

*Hans-Werner Schmidt (Budapest)*

## **Qualifizierung von Mentoren für die schulpraktische Ausbildung**

### **1. Schulpraktische Ausbildung im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung an ungarischen Hochschulen — der Regelfall**

Im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung in Ungarn kommt der schulpraktischen Ausbildung der Studenten im Hinblick auf ihre spätere Berufspraxis eine entscheidende Rolle zu. Anders als bei zweiphasigen Modellen wie in Deutschland, wo sich an das Studium eine meist zweijährige Referendarzeit mit anfangs nur geringer Unterrichtsverpflichtung unter Anleitung und mit begleitenden Seminaren zur Schulpädagogik und Fachdidaktik anschließt, sind Studienabsolventen in Ungarn „fertige Lehrer“ und werden meist gleich mit vollem Deputat im eigenverantwortlichen Unterricht eingesetzt. Dabei kann eine einphasige Lehrerausbildung durchaus Vorteile haben. Die Trennung der institutionellen Zuständigkeiten für die „theoretische“ Ausbildung an den Universitäten und die praktische Ausbildung in der Verantwortung des Schulwesens wird vielfach kritisiert, weil sie das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis erheblich erschwert. So wird die erste Phase der Lehrerausbildung in Deutschland nicht selten als „theorielastig und praxisfern“ kritisiert, die zweite Phase dagegen mitunter als vom „Praxisdruck“ geprägte „Meisterlehre“. (SCHRECKENBERG 1984, 109 ff) Trotz dieser Kritik haben sich aber in Deutschland Versuche mit einer einphasigen Lehrerausbildung wie etwa in Osnabrück<sup>1</sup> gegenüber dem zweiphasigen System nicht durchsetzen können. Reich (1994, 51) erklärt dennoch: „Eine ‘einphasige’, zusammenhängende Ausbildung, wie in Ungarn sehen wir [...] mit neidischen Augen, da sie sehr viel eher die Möglichkeit bietet, Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung miteinander zu verzahnen und so ein Lehrerausbildungsprofil (statt eines nurphilologischen Profils) in den Ausbildungsgängen zu entwickeln.“

Das kann aber u. E. nur dann gelten, wenn es tatsächlich zu der geforderten Verzahnung von Theorie und Praxis in der einphasigen Lehrerausbildung kommt und wenn der schulpraktischen Ausbildung der Studenten ein angemessen großer Stellenwert eingeräumt wird. Beide Voraussetzungen sind jedoch derzeit in Ungarn meist nicht gegeben. Die noch weitgehend additiv-disziplinorientierten Curricula sind i. d. R. dominant philologisch-fachwissenschaftlich ausgerichtet, das Studium insgesamt zu wenig auf die berufliche Identität des Lehrers hin konzipiert. Die schulpraktische Ausbildung reduziert

sich nicht selten auf ein zweiwöchiges Blockpraktikum ohne Vorbereitung, Anleitung und Auswertung und auf 10 bis 20 Unterrichtsstunden des Studenten an einer Übungsschule der Hochschule.<sup>2</sup> Schon rein quantitativ muß dies — im Vergleich zu i. d. R. 2-300 Unterrichtsstunden im Rahmen eines Referendariats — als völlig unzureichend angesehen werden, unter qualitativen Gesichtspunkten ist zudem meist eine mangelhafte Einbindung der Schulpraxis in das Studium festzustellen.<sup>3</sup> Daher ist u. E. das Fazit angebracht, daß die möglichen Vorteile einer einphasigen Lehrerausbildung in Ungarn i. a. verschenkt werden.

Allerdings kann gesagt werden, daß derzeit an einigen Hochschulen und Universitäten ein Umdenken in Richtung auf eine Aufwertung der schulpraktischen Ausbildung festzustellen ist. Insbesondere für den dreijährigen Sprachlehrerstudiengang sollen die Stundenzahlen für die Schulpraxis ausgeweitet und deren bessere Betreuung und Einbindung in das Studium sichergestellt werden.<sup>4</sup>

## **2. Das Alternativmodell: Die schulpraktische Ausbildung von Studenten im Rahmen des dreijährigen Deutschlehrerstudienganges (Ein-Fach-Studium) an der ELTE Budapest.**

### **2.1. Aspekt 1: Das Schulpraktikum in der dreijährigen Deutschlehrerausbildung an der ELTE Budapest**

Von der Zustandsbeschreibung der schulpraktischen Ausbildung in Ungarn hebt sich das Modell des Schulpraktikums im Rahmen der dreijährigen Sprachlehrerausbildung (Ausbildung in nur einem Fach mit Abschluß als Deutschlehrer mit Lehrbefähigung für alle Klassenstufen) an der ELTE Budapest ganz eindeutig und in vielerlei Hinsicht positiv ab.<sup>5</sup>

Hier wird das Schulpraktikum als in das Studium „integrierte Referendariatszeit“ (MORVAI, 1994, 121) verstanden. Nach Gruppenhospitationen im 4. Semester sind im 5. und 6. Semester für das Praktikum jeweils 6 Wochenstunden vorgesehen, davon wöchentlich 3-4 Stunden Eigenunterricht (insgesamt mindestens 112 Stunden) in allen Schultypen, der größte Teil davon eigenverantwortlich und bedarfsdeckend. Dem Praktikum kommt damit schon rein quantitativ eine herausragende Bedeutung innerhalb des Studiums zu. Die Zahl der geforderten Unterrichtsstunden liegt zwar noch immer unter denen eines Referendariats in Deutschland, sie geht aber sicherlich an die Grenze dessen, was im Rahmen eines dreijährigen Studiums geleistet werden kann. Das Praktikum wird durch speziell für diese Aufgabe ausgebildete MentorInnen betreut und von zwei unterrichtspraktischen Seminaren begleitet, deren LeiterInnen eng mit den MentorInnen und Schulen zusammenarbeiten und auch bei Lehrversuchen und Lehrproben der Praktikanten hospitieren. Die

Bewertung des Schulpraktikums geht als dritte Teilnote neben der Diplomarbeit und der mündlichen Prüfung (Verteidigung der Diplomarbeit) in die Gesamtnote des Staatsexamens mit ein, erhält also einen sehr hohen Stellenwert.<sup>6</sup>

Insgesamt kann der Umfang dieses Schulpraktikums und auch seine Einbindung in das Studium als vorbildlich bezeichnet werden. Die Verzahnung von Theorie und Praxis im Rahmen einer integrierten berufsorientierten Lehrerbildung wird hier zumindest angestrebt. Daher kann u. E. das integrierte Schulpraktikum des dreijährigen Studienganges an der ELTE durchaus als bedenkenswerte Alternative zu zweiphasigen Modellen in Deutschland bestehen. Es läßt sogar Reichs „neidische Augen“ (s. o.) verständlich erscheinen.

Allerdings sind Zweifel angebracht, ob dieses Modell in absehbarer Zeit an anderen Hochschulen durchsetzbar wäre. Zum einen ließen die gegebenen personellen und materiellen Rahmenbedingungen an anderen Hochschulen eine Übernahme meist nicht zu. Zum anderen wird der als Gegenmodell zur bestehenden Lehrerbildung in Ungarn konzipierte dreijährige Studiengang an der ELTE insgesamt wohl von vielen Hochschullehrern so skeptisch betrachtet.<sup>7</sup>

Auch stellt die — aus der Bedarfssituation nach der „Wende“ heraus entstandene — Konzeption eines Kurzstudiums zum Ein-Fach-Lehrer mit Lehrbefähigung für alle Klassenstufen wohl kein zukunftsweisendes Modell dar und wird vermutlich nach der anstehenden Vereinheitlichung der Lehrerbildung in Ungarn auslaufen. Es bleibt aber zu hoffen, daß bei dieser wünschenswerten Vereinheitlichung von der dreijährigen Deutschlehrerbildung an der ELTE gerade im Bereich des Schulpraktikums wichtige Anstöße zu einer Revision der Lehrerbildungscurricula ausgehen.

## **2.2. Aspekt 2: Ausbildung von MentorInnen für die dreijährige Deutschlehrerbildung an der ELTE Budapest**

Das fachdidaktische Zentrum am Germanistischen Institut der ELTE hat der Ausbildung von MentorInnen für die schulpraktische Ausbildung von Studenten schon früh große Bedeutung zugemessen und führt seit Herbst 1991 — unterstützt durch das Goethe-Institut Budapest — mit bisher drei Gruppen langfristige Qualifizierungsprogramme durch.<sup>8</sup> Dabei löste man sich vom hergebrachten System der Ausbildungsschulen mit ihren Qua-Amt-Mentoren und setzte auf engagierte KollegInnen an „normalen“ Schulen.

In einer dreimonatigen Vorbereitungsphase Frühjahr 1992 wurden per Ausschreibung BewerberInnen gesucht und aufgrund von Hospitationen und Gesprächen für das Programm ausgewählt.

Die anschließende Phase der Grundausbildung über ein Semester (erstmalig im Herbst 1992) diente der „Aktualisierung der didaktisch-methodischen Kenntnisse“ und allgemein der „Vorbereitung auf die Arbeit mit Studenten“, die im folgenden Schuljahr begann.

Die zweisemestrige Zweite Ausbildungsphase (erstmalig im Studienjahr 1992/93) begleitete daher bereits die Mentorentätigkeit. Diese Phase erstreckte sich über zwei Semester und umfaßte neben regelmäßigen Nachmittagsveranstaltungen insbes. zur Auswertung der Erfahrungen des Schulpraktikums und zur Thematisierung der Probleme, eine zweiwöchige Gruppenfortbildung in Bremen mit den Schwerpunkten Unterrichtsplanung, -begleitung, -bewertung<sup>9</sup> sowie einem Wochenendseminar in Ungarn zur Vorbereitung der ersten Lehrproben.

Eine Dritte Phase (seit dem Studienjahr 1993/94 — für die bisher ausgebildeten Gruppen) sieht die Praxisbetreuung und Fortbildung der MentorInnen durch das fachdidaktische Zentrum bzw. durch externe Experten im Rahmen von regelmäßigen Treffen und Kompaktseminaren vor.<sup>10</sup>

Für das Studienjahr 1994/95 ist weiter — in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut — ein **Aufbauprogramm** geplant, das auch die Gewinnung von Multiplikatoren für die kollegiale Fortbildung und Praxisberatung zum Ziel hat. Dazu wird ausgewählten MentorInnen zunächst eine zweiwöchige gezielte Hospitation an einer Ausbildungsschule in Bayern ermöglicht. Danach werden FachleiterInnen des Staatlichen Seminars für Schulpädagogik Tübingen nach Ungarn kommen, bei der Betreuungs- und Beratungsarbeit der MentorInnen hospitieren und eine gezielte Praxisberatung anbieten. Ein anschließendes gemeinsames Kompaktseminar in Ungarn soll der Auswertung der Erfahrungen — auch aus der vorausgehenden Hospitation in Bayern — und der Planung eines Gruppenfortbildungsseminars für MultiplikatorInnen des Mentorenprogramms im Sommer 1995 in Tübingen dienen.

Die Erfahrungen mit dem Mentorenprogramm an der ELTE sind insgesamt sehr positiv. Trotz des — aufgrund der hohen Stundenzahlen in der Schulpraxis — großen Bedarfs stehen für den dreijährigen Deutschlehrerstudengang auf absehbare Zeit genügend gut ausgebildete und meist auch nach mehreren Jahren der Fortbildung und Praxis noch hoch motivierte MentorInnen zur Verfügung. Hervorzuheben sind v. a. die Kontinuität der Fortbildung und Betreuung durch das Fachdidaktische Zentrum der ELTE und allgemein die langfristige enge Zusammenarbeit mit den MentorInnen. Es ist zu erwarten, daß aus diesem Kreis MultiplikatorInnen hervorgehen können, die künftig die Aufgaben der Praxisberatung und kollegialen Fortbildung in Budapest, aber auch an anderen Orten übernehmen können.

### **3. Programm zur Qualifizierung von MentorInnen an ungarischen Hochschulen und Universitäten (Jahreskurse)**

Ausgehend von den Erfahrungen mit der Mentorenausbildung an der ELTE wurde vom Goethe-Institut Budapest in Kooperation mit interessierten Hochschulen ein Programm zur Qualifizierung von Mentoren für die schulprakti-

sche Ausbildung der Studenten an anderen Orten entwickelt, das im folgenden vorgestellt werden soll. Es umfaßt nach einer vorgeschalteten Phase zur Auswahl der MentorInnen durch die Hochschulen die zwei Phasen zur 'Grundlegung der Mentorenkompetenz' (Schwerpunkt: Fortbildung als DeutschlehrerIn) und zur Vermittlung der 'spezifischen Mentorenkompetenz' (Schwerpunkt: Betreuungs- und Auswertungskompetenz). Die Ausbildung selbst dauert etwa ein Jahr, die vorgeschaltete Auswahl der MentorInnen ca. 3 Monate.

Zum Programm gehören in beiden Phasen wöchentliche Vorbereitungs- und Begleitseminare vor Ort über ein Semester sowie je eine Gruppenfortbildung im Ausland. Nach einer mehrjährigen Praxiserfahrung ist ein Aufbauprogramm zur Fortbildung und Praxisberatung vor Ort durch erfahrene KollegInnen und externe Experten vorgesehen.

Das Qualifizierungsprogramm wurde bisher mit einer Gruppe von Mentoren der VE Veszprém erfolgreich abgeschlossen, für Mentoren der KJF Székesfehérvár steht es kurz vor dem Abschluß. Die Gruppe der ME Miskolc befindet sich derzeit in der zweiten Phase, die noch bis Dezember 1994 läuft. Für eine gemeinsame Gruppe der KLTE Debrecen und der BGTF Nyíregyháza ist die Auswahl abgeschlossen, und die Ausbildung beginnt im September 1994. In Szombathely und Szeged wird zur gleichen Zeit die Auswahlphase für jeweils eine Gruppe von Mentoren der BDTF bzw. der JATE und der JGTF stattfinden und das Qualifizierungsprogramm dann im Januar 1995 anlaufen.

In allen Fällen arbeitet das Goethe-Institut Budapest eng mit den jeweiligen Lehrstühlen zusammen, in deren Interesse und unter deren Verantwortung die Mentorenqualifizierung durchgeführt wird. Am Programm für die Gruppe in Debrecen/Nyíregyháza ist auch das österreichische Kultusministerium (BMUK/Beauftragte für Bildungskooperation) beteiligt, das in eigener Regie vergleichbare Maßnahmen für Mentoren der JPTE in Pécs und EKTF in Eger anbieten will.

### 3.1. Voraussetzungen

Grundvoraussetzungen für die Durchführung des Programms sind zunächst ein Bedarf der Hochschulen an 15 bis 20 (neuen) MentorInnen für die schulpraktische Ausbildung ihrer Studenten und das Interesse von mindestens ebensovielen geeigneten LehrerInnen zur Übernahme dieser Aufgaben. Bedarf und Interesse sind nach unseren bisherigen Erfahrungen an (fast) allen Hochschulorten vorhanden, wenn auch teilweise nur in Kooperation mehrerer Hochschulen.

Eine weitere unabdingbare Voraussetzung ist die Unterstützung des Programms durch die örtliche Lehrstuhlleitung. In ihrem Verantwortungsbereich liegt letztlich die Auswahl geeigneter MentorInnen für die Hochschulen ebenso wie die — für den reibungslosen Ablauf des Programms überaus



wichtige — rechtzeitige Klärung der Rahmenbedingungen für die Arbeit der künftigen MentorInnen. In enger Kooperation mit dem Goethe-Institut muß die Lehrstuhlleitung auch die qualifizierte fachliche und organisatorische Betreuung des Programms vor Ort sicherstellen und ggf. für die Freistellung der betreffenden KollegInnen sorgen. Bisher wurden mit diesen Aufgaben meist deutsche GastlehrerInnen, teilweise aber auch ungarische HochschullehrerInnen betraut.

Schließlich obliegt es der Lehrstuhlleitung, finanzielle Mittel für einen Beitrag des Lehrstuhls zu den hohen Kosten des Programms zu beschaffen, das in keinem Fall ausschließlich vom Goethe-Institut finanziert werden kann. Dieses Problem konnte bei den weit fortgeschrittenen Programmen bisher erfreulicherweise — meist mit Hilfe einer ganz erheblichen Förderung aus Mitteln des Weltbankkredits — gelöst werden. Für die im nächsten Jahr gepiannten Programme sind entsprechende Förderanträge gestellt.

### 3.2. Ziele des Programms

Allgemeines Ziel des Programms ist die Befähigung der (angehenden) MentorInnen zur kompetenten Anleitung und Betreuung von StudentInnen in der schulpraktischen Ausbildung und zur Beobachtung und Auswertung von Unterricht.

Das Anforderungsprofil an MentorInnen wurde dabei wie folgt beschrieben:

- (a) pädagogisch-psychologische und soziale Kompetenz
- (b) sprachliche Kompetenz (mindestens auf dem Niveau des Kleinen Deutschen Sprachdiploms) und landeskundliche Kompetenz (einschließl. der Befähigung zur interkulturellen Kommunikation)
- (c) didaktisch-methodische Kompetenz
  - Kompetenz zur didaktisch-methodischen Reflexion und Diskussion von eigenem und fremdem Unterricht
  - Kompetenz zur Planung und Durchführung von ziel- und lernerorientiertem Unterricht (adäquater Einsatz von Methoden, Materialien und Medien)
- (d) spezifische Mentorenkompetenz
  - Betreuungskompetenz (Anleitung, Beratung und Unterstützung)
  - Planungskompetenz
  - Auswertungskompetenz (Kompetenz zur Beobachtung, Besprechung und Beurteilung von Unterricht)

Bei der Auswahl der BewerberInnen muß in Gesprächen und bei Hospitationen sichergestellt werden, daß diese die Anforderungen im Kompetenzbereich (a) erfüllen und in den Kompetenzbereichen (b) und (c) Mindestanforderungen genügen, die eine Kompensierung von noch vorhandenen Defiziten im Verlauf

des Programms erwarten lassen. Schwerpunkt von Phase 1 der Ausbildung sind die Kompetenzbereiche (b) und (c), wobei eine adressatenspezifische Gewichtung der Ziele und Inhalte gemäß den Voraussetzungen der Gruppe vorgesehen ist. Der Schwerpunkt der Phase 2 liegt dann im Kompetenzbereich (d).

### **3.3. Programmablauf, bisheriger Verlauf und Evaluation**

Die Verkürzung der Mentorenqualifizierung gegenüber dem Modell der ELTE auf ein Jahr (+ Auswahlphase) ist unverzichtbar, wenn das Programm an allen für den Sekundarbereich auszubildenden Hochschulen angeboten werden soll, sie ist u. E. jedoch auch möglich und durchaus zu verantworten, wenn konzeptionelle Änderungen vorgenommen werden. Dazu gehören v. a. Komprimierung des Programms (zwei wöchentliche Vorbereitungs- und Begleitseminare vor Ort mit jeweils 8 x 3 Stunden und zwei zweiwöchige Gruppenfortbildungen in Deutschland) und eine klarere konzeptionelle Unterscheidung der beiden Phasen (Fortbildung als DeutschlehrerIn vs. spezifische Fortbildung als MentorIn). Dabei kann es von Vorteil sein, daß die Mentorenqualifizierung i. d. R. der Mentorentätigkeit vorangeht und auf diese vorbereitet. Das macht allerdings eine Nachbetreuung und Praxisberatung vor Ort erforderlich, die für die Zukunft vorgesehen ist, aber derzeit noch nicht überall gewährleistet werden kann. Dennoch sprechen die bisherigen Erfahrungen insgesamt dafür, daß durch das Jahresprogramm kompetente MentorInnen für die schulpraktische Ausbildung qualifiziert werden können.

#### **3.3.1. Phase (0): Auswahl der MentorInnen**

Bei der Auswahl der MentorInnen soll nach der gemeinsamen Konzeption am Modell der ELTE (offene Ausschreibung — Bewerbung — Hospitationen/ Gespräche — Auswahlentscheidung) festgehalten werden. Nicht in allen Fällen wurde dieses offene Verfahren von den Lehrstühlen tatsächlich in dieser Form in die Tat umgesetzt. Auch erwies es sich an manchen Orten als schwierig, vom System der festen Ausbildungsschulen abzugehen, so daß dort nur eine teilweise Öffnung des Systems stattfand. Dennoch kann nach den bisherigen Erfahrungen festgestellt werden, daß die meisten TeilnehmerInnen für die Tätigkeit als MentorIn gut geeignet erscheinen.

#### **3.3.2. Phase (1): Grundlegung der Mentorenkompetenz**

In dieser Phase steht die Fortbildung der TeilnehmerInnen hinsichtlich der grundlegenden Anforderungen an MentorInnen in den Bereichen sprachliche, landeskundliche und didaktisch-methodische Kompetenz im Mittelpunkt, also die adressatenspezifische Fortbildung als DeutschlehrerIn. Dabei wird keineswegs die Festlegung auf eine bestimmte methodische Konzeption angestrebt, sondern die Fähigkeit zur Reflexion von eigenem und fremden Unterricht und

Offenheit auch für begründete alternative Vorstellungen für einen ziel- und lerneradäquaten Deutschunterricht. Dem liegt die Überlegung zugrunde, daß eine solche Offenheit und die Bereitschaft, eigene methodische Vorstellungen zur Diskussion zu stellen, zu den grundlegenden Kompetenzen von MentorInnen zu zählen ist, damit die schulpraktische Ausbildung nicht zur „Meisterlehre“ gerät, sondern zur Entwicklung eigenständiger Lehrerpersönlichkeiten beiträgt und didaktische Phantasie entwickeln hilft.

Falls erforderlich soll in dieser ersten Phase versucht werden, bestehende Defizite, etwa sprachlicher Art, zu kompensieren – u. U. auch im Sinne einer Differenzierung der Angebote für stark heterogene Gruppen. Von einer äußeren Differenzierung, wie sie in einem Fall versucht wurde, soll jedoch künftig möglichst abgesehen werden, da diese sich gruppenspezifisch als schädlich erweisen kann.

### **3.3.2.1. Vorbereitungs- und Begleitseminar (1)**

Das Vorbereitungs- und Begleitseminar der ersten Phase findet i. d. R. mindestens achtmal (jeweils 3 Stunden) vor Ort statt und wird nach Möglichkeit von KollegInnen des Lehrstuhls in enger Kooperation mit dem Goethe-Institut geleitet. Ziel dieses Seminars ist primär die Förderung des Austauschs zwischen den angehenden MentorInnen über ihre Unterrichtskonzeptionen und über Praxisprobleme des Deutschunterrichts. Ein möglicher Anstoß zur Diskussion sind etwa Sequenzen von Unterrichtsmitsschnitten.

Der Seminarleitung kommt daher primär eine Moderatorenrolle (und keine Referentenrolle) zu. Aus fortbildungsdidaktischer Sicht handelt es sich um das Konzept einer kollegialen Fortbildung, bei der die TeilnehmerInnen zugleich ExpertInnen sind.

Dieses Expertenmodell für das Vorbereitungs- und Begleitseminar hat sich als Ergebnis der Erfahrungen mit den bisherigen Seminaren, die teilweise noch stärker unter einem Vermittlungsaspekt standen und die beiden Phasen des Programms noch nicht so konsequent trennten, herausgebildet. Bei einem Evaluations- und Konzeptionstreffen für LeiterInnen dieser Seminare sprachen sich gerade die erfahrenen KollegInnen für dieses Konzept aus, das sich ihrer Meinung nach, trotz ihrer anfänglichen Bedenken und teilweise andersgerichteten Erwartungen der MentorInnen, sehr gut bewährt hat.

### **3.3.2.2. Gruppenfortbildung (1)**

Die Kompaktseminare zur Gruppenfortbildung in Phase (1) dienen der Vertiefung der sprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse und haben die erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit kommunikativem Deutschunterricht (nicht gleichbedeutend mit der Übernahme dieser Konzeption!) zum Ziel. Inhalte sind erlebte Landeskunde durch Erkundungen und Hospitationen, Sprachunterricht auf Oberstufenniveau als Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Reflexion und Seminare zur Didaktik/Methodik DaF (Methoden, Fertigkeiten, Praxisprobleme) mit Blick auf den Deutschunterricht in Ungarn.



Dabei erhält zwar die Vermittlungsperspektive ein stärkeres Gewicht als bei den Vorbereitungsseminaren, allerdings nicht im Sinne von Wissensvermittlung durch externe Experten. Vielmehr sollen die Seminarinhalte gemäß dem handlungsorientierten Ansatz der Fortbildung in ERA-Zyklen (Erfahrung-Reflexion-Anwendung) weitgehend von den TeilnehmerInnen, als den Experten für den Deutschunterricht in Ungarn, selbst erarbeitet werden.

Die beiden Seminare dieser Art an den Goethe-Instituten in Schwäbisch Hall und Prien<sup>11</sup> erhielten bei der summativen Evaluation zum Seminarende außerordentlich positive Bewertungen durch die TeilnehmerInnen, die später bei einer retrospektiven Diskussion der Seminarergebnisse noch weitgehend bestätigt wurden.

Aus seminarpädagogischer Sicht nur unzureichend bewährt hat sich dagegen das in einem Fall ersatzweise durchgeführte einwöchige Kompaktseminar zur Didaktik / Methodik in Ungarn. Zwar wurde auch dieses Seminar bei der summarischen Evaluation durchaus positiv bewertet, doch war es hier aus Zeitmangel nicht möglich, den Weg über die Reflexion der gemeinsamen Erfahrung im Sprachunterricht zu gehen. Zudem mußten die — nach der Evaluation der beiden anderen Seminare überaus wichtigen — Seminarbausteine zur erlebten Landeskunde bei einem Kurzseminar in Ungarn zwangsläufig entfallen und können auch bei der Gruppenfortbildung in der zweiten Phase allenfalls sehr unzureichend nachgeholt werden.

Schließlich sprechen auch gruppenspezifische Überlegungen unbedingt für ein Seminar in Deutschland schon in der ersten Phase. Beim Kompaktseminar in Ungarn kam es weit weniger zur Bildung einer gemeinsamen Lerngruppe mit innerem Zusammenhalt, so daß die Gruppe in der zweiten Phase aufgrund externer Probleme, der Auseinandersetzungen um die Rahmenbedingungen der künftigen Arbeit als MentorIn, fast auseinanderzubrechen drohte, was bei den Gruppen, die in der ersten Phase gemeinsam an einem Gruppenfortbildungsseminar in Deutschland teilnahmen, trotz ähnlicher Problemlage kaum vorstellbar erscheint. Hier ist nach den bisherigen Erfahrungen zu erwarten, daß die intrinsische Motivation so stark bleibt, daß sie durch das ganze Programm hindurch anhält und nicht unbedingt der extrinsischen Stützung bedarf.<sup>12</sup>

### 3.3.3. Phase (2): Spezifische Mentorenkompetenz

In Phase (2) steht die spezifische Mentorenkompetenz, also die Fortbildung als MentorIn i. e. S. im Mittelpunkt. Es geht daher primär um Fragen der Betreuung und Anleitung von Studenten im Praktikum, um Unterrichtsbeobachtung, -besprechung und -bewertung.

Dabei müssen die MentorInnen bereit sein, ihre Unterrichtskonzeption und -praxis zur Diskussion zu stellen. Das Lernen am „Vorbild“ darf nicht im Mittelpunkt stehen, damit das Praktikum nicht zur „Meisterlehre“ gerät.

Vielmehr soll die Beratung der PraktikantInnen von folgenden Intentionen geleitet sein:

Die MentorInnen sollen

- die PraktikantInnen ernst nehmen;
- die Eigenverantwortung der PraktikantInnen für ihren Unterricht anerkennen;
- die zunehmende Selbständigkeit der PraktikantInnen ermöglichen;
- die Entwicklung einer eigenen Art des Unterrichtens ermöglichen und unterstützen;
- die didaktische Phantasie der Praktikanten entwickeln helfen.<sup>13</sup>

### 3.3.3.1. Vorbereitungs- und Begleitseminar (2)

Das Vorbereitungs- und Begleitseminar in Phase (2) mit i. d. R. 8 Sitzungen (à 3 Stunden) ist seminardidaktisch ähnlich konzipiert wie das der ersten Phase (3.3.2.1.) und wird meist auch von den gleichen KollegInnen geleitet. Ziele sind dabei primär die Sensibilisierung der angehenden MentorInnen für Probleme der Betreuung von Studenten sowie für die Beobachtung (zunächst nach Einzelkriterien) und Besprechung von Unterricht. Der Arbeit mit Videomitschnitten kommt hier eine besondere Bedeutung zu.

Nach den bisherigen Erfahrungen hat sich dieses Vorgehen weitgehend bewährt. Die mitunter noch sehr rigorose Kritik der angehenden MentorInnen an den gemeinsam beobachteten und besprochenen Unterrichtsmitschnitten zeigt jedoch, daß es noch nicht ausreichend gelungen ist, zu einem kollegialen Umgang mit fremdem Unterricht im Sinne der o. g. Intentionen anzuleiten und bei der Unterrichtsbesprechung kollegiale Kritikregeln zu beachten. Dem soll künftig eine größere Bedeutung zubemessen werden.

### 3.3.3.2. Gruppenfortbildung (2)

Die Gruppenfortbildung (2) zur spezifischen Mentorenqualifizierung wird in enger Kooperation mit einem oder mehreren Studienseminaren und einer Universität / Pädagogischen Hochschule in Deutschland durchgeführt. Zum Seminarprogramm gehören Seminare zur Beobachtung, Besprechung und Beurteilung von Unterricht und zu Problemen der Betreuung und Anleitung von Studenten, aber auch die Hospitation bei Lehrversuchen von Referendaren und bei deren Besprechung mit Fachleiter- und MentorInnen sowie die Teilnahme an Seminaren für ReferendarInnen zur Schulpädagogik und Fachdidaktik. Gemeinsam mit deutschen KollegInnen werden Unterrichtsmitschnitte aus Ungarn und Aufzeichnungen der anschließenden Besprechung der Stunde in Gruppen analysiert und besprochen, wodurch sich die Perspektive des interkulturellen Gesprächs über Unterricht umkehrt.

Bei einem anderen örtlichen Partner (z. B. Volkshochschule) finden Hospitationen im Unterricht DaF statt, aber auch die Durchführung, Beobachtung und Besprechung von eigenen Lehrversuchen der TeilnehmerInnen ist mög-

lich, so daß die Rollen der Beobachtenden und der Beobachteten wechseln können. Dieser Partner organisiert weiter ein landeskundliches Rahmenprogramm, wobei erlebte Landeskunde im Vordergrund stehen soll. Deshalb sind die TeilnehmerInnen auch bewußt bei Gastfamilien untergebracht und sollen dort möglichst eng in das Familienleben eingebunden sein.

Die summative Evaluation der bisher einzigen Gruppenfortbildung dieser Art<sup>14</sup> erbrachte insgesamt sehr positive Rückmeldungen und eine Bestätigung dieses Konzepts. Aufgrund der Auswertung sollen jedoch künftig dem gezielten Besprechungstraining gemäß den o. g. Intentionen der Beratung, aber auch Fragen der Unterrichtsbewertung ein noch größerer Stellenwert zukommen.

### 3.3.4. Evaluation

Die Evaluation jeder Einzelmaßnahme und der größeren Ausbildungsabschnitte ist integrativer Bestandteil des Programms. Am Ende jedes Seminars wird eine summative Evaluation mit den TeilnehmerInnen<sup>15</sup> mit den am Seminar beteiligten Partnern durchgeführt; am Ende jeder Ausbildungsphase ist eine retrospektive Evaluation an den ungarischen Hochschulen mit den dortigen Partnern und wiederum mit den MentorInnen vorgesehen. Weiter werden Evaluations- und Konzeptionstreffen für die LeiterInnen der Vorbereitungs- und Begleitseminare angeboten. Es wird überlegt, ob und ggf. wie bei Gruppenfortbildungen künftig auch Verfahren der Prozeßevaluation bzw. der Transferevaluation<sup>16</sup> eingesetzt werden sollen, mit deren Hilfe die individuellen Lernprozesse bewußtgemacht und unterstützt werden und gleichzeitig die Gruppe stärker an der Gestaltung des Seminars beteiligt werden könnte.

## 4. Weiterführung des Programms

### 4.1. Fortsetzung des Qualifizierungsprogramms

Die Zusammenarbeit bzw. Arbeitsteilung mit dem BMUK ermöglicht es, bis 1996 an allen ungarischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen für die Sekundarstufe (TF) Programme zur Mentorenqualifizierung durchzuführen, sofern an diesen Hochschulen die Voraussetzungen dafür (siehe 3.1.) gegeben sind.

Dies setzt allerdings — aufgrund der hohen Kosten — voraus, daß die Förderung der Maßnahmen aus Mitteln des Weltbankkredits fortgesetzt wird und daß entsprechende Anträge der Hochschulen genehmigt werden. Die — sicher sehr wünschenswerte — Ausdehnung des Programms auch auf die Hochschulen für Primarstufenlehrer wird sich allerdings aufgrund der knappen personellen und materiellen Ressourcen in absehbarer Zeit nicht verwirklichen lassen.

## 4.2. Nachbetreuungs- und Aufbauprogramm

Das beschriebene Programm bereitet die TeilnehmerInnen u. E. angemessen auf die Übernahme der Mentorentätigkeit im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung von Studenten vor und stellt damit die angestrebte Mentorenkompetenz her. Dennoch sind nach einer gewissen Zeit der Praxis als Mentor-In Maßnahmen zur Festigung dieser Kompetenz und zur Nachbetreuung, insbesondere im Sinne von Praxisberatung, dringend erforderlich. Dabei wird es nicht möglich sein, ein ähnlich umfangreiches Aufbauprogramm, wie es für die MentorInnen der ELTE geplant ist, auch an anderen Orten anzubieten. Vielmehr kommt hierzu — als Ergänzung zu einer Nachbetreuung durch die Hochschulen nach dem Vorbild der ELTE — nur eine gezielte Praxisberatung und Fortbildung vor Ort in Frage. Daran können anfangs noch externe Fachleute (etwa FachleiterInnen aus Deutschland) beteiligt sein, zunehmend muß diese Beratungsaufgabe aber von ungarischen Mentoren-KollegInnen übernommen werden, die im Rahmen eines Aufbauprogramms zu MultiplikatorInnen (s. a. 2.2.) ausgebildet wurden. Im Aufbau eines solchen Multiplikatorennetzes sehen wir daher die Hauptaufgabe bei der Fortführung des Mentorenprogramms.

### Anmerkungen

1. Zur einphasigen Lehrerbildung an der Universität Osnabrück vgl. BÜRMANN et al. (1984)
2. So die Ergebnisse unserer — sicher nicht repräsentativen — Umfrage bei Hochschullehrern und Mentoren.
3. Schon ein praktikumsbegleitendes Seminar ist demnach keineswegs überall üblich. Die Vertreter philologischer Disziplinen i. e. S. scheinen sich nur selten für das Schulpraktikum zu interessieren und betrachten es mitunter sogar als eine Belastung ihres normalen Lehrbetriebs.
4. Zu nennen sind hier etwa die Universitäten Debrecen, Miskolc und Veszprém sowie die KJF Székesfehérvár. Zur Sonderstellung der ELTE Budapest siehe folgenden Absatz.
5. Vgl. im folgenden MORVAI (1994, 121 ff).
6. Vgl. PETNEKI (1994, 105 u 119).
7. Kritiker verweisen z. B. auf die hohe Zahl der Absolventen des Studienganges, die anschließend nicht (oder nur nebenberuflich) an die Schule gehen, sondern in den fünfjährigen Studiengang zur Philologenausbildung überwechseln, und sehen darin eine Bestätigung traditioneller Konzepte. Auch Hessky sieht wohl mit Blick auf diesen Studiengang zwar Vorteile eines berufsorientierten Ansatzes zur Lehrerbildung, sie kritisiert aber den „Praktizismus“ der zugrunde liegenden Ausbildungskonzeption, der lediglich „Lehrer, eher Schulmeister produziert, die den jeweils gerade aktuellen Anforderungen gerecht werden, mit den gerade modischen Strömungen vertraut sind“, aber „beim nächstbesten ‘Paradigmenwechsel’ den Boden unter den Füßen verlieren“. (HESSKY 1993, 106f)
8. Vgl. im folgenden: MORVAI (1994, 122 ff) — WALTER et al. (1991, 8f) beschreiben ein vorausgegangenes Programm des Goethe-Instituts Budapest für MentorInnen der ELTE ab Februar 1991.
9. Das Seminar fand am Goethe-Institut Bremen statt und wurde in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftlichen Institut für Schulpädagogik WIS, dem zentralen Studienseminar und Lehrerfortbildungsinstitut der Hansestadt Bremen, durchgeführt.

10. Im Herbst 1993 wurde — mit Unterstützung des Österreichischen Kulturinstituts — auch eine zweiwöchige sprachpraktische und landeskundliche Fortbildung in Österreich angeboten.
11. Gruppenfortbildung (1) für MentorInnen der VE Veszprém im Februar 1994 am Goethe-Institut Schwäbisch Gmünd und für MentorInnen der ME Miskolc im Juni 1994 am Goethe-Institut Prien
12. Eine für die MentorInnen und Schulen zufriedenstellende Regelung der Rahmenbedingungen ihrer künftigen Beteiligung an der schulpraktischen Ausbildung ist dennoch eine sehr wichtige Voraussetzung für den Erfolg des Mentorenprogramms und auch der Fortbildung, die sonst fast zwangsläufig externen Belastungen ausgesetzt ist.
13. Vgl. das Beratungskonzept der Studienseminare in Schwäbisch Gmünd — vorgestellt von deren Leitern Müller und Klaus bei der Gruppenfortbildung für MentorInnen der VE Veszprém im Juni 1994.
14. Gruppenfortbildung (2) für MentorInnen der VE Veszprém im Juni 1994 in Schwäbisch Gmünd — 1994 werden noch Seminare für Gruppen der KJF Székesfehérvár (September) in Schwäbisch Gmünd und der ME Miskolc (Dezember) in Weingarten stattfinden.
15. Evaluation durch schriftliche anonyme Kärtchenabfrage zu den Stichworten 'Programm / Inhalt', 'Verfahren / Methoden', 'Organisation / Rahmenprogramm' 'Sonstiges / Anregungen für künftige Seminare' + Abschlußdiskussion in der Gruppe)
16. LEGUTKE (1994) schlägt dazu u. a. vor: Lerntagebuch der TN, tägliche Einzelinterviews, „Meinungsplakate“, Gruppenevaluation zur Einschätzung des Transfer — durchgeführt von einem Evaluator als Mitglied des Leitungsteams.

## Literaturverzeichnis

BÜRMANN, I. – GOOS, H. et al.: *Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Osnabrück: Probleme des Reformprozesses und Erfahrungen mit Lehrveranstaltungen im ersten Studienabschnitt*. Osnabrück 1976.

HESSKY, R.: *Grammatik und/oder Sprachwissenschaft in der Lehrerausbildung: Ist das eine Alternative?* — In: KOHN, J. – WOLFF, D. (Hrsg.): *Neuere Tendenzen in der Curriculumentwicklung. Fremdsprachen Lehren und Lernen in Europa*. Szombathely 1993, S. 103-111.

LEGUTKE, M.: *Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen. Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fortbildung am Beispiel des Seminars Z 4 vom 13.9. bis 1.10.1993*. München: Goethe-Institut (unveröffentlichtes Manuskript 1994).

MORVAI, E.: *Das Modell des Schulpraktikums der dreijährigen Lehrerausbildung an der ELTE*. — In: PETNEKI, K. et al. (Hrsg.): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht. Dokumentation der Tagung am 16./17.09.1993 an der ELTE*. (= Budapest Beiträge zur Germanistik 25.) Budapest 1994, S. 121-127.

PETNEKI, K.: *Der Werdegang des Curriculums in Didaktik/Methodik DaF*. — In: PETNEKI, K. et al. (Hrsg.): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht. Dokumentation der Tagung am 16./17.09.1993 an der ELTE*. (= Budapest Beiträge zur Germanistik 25.) Budapest S. 101-119.

REICH, H. H.: *Anforderungen an ein zeitgemäßes Ausbildungsprofil. Versuch einer Zusammenfassung*. — In: GOETHE-INSTITUT BUDAPEST (Hrsg.): *Curriculumrevision für eine praxisorientierte Lehrerausbildung. Dokumentation der Internationalen Konferenz am 3./4.12.1993*. Budapest 1994, S. 48-52.

REICH, H. H.: *Versuch einer Synthese des Diskussionsstands der Sektionen*. — In: GOETHE-INSTITUT BUDAPEST (Hrsg.): *Curriculumrevision für eine praxisorientierte Lehrerausbildung. Dokumentation der Internationalen Konferenz am 3./4.12.1993*. Budapest 1994, S. 61-64.

SCHRECKENBERG, W.: *Der Irrweg der Lehrerausbildung*. Düsseldorf 1984.

WALTER, A. et al.: *Neue Schwerpunkte der PV-Arbeit in Ungarn*. — In: GOETHE-INSTITUT. REF. 51 (Hrsg.): *PV-aktuell 2/1991*, S. 8-10.



