zu Lehramtsanwärter/innen wurden bereits oben mehrfach genannt.

4. Ausgewählte Statements

Auf die Frage „Wie könnte der Vorbereitungsdienst in Thüringen Ihrer Meinung nach verbessert werden?“ antworteten einige der Befragten so:

- a) „Durch eine Form der Ausbildung, die dem eigentlichen Sinn des Wortes Bildung auch gerecht wird, das heißt ohne Bevormundung, Denkkonventionen und seltsame Anspruchshaltungen. Mit fachbegleitenden Kolleginnen und Kollegen, die wirklich daran interessiert sind mit Berufsanfänger/innen konstruktiv zusammenzuarbeiten. Das kann sicher nur funktionieren, wenn die Organisation dieser Tätigkeit dahin gehend geändert wird, dass die Ausübung der Tätigkeit als fachbegleitender Lehrer nicht lediglich eine Zusatzaufgabe zu einer ohnehin schon hohen Arbeitsbelastung ist.“
- b) „Stärkere Vor-Ort-Betreuung durch Fachleiter und Studienseminar = individuelle Lösungsstrategien entwickeln; Weniger Bürokratie; Obligatorische Kommunikation zwischen Schule, LAA, FbL, Seminar und FL; größere zeitliche Puffer für FbL zur Betreuung während der Einstiegsphase in Klassen, z. B. Unterricht erst im Teamteaching, dann Übernahme durch LAA.“
- c) „Verbesserung der motivationalen Unterstützung; Senkung der Arbeitsbelastung; Bewertungs- und Gesprächsführungsschulung der fachbegleitenden Lehrer; Reduzierung der Verschriftlichungen; Zukunftsperspektiven schaffen (ausbildungsbegleitend); Problemorientierte Seminare und Hilfen; Verbesserung der fachlichen und didaktischen Unterstützung (Materialien) durch Fachlehrer und fachbegleitende Lehrer.“
- d) „Die Konzentration auf das Wesentliche – nämlich auf das Unterrichten. Weniger Belastungen durch langfristige „Nebenbei“-Aufträge durch das Studienseminar, für die ohnehin nicht die Zeit bleibt, sie vernünftig abzuarbeiten. Abschaffung der Zauberstundenprüfung: ausschlaggebender für das Bestehen im späteren Beruf dürfte die Frage sein, ob jemand es schafft, alle seine Stunden in einer ökonomisch vertretbaren Zeit vorzubereiten und dann vernünftig zu halten, und nicht, ob es ihm gelingt, mit unendlichem Aufwand mit überdimensionaler Vorbereitungszeit eine Stunde didaktisch perfekt vor Publikum zu präsentieren.“

5. Empfehlungen für die Lehrer/innenausbildung in Thüringen

Die Ergebnisse der Befragung deuten darauf hin, dass die Lehrer/innenausbildung in Thüringen von den Befragten als überwiegend gut eingeschätzt wird. Dazu beigetragen hat auch die GEW Thüringen, von deren Impulsen und Forderungen der letzten Jahre einige vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und dessen Vorgänger umgesetzt wurden. Hierzu sei erinnert an Angleichung der Dauer und Gewichtung der 1. Phase für das Lehramt an Grundschulen an die anderen Lehrämter oder an die Erstattung von Reisekosten für Lehramtsanwärter/innen. Es sei darauf hingewiesen, dass einige der Forderungen und Verbesserungsvorschläge sich bereits in den Empfehlungen der Enquete-Kommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ aus dem Jahr 2003, so z. B. die schulstufenbezogene Ausbildung anstelle einer schulartenbezogenen, wieder finden.

Zur Verbesserung der Lehrer/innenausbildung in Thüringen könnten eine Reihe von speziellen Maßnahmen hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes und des Lehramtsstudiums ebenso wie allgemeine Maßnahmen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen des Thüringer Schulsystems beitragen. Dazu gehören beispielsweise Übernahmegarantien für die Absolvent/innen mindestens mittels befristeter Verträge, eine einheitliche tarifliche Eingruppierung, transparente und arbeitnehmerfreundliche Einstellungsprozedere, -fristen und -termine und eine ausgeprägte und positive Willkommenskultur an den Thüringer Schulen. Das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dessen nachgeordnete Institutionen wie auch die GEW Thüringen und Andere unterbreiten bereits jetzt über die formalen Ausbildungsinhalte hinaus Fort- und Weiterbildungsangebote, die hier identifizierte Verbesserungspotenziale aufgreifen und damit einen Teil unserer Forderungen berühren (z. B. fakultative Angebote zur Elternarbeit, Informationsveranstaltungen an den Universitäten über den Übergang zum Vorbereitungsdienst).

Darüber hinaus hat die GEW Thüringen Diskussionen zur Lehrer/innenausbildung geführt und führt sie permanent, in denen in demokratischer Weise Akteure aus allen drei Phasen beteiligt waren und sind. Dort wurden und werden Positionen, Empfehlungen und Forderungen erarbeitet, die in die Schlussbetrachtung ebenso einfließen wie die Befunde aus der vorgestellten Umfrage. Wir empfehlen daher:

- Die Schaffung einer übergeordneten und von Hochschulen, Landesprüfungsamt und Studienseminaren unabhängigen Institution („Zentrum für Lehrer/innenbildung“) mit effektiven inhaltlichen wie personellen Kompetenzen zur Anleitung, Verknüpfung und Evaluation aller drei Phasen. Neben der verbindlichen Kooperation der an Ausbildung beteiligten Einrichtungen in allen drei Phasen (incl. der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung) könnte das Zentrum insbesondere die Evaluation all der folgenden genannten Punkte übernehmen.
- Die konsequente Ausrichtung der 1. und 2. Phase der Ausbildung an der gewünschten und benötigten Handlungskompetenz. Dazu soll die Fragestellung „Welches Wissen, welche Fertigkeiten und welche Kompetenzen benötigen angehende Lehrer/innen im Schulalltag?“ normativ sein. Damit einhergehend und am Ziel einer inklusiven Schule orientiert sollte es eine Stärkung und Ausweitung förderpädagogischer Ausbildungselemente in den berufs- und allgemeinbildenden Schularten und anstelle einer schulartenbezogenen Ausbildung eine schulstufenbezogene (Primarschule, Sekundarschule, Berufsbildende Schule) geben. Noch besser wäre es, wenn dies innerhalb einer einphasigen Lehrer/innenausbildung stattfindet.
- Die Sicherstellung von mehr Ausbildungsgerechtigkeit durch einen 24-monatigen Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter. Dies könnte solange gelten, wie die zweiphasige Lehrer/innenausbildung in Thüringen existiert.
- Die Sicherstellung von mehr Ausbildungsgerechtigkeit durch die Schaffung von zwei weiteren Studienseminaren, davon eines in Südthüringen und eines in Nordthüringen, in letzterem könnten die dort befindlichen Seminarschulen und Seminarschulverbände aufgehen. Dabei müsste an allen vier Studienseminaren ein besserer Betreuungsschlüssel im Verhältnis Fachleiter/innen zu Lehramtsanwärter/innen zustande kommen, als es in den Schularten Gymnasium, Regelschule und Grundschule an den Studienseminaren Erfurt und Gera aktuell ermöglicht wird.
- Eine bessere und obligatorische Beratung und Orientierung im Berufs- und Studienwahlprozess der Lehramtsstudierenden durch verpflichtende Beratungsgespräche bzw. -verfahren, verpflichtende Gesundheitstests vor dem Studium und verpflichtendes Ausbildungsmodul zu psychosozialen Basiskompetenzen im ersten Studienjahr.

- Die Schaffung einer größeren Transparenz gegenüber den Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter/innen über zu erwartende Inhalte, Ablauf, Anforderungen, Bewertungskriterien und Bewertungen vor und während des Vorbereitungsdienstes. Die fachbegleitenden Lehrer/innen sollten mit einem Notenmitbestimmungsrecht ausgestattet werden und Teil des Prüfungsausschusses sein.
- Die Senkung der zu hohen Belastungen und der höheren Krankheitsanfälligkeit durch die Rücknahme bzw. den Wegfall von Unterrichtsverpflichtungen während der Prüfungsphasen sowie durch die Ermöglichung von Teilzeit im Vorbereitungsdienst.
- Die regelmäßige Durchführung der Befragung der Lehramtsanwärter/innen und anderer Akteure zur weiteren Evaluation der Lehrer/innenausbildung.

In der GEW Thüringen sind sowohl ein Großteil der aktuellen Lehramtsanwärter/innen als auch der jungen Lehrer/innen organisiert. Die GEW Thüringen ist daran interessiert, gemeinsam mit dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur einen Maßnahmeplan für kurz- wie langfristige Veränderungen der Lehrer/innenausbildung zu erarbeiten und bei der Umsetzung zu begleiten.

Impressum

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Thüringen

Verantwortlich: Torsten Wolf

Redaktion: Dr. Michael Kummer, Kathrin Vitzthum, mit Ausnahme der Seiten 6-8 (Gemeinsames Papier von TMBWK und GEW Thüringen, veröffentlicht am 14.05.2014)

Heinrich-Mann-Straße 22, 99096 Erfurt, Tel.: (03 61) 590 95-0, Fax: (03 61) 59095-60

E-Mail: michael.kummer@gew-thueringen.de

Internet: www.gew.de

Gestaltung: Werbeagentur Zimmermann GmbH, 60439 Frankfurt am Main, Kathrin Vitzthum, GEW Thüringen