

Das Ende der zweiten Phase ante portas? Anmerkungen zu Herausforderungen der Lehrkräftebildung und zur Bedeutung des Vorbereitungsdienstes

BERNHARD SEELHORST

Die „Dauerbaustelle Lehrerbildung“, von der Terhart (2014) mit Blick auf die zahlreichen Reformanstrengungen, die im Grunde genommen das gesamte 20. wie 21. Jahrhundert kennzeichnen, spricht, scheint sich für die zweite Phase mittlerweile vielfach eher als Abbruchprojekt darzustellen. Den Eindruck gewinnt man jedenfalls aus dem gesteigerten medialen Interesse am Vorbereitungsdienst. Die Printmedien wie digitale Medien haben den Vorbereitungsdienst in Zeiten akuten Lehrkräftemangels für sich entdeckt, wenigen Versuchen einer ausgewogenen Darstellung (inklusive der ja keineswegs zu bestreitenden Probleme) steht eine größere Anzahl skandalisierender Beiträge gegenüber, wobei nicht selten Erfahrungen und Einschätzungen einzelner Lehrkräfte als repräsentativ für den Vorbereitungsdienst insgesamt betrachtet werden. Die Berichterstattung zeichnet ein Bild vom Referendariat als Phase der Lehrkräftebildung, die die angehenden Lehrer:innen im besten Falle überfordert, im schlechtesten Falle als Persönlichkeit bricht, geradezu traumatisiert. Gerne sekundieren dabei in Teilen Hochschulen, die glauben, dass die gesamte Lehrkräftebildung bei ihnen ebenso gut aufgehoben ist (etwa „Ein ganzheitliches Konzept der Lehrerbildung“ 2023) wie Bildungspolitiker, denen die zweiphasige Lehrkräftebildung schon immer zu teuer erschien und vor allem zeitaufwändig, wenn Lehrkräfte jetzt und sofort gebraucht werden (dass gerade die Bildungspolitik hätte langfristig gegensteuern können, sei am Rande vermerkt). Das, was der Vorbereitungsdienst leistet und leisten kann, kann unter diesen Verhältnissen gar nicht ins Blickfeld rücken.

Die medial forcierte Darstellung des Vorbereitungsdienstes als aus der Zeit gefallen findet insofern zu einer Unzeit statt, als dass gleichsam quer dazu zentrale Fragen und Herausforderungen alle Debatten und Reformen, die die Lehrkräftebildung betreffen, einer Antwort harren und auf jeden Fall einzupreisen sind, wenn über die Zweiphasigkeit und den Vorbereitungsdienst gestritten wird. Dabei sind diese Fragen und Herausforderungen keineswegs als Entschuldigung zu sehen, sondern als Realitäten, die alle Rede über Lehrkräftebildung zu berücksichtigen hat. In den folgenden Ausführungen soll zunächst auf drei wichtige Fragen und Herausforderungen der Lehrkräftebildung eingegangen werden, aus denen sich Thesen ergeben zur Bedeutung des Vorbereitungsdienstes. In einem weiteren Schritt ist dann zu skizzieren, was die zweite Phase bzw. der Vorbereitungsdienst leisten kann – nicht nur, aber gerade auch mit

Blick auf die zentralen Fragen und Herausforderungen. Abschließend sollen Veränderungsanzeichen im Sinne eines kritisch-konstruktiven Umgangs mit immer wiederkehrenden Kritikpunkten am Vorbereitungsdienst gemacht werden.

Aktuelle Herausforderungen der Lehrkräftebildung

Erstens ist der besagte akute Lehrkräftemangel zu benennen. Die KMK nennt als Orientierung für die gesamte Bundesrepublik, also von Länderspezifika absehend, einen Einstellungsbedarf von 463.000 Lehrkräften bis 2023, erwartet bis dahin aber nur 395.000 Absolvent:innen des Vorbereitungsdienstes, mithin ergibt sich also eine Differenz von 68.000 fehlenden Lehrkräften (KMK 2023, 3 f.). Das aktuelle SWK-Gutachten (SWK 2023, 14–28) weist auf den teilweise erheblichen Einstellungsbedarf an Lehrkräften hin und macht gleichzeitig ebenso deutlich, dass Prognosen mit Blick auf Schulformen und Bildungsgänge wie mit Blick auf die verschiedenen Unterrichtsfächer differenziert zu betrachten sind – aufgrund einer uneinheitlichen Datenlage gestalten entsprechende Prognosen sich aber ohnehin schwierig. Mit anderen Worten: Dass es Lehrkräftemangel gibt/weiterhin geben wird, ist unbestreitbar, schwierig wird es jedoch, genaue Vorhersagen der Bedarfe zu treffen, um entsprechend zielgenau darauf reagieren zu können. Dass man nicht umhinkommen wird, verschiedene Wege in den Lehrberuf zu ermöglichen, liegt daher für alle Verantwortlichen auf der Hand. Quer- und Seiteneinstiegsprogramme versprechen Linderung, auch wenn durchaus mit Skepsis zu betrachten ist, wie die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinstieger:innen (zumal länderuneinheitlich) in der Praxis aussieht (ebd., 65 ff., Reintjes et al. 2020).

So gerät mit dem Lehrkräftemangel und den getroffenen Maßnahmen der Vorbereitungsdienst in eine Zwickmühle: Einerseits kann eine aus erster und zweiter Phase bestehende Struktur nicht die Versorgung mit den benötigten Lehrkräften ad hoc sicherstellen. Das bezieht sich nur auf die quantitative Seite, über die qualitative Seite ist damit noch gar nichts ausgesagt, auch nicht darüber, warum zu wenige Interessierte für den Lehrberuf den Weg in die erste Phase, also in das Lehramtsstudium finden. Denn schon die erste Phase (und nicht etwa erst oder ausschließlich der Vorbereitungsdienst) stellen eine Engstelle dar. So ist die Zahl von rund 32.000 Lehramtsabsolvent:innen in den Jahren 2014 und 2015 im Jahr 2019 auf deutlich unter 25.000 gesunken, um in den Jahren 2020 bis 2022 zwischen 28.000 und knapp unter 30.000 zu stagnieren; entsprechend rückläufig ist die Zahl derjenigen, die den Vorbereitungsdienst zwischen 2014 (rund 32.000) und 2022 (rund 23.000, und da sind z. T. schon die Referendar:innen eingerechnet, die einen anderen als einen Lehramtsabschluss erworben haben) angetreten haben. (Monitor Lehrerbildung 2023, 10 f.) Dass auch die Studienbedingungen, die Inhalte und Organisation von Lehramtsstudiengängen uneinheitlich wie vielfach unattraktiv sind und ggf. zum Abbruch führen (vgl. ebd. und SWK 2023, 38 ff.), ist einer der Gründe, warum Interessierte sich letztendlich gegen den Lehrberuf entscheiden – und ist sicherlich keineswegs exklusiv dem Vorbereitungsdienst zuzuordnen.

dienst anzulasten. Andererseits werden aufgrund des akuten Lehrkräftemangels und wenig erfolgreicher Gegensteuerungsversuche Wege in den Lehrberuf eröffnet, die zeigen, dass es scheinbar auch ohne Zweiphasigkeit, d. h. Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst, möglich ist, den Beruf der Lehrkraft zu ergreifen – was den Vorbereitungsdienst umso mehr dazu zwingt, seine Leistungen unter Beweis zu stellen, wenn „Notlösungen als Dauerzustand“ (Reintjes et al. 2020) angepriesen und so „tiefer liegende Ursachen für die Bedarfskrise“ (ebd., 79) – die auch, aber sicherlich nicht nur, mit der zweiten Phase zu tun haben – ausgeblendet werden.

Die hier vertretene *These I* lautet: Wenn a) der Lehrer:innen-Beruf attraktiv bleiben soll und wenn b) das Versprechen eines qualitativ „hochwertigen Unterrichts“ (SWK 2023) eingelöst werden soll, so kann das der Vorbereitungsdienst in besonderem Maße leisten, da nur er erstens genügend Zeit und Raum gibt, sich in der Praxis zu erproben und Praxis und Theorie reflektiert miteinander ins Verhältnis zu setzen. Es sind andere Studienabschlüsse als die eines Lehramts denkbar, um dem akuten Mangel beizukommen, aber die wichtige Professionalisierungsinstanz Vorbereitungsdienst kann unter den Bedingungen a) und b) nicht ausgelassen oder ersetzt werden. Es werden sich kaum Lehrer:innen rekrutieren lassen, indem man darauf setzt, dass sie sich schon irgendwie in die Praxis einfinden und sich ein „hochwertiger Unterricht“ irgendwie schon ergeben wird durch vorgängige Praktika, eine berufsbegleitende Qualifizierung usw. Der Vorbereitungsdienst stellt die einzige Phase dar, die sich explizit und ausschließlich der für den Beruf einer Lehrkraft essentiellen Praxiserprobung und Reflexion widmet. Und nur das Versprechen einer Zeit und Raum gewährenden, systematisch angelegten Einstiegsphase (ausdrücklich nicht als bloße Eingewöhnungs- oder Einsozialisierungsphase zu verstehen) macht den Beruf der Lehrkraft attraktiv.

Zweitens darf Digitalisierung als zentrale Herausforderung genannt werden. Und mit Stalder (2016) kann man nicht oft genug darauf hinweisen, dass dabei von Digitalität als grundsätzlichem Paradigmenwechsel jedweder kultureller und kommunikativer Praxis zu sprechen ist. Lehrer:innen und Schüler:innen können sowohl als Konsumenten als auch Produzenten digitaler Inhalte in Aktion treten. Wenn alle als Prosumer auftreten können, dann verkehren sich größtenteils alle traditionellen, erst recht, wenn diese als streng hierarchisch verstanden werden, pädagogischen Beziehungen, dann ist eine Unterscheidung zwischen Wissensbesitz, Wissensvermittlung und Kontrolle auf der einen und Wissensaneignung, Einüben oder gar Belehrung auf der anderen Seite mehr oder weniger obsolet. ChatGBT und andere KI-Tools versetzen gerade auch darum Lehrende in Aufruhr, weil durch sie erstmals drastisch vor Augen geführt wird, was Digitalität für das Lehren und Lernen bedeutet. Bis dahin war man noch zu oft im Modus der Digitalisierung als in erster Linie technischer Ausstattung von Bildungseinrichtungen mit einer Vielzahl von Hard- und Software sowie der Kompetenzertüchtigung der Lehrenden wie Lernenden im Umgang damit unterwegs.

Sowohl der Modus der Digitalisierung als auch vor allem der der Digitalität benötigen eine pädagogisch wie didaktisch-methodische Expertise, wie Schule und Unterricht digital zu gestalten sind, kurz: was aus pädagogischer und didaktisch-methodischer Per-

spektive geht und was nicht. Kritik im Sinne von unterscheiden, einordnen und beurteilen können ist gefragt. Kompetente Mediziner:innen wissen, was diagnostisch und therapeutisch wann angezeigt ist, ebenso müssen kompetente Lehrer:innen wissen, was digital wann und unter welchen Bedingungen Erfolg verspricht. Das schließt unbedingt die Fähigkeit ein, eine durch professionellen Abstand gekennzeichnete Haltung bezüglich eventueller Abhängigkeiten und Manipulationen, zu möglichen Effekten wie ungewollten Nebenwirkungen und Kollateralschäden digitalen Lehrens und Lernens einnehmen zu können, statt sich kritiklos den Ruf nach digitalem Lehren und Lernen zu ergeben (vgl. Seelhorst 2022b). Meldungen wie die, dass ausgerechnet Schweden, lange als digitaler Musterknabe gehandelt, angesichts zunehmender Lese-schwächen vermehrt zu traditionellen Medien in seinen Schulen zurückkehren will (FOCUS online 2023), zumal das renommierte Karolinska-Institut schon vorher aus Sicht der Wissenschaft Bedenken formuliert hatte (vgl. Schmoll 2023), geben durchaus zu denken. Auch in Deutschland werden warnende Stimmen zunehmend lauter, so etwa in Bayern, wo alle Schüler:innen mit Tablets ausgestattet werden sollen und darüber das eigentliche Anliegen von Schule und Bildung in Vergessenheit zu geraten droht (Zierer & Gottfried 2023). Empirische Absicherung, sonst so gerne gefordert, wenn über Schule und Unterricht debattiert wird, scheint beim Thema Digitalisierung (bei dem die Perspektive Digitalität ohnehin ausgeblendet wird) keine Rolle zu spielen.

Die entsprechende *These II* lässt sich wie folgt formulieren: Wenn a) nicht nur Digitalisierung, sondern Digitalität zentral für das Lehren und Lernen ist, und wenn b) es wichtig ist, damit entsprechend kritisch im Sinne von Unterscheidungen treffen können umzugehen, dann kann das nur der Vorbereitungsdienst gewährleisten. Lehrer:innen müssen Möglichkeiten erhalten, Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Digitalität tentativ zu erkunden, abzugleichen mit Vorstellungen davon, was Lernen und Bildung ausmacht, Chancen und Grenzen digitalen Lernens kritisch abzuwagen – ausgehend vom konkreten Fall und den konkreten Umständen. Gesagtes gilt zwar generell für das Lehren und Lernen, wird unter dem Vorzeichen von Digitalität jedoch besonders virulent. Auch hier gilt: Nur eine distinkte Phase wie der Vorbereitungsdienst gibt Zeit und Raum dafür. Diese ergeben sich kaum, wenn angehende Lehrkräfte mehr oder weniger direkt mit möglichst viel „digitaler“ Praxis konfrontiert werden. Die (angesichts des dann enormen Praxisdrucks verständliche) Versuchung, dann alles an digitalen Tools zu nutzen und den Verheißenungen der digitalen Welt für das Lehren und Lernen aufzusitzen, wäre groß.

Drittens ist sicherlich Diversität als zentrales Thema der Lehrkräftebildung zu nennen. Das soll hier am Beispiel Schüler:innen mit Migrationshintergrund (keineswegs die einzige, aber doch sehr prominente Dimension von Diversität) umrissen werden. Unbestritten ist die Realität der bundesrepublikanischen Gesellschaft die eines Einwanderungslandes. 2022 wiesen 23,8 Millionen Menschen und somit 28,7% der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt 2023). Man kann über den Begriff „Migrationshintergrund“ und dessen Definition streiten ebenso wie über die Rede von Integration im Zusammenhang mit der von Deutschland als

einem Einwanderungsland (vgl. Jamal & Obadaši 2024). Das ändert aber wenig an der Tatsache, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Herkunftsgeschichten, unterschiedlichen Erstsprachen, verschiedenen kulturellen und religiösen Traditionen usw. unterrichtet werden. Und Schule und Unterricht haben alle Schüler:innen nicht nur auf das Berufs- und Arbeitsleben vorzubereiten, sondern Schule und Unterricht spielen eine zentrale Rolle, wenn es um Integration und gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe geht. Für Lehrkräfte heißt das auch, sich damit auseinanderzusetzen, inwiefern Schule und Unterricht institutionell wie personell durch rassistische Strukturen, Haltungen und Handlungen bestimmt werden. Das ist nicht etwa als moralischer Vorwurf zu betrachten, sondern als Anforderung an die Lehrkraft, sich darüber Klarheit zu verschaffen, inwiefern (bspw. durch Sprache, durch Inhalte, durch Erwartungen an Schüler:innen, durch Traditionen usw.) Schule und Unterricht diskriminieren, und zu reflektieren, inwiefern Lehrer:innen selbst bewusst wie unbewusst in solchen Strukturen, Denkweisen und Handlungsmustern involviert sind. Ein in diesem Sinne rassismuskritisches bzw. rassismussensibles Bewusstsein gehört daher zu einer professionellen Lehrkraft (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, Kapitel II, III).

Schule als „rassismussensiblen Raum“ zu begreifen, in dem sich alle Beteiligten „eigenständig mit ihren diskriminierungs- und rassismusrelevanten Wissensbeständen kritisch auseinandersetzen“ (Fereidooni 2016, 326; vgl. auch Massumi & Fereidooni 2017), sollte natürlich Thema der ersten Phase sein. Nur verbleibt dies (von punktuellen praktischen Erfahrungen und Eindrücken abgesehen) dann relativ abstrakt und wenig konkret praxisbezogen – was kein Vorwurf ist, sondern in der Natur der Sache liegt, d. h. der zunächst akademischen, bewusst von der konkreten jeweiligen Realität Abstand nehmenden Thematisierung. Diese hat nämlich durchaus ihre Berechtigung. Was sich jedoch nicht rein akademisch und im Vorgriff bewerkstelligen lässt, ist die jeweilige konkrete Praxis. Wo und wie sich Rassismus konkret in der Institution Schule, d. h. in einer Schule, zu dessen Kollegium man gehört, in Haltungen und Handlungen von Lehrer:innen im Unterrichtsalltag zeigen (offen, versteckt, unterschwellig, ungewollt usw.), wie damit umgegangen wird, wie Unterricht der Diversität (von Schüler:innen wie Lehrer:innen) gerecht wird, inwiefern der Umgang damit einer der vielen Antinomien, die den Beruf der Lehrkraft ausmachen, unterliegt, all das lässt sich nur schrittweise mit ausreichend Zeit und Raum zur Reflexion, für das Gespräch mit und Rückmeldung von erfahrenen wie reflektierenden Kolleg:innen in Angriff nehmen. Ansonsten ist die Gefahr zu groß, vor den Anforderungen und Herausforderungen der Diversität in Schule und Unterricht zu kapitulieren und schlimmstenfalls unbemerkt und ungewollt rassistische Strukturen und Verhaltensmuster zu verfestigen oder gar zu perpetuieren. Damit wäre der Forderung, dass Schule und Unterricht der Diversität gerecht werden müssen, letztlich ein Bärendienst erwiesen.

Folglich lässt sich als *These III* festhalten: Wenn a) Schule und Unterricht die gesellschaftliche Wirklichkeit der Diversität anerkennen und entsprechend agieren sollen/müssen, und wenn b) dazu gehört, dass Lehrkräfte eine rassismuskritische bzw. rassismussensible Haltung entwickeln sollen, die sich auch in ihrem praktischen Tun nie-

derschlagen soll, dann kann das nicht nach dem Prinzip Hoffnung („Wer sich damit in der ersten Phase bereits auseinandergesetzt hat, wird Diskriminierung und Rassismus in Schule und Unterricht schon wahrnehmen.“) erfolgen. Dann ist sicherzustellen, dass eine solche Haltung bewusst und überlegt, vor dem Hintergrund und in Zusammenhang mit der eigenen Schul- und Unterrichtspraxis entwickelt wird mit Konsequenzen für das eigene Handeln. Und das, so nochmals, ermöglicht eine eigene Phase wie der Vorbereitungsdienst und kann nicht gleichsam „on the job“ geschehen.

Als weitere wichtige Themen der Lehrkräftebildung ließen sich sicherlich noch Inklusion (in einem engeren Sinne, in einem weiteren Sinne kann sie unter Diversität rubriziert werden), Nachhaltigkeit bzw. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), Demokratieerziehung (Demokratie als Thema wie als pädagogisches Prinzip) usw. nennen. In allen Fällen würden Überlegungen dazu ebenfalls zu Thesen führen, die ähnlich wie die oben formulierten (und strenggenommen sind These II und III Variationen von These I), ausfallen, nämlich dass es einer distinkten, Zeit und Raum gewährenden, den reflektierenden Austausch ermöglichen Phase wie die des Vorbereitungsdienstes bedarf, um besagte Themen praxiswirksam für die Professionalisierung von Lehrkräften werden zu lassen.

Der Vorbereitungsdienst als zentrale Phase der Lehrkräftebildung

Das Referendariat als Teil des deutschen Spezifikums einer zweiphasigen Lehrkräftebildung kann als feste Größe betrachtet werden (Terhart 2001, 167); es hat sich historisch gesehen auf der „Dauerbaustelle Lehrerbildung“ durchgesetzt, wurde doch die ursprünglich dem Gymnasialschuldienst vorbehaltene Phase strukturbestimmend für die Lehrkräftebildung in Deutschland (vgl. Vogt & Scholz 2020). Insgesamt lässt sich auch behaupten, dass Forschungsbefunde, die zur zweiten Phase vorliegen, doch zu einer alles in allem positiven Einschätzung zur Rolle und den Leistungen des Vorbereitungsdienstes kommen (vgl. Schubarth & Wachs 2020, Schubarth & Speck 2021). Abs & Anderson-Park sprechen in ihrem Überblick zu Forschungen zur zweiten Phase vom Referendariat sogar als ein „einzigartiges Qualitätsmoment der deutschen Lehrerbildung“ (2014, 494), was selbstverständlich nicht bedeutet, seine Leistungen nicht differenziert betrachten zu müssen oder gegen Kritik zu immunisieren. Der von Peitz & Harring (2021) zusammengestellte Überblick gibt ein Bild davon, was den Vorbereitungsdienst auszeichnet, wie vielfältig er konkret ausgestaltet sein kann (Länder- wie Seminarspezifika), aber auch, welche Praktiken und Strukturen (Hospitationen, Rolle der Ausbildenden in Schule und Seminar, Belastungserleben, die Verzahnung von erster und zweiter Phase) einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen.

Der Vorbereitungsdienst kann zunächst als eine besondere Variante von international größtenteils üblichen Berufseinführungsprogrammen in den Lehrberuf verstanden werden, die im Anschluss an die akademische Qualifikation den Übergang in die Praxis

durch verschiedenste Formate wie z. B. Seminare, Coaching, Übungen, in Teilen eigenverantwortliche Ausübung der angestrebten Tätigkeit etc. erleichtern sollen, verstanden werden (Abs & Anderson 2014, 489). Die Besonderheit der deutschen Variante besteht darin, dass das Berufseinführungsprogramm Referendariat eine staatliche, von entsprechenden Behörden (den Seminaren) durchgeführte und beaufsichtigte Veranstaltung ist, die durch eine abschließende Staatsprüfung eine Lehrberechtigung erteilt, also den Zugang zum Beruf regelt, und sich damit sowohl personell als auch institutionell von den Universitäten abgrenzt – was auch zur Folge hat, dass das, was aus Sicht der Wissenschaften geboten scheint, für solche Einführungsprogramme nicht unbedingt den bildungspolitischen Zielen und behördlichen Vorgaben entspricht (vgl. ebd., 495). Dies birgt gewiss Potential für Widersprüche: Geht es der Bildungspolitik aktuell um eine rasche Deckung des Lehrkräftebedarfs, erscheint aus Sicht der Wissenschaften die Qualitätsperspektive wichtiger. Nicht zuletzt die immer wieder beklagte mangelnde Verzahnung von erster und zweiter Phase stellt Ausdruck der besagten Abgrenzung dar. Letztere spricht aber keineswegs per se gegen den Vorbereitungsdienst. Die Vermutung liegt nahe, dass der Vorbereitungsdienst als eigener Ausbildungsabschnitt Leistungen erbringt, die weder die Universität noch eine universitär geprägte und verantwortete Berufseinführung so erbringen können, wie es das Referendariat kann (was keineswegs heißt, die Berufseinführung in Form des Vorbereitungsdienstes ignoriere das, was die Wissenschaften zur Schule, zum Unterricht, zum Lernen zu sagen haben). Mit Neuweg (2022, v. a. 279 ff.) lässt sich behaupten, dass gerade die Grenzziehung zwischen wissenschaftlichem Studium und Lernen in der Praxis erforderlich ist, um im und für den Beruf zu lernen.

Für den Erfolg von Berufseinführungsprogrammen wie dem Vorbereitungsdienst spielen die Qualifikation der Ausbildenden (in den Seminaren wie den Schulen), die Länge der Phase, der Umfang des eigenverantwortlichen Unterrichts, die zum Einsatz kommenden Formate usw. eine Rolle. All diese Faktoren sind zwar aber bislang vor allem für Deutschland noch nicht so umfänglich wie wünschenswert untersucht worden (vgl. Abt & Anderson, 496 ff.) Überhaupt gilt, dass Forschungen zur Wirksamkeit sich vor allem auf die erste Phase beziehen (vgl. Hascher 2014). Immerhin lässt sich mit Blick auf die ständigen Rufe nach mehr Praxis schon in der ersten Phase feststellen, dass eine Praxisbefähigung i. S. der gewünschten Kompetenzen nicht geleistet werden kann durch solche Praktika. Statt schulpraktische Erfahrungen unter Rückgriff auf Theorie reflexiv zu verarbeiten, erfolgt vielfach eine bloße Einsozialisation in bestehende Strukturen und eine unkritische Übernahme von Verhaltensmustern und Orientierung an einzelnen Personen (vgl. ebd., 554 f.). Für Praktika in der ersten Phase lässt sich sagen, dass „empirische Studien Grund zum Zweifel [geben], dass dies den Königsweg der Verbesserung der Lehrerbildung darstellt“ (ebd., 554). Es darf also bezweifelt werden, dass ein universitäres Studium mit möglichst ausgeprägten Praxisphasen die kompetenten Lehrkräfte hervorbringt, denen man Könnerschaft (vgl. Neuweg 2022, 24 ff.) bescheinigen kann.

Die oben formulierten Thesen berufen sich vor allem auf das Referendariat als Ort, der Zeit und Raum gibt, sich in der Praxis zu erproben, Theorie und Praxis reflektierend miteinander ins Verhältnis zu setzen, Haltungen zu entwickeln auf Grundlage der jeweils konkreten schulischen und unterrichtlichen Aufgaben und Herausforderungen (wie bspw. den durch Fragen der Digitalität und Diversität sich ergebenden praktischen Erfordernissen), wobei Anleitung und Rückmeldung durch Ausbildende, die genau diese konkrete Praxis kennen und sich selbst mit ihr auseinanderzusetzen zu haben, unterstützten (und auch entsprechend als Vorbild i. S. einer „cognitive apprenticeship“ fungieren).

Nun ist es nicht so, dass der Modus der Reflexion in der ersten Phase keine Rolle spielt. Zusammenhangs- und Hintergrundwissen, Deutungsschemata etc., die eine Lösung und Distanznahme zu bisherigen Wahrnehmungen von Schule und Unterricht ermöglichen, stellt das Studium zur Verfügung – und in Zusammenhang damit das dafür nötige Reflexionswissen (Neuweg 2022, 276 f.). Aber: Reflexion muss in der ersten Phase „auf eine spezifisch andere Weise interpretiert werden als in der zweiten und in der dritten Phase“ (ebd., 277). Dass Reflexion für die Professionalisierung in den als Profession geltenden Berufen (und dazu kann der Beruf der Lehrkraft trotz gewisser Unterschiede zu den „klassischen“ Professionen gezählt werden) eine große Rolle spielt, wird seit Schön (1983) nicht bestritten, von daher ist deren Rolle (Reflexion „in action“ wie Reflexion „on action“) für die zweite Phase besonders zu betonen.

In der zweiten Phase bedeutet Reflexion, „dem Lernenden zu helfen, die starre Bindung an Handlungsrezepte aufzugeben, die impliziten Zielperspektiven in diesen Rezepten aufzudecken, zu lernen, sie durch eigenständiges Planen zu ersetzen, sich für den Unterrichtserfolg verantwortlich zu fühlen und diese Verantwortung nicht mehr an ein Wissen zu delegieren, für das bloß jene haften, die es vermittelt haben“ (ebd., 282). M. a. W.: In der zweiten Phase geht es nicht um umstandslose Anwendung von Wissensbeständen, sondern um den flexiblen, eigenständig-kritischen, auf konkrete Schul- und Unterrichtssituationen bezogenen Umgang mit dem erworbenen Wissen. Dass das direkte Eintauchen, die unmittelbare Verstrickung in die Praxis (genau das impliziert die Forderung nach mehr Praxis in der ersten Phase, genau das ergibt sich aus der Vorstellung, Quer- und Seiteneinsteiger:innen einzusetzen, um des Unterrichtsausfalls Herr zu werden) letztendlich kontraproduktiv ist, liegt auf der Hand. Konkret: Die vielen Unterrichtsstunden vorzubereiten und durchzuführen, Leistungsüberprüfungen vorzunehmen, Elterngespräche zu führen, sonstige schulische Aufgaben wahrzunehmen usw. usf. heißt im besten Fall, keinerlei Kapazitäten für die oben skizzierte Art von Reflexion zu haben, im schlechtesten Fall schaltet man in den bloßen Überlebensmodus. Darum noch einmal: Wer einen „hochwertigen Unterricht“ will, kann in der Lehrkräfteausbildung nicht auf eine distinkte Phase wie den Vorbereitungsdienst verzichten, die direkt und unmittelbar an eigene Schul- und Unterrichtspraxis anschließend Reflexivität ermöglicht und einübt zur Anbahnung von Könnerchaft. Dazu bedarf es der Zeit, des Raums (auch wörtlich zu nehmen als Abstand vom Schul- und Unterrichtsraum) und kompetenter personeller Anleitung und Unterstüt-

zung. Noch deutlicher formuliert mit Blick auf die drei genannten zentralen Herausforderungen für die Lehrkräfteausbildung: Wer will, dass der Beruf der Lehrkraft attraktiv bleibt, als Profession gelten soll, wer will, dass Schule und Unterricht die Herausforderungen der Digitalität meistern und die Rede von Diversität ernst nehmen, kann auf besagte Reflexion nicht verzichten.

Die Anbahnung und Einübung der für die zweite Phase charakteristischen Reflexion ist die zentrale Leistung, die der Vorbereitungsdienst erbringt. Dass er dabei auch ganz pragmatische Elemente „unterrichtstechnischer“ Art, didaktisches und methodisches „Handwerkszeug“, Fragen der Klassenführung, Diagnosewerkzeuge, Kommunikationsstrategien etc. vermittelt, entsprechend der Denkfigur Technologie/Training (Neuweg 2022, 280 f.), muss dem nicht widersprechen. Schließlich sollte auch das, was in der Praxis trainiert, eingeübt, ausprobiert wird, der Reflexion zugänglich sein.

Das vielbeschworene Theorie-Praxis-Problem ist mit Neuweg (2002) nicht als eines der bloßen Umsetzung von Theorie in Praxis zu begreifen, also als eines, das danach fragt, wie erworbenes Wissen umstandslos in praktisches Tun überführt werden kann, sondern ist zu verstehen als eines, das die Differenz zwischen Theorie bzw. (explizitem) Wissen einerseits und Praxis bzw. situationsangemessenem Handeln andererseits anerkennt und daher den Vollzug, die Handlung in den Mittelpunkt stellt. Und dabei gerät die Dimension des impliziten Wissens in den Fokus, das u. a. durch Erfahrung, Routine, durch Lernen am Beispiel, aber auch durch die genannte, für die zweite Phase spezifische Reflexion aufgebaut wird. Alles das aber ermöglicht der Vorbereitungsdienst in herausgehobener Weise, er gibt Raum und Zeit dafür, gewährt sozusagen eine Art Aufschub bis zur vollständigen Verstrickung in Schule und Unterricht, die ein Innehalten, eine abständige Reflexion nicht mehr erlaubt und statt professioneller Routine eher einem „Muddling Through“ Vorschub leistet.

Konstruktive Kritik am Vorbereitungsdienst

Das Plädoyer für den Vorbereitungsdienst ist eines für eine konsekutive, klar zweiphäsig strukturierte Lehrkräftebildung (Neuweg 2022). Vor über 20 Jahren wurde etwa von Künzel (2001) gerade vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses und der Einführung der BA-/MA-Struktur und der vielfach diffus erscheinenden Versuche, mehr professionswissenschaftliche Elemente und Praktika in die erste Phase einzubinden, gefordert, auch BA- und MA-Phasen deutlich nacheinander folgen zu lassen. Insofern darf behauptet werden, dass die Idee einer Parallelisierung wissenschaftlicher/fachlicher/berufsprofessionalisierender/praktischer Elemente schon immer und aus guten Gründen mit einer gewissen Skepsis verbunden war. Auch das SWK-Gutachten sieht den Vorbereitungsdienst, trotz aller Kritik v. a. an der mangelnden Kohärenz von erster und zweiter Phase, als wichtiges und eigenständiges Element, empfiehlt aber eine Verkürzung auf 12 Monate bei nachdrücklicherer Einbindung des Seminarpersonals in die universitären Praxisphasen (SWK 2023, 83 ff.). Eine solche Verkürzung ist einer-

seits durchaus kritisch zu sehen mit Blick auf die getroffene Feststellung, dass gerade das Referendariat Zeit und Raum für die Anbahnung und Einiübung von Reflexion bietet. Andererseits scheint die Idee der Einbindung von Seminarpersonal in universitäre Praxisphasen (bei aller Fragwürdigkeit vermehrter Praxisphasen im Lehramtsstudium) darauf hinzuweisen, dass der qualitative Unterschied zwischen Praktika aus Hochschulperspektive und Praxiserfahrungen aus Sicht von Schulpraktiker:innen (und um solche handelt es sich beim Seminarpersonal ebenso wie bei Referendar:innen) anerkannt wird.

Dass der Vorbereitungsdienst als genuin berufsqualifizierende Phase besondere An- und Herausforderungen für Referendar:innen mit sich bringt, kann nicht bestritten werden. Keller-Schneider etwa identifiziert als An- und Herausforderung die Findung der Rollen als Lehrer:innen mit den jeweiligen Vorstellungen davon, was sie bewirken können/sollen, als Vermittelnde, die für die sach- und fachgerechte Vermittlung von Inhalten verantwortlich sind, als diejenigen, die mit Lerngruppen anerkennend arbeiten und als in und mit der Institution agierende Kolleg:innen (Keller-Schneider 2020, 2021). Zudem gilt, dass mit dem Fokus auf reflexive Prozesse, Referendar:innen in besonderer Weise gefordert sind, den Vorbereitungsdienst als in großen Teilen selbst aktiv zu gestaltende Phase zu nutzen (Keller-Schneider 2021, 195 ff.). Die sich daraus ergebenden Beanspruchungen und ggf. gar Belastungen haben daher ein besonderes Interesse der Forschung gefunden (Walter & Rothland 2023). Zwar stützen die vorliegenden Ergebnisse nicht das medial dominierende Bild vom Vorbereitungsdienst als angehende Lehrer:innen überfordernde oder traumatisierende Phase der Berufsbiographie, lassen aber Aspekte deutlich werden, die einer kritischen Revision bedürfen.

Kritisch zu sehende Aspekte, das ist zu betonen, sind a) einerseits auf politisch gesetzte Rahmenbedingungen und Vorgaben zurückzuführen, eine Lösung kann daher auch nur durch die Bildungspolitik erfolgen. Aber es gibt b) andererseits ebenso Verbesserungsbedarf, der in der Praxis des Vorbereitungsdienstes selbst zu verorten und daher durch die beteiligten Institutionen und Personen in Angriff zu nehmen ist. Einzuräumen ist allerdings: Forschungen und eine systematische, vor allem auf langfristige Effekte für Schule und Unterricht abgestellte Evaluation zum Vorbereitungsdienst sind eher Mangelware im Vergleich zu solchen zur ersten Phase (vgl. Hascher 2014). Forschungen zur zweiten Phase in Deutschland können sich nicht in erster Linie auf den Ausschnitt Belastungserleben und Beanspruchungen (vgl. Walter & Rothland 2023) konzentrieren. Insofern besteht großer Nachholbedarf, wenn empirisch auf breiter Basis gesichert über den Vorbereitungsdienst diskutiert werden soll. Die wenig befriedigende Forschungslage spricht aber nicht als solche gegen den Vorbereitungsdienst.

a) Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Wenn das Referendariat Zeit und Raum für Erprobung und Reflexion bietet, wie es sonst zu keinem Zeitpunkt in der Berufsbiographie von Lehrkräften möglich ist, dann verbieten sich alle Ansinnen, den Vorbereitungsdienst zu kürzen. Gleches gilt auch für den Einsatz im eigenverantwortlichen Unterricht direkt mit Beginn des Referenda-

riats. Das heißt für die angehenden Lehrer:innen, „ins kalte Wasser geworfen zu werden“, dann wird im „Überlebensmodus“ agiert und für Erprobung und Reflexion bleiben kaum noch Ressourcen. Sofort eigenverantwortlich unterrichten zu müssen, stellt eine Belastung dar, die zusammen mit der zeitlichen Enge und gedrängten Möglichkeiten der Erprobung und Reflexion Druck aufbauen. Dann werden wichtige im Referendariat anzugehende Entwicklungsaufgaben (vgl. Keller-Schneider 2020) zu Belastungen.

Ebenso wenig sind Curricula für die zweite Phase beliebig erweiterbar, um eine Vielzahl von Themen bei gleichbleibendem Zeitbudget im Zuge des Referendariats zu bearbeiten. Eine Konzentration auf Kernthemen (zu denen etwa Digitalität und Diversität gehören) wäre wünschenswert, statt jede aus Politik und Gesellschaft kommende Forderung, was Schule und Unterricht noch alles aufzugreifen haben, gleich in die Curricula für die zweite Phase zu übernehmen.

Wenn Quer- und Seiteneinstiegsprogramme aufgelegt werden, dann müsste das in Konsequenz heißen, dass die Teilnehmer:innen, denen ja ein Lehramtsstudium als Grundlage fehlt, erst recht die Zeit und den Raum des Vorbereitungsdienstes erhalten müssen. Deren Berufseinführungsphase kann dann gerade nicht universitär erfolgen und müsste eher umfangreicher sein als für diejenigen, die durch das Lehramtsstudium bereits über Grundlagen verfügen. Und: Die Qualifizierung der Ausbildenden der zweiten Phase (Seminar- und Fachleiter:innen, Mentor:innen) wäre systematischer und nachdrücklicher anzugehen und kann nicht, wie es vielfach Praxis ist, quasi als autodidaktisches Projekt der Ausbildenden betrachtet werden.

b) Institutionen und Personen

Alle Beteiligten des Vorbereitungsdienstes sind in verschiedenen Rollen beteiligt: Ausbildende als Beratende, als erfahrene Unterrichtende und Reflektierende, als Beurteilende und Prüfende, Auszubildende als Lernende wie als Lehrende, als Noviz:innen, als Reflektierende. Rollenunklarheiten bergen Konfliktpotential in sich und fördern Intransparenz. Daher ist es wichtig, von Beginn an, in jeder einzelnen Ausbildungssituation für Rollenklarheit zu sorgen, Zuständigkeiten und Erwartungen und Ausbildungsziele zu kommunizieren (vgl. Seelhorst 2022a, 46).

Die Ausbildung in den Seminaren kann nicht in der bloßen Erarbeitung oder Wiederholung theoretischer Grundlagen bestehen, das sollte die erste Phase geleistet haben (bzw. wäre ggf. eigenständig nachzuarbeiten). Der konkrete Unterricht, die konkreten Schulerfahrungen der Referendar:innen müssen deutlich vernehmbar seminardidaktisch und -methodisch Ausgangs- und Fluchtpunkt von Seminarveranstaltungen bilden (vgl. dazu Peters 2024, Kap. 11). Ebenso, und das ist keineswegs als Hantieren mit „Rezepten“ zu verstehen, sollten Referendar:innen gerade zu Beginn überschaubare und praktikable, theoretisch wie empirisch abgesicherte Lehr-Lern-Modelle als Handlungsgerüste zur Verfügung gestellt werden (vgl. Leisen 2018). Ebenso wären Trainings- und Übungseinheiten zu ganz bestimmten Aspekten des Lehrer:innenhandelns (etwa Neuweg 2022, 280 f.) verstärkt zu nutzen, ebenso wäre die Arbeit an Fallbei-

spielen (und das können auch konkrete Situationen/Erfahrungen aus dem Unterricht der Referendar:innen sein) auszubauen.

Unterrichtshospitationen und Beratungsgespräche zum Unterricht müssen deutlich weniger gelungene wie gelungene Elemente der Planung, der Umsetzung und des Lehrer:innenhandelns thematisieren. Dass dabei gängige Standards von Beratungsge- sprächen zu beachten sind, sollte ebenso selbstverständlich sein wie eine grundsätzlich von Wertschätzung geprägte Haltung der Ausbildenden (vgl. Peters, Kap. 6). Rück- meldungen dürfen weder in erster Linie defizitorientiert gegeben werden (das scheint mitunter eine Art „déformation professionnelle“ von Ausbildenden zu sein) noch soll- ten Hinweise und Anregungen im Ungefährten verbleiben. Nichts spricht dagegen, diese auch konkret auf die Stunde und Lerngruppe bezogen zu formulieren. Damit soll den Auszubildenden nicht das eigene Nachdenken abgenommen, noch sollen „Re- zepte“ weitergegeben werden, aber auch konkrete Hinweise und Anregungen können Ausgangspunkt von Erprobungs- und Reflexionsprozessen bilden.

Überhaupt wäre nachdrücklicher zu überlegen (was allerdings auch von bildungspoli- tischen Entscheidungen abhängt), inwiefern Coaching als tragendes Ausbildungsele- ment sehr viel stärker zum Einsatz kommen könnte. (vgl. Koelln et al. 2023) Und schließlich: Prüfungen und Beurteilungen (vgl. Seelhorst 2022a, 48) erfolgen kriterien- orientiert – und die zu Grunde liegenden Kriterien sind von Beginn an transparent zu machen, Erklärungen dazu, warum was wie und zu welchem Zeitpunkt beurteilt und bewertet wird, müssen allen Beteiligten klar sein. Auch sollte nicht verhehlt werden, dass Beurteilungen nicht mit absoluter Objektivität vorgenommen werden und Verzer- rungen unterliegen (und daher selbst reflexionsbedürftig sind), ebenso, dass Prüfun- gen die Leistungen zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt in einem ganz bestimmten Setting feststellen und nicht die Person, die diese Leistung erbringt, als Person bewer- ten. Und dafür spielt sicherlich auch eine Rolle, wie das Procedere aussieht, wenn es um Prüfungen und Beurteilungen geht – sprich wie alle Beteiligten auftreten und mit- einander kommunizieren.

Prinzipiell, das sei noch angemerkt, sind Modelle für den Vorbereitungsdienst denk- bar, in denen punktuell erreichte Prüfungsleistungen – das (zweite) Staatsexamen – ein relativ großes Gewicht besitzen, ersetzt werden durch solche, in denen die profes- sionelle Entwicklung stärker gewertet und nicht in einer Note festgehalten wird. Letz- tere ist ohnehin nur die Feststellung einer Leistung zu einem bestimmten Zeitpunkt und muss keine verlässliche Prognose für die weitere professionelle Entwicklung über Jahrzehnte, die die Absolvent:innen im Schuldienst verbringen, garantieren. Aber dies ist eine auch von der Bildungspolitik zu entscheidende Frage.

Fazit

Das Ende des Vorbereitungsdienstes ante portas? Wem es nur darum geht, möglichst schnell möglichst viele Lehrkräfte zu gewinnen, und wem Fragen eines „hochwertigen

Unterrichts“ und des professionellen Handelns von Lehrkräften unwichtig erscheinen, der kann das Ende der zweiten Phase, wie sie in Deutschland bekannt ist, einläuten. Dann kann, um im obigen Bild zu bleiben, das Projekt Vorbereitungsdienst auf der „Dauerbaustelle Lehrerbildung“ abgerissen werden. Diejenigen hingegen, für die Fragen eines „hochwertigen Unterrichts“ und des professionellen Handelns von Lehrkräften zentral sind, können nicht anders, als weiter an dem Projekt zu arbeiten. Erprobung in der konkreten Praxis und die Reflexion von Planungsentscheidungen und Handlungen als Lehrkraft benötigen Zeit und Raum, erfordern einen gewissen Abstand von der völligen Vereinnahmung durch Schule und Unterricht, werden gefördert durch erfahrene und reflektierende Kolleg:innen. Dafür bedarf es der distinkten Phase des Vorbereitungsdienstes – ein Vorbereitungsdienst, der sein Geschäft reflexiv und selbstkritisch betreibt und von der Bildungspolitik gestützt wird.

Literaturverzeichnis

- Abs, J.; Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb u. erw. Aufl. Münster/New York: Waxmann. 489–510.
- „Ein ganzheitliches Konzept der Lehrerbildung“ (2023). Interview mit Havva Engin und Karin Vach. <https://www.jmwiarda.de/2023/06/27/ein-ganzheitliches-konzept-der-lehrerbildung/> [27.06.2023] [29.06.2023].
- Fereidooni, K. (2016). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden. Springer VS.
- FOCUS online (2023). Zurück zu Stift und Buch. Digitaler Vorreiter zieht die Handbremse. 25.10.2023. https://www.focus.de/panorama/welt/zurueck-zu-stift-und-buch-digitaler-vorreiter-zieht-die-handbremse_id_231669999.html [25.10.2023].
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb u. erw. Aufl. Münster/New York: Waxmann. 542–571.
- Jamal, L.; Obadaşı, M. (2024). Einwanderungsdeutschland. 1945–2023. Bonn: bpb.
- Keller-Schneider, M. (2020). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie im berufsphasendifferenten Vergleichen. 2. überarb. und erw. Aufl., Münster/New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst. In: Peitz, J.; Harring, M. (Hrsg.). Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster/New York: Waxmann. 189–201.
- Koelln, D.; Kreißig, C.; Ilffert, M. (2023). Ausbildungscoaching. Individualisierung und Eigenverantwortung in der Lehrer*innenbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- KMK (2023). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf [01.02.2024].
- Künzel, R. (2001). Konsequutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent! In: Z. f. Päd. 4 (47), 539–548.
- Leiprecht, R.; Steinbach, A. (Hrsg.) (2015). Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Leisen, J. (2018). Was Lehrkräfte brauchen – Ein praktikables Lehr-Lern-Modell. <http://www.josefleisen.de/download-lehrerlernen> [04.02.2024]

- Massumi, M.; Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Barsch, S.; Glutsch, N.; Massumi, M. (Hrsg.). *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster / New York: Waxmann, 51–76.
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.) (2023). Lehrkräftebildung im Wandel – Gestärkt in die Zukunft? o. O.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Z. f. Päd. 1 (48), 10–29.
- Neuweg, G. H. (2022). Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster / New York: Waxmann.
- Peitz, J.; Harring, M. (Hrsg.) (2021). Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster/New York: Waxmann.
- Peters, J. (2024). Fachleitung. Aufgaben und Tätigkeitsfelder in der Lehrkräfteausbildung. Weinheim / Basel: Beltz.
- Reintjes, C.; Bellenberg, G.; Kiso, C.; Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen. In: *Pädagogik* 7–8, 75–79.
- Schmoll, H. (2023). Digitalisierung in Schweden. Zurück zu den gedruckten Büchern! In: faz.net vom 11.07.2023. <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/digitalisierung-an-schulen-karolinska-institut-ueber-negative-konsequenzen-19023795.html> [01.02.2024].
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schubarth, W.; Speck, K. (2021). Ergebnisse zur Einschätzung des Referendariats aus Sicht der Akteure. Die Potsdamer Studie zum Referendariat. In: Peitz, J.; Harring, M. (Hrsg.). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster/New York: Waxmann. 244–254.
- Schubarth, W.; Wachs, S. (2020). Praxis im Vorbereitungsdienst. In: Cramer, C.; König, J.; Rothland, M.; Blömeke, S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 636–643.
- Seelhorst, B. (2022a). Der Vorbereitungsdienst: „Angst, Jammer, Schein und Lüge“? Überlegungen dazu, wie ein vielleicht nicht ganz zu Unrecht bestehendes Bild vom Vorbereitungsdienst ins rechte Licht gerückt werden kann. In: SEMINAR (2) 28, 36–51.
- Seelhorst, B. (2022b). Das Mantra der Digitalisierung von Schule und Unterricht: Einige (vielleicht aus der Zeit gefallene) Zwischenrufe. In: SEMINAR (3) 28, 137–150.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059> [20.12.2023].
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Statistisches Bundesamt (2023). Pressemitteilung Nr. 158 vom 20. April 2023. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html#:~:text=Ausl%C3%A4nderinnen%20und%20Ausl%C3%A4nder%20damit,deutsche%20Staatsangeh%C3%B6rigkeit%20seit%20de [01.02.2024].
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung. In: *Pädagogik* 6, 43–47.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. *Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Vogt, M.; Scholz, J. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. In: Cramer, C.; König, J.; Rothland, M.; Blömeke, S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 217–226.
- Walter, J.; Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. In: SEMINAR 2 (29), 97–117.
- Zierer, K.; Gottfried, T. (2023): Kümmert Euch endlich um die Kinder, nicht um Tablets! In: *Pädagogik* 11, 58f.

Autor



Bernhard Seelhorst

Leiter des Studienseminars Wilhelmshaven für das Lehramt an
Gymnasien
E-Mail: bseelhorst@gmx.de