

Peters, John J.

Lehrerausbildung in den Niederlanden im Rahmen einer sich wandelnden Schullandschaft

Tertium comparationis 6 (2000) 2, S. 121-135

urn:nbn:de:0111-opus-28991

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

pedocs

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Lehrerausbildung in den Niederlanden im Rahmen einer sich wandelnden Schullandschaft

John J. Peters

Universität Groningen, Niederlande

Abstract

Teacher education in the Netherlands in the context of changes in school and society. One of the main issues in higher education is quality assurance especially in teacher education. The most important developments in school and society which have influenced the quality and position of teacher education are briefly discussed. In this article four "solutions" for improving the quality are mentioned. These are: more coherence in the three different kinds of teacher education systems, improvement of the quality of the teaching profession, suggestions for solving the shortage of (student) teachers, and a new curriculum in which learning and working are integrated.

1 Einleitung

Seit Anfang der neunziger Jahre stehen die niederländischen Lehramtsstudiengänge im Brennpunkt des Interesses. Im Rahmen der berufsausbildenden Studiengänge im Hochschulwesen hat kein Bereich weder seitens der Behörden noch der Betroffenen im Schulwesen eine vergleichbare Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Das ist auf zwei Ursachen zurückzuführen. Einerseits werden die qualitativen Anforderungen, die die neue Wirtschaft und die Informationsgesellschaft stellen, unmittelbar ans Unterrichtswesen sowie an die ihm vorangehenden Lehramtsstudiengänge herangetragen: De facto muss das Schulwesen, das im 19. Jahrhundert entwickelt wurde und mit Mühe das 20. Jahrhundert überlebt hat, Antworten auf die Fragen des 21. Jahrhunderts formulieren. Dabei geht es um Fragen, die mit Entwicklungen und Trends zu tun haben wie der sich wandelnden demographischen Zusammensetzung der Bevölkerung, Globalisierung, Flexibilisierung, Individualisierung, Informatisierung und lebenslanges Lernen. Andererseits ist das Schulwesen mit Qualitätsproblemen konfrontiert. Während die Nachfrage nach hochqualifizierten, professionellen Lehrkräften steigt, nimmt das Interesse an Lehramtsstudiengängen kontinuierlich ab und manifestiert sich in den unterschiedlichen Bereichen des Schulwesens ein zunehmender Lehrkräftemangel.

Von diesen qualitativen Anforderungen und quantitativen Problemen abgesehen, gibt es ein gesellschaftliches bzw. ein sozialpsychologisches Phänomen, das mit Image und

Status zu tun hat. Zwar zieht fast niemand die Bedeutung des Schulwesens und der Ausbildung von Lehrkräften in Zweifel, doch ist es geradezu Allgemeingut geworden, an allem, was mit Schule und Lehrkräften oder deren Ausbildung zu tun hat, Kritik zu üben. Es liegt denn auch auf der Hand, dass in den letzten Jahren die Gewährleistung von Qualität in den unterschiedlichen Bereichen des Unterrichtswesens zu einem zentralen Anliegen geworden ist.

In diesem Beitrag wird auf die Rolle der Qualitätssicherung im Hochschulwesen, namentlich in Lehramtsstudiengängen, eingegangen sowie auf die Entwicklungen, die Qualität und Positionierung der Lehramtsstudiengänge beeinflussen.

In den Niederlanden werden verschiedene Wege beschritten, die zur Optimierung der Qualität beitragen sollen. Es geht dabei u.a. um einen Vorschlag zur Integration der Lehramtsstudiengänge sowie um den Versuch, durch Einführung eines „Gesetzes bezüglich der Lehrkräfte“ den Lehramtsberuf qualitativ anzuheben. Darüber hinaus werden Ansätze zur Behebung des (künftigen) Lehrkräftemangels vorgestellt. Abschließend wird auf neue flexible und duale Ausbildungswege eingegangen, die die Institutionen, an denen Lehrkräfte ausgebildet werden, entwickeln, um die Attraktivität ihrer Lehramtsstudiengänge sowie des Lehrberufs selbst zu steigern.

2 Hochschulen: Qualitätssicherung hat Priorität

Im niederländischen Hochschulwesen (Fachhochschulen und Universitäten) stehen die Entwicklungen des letzten Dezenniums vor allem im Zeichen der Qualitätsverbesserung. Gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklungen haben die Regierung und die Institutionen gezwungen, die Qualität von Forschung und Lehre kritisch zu überdenken. Oft werden Fragen gestellt wie: Können sich die Niederlande im internationalen Wettbewerb behaupten? Wird in Ausbildung und Schulung ausreichend investiert? Genügen die Studiengänge internationalen Standards, die kritischer Überprüfung standhalten?

So kam es dazu, dass ein System zur Qualitätssicherung eingeführt wurde, das für Gestaltung und Inhalt des Hochschulunterrichts von großer Bedeutung ist. Bis Mitte der achtziger Jahre wurde die Evaluierung der Hochschulen und somit ihre Qualitätssicherung den Institutionen weitgehend selbst überlassen. Sie erfolgte hauptsächlich auf administrativ-juristischer Ebene.

Natürlich wurden das Niveau der Studiengänge, der Ausbildungsprozess und die Ergebnisse kritisch bewertet, doch in erster Linie lagen sie in der Verantwortlichkeit des jeweiligen Dozenten.

Die Rezession der achtziger Jahre führte dazu, dass die Finanzierung der Hochschulen unter einen erheblichen Druck geriet. Steigende Studentenzahlen, eine lange Verweildauer an den Hochschulen und geringe Absolventenquoten konfrontierten die Regierung in einer Zeit wirtschaftlichen Rückgangs mit einer Kostenexplosion im Bildungswesen. Dies und eine Reihe weiterer Faktoren (vgl. Mertens 1995) veranlassten schließlich die Bildungspolitiker, ein System der Qualitätssicherung einzuführen. Erwähnt seien lediglich: die geringe Handlungsfreiheit von Hochschulen, neuen Entwicklungen gerecht zu werden; eine zunehmende Differenzierung in der Studentenpopulation

(ältere Menschen, Frauen, Ausländer, Werkstudenten) und eine steigende Nachfrage nach anders ausgebildeten qualifizierten Arbeitnehmern.

Unter anderem auf Grund dieser Entwicklungen müssen nunmehr generell auf der Basis ministerieller Vorgaben Studiengänge effektiver gestaltet werden: Die Studenten werden angehalten, mit weniger Zeitaufwand zielorientiert zu studieren. Die erreichte Qualität und die Quote der Absolventen haben die Hochschulen selbst zu verantworten. Allerdings werden ihnen erheblich mehr Freiheiten eingeräumt, auf neue Entwicklungen flexibel zu reagieren. Ein neues Verwaltungskonzept soll Dezentralisierung bewirken. Die Behörde tritt zurück, und die Hochschulen erhalten mehr Autonomie. Ein 1985 erschienenes Papier des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaften (das sogenannte HOAK-Papier) behandelt Autonomie und Qualität. Den Hochschulen wird mehr Handlungsfreiheit gewährt, Form und Inhalt der Studiengänge zu bestimmen, doch müssen sie zugleich Qualitätsanforderungen genügen und darüber Verantwortung ablegen. Diese neue Verantwortung der Hochschulen führt dazu, dass künftig Forschung und Lehre regelmäßig evaluiert werden. Die Ergebnisse dieser Bewertungen werden veröffentlicht, und die Hochschulen sind gehalten, erforderlichenfalls in Forschung und Lehre Korrekturen vorzunehmen. Zur Umsetzung dieser Vorhaben wurde seitens der Hochschulen und des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaften vereinbart, Visitationskommissionen in wechselnder Zusammensetzung objektive Evaluationen durchführen zu lassen. Externe Sachverständige oder Experten führen Kontrollbesuche durch; auf diese Weise wird ein System externer Begutachtung bzw. Fremdevaluation realisiert. An den Universitäten wurde das neue System unter Verantwortung des VSNU, eines übergreifenden Kooperationsorgans der niederländischen Universitäten, 1988 eingeführt und an den Fachhochschulen unter der Regie des die Fachhochschulen koordinierenden Organs HBO-Raad im Jahre 1991. Die Lehramtsstudiengänge unterliegen also seit Anfang der neunziger Jahre dem System der Qualitätssicherung.

Da es in den Niederlanden verschiedene Typen von Studiengängen zur Ausbildung von Lehrkräften gibt, wird im nächsten Kapitel das breite Spektrum niederländischer Lehramtsstudiengänge skizziert.

3 Lehramtsstudiengänge in den Niederlanden: die derzeitige Lage

Es gibt drei mehr oder weniger strikt getrennte Typen von Lehramtsstudiengängen:

Die Ausbildung von Lehrkräften für den Bereich Grundschulen und Sonderschulen

An selbständigen Pädagogischen Akademien für den Primarschulunterricht bzw. an entsprechenden Fachhochschulabteilungen werden Studiengänge mit dem Ausbildungsziel Primarschullehrer angeboten. Insgesamt gibt es in den Niederlanden 36 Institutionen, mehrheitlich an Fachhochschulen, die Primarschullehrkräfte ausbilden. Die Studenten können sich im Laufe ihres Studiums für die Unterstufe (Gruppen 4–8, d.h. Jahrgänge der Vier- bis Achtjährigen) oder aber für die Oberstufe (Gruppen 9–12: Neun- bis Zwölfjährige) der Primarschule qualifizieren. Außerdem kann man sich in Reformpädagogik nach Dalton, Freinet, Montessori oder Jenaplan spezialisieren; eine besondere Pädagogische Akademie vertritt die Pädagogik Rudolf Steiners („Vrije scholen“).

Die Qualifikation zum Sonderschullehrer kann man an drei Institutionen erwerben, zwei weitere bilden zum Sonderschullehrer für Hörbehinderte aus.

Fachhochschulstudiengänge für weiterführende Schulen

Insgesamt bieten zwölf Fachhochschulen für 38 verschiedene Schulfächer Studiengänge für Lehrkräfte in der Unterstufe der weiterführenden Schulen (berufsausbildend und Sekundarstufe I) an.

Außerdem gibt es einige Typen von Ausbildungsstätten, die eine gesonderte Position einnehmen: An fünf Fachhochschulen werden ausschließlich in Teilzeit Lehramtskandidaten für das Fach Krankenpflege ausgebildet; an einer Institution werden vier Lehramtsstudiengänge im Bereich Agrarwissenschaften angeboten; vier Fachhochschulen bilden Lehrkräfte für Sprachen ausländischer Mitbürger aus; Sportlehrer werden an drei Instituten herangebildet und Kunsterzieher im Rahmen von Akademien für Bildende Künste.

Die Lehramtsstudiengänge an Universitäten

Wer das Lehramt in der Oberstufe der weiterführenden Schulen (berufsausbildend und Sekundarstufe II) anstrebt, muss ein Universitätsstudium absolvieren und einen Lehramtsstudiengang seines Fachs an einer der sechs zuständigen Universitäten durchlaufen. Außerdem werden Lehramtsstudiengänge für Lehrkräfte im technischen Bereich an den drei Technischen Universitäten angeboten. Insgesamt gibt es an den Universitäten Lehramtsstudiengänge für 24 Fächer in der Oberstufe weiterführender Schulen.

4 Qualitätssicherung bei den Lehramtsstudiengängen: Visitationen

Die Ausbildungsstätten sind gesetzlich verpflichtet, die Qualität ihrer Studiengänge regelmäßig beurteilen zu lassen. Das heißt, dass alle vier bis fünf Jahre ein Selbstevaluierungsbericht erstellt werden muss, der bestimmten Richtlinien zu genügen hat wie beispielsweise der, dass die Auffassungen der Studenten darin enthalten sein müssen. Die Richtlinien fungieren als eine Art Checkliste, die alle Punkte enthält, die in der Beurteilung eine Rolle spielen. Dazu gehören u.a.:

- Lernziele, Ausbildungskonzept und Charakterisierung des Studiengangs;
- der Studiengang: Aufbau, Inhalt, Gestaltung und Organisation des Curriculums;
- Hausarbeiten, Praktika, Praxisbezug;
- Zahl der Studenten, Absolventenquote, Studierbarkeit des Studiengangs;
- Infrastruktur, Bibliothek, Einsatz von Computern;
- Personalpolitik, Personalstruktur;
- Internationalisierung;
- internes Qualitätssicherungssystem.

Darüber hinaus müssen die Ausbildungsstätten ihre starken Seiten und ihre Schwachstellen analysieren und darstellen, welche Maßnahmen sie zu ergreifen gedenken, um diese zu korrigieren. Auch gilt es, schriftlich zu fixieren, wie die Kritik der vorigen Visitation umgesetzt worden ist. Nach etwa zehn Jahren Unterrichtsvisitationen im Hochschulwesen kann eine erste Zwischenbilanz gezogen werden.

Das System der Unterrichtsvisitationen ist in den Niederlanden allgemein akzeptiert. Heute wird nicht so sehr die Frage diskutiert, ob Visitationen wünschenswert sind und zu Verbesserungen im Unterrichtswesen führen können, sondern ob ihre Wirkung nicht auch in Vereinheitlichung der Studiengänge und in Beeinträchtigung der unverzichtbaren Flexibilität besteht.

Die ersten Gutachten der Visitationskommissionen, die über Lehramtsstudiengänge erschienen sind, hatten einen ausgesprochen kritischen Tenor, wobei die Studiengänge an den Universitäten noch am besten abschnitten. Bei allen Unterschieden der Studiengänge wiesen die Gutachten in einem Punkt auffallende Übereinstimmungen auf: Was fehlt, ist ein inhaltlicher Ausbildungsrahmen, der sich auf ein luzides Berufsbild von der modernen Lehrkraft stützt. Die Gutachter stellten fest, dass unterschiedliche Ausbildungsmodelle und individuelle Auffassungen von Dozenten nicht ihren gemeinsamen Niederschlag in einem eindeutigen und kollektiv durchgeführten Curriculum fanden (Vitaal Leraarschap 1993).

Im Prozess der Visitationen machen die Institutionen, in denen Lehramtskandidaten ausgebildet werden, selbstverständlich einen Lernprozess durch. Man weiß, welche Rolle eine Visitationskommission spielt und welche Qualitätsmerkmale für wichtig gehalten werden. Solche Aspekte werden in Selbstevaluierungsberichten bisweilen antizipiert, und das hat selbstverständlich Konsequenzen für Inhalt und Programmierung des Curriculums. Dabei erhebt sich die grundsätzliche Frage, ob die Visitationskommissionen extern die Checkpunkte für die Evaluierung formulieren sollten oder ob den Institutionen eine Mitsprache einzuräumen ist. Solche Checkpunkte zumindest mitformulieren zu können, sollte den Ausbildungsstätten mehr als bislang gewährt werden, allein schon damit sie über den unerlässlichen Spielraum verfügen können und um zu verhindern, dass der Begriff Unterrichtsqualität allzu einseitig umgesetzt wird und infolgedessen die Ausbilder nicht die von ihnen selbst für erforderlich gehaltene Qualität, sondern die Wünsche der externen Beurteiler implementieren.

Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Rolle der Studenten im Rahmen der Visitationen. Natürlich besteht Konsens darüber, dass ihnen eine wichtige Rolle zukommen muss, zumal sie in den Niederlanden ungewöhnlich hohe Gebühren für ihr Studium aufbringen müssen. Mit Recht erwarten sie als Gegenleistung eine Qualität, die sich an internationalen Standards messen lassen kann.

Sowohl bei der Erstellung des Selbstevaluierungsberichts als auch bei der Visitation sind Studenten involviert. Bei der institutionellen Selbstanalyse divergieren ihre Auffassungen unter Umständen von jenen der Dozenten, und das macht oft Verhandlungen und Kompromisse unerlässlich. Die kooperierenden Organe der Universitäten und Fachhochschulen (VSNU und HBO-Raad) haben festgelegt, dass in jeder Visitationskommission ein Student Mitglied ist. Die Frage stellt sich, ob Studenten hinreichend in der Lage sind, über andere Studiengänge ein Qualitätsurteil abzugeben. Das Urteil von Studenten über den eigenen Lehramtsstudiengang ist oft ein Satisfaktions-Urteil: Nicht selten wird das Urteil durch Unzufriedenheit über einen Dozenten oder einen Teil des Studiengangs getrübt. Dabei besteht das Problem darin, dass eine zufällige Genugtuung etwas anderes ist als ein ausgewogenes Urteil über die Qualität des gesamten Studiengangs.

Die Ergebnisse der Visitationen werden veröffentlicht und oft in den Medien kommentiert. Nun werden in aller Regel lediglich die zusammenfassenden Resümees publiziert, was nicht selten zu undifferenzierten Werturteilen führt. Hinzu kommt, dass die Medien oft ein „Ranking“ der Ausbildungsstätten für Lehramtskandidaten produzieren und dabei eine Bewertungsskala zugrunde legen, die sich in vielen Fällen auf studentische Urteile oder auf Kriterien stützt, die die Journalisten selbst für wichtig halten. Das kann für die betroffenen Ausbildungsstätten zu angenehmen, aber auch zu ausgesprochen unerfreulichen Überraschungen führen. Resultat dieses „Ranking“ ist nicht selten ein sogenannter „Jo-Jo-Effekt“: Wurde eine Institution zunächst günstig beurteilt, so bescheinigt man ihr einige Jahre später eher mittelmäßige Leistungen; das Umgekehrte ist bei Institutionen zu beobachten, die zunächst schwach abschnitten. Die Erklärung liegt auf der Hand. Wer bei der Qualitätsbeurteilung gute Noten erhält, sieht keinen Anlass zu selbstkritischer Revision, dagegen setzen Institutionen, die ungünstig beurteilt wurden, alles daran, Abhilfe zu schaffen. So gewinnt man den Eindruck, die Visitationen wirkten sich vor allem auf die Studiengänge der Lehrerausbildungsstätten günstig aus, die als verbesserungswürdig abqualifiziert worden waren.

5 Entwicklungen, die Qualität und Positionierung der Lehramtsstudiengänge beeinflussen

In der Vergangenheit wurde wiederholt festgestellt, dass es Qualitätsprobleme gibt und dass das gesamte Spektrum der Lehramtsstudiengänge nur einen sehr geringen Zusammenhang aufweist. Angesichts dieser Situation gab der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaften Ende 1999 beim höchsten beratenden Gremium des Ministers, beim sog. Onderwijsraad, einen Bericht in Auftrag. Aufgrund der Dringlichkeit und der Aktualität legte das Gremium den Bericht über den Zusammenhang der betreffenden Studiengänge bereits Mitte 2000 (Onderwijsraad 2000) vor. Unter anderem wird darin auf aktuelle Entwicklungen eingegangen, die Qualität und Positionierung der Lehramtsstudiengänge beeinflussen. Skizziert werden acht Entwicklungen.

Sich entwickelnde Auffassungen über Schul- und Lernkonzepte

Aufgrund der Veränderungen des Arbeitsmarktes durch die sich stets mehr durchsetzende Wissensökonomie wandeln sich auch die Anforderungen an die künftigen Arbeitskräfte. Gefordert wird nicht nur die Entwicklung von Kompetenzen, sondern auch der Fähigkeit, in Arbeitssituationen und in anderen sozialen Situationen autonom zu handeln. Konsequenterweise muss das Lernen selbst auf den Prüfstand gestellt werden, und zwar in dem Sinne, dass weit mehr als früher das Konzept des „aktiven Lerners“ in den Mittelpunkt gerückt wird. Dieser neue Ansatz hat dazu geführt, dass nunmehr der Schwerpunkt auf die Entwicklung von Fertigkeiten, namentlich auf die Entfaltung des selbstverantwortlichen Lernens, gelegt worden ist. Das didaktische Modell, in dem sich diese Grundidee konkretisiert, wird „studiehuis“ genannt, ein Umfeld, in dem die Schüler das autonome Lernen lernen sollen.

Das hat selbstverständlich Konsequenzen für den täglichen Unterricht an Höheren Schulen, der in vielfältiger Weise organisatorisch reformiert werden muss. In den Sekundarstufen I und II wurden daher eingreifende Umgestaltungen durchgeführt; in der

Sekundarstufe I soll unter dem Stichwort „basisvorming“ ein allgemeinbildender Standard vermittelt werden und in der Sekundarstufe II in dem sog. „studiehuis“ autonomes vertiefendes Lernen in bestimmten Fächern erarbeitet werden. Zu solchen neuen Lernwegen gehört außerdem, dass in bestimmten Curricula Theorie- und Praxissituationen einander ergänzen (duales Lernen).

Abgesehen davon, dass infolge der sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes neue Schul- und Lernkonzepte eingeführt wurden, ist das breite Spektrum unterschiedlicher Schüler ein wesentlicher Faktor, denn er zwingt zur Differenzierung im Unterricht – sowohl was die Inhalte als auch was die Unterrichtsformen betrifft.

Auch der Einsatz elektronischer Geräte der Informations- und Kommunikationstechnologie (IT) in den Lernprozess und in die ihn unterstützenden Maßnahmen ist eine Entwicklung, die zur Modifikation von Konzepten führt. Konsequenterweise müssen nicht nur Schulcurricula, sondern auch Lehramtsstudiengänge diesen neuen Gegebenheiten angepasst werden, zumal sie zur Neudefinition der Rolle der Lehrkraft schlechthin zwingen. Es geht hier um eine kapital- und wissensintensive Entwicklung, die die Anpassungsfähigkeit der einzelnen Lehrerausbildungsstätten überfordert.

Sich wandelnde Auffassungen über die Qualität des Unterrichts

Die Ansprüche an die Qualität von Schulen und Lehramtsstudiengängen steigen auf unterschiedliche Weise ständig. Entsprechend muss den Abnehmern, d.h. den Schülern, Studenten, Eltern, Betrieben sowie kommunalen Behörden in zunehmendem Maße begreiflich gemacht werden, wie es um die Qualität des Unterrichtswesens bestellt ist. Der Ruf nach Verantwortlichkeit schlägt sich in der sich wandelnden Schulaufsicht nieder; die Schulaufsichtsbehörde ist dem verbreiteten Bedürfnis nach Orientierung in der Weise nachgekommen, dass sie die Ergebnisse weiterführender Schulen ermittelt und in sogenannten Qualitätskarten publik macht.

Außerdem ist zunehmend die Tendenz zu beobachten, dass Schüler und Eltern Schulen und Lehrkräfte für ihre Leistungen haftbar zu machen versuchen. Analog werden die Leistungen der die Lehrkräfte ausbildenden Institutionen bewertet, und zwar mittels Visitationskommissionen, deren Befunde veröffentlicht werden. Dieses in den Niederlanden entwickelte Evaluationssystem hat einen erheblichen Einfluss auf die Qualität der Lehramtsstudiengänge.

Sich entwickelnde Auffassungen über Weiterbildung und Begleitung von Schulen

Auf dem Gebiet der Weiterbildung und der Begleitung hat sich eine Wende vollzogen: Nicht mehr das Angebot, sondern die Nachfrage ist entscheidend. Das Entwicklungsbedürfnis der jeweiligen Schule ist Grundlage einer nachfragegesteuerten Professionalisierung. Diese Wende wurde durch die Form der Finanzierung seitens des Bildungsministeriums verstärkt: Die Gelder werden für die Abnehmer, nicht für die Weiterbildungs- und Begleitungsinstitutionen bereitgestellt. Insofern können die Schulleiter aus dem Angebot bedarfsgerechte Weiterbildungs- bzw. Begleitungsmaßnahmen aussuchen, was wiederum für die Angebotsseite, d.h. die Lehrerausbildungsstätten bedeutet, dass sie sich auf diesem Feld (neu)positionieren und profilieren müssen. Die große Streuung der Angebote zwingt die Lehrerausbildungsstätten mehr denn je zu regionalen Kooperationsformen.

Sich wandelnde Auffassungen über den Lehrberuf

Parallel zu alledem vollziehen sich Entwicklungen, die den Lehrberuf direkt betreffen. Im Zuge der Gewährleistung der Qualität von Lehrkräften wurden auf der Grundlage von Berufsprofilen Anfangskompetenzen für Primarschullehrer sowie für Lehrkräfte in den weiterführenden Schulen definiert. Darauf soll im achten Kapitel näher eingegangen werden. In den entsprechenden Dokumenten wird von Anfangskompetenzen von Lehrkräften gesprochen, die am Anfang ihres Berufslebens stehen, sowie von ihren Entwicklungskompetenzen, für die im Rahmen ihrer Ausbildung zwar die Grundlage gelegt wurde, die jedoch erst während der ersten Jahre ihrer Berufsausübung zur Entwicklung kommen sollen. Dies setzt eine ständige Schulung von Lehrkräften voraus bzw. eine konsequente Umsetzung des Prinzips, im Lehrberuf lebenslanglich zu lernen.

Neue Auffassungen über Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften

Geplant ist, ein „Gesetz bezüglich der Lehrkräfte“ zu erlassen. Es soll dem Konzept der „verantwortlichen Lehrkraft“ eine gesetzliche Grundlage verschaffen, d.h. es soll ein System, das die Qualität der Lehrkräfte sicherstellt und ihre Professionalität steigert, gesetzlich verankern. Im Rahmen dieses Systems sollen erstens Festlegung und Implementierung minimaler Standards (Anfangsqualifikationen) zur Ausübung des Lehrberufs und deren regelmäßige Überprüfung entwickelt werden. Außerdem soll es gewährleisten, dass Lehrkräfte solchen Standards dauerhaft genügen; zu diesem Zweck ist vorgesehen, ein öffentlich-rechtliches Register von Lehrkräften zu schaffen sowie eine Zertifizierung ihrer (permanenten) Weiterbildung. Drittens ist beabsichtigt, ein auf diesen Standards beruhendes Beurteilungsinstrument zu schaffen, das auch breiteren Kreisen den Zugang zum Lehrberuf ermöglichen soll. Die Initiatoren des „Gesetzes bezüglich der Lehrkräfte“ erwarten, dass durch das Lehrkräfteregister, den kontinuierlichen Erwerb von Weiterbildungszertifikaten und das Beurteilungsinstrument ein offenerer Arbeitsmarkt für Lehrkräfte entsteht.

Sich wandelnde Auffassungen über Personalpolitik und lernende Schulen

Die Überzeugung setzt sich durch, dass eine allgemeine Arbeitsbedingungenpolitik für Lehrkräfte an Schulen und in Lehramtsstudiengängen unzeitgemäß geworden ist. Vielmehr müssen die Institutionen im Rahmen allgemeiner Absprachen eine Personalpolitik betreiben, die auf die jeweiligen Individuen zugeschnitten ist. Konkret geht es dabei um Maßnahmen, die der Differenzierung von Funktionen gerecht werden, die die Professionalität zu optimieren versprechen, die die Dozentenmobilität stärken und die durch die Definition der unterschiedlichen Belastungen adäquate Aufgabenzuteilungen ermöglichen.

Außerdem ist eine Entlohnungsdifferenzierung auf der Basis von Laufbahnphasierung und altersgerechter Personalpolitik im Gespräch.

Den Anstoß zu diesen Vorhaben gab das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaften mit seinem Bericht „Maatwerk voor morgen“ (1999, „Maßarbeit für morgen“). Aufgrund dieses Papiers wurde seitens des Ministeriums bereits eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, die es den Institutionen ermöglichen, personelle Engpässe zu bewältigen.

Wandel der behördlichen Lenkung

Das Bildungsministerium muss sich entsprechend seiner Verantwortung für Qualität und Entwicklung des Schulwesens ständig mit der Frage befassen, wie das Schulsystem weiter verbessert werden kann und wie es den neuen gesellschaftlichen Anforderungen sowie den neuen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten gerecht werden kann. So kommt es im Laufe der Jahre stets erneut zu Modifikationen der behördlichen Lenkung.

Die Bildungspolitik war anfangs distributiv ausgerichtet, allmählich aber setzte sich die Auffassung durch, der oberste Dienstherr müsse im Hinblick auf die weitere qualitative Entwicklung des Schulwesens einer konstruktiven Linie folgen. In den beiden letzten Jahrzehnten wandelten sich die Bedingungen und Auffassungen derart, dass sich das Bildungsministerium zunehmend auf eine Form der Lenkung konzentriert, die Anreize bietet und Voraussetzungen schafft, was für die einzelnen Institutionen mehr Freiheit und Autonomie bedeutet. Diese Entwicklung entspricht der Vorstellung, dass Bildungseinrichtungen, denen von der obersten Behörde bestimmte Möglichkeiten eingeräumt wurden, den vielen Neuerungen mit größerer Autonomie gerecht werden können. Daher lautet das neue Kredo: „Auf Abstand regieren“. Die hier nur ganz allgemein skizzierten Veränderungen der bildungspolitischen Auffassungen über die adäquateste Lenkung zwecks Entwicklung und Optimierung des Schulwesens bedeuten nicht nur einen Wandel des Rollenverständnisses und des Verantwortlichkeitsverhältnisses zwischen Ministerium und Schule, sondern auch eine unverzichtbare Anpassung der Lehramtsstudiengänge.

Lehrkräfte- und Nachwuchsmangel

In der Debatte über die Positionierung der Lehrerausbildungsstätten spielt der Mangel an Lehrkräften eine wesentliche Rolle. Die regulären Studenten in den Lehramtsstudiengängen können den steigenden Lehrkräftebedarf bei weitem nicht decken. Wegen Überalterung der Lehrkräfte, einer steigenden Geburtenzahl und des Wunsches, kleinere Gruppen zu bilden, macht sich der Lehrkräftemangel im Primarschulunterricht besonders bemerkbar. Auch in den weiterführenden Schulen ist aufgrund der Überalterung des Lehrerkollegiums und der rückläufigen Absolventenzahlen der Lehramtsstudiengänge ein Lehrkräftemangel absehbar. Insbesondere die rückläufigen Immatrikulationen zu den Studiengängen, u.a. verursacht durch die Statusminderung des Lehrberufs, führen derzeit zu Engpässen.

Um sie zu überwinden, müssen andere als die üblichen Zielgruppen interessiert werden. Zu ihnen zählen namentlich in den Schuldienst zurückkehrende Lehrkräfte und solche, die anderwärts in Teilzeitarbeit tätig sind: Sie müssen von den Lehrerausbildungsstätten für die neuen Arbeitsbedingungen fit gemacht werden. Um sogenannten Seiteneinsteigern ebenfalls gerecht werden zu können, werden vielerorts bedarfsgerechte Studiengänge entwickelt.

Aufgrund der Entwicklungen, die vom Gremium „Onderwijsraad“ (2000) skizziert wurden, ist das ganze Spektrum der Lehrerausbildungsstätten in Bewegung geraten: Sie reflektieren ihre Qualität und Positionierung, führen Umstrukturierungsmaßnahmen und Fusionen durch oder rufen zumindest Kooperationsformen mit anderen Institutionen ins Leben. Kurz: Die Lehrerausbildungsstätten in den Niederlanden befinden sich in einem Prozess der Suche nach Neupositionierung und Qualitätsverbesserung.

Darin spielt die Regierung eine wesentliche Rolle. Aufgrund amtlicher Dokumente, Empfehlungen und Berichte seitens des Bildungsministeriums sowie externer beratender Kommissionen wurden verschiedene Vorschläge zur Qualitätsverbesserung gemacht und wichtige Entwicklungen in Gang gesetzt. Darauf soll im Folgenden näher eingegangen werden.

6 Vorschlag zur Integration der Lehramtsstudiengänge

Wie bereits skizziert, werden Lehramtsstudiengänge von einem breiten Spektrum von Institutionen angeboten. Ein externes Gremium, das den Titel „Edukativer Infrastruktur“ trug, hat im Jahre 1998 Empfehlungen vorgelegt, die für die Ausbildungsstätten von großer Bedeutung sind. Vorgeschlagen wird, eine integrale akademische Ausbildung von Lehrkräften, d.h. Lehramtsstudiengänge neuen Stils zu schaffen. Hier sollen die Studiengänge an den Universitäten für die Sekundarstufe II, die Fachhochschulstudiengänge für die weiterführenden Schulen bzw. der Sekundarstufe I sowie die Studiengänge für Lehrkräfte im Primarschulwesen integriert werden. Diese neue Ausbildungsform soll ein zusammenhängendes System von Lehramtsstudiengängen für den Unterricht von Vier- bis 18jährigen realisieren. Würde dieser für die Niederlande ziemlich weit gehende Vorschlag umgesetzt, so hätte das für das Beginn- und Endniveau der Studenten erhebliche Konsequenzen. Zur Gewährleistung der erforderlichen Professionalität der Lehrkräfte müsste diese Institution neuen Stils akademisch definiert sein. Vor allem den Studenten der Institutionen, die keinen Universitätsstatus haben, fehlt es oft an Fachkenntnissen und an akademischen Fertigkeiten. Gemeint sind logisches Argumentieren, das Entdecken von Zusammenhängen, die theoretische Behandlung pädagogischer Fragen sowie die Entwicklung einer Unterrichtsvision, kritisches Umgehen mit der Forschungsliteratur und Umsetzen der dabei gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis des Unterrichtens.

Außerdem wird dafür plädiert, Akademische Zentren für Schulpädagogik zu schaffen. Sie sollen Aufgaben auf den Gebieten Schulung, Begleitung und Forschung übernehmen. In diesen Akademischen Zentren sollen die vorgeschlagenen Akademien neuen Stils zur integrierten Ausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften eine für die Entwicklung und Implementierung der intendierten Neuerungen im Schulwesen wesentliche Rolle spielen. Wird darüber hinaus auch die schulpädagogische Forschung an diese Zentren angeschlossen, so besteht die Chance, die Kluft zwischen Forschung und Praxis zu minimieren. Realisierbar wäre eine solche Vereinigung der unterschiedlichen Aktivitäten durch Schaffung regionaler Kooperationsformen.

Der Vorschlag läuft darauf hinaus, im ganzen Land sieben bis zehn solcher Akademischen Zentren einzurichten. Das Gremium „Edukativer Infrastruktur“ greift Ideen auf, die im Jahre 1997 in dem Gutachten „Optrekkende krijtdamp“ formuliert wurden. Hier wurde der Zusammenschluss aller Lehramtsstudiengänge in sogenannten „schools of education“ vorgeschlagen. Ähnliches empfiehlt der Onderwijsraad in seiner im Jahre 2000 erschienenen Stellungnahme.

Ob in der niederländischen Situation auf der institutionellen Ebene ein solcher Zusammenschluss realisierbar ist, ist angesichts des geringen Zuspruchs, den die Lehramtsstudiengänge genießen und des Lehrkräftemangels allgemein ausgesprochen fraglich.

7 Die Qualität des Lehrberufs

Die Qualität des Unterrichts wird in einem erheblichen Maße von der Qualität der Lehrkraft bestimmt. Vor allem die Ausbildungsstätten, die Lehramtsstudiengänge sowie Weiterbildungsmaßnahmen realisieren, und die Lehrkräfte selbst tragen dazu bei, dass der Lehrberuf auf dem wünschenswerten Niveau ausgeübt und die erforderlichen Fertigkeiten entwickelt werden.

Wie bereits erwähnt, soll ein „Gesetz bezüglich der Lehrkräfte“ erlassen werden, das die Mindestqualifikationen von Lehrkräften gewährleistet und im Berufsleben stehenden Lehrkräften Anreize bietet, ihre Kompetenzen auszubauen.

Das Bildungsministerium hat in dem erwähnten Bericht „Maßarbeit für morgen“ (1999) dargelegt, was mit diesem Gesetz beabsichtigt wird: Es soll die gesetzliche Grundlage für ein System schaffen, das die Qualität des Lehrberufs sicherstellt und die Professionalität fördert. In diesem auf die Qualität des Lehrberufs abzielenden Gesetz wird der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Komponenten der Qualitätssicherung sichtbar. Wesentlich sind folgende Neuerungen:

- Minimumstandards für die Berufsausübung und ihre regelmäßige Überprüfung;
- ein öffentlich-rechtliches Register von Lehrkräften und Zertifizierung ihrer Weiterbildung und Kompetenzerweiterung, um zu gewährleisten, dass sowohl beginnende als auch bereits längerfristig unterrichtende Lehrkräfte den festgelegten Minimalstandards entsprechen;
- ein auf diesen Minimalstandards basierendes Beurteilungsinstrument (assessment), das breiteren Kreisen den Zugang zum Lehrberuf ermöglichen soll.

Die Minimalstandards werden im Anforderungskatalog bezüglich der Anfangsqualifikationen für die Ausübung des Lehrberufs definiert. Sie haben verschiedene Funktionen:

- für die Lehramtsstudiengänge und die sie begleitenden und abschließenden Prüfungen sind sie richtungsweisend;
- von ihnen wird bei der Aktualisierung der Kompetenzen bereits unterrichtender Lehrkräfte ausgegangen.

Den aktuellen Anforderungen zu genügen, ist die minimale Voraussetzung für eine adäquate Ausübung des Lehrberufs und insofern für die Registrierung. Die Anfangsqualifikationen sind insofern für Aktivitäten im Bereich der Kompetenzerweiterung richtungsweisend. Der sie definierende Anforderungskatalog wird der Beurteilung der Lehrbefähigung von Kandidaten zugrunde gelegt, die den Lehrberuf ausüben wollen, jedoch noch keinen entsprechenden Nachweis vorlegen können (Seiteneinsteiger).

Die derzeitige Lage stellt sich wie folgt dar: Für die Lehrkräfte im Primarschulunterricht sowie für die der weiterführenden Schulen (berufsbildend sowie Sekundarstufen I und II) wurden Berufsprofile (Beroepsprofiel leraar primair onderwijs 1994; Beroepsprofiel leraar secundair onderwijs 1995) und die darauf fußenden Anforderungen für die Anfangsqualifikationen entwickelt (Startbekwaamheden leraar primair onderwijs 1997; Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs 1999).

Der Verein Lehrkräfte ausbildender Dozenten in den Niederlanden hat unlängst einen für diese Dozenten bestimmten Berufsstandard entwickelt (Beroepsstandaard Lerarenopleiders 1999), d.h. die Berufsgruppe hat für sich selbst diesen Standard entwickelt und festgelegt, der ein bestimmtes Qualitätsniveau des durchschnittlichen erfahrenen Dozenten gewährleisten soll.

Dieser Standard fußt auf testbaren Befähigungen. Dabei geht es nicht nur um solche auf ‚analytischem‘ Niveau, sondern vor allem auch um integrierte Befähigungen und ihre Umsetzung im tatsächlichen Verhalten. Befähigung wurde hier definiert als eine integrierte Ganzheit aus Kenntnissen, Einsicht, Fertigkeiten, Motivation und persönlichen Eigenschaften.

Einzigartig für die Niederlande ist die Einführung eines öffentlich-rechtlichen Registers, in das Lehrkräfte eingetragen werden, die eine Anfangsqualifikation nachweisen und den Berufsstandard unterschreiben.

Das Register entspricht weitgehend der Registrierung im Gesundheitswesen: In diesem Sektor werden aufgrund des Gesetzes „Berufe im individuellen Gesundheitswesen“ (Wet BIG 1993) seit 1993 an die in der Krankenpflege Tätigen Qualitätsanforderungen gestellt. Wer diesen Anforderungen genügt, wird in das BIG-Register eingetragen. Dieses Gesetz wurde zum Modell für das Schulwesen.

Das Register bietet die Möglichkeit, über relevante Qualifikationen, die Lehrkräfte über die Anfangsqualifikationen hinaus erwerben, Buch zu führen; wird ein von der Berufsvertretung anerkannter Kurs erfolgreich absolviert, so wird diese Weiterbildungsmaßnahme als relevante Qualifikation im Register vermerkt.

8 Neue Berufsgruppen im Schulwesen und Lehramtsstudiengänge

Um den zunehmenden Lehrkräftemangel zu beheben und um die Diversität der Berufsgruppe zu vergrößern, können seit kurzem neue Zielgruppen im Schuldienst eingestellt und zu Lehramtsstudiengängen zugelassen werden. Schon in der Vergangenheit wurde in verschiedenen Stellungnahmen dafür plädiert, auf anderen Wegen als den Lehramtsstudiengängen Kandidaten zum Beruf der Lehrkraft zuzulassen (vgl. Commissie Toekomst Leraarschap 1993; Vitaal Leraarschap 1993). Grundlage dafür war die Einsicht, dass Kandidaten mit Berufserfahrung aus anderen gesellschaftlichen Bereichen als dem Schulwesen einen anders gearteten, sinnvollen Beitrag leisten können. Im Berufsschulwesen wurde diese Möglichkeit bereits seit längerem realisiert, aber für das Primar- und das allgemeinbildende Sekundarschulwesen ist das neu. In verschiedenen Institutionen, insbesondere im Rahmen der Lehramtsstudiengänge an den Universitäten, wurden zwecks Zulassung Instrumente geschaffen, die als Diagnose und Beurteilung (assessment) bei der Ermöglichung alternativer Wege zum Lehrberuf eine Rolle spielen können.

Bis vor kurzem gab es in den Niederlanden lediglich einen Weg, der zum Lehrberuf führt: Ausschließlich Absolventen eines Lehramtsstudiengangs erhalten ein Diplom, das zur Ausübung des Lehramts berechtigt. Nachdem nun aber die Anforderungen für die Anfangsqualifikation formuliert wurden, können auch sogenannte Seiteneinsteiger als Lehrkraft oder als Student eines Lehramtsstudiengangs zugelassen werden. Sie verfügen in aller Regel über eine relevante Berufsausbildung bzw. eine relevante Berufserfahrung in anderen gesellschaftlichen Bereichen.

Seiteneinsteiger, die bestimmten Voraussetzungen genügen, können sich einem assessment, d.h. einem diagnostischen Test unterziehen. Dabei stellt sich heraus, welche Kompetenzen noch nicht ausreichend entwickelt sind. Es kann vorkommen, dass sich ein Kandidat für den Lehrberuf als ungeeignet erweist und dass er oder sie als weder für den Primar- noch für den Sekundarbereich einsetzbar abgelehnt wird. Wird man als geeignet eingestuft, so wird auf der Grundlage der Testbefunde ein maximal zweijähriger Ausbildungs- und Begleitungsplan zusammengestellt, und zwar nach Rücksprache mit dem Kandidaten, der Institution, der die Ausbildung obliegt, und der Schule, in der der Kandidat bereits zeitlich befristet tätig ist.

Nach Abschluss dieser Individualausbildung befindet die ausbildende Institution darüber, ob der Kandidat die Anfangsqualifikation erworben hat. Ist dies der Fall, so erhält er oder sie ein Zertifikat, das ihm oder ihr diese Anfangsqualifikation bestätigt und auf deren Grundlage er oder sie das Recht auf Festeinstellung erworben hat (vgl. Maatwerk voor morgen 1999).

Der Anforderungskatalog für die Anfangsqualifikation ermöglicht es darüber hinaus, Kandidaten, die auf vergleichbarem Niveau einen Studiengang ganz oder teilweise absolviert haben (z.B. Seiteneinsteiger innerhalb der Fachhochschule), einen für sie zugesagten maßgeschneiderten Studiengang anzubieten. In solchen Fällen entscheidet die Leitung der Institution, die Lehramtsstudiengänge durchführt, welche Bedingungen der Betreffende zu erfüllen hat. Auch in solchen Fällen kann mit Hilfe des Tests (assessment) ein individuell angepasster Weg zum Ausbildungsziel des Betreffenden gefunden werden.

Dies setzt selbstverständlich Flexibilisierung der Lehramtsstudiengänge voraus. Darauf soll in dem abschließenden Kapitel näher eingegangen werden.

9 Lehramtsstudiengänge: Flexible und duale Ausbildungswege

Jahrzehnte lang waren die Ausbildungswege für Lehrkräfte in den Niederlanden traditionell ziemlich gleichförmig. Studenten mit gleichartiger Vorbildung wird gleichzeitig größtenteils der gleiche Lehrstoff angeboten, vielfach orientiert an einem ziemlich diffusen Berufsbild des Primar- bzw. Sekundarschullehrers. Selbstverständlich gab es in beschränktem Umfang Flexibilisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten und konnten sich Studenten in einigen Fällen modular ihr Curriculum zusammenstellen. Oft waren Theorie und Praxis getrennte Bereiche, und eine innovative Rolle der Lehramtsstudiengänge war nahezu unbekannt. In den vergangenen Jahren haben verschiedene Visitationskommissionen über die Lehramtsstudiengänge kritisch berichtet, was Mitte der neunziger Jahre zu einem deutlichen Wandel führte.

Das Bildungsministerium, die Gewerkschaften für das Unterrichtswesen und für das Bildungswesen arbeitende Organisationen haben in verschiedenen Stellungnahmen für eingreifende Umgestaltungen der Lehramtsstudiengänge plädiert (vgl. Commissie Toekomst Leraarschap 1993; Vitaal Leraarschap 1993; Vitale Lerarenopleidingen 1995; Optrekkende krijtdamp 1997; Verder met Vitaal Leraarschap 1998; Een educatieve infrastructuur 1998; Maatwerk voor morgen 1999). Außerdem wurde in den Schulen selbst das Bedürfnis spürbar, über gute und vor allem über genug Lehrkräfte zu verfügen, die ihren Beruf professionell und engagiert ausüben. Zunehmend besteht ein Be-

darf an breit zusammengesetzten Teams, in denen die Qualifikationen der Lehrkräfte einander ergänzen.

Auch Studenten und Gruppen, die nicht zu den traditionellen Zielgruppen von Lehramtsstudiengängen zählen, melden einen Bedarf an Ausbildungswegen an, die auf ihre Interessen, Fähigkeiten und persönlichen Umstände abgestimmt sind.

Aus all diesen Gründen ist es unerlässlich, die Lehramtsstudiengänge nachfrageorientiert umzugestalten. Um dem qualitativen und dem quantitativen Lehrkräftebedarf genügen zu können, wurden in den letzten Jahren Ausbildungswege entwickelt, die den Wünschen von Schulen, Studenten und neuen Zielgruppen entgegenkommen. Gewünscht werden maßgerechte Lehrangebote, die in einem den jeweiligen individuellen Lebensbedingungen und Fähigkeiten entsprechenden Tempo absolvierbar und gegebenenfalls mit der Notwendigkeit, den Lebensunterhalt zu verdienen, vereinbar sind.

Namentlich die Lehramtsstudiengänge an den Universitäten experimentieren mit flexiblen und dualen Ausbildungswegen zum Lehrberuf. In diesen Studiengängen gehen Lernen und Arbeiten Hand in Hand: „Lehrer in Ausbildung“ werden für eine bestimmte Stundenzahl in bezahltem Schuldienst eingesetzt und tragen für ein Fach in bestimmten Klassen in der entsprechenden weiterbildenden Schule Verantwortung.

Die Lehramtsstudiengänge für die Primarschulen und für die Unterstufen des weiterführenden Schulwesens, die im Gegensatz zu den Ausbildungswegen an den Universitäten vier Jahre dauern, nutzen neuerdings das letzte Jahr zum Lernen und Arbeiten. Die Studierenden werden im Umfang von einem Einstellungsverhältnis von maximal 0,5 als Lehrkraft in einer Schule eingestellt, so dass sie am Ende ihres vierten Studienjahrs als „anfangsqualifizierte“ Lehrkraft ausgewiesen sind.

Die „Lehrer in Ausbildung“ werden in der Schule von einer erfahrenen Lehrkraft begleitet (Coach), in der Regel von derjenigen, deren Unterricht er oder sie übernimmt. Gemeinsam besprechen sie vor und nach der Durchführung Planung und Aufbau der Unterrichtsstunden.

Derzeit werden an den Fachhochschulen für Lehramtsstudiengänge sowohl duale als auch nicht-duale Studiengänge angeboten. Voraussichtlich werden die nicht-dualen Varianten in Kürze entfallen und ausschließlich Lehramtskandidaten abschließen, deren Studiengang im vierten Jahr Lernen und Arbeiten impliziert.

Zur Anhebung der Studentenzahlen bieten die Institutionen, die Lehrkräfte für weiterbildende Schulen ausbilden, Curricula an, die zu einem breiten Spektrum edukativer Berufe führen. Viele Absolventen – bei denen, die die Studiengänge für die Unterstufen der weiterführenden Schulen absolvieren, sind das bereits um die 40% – erhalten Stellen außerhalb des Unterrichtswesens. Das zeigt, in welchem Maße ihre Befähigung zu kommunizieren und Kenntnisse zu vermitteln, in breiten Kreisen der Gesellschaft geschätzt werden. Das bedeutet aber auch, dass – trotz der steigenden Studentenzahlen an den Lehrkräfte ausbildenden Institutionen – der empfindliche Lehrermangel unvermindert anhält.

Daher werden derzeit seitens der Schulen und der Regierung verschiedene Aktionen unternommen, um die sogenannte stille Reserve, d.h. im Schuldienst nicht eingesetzte Absolventen von Lehramtsstudiengängen, dazu zu bewegen, wieder in den Schuldienst einzutreten.

Im Jahre 1999 wurde eine große Öffentlichkeitskampagne in Gang gesetzt, mit der das Ziel verfolgt wird, das allgemeine Bild, das man sich vom Lehrberuf macht, positiv zu beeinflussen. Zu beklagen ist vielfach eine Diskrepanz zwischen einerseits dem positiven Empfinden, das Lehrkräfte im Hinblick auf ihre Berufsarbeit bekunden, und andererseits dem negativen Bild, das sich die Außenwelt vom Lehrberuf macht. Von Karriereperspektiven und Arbeitsbedingungen abgesehen, hat natürlich auch das Berufsimago Einfluss auf das Interesse junger Menschen, sich dem Lehrdienst zu widmen.

So wurde in den Niederlanden ein Dringlichkeitsprogramm für alle Schulformen entwickelt, um zu erreichen, dass die Zahl der Lehrkräfte angehoben und das derzeitige Lehrkräftepotential besser genutzt werden kann. Darin erfüllen nicht nur Regierung, Gewerkschaften und Schulen, sondern auch die Institutionen, die Lehrkräfte ausbilden, eine wesentliche Aufgabe.

Literatur

- Beroepsprofiel leraar primair onderwijs. Openbaar onderwijs.* (1994). Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC).
- Beroepsprofiel leraar secundair onderwijs.* (1995). VSLPC/CIBB.
- Commissie Toekomst Leraarschap (CTL). (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap.* Leiden: Distributiecentrum DOP.
- Een educatieve infrastructuur voor het onderwijs van de toekomst. Van versnipperen naar bundeling van deskundigheden. (1998). Studiegroep Educatieve Infrastructuur.
- HOAK. (1985). *Hoger Onderwijs: Autonomie en kwaliteit.* 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt.* (1999). 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Mertens, F.J.H. (1995). Hintergründe des neuen Qualitätssicherungssystems in den Niederlanden. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung, Lehre, Management* (S. 323–344). Gütersloh: Bertelsmann.
- Onderwijsraad. (2000). *Samenhangend geheel lerarenopleidingen.* 's-Gravenhage.
- Optrekkende krijtdamp. De school op weg naar de 21^e eeuw.* (1997). Commissie Onderwijs 2010. Utrecht: Algemene Onderwijs Bond.
- Startbekwaamheden leraar primair onderwijs. (1997). Utrecht: SLO/VSLPC.
- Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs. (1999). Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Beroepsstandaard Lerarenopleiders.* (1999). Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON).
- Verder met Vitaal Leraarschap. Voortgangsrapportage.* (1998). Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Vitaal Leraarschap. Beleidsreactie naar aanleiding van het rapport "Een beroep met perspectief".* (1993). Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Vitale Lerarenopleidingen: voor de school en de toekomst.* (1995). 's-Gravenhage: SDU.
- Wet Big.* (1993). Houdende regelen inzake beroepen op het gebied van de individuele gezondheidszorg. (Staatsblad 1993, nr. 655).