

Bunte Berufsbiografien – Zur Situation von PGCE-AbsolventInnen während des *Teacher Training* in England und nach ihrer Rückkehr in Deutschland

In diesem Beitrag wird auf der Grundlage einiger weniger empirischer Fallstudien die Situation von deutschen Studierenden beleuchtet, die nach ihrem ersten Studienabschluss (Staatsexamen, Diplom oder Magister) ein einjähriges Aufbaustudium in England absolvierten (PGCE – *Postgraduate Certificate in Education*) und auf diese Weise ihre Lehrbefähigung erlangten. Es soll hier zunächst der Ausbildungsweg vom Examen über das *Teacher Training* in England bis zur Anerkennung der Lehrbefähigung in Deutschland und schließlich der Gleichstellung der Qualifikationen mit dem zweiten Staatsexamen beschrieben werden. Neben der Darstellung der Herausforderungen, die zunächst mit der Bewerbung um einen PGCE-Platz an einer englischen Universität, dann aber auch mit der praktischen Ausbildung im Ausland für die jungen zukünftigen Lehrerinnen verbunden sind, soll schließlich auch die Situation der frisch gebackenen „EU-Lehrerinnen“¹ nach dem erfolgreichen Abschluss des PGCE hier in Deutschland in den Blick genommen werden. Welche Hindernisse haben die PGCE Absolventinnen mit ihren „bunten Berufsbiografien“ nach ihrer Rückkehr zu überwinden und welche Chancen und Möglichkeiten eröffnen sich ihnen im deutschen Schulsystem?

1.0 Auslandsjahr PGCE

Sie stellen viele Fragen, sind wissbegierig und hochmotiviert: Examinierte Studierende, die für ein Jahr nach England gehen, um dort ein *Teacher Training* zu absolvieren.² Die eine Gruppe dieser jungen Menschen ist mir persönlich aus Seminaren an der Johann Wolfgang Goethe-Universität bekannt. Die andere Gruppe meldet sich aus dem gesamten Bundesgebiet per Email bei mir, weil sie im Internet über die Suchbegriffe „Referendariat im Ausland“ oder „Lehrerausbildung

¹ Nach ihrer Rückkehr erhalten deutsche PGCE-Absolventinnen mit einer Lehrbefähigung aus Großbritannien den Status „EU-LehrerInnen“, da sie formal eine Berufsqualifikation erworben haben und Abschlüsse aus den Ländern der EU seit der Unterzeichnung der Verträge von Maastricht wechselseitig anerkannt werden (müssen). Die deutschen Behörden pochen zum Teil jedoch auf eine qualitative „Nachbesserung“, was vor allem mit der Tatsache begründet wird, dass man mit einem PGCE lediglich die Fakultas für ein Fach erwirbt, für den Sekundarschulbereich in Deutschland jedoch zwei Fächer verlangt werden.

² Vor Antritt eines PGCE-Aufenthaltes beantworten die Studierenden einen Fragebogen; nach dem PGCE führe ich mit den AbsolventInnen längere Gespräche; ein Großteil der Informationen erhalte ich zudem über Email-Korrespondenzen.

im Ausland“ auf meine Webseite gestoßen ist.³ Aus beiden Gruppen habe ich in vielen Einzelfällen individuelle Beratungen durchgeführt; Mit denen, die dann tatsächlich ein PGCE absolvieren, bleibe ich häufig in Kontakt, um ihre weitere Professionalisierung zu verfolgen.⁴ Es dürfte insgesamt jedoch deutlich mehr deutsche BewerberInnen an englischen Universitäten für PGCE-Kurse geben (was u.a. daran liegt, dass diese BewerberInnen häufig schon in England leben und ihren Lebensmittelpunkt auch nach dem PGCE dort behalten).⁵

1.1 PGCE - Beratung in Frankfurt

Seit 2001 biete ich am Institut für England- und Amerikastudien der Johann Wolfgang Goethe-Universität einen PGCE-Beratungsservice an⁶. Der Service ist meines Wissens bundesweit einzigartig und beinhaltet eine Reihe unterschiedlicher Elemente. Regelmäßig einmal pro Semester findet eine allgemeine Informationsveranstaltung für Studierende aller Fächer und Studiengänge statt, die stets gut besucht ist. Mit Studierenden der Frankfurter Universität, die sich mit konkreten Bewerbungsabsichten bei mir melden, vereinbare ich individuelle Beratungstermine; Anfragen von außerhalb werden per Email oder Telefon beantwortet. Die Bewerbungen für die PGCE-Kurse laufen an den Universitäten in Großbritannien ab November für das kommende akademische Jahr an (die PGCE-Kurse selbst beginnen Anfang September), so dass ich im Wintersemester Bewerbungshilfen anbiete und die „Festentschlossenen“ als Gruppe zusammenbringe. Die BewerberInnen unterstützen sich in dieser Phase auch gegenseitig; Gruppentreffen finden in unregelmäßigen Abständen statt, bei denen man sich über Neuigkeiten informiert oder Wissensbereiche abklopft, die in den Interviews gerne angesprochen werden (z.B. englisches Schulsystem, National Curriculum) oder aber die Frage erörtert, welche Optionen es nach dem PGCE gibt.⁷ Die wirklich spannende Phase beginnt mit dem Eintreffen von Einladungen der englischen Universitäten für Interviewtermine. Daraufhin folgt die Möglichkeit, ein *Mock-Interview* durchzuführen. Nach dem Erhalt einer Zusage für einen Studienplatz überwiegen dann zunächst alltagspraktische Fragen wie die der Unterkunft oder Krankenversicherung. Während des PGCE-Kurses biete ich den Studierenden Hilfestellungen und eine Beratung per Email an.

³ www.akueppers.de

⁴ Die Zahl der deutschen PGCE-AbsolventInnen nimmt derzeit deutlich zu. Zum Zeitpunkt dieser Bestandsaufnahme beginnen allein drei deutsche EU-LehrerInnen mit einer Lehrbefähigung aus England einen Anpassungslehrgang am Studienseminar für Gymnasien in Frankfurt.

⁵ Die konkreten Zahlen deutscher BewerberInnen für PGCE-Kurse an britischen Universitäten liegen mir nicht vor;

⁶ Im Jahr 1997/1998 habe ich selbst eine solche Ausbildung an der University of Birmingham absolviert, im Anschluss daran einen Anpassungslehrgang am Studienseminar in Frankfurt. Seit dieser Zeit verfüge ich über Kontakte zu PGCE-Tutoren an einigen englischen Universitäten.

⁷ Die bislang größte Gruppe von insgesamt sechs BewerberInnen habe ich im WS 03/04 für das PGCE 04/05 betreut. In den Jahren davor waren es jeweils zwei bis drei Studierende. In der jetzigen Gruppe PGCE 06/07 sind es vier, evt. fünf mit festen Zusagen für Studienplätze in England.

1.2 PGCE - Bewerbung und Interview

Zielstrebige und gut informierte Studierende organisieren ihr Studium so, dass sie im Frühjahr das erste Staatsexamen erwerben, um dann im September desselben Jahres das PGCE beginnen zu können. Fragen, die im Zusammenhang mit der Bewerbung häufig auftreten, betreffen z.B. das „Übersetzen“ der deutschen Schulnoten (Punkte von 1-15) in englische Schulnoten (A+/A bis F) oder aber den Inhalt des Bewerbungs-*Statements* (Warum bewerbe ich mich für ein PGCE im Fach X an der Universität Y?) bzw. die Art der beiden Referenzschreiben, die den Bewerbungen beiliegen müssen. Im Rückblick stellen die Bewerbungen für einen PGCE-Studienplatz aber kein ernstzunehmendes Problem dar. Man bewirbt sich über die zentrale Studienplatzvergabe in Cheltenham GTTR (*General Teacher Training Registry*) um einen Studienplatz an der Universität seiner Wahl (mit zwei weiteren Präferenzen).⁸

Die Anforderungen der Interviews variieren deutlich von Universität zu Universität und von Fach zu Fach. Alle PGCE-Absolventinnen berichten jedoch von sehr angenehmen Gesprächssituationen. Während es für das Fach *Modern Foreign Languages* unter Umständen nur der/die zukünftige TutorIn / KursleiterIn ist, der/die das Interview führt, sind es für *Geography* evt. der Tutor gemeinsam mit einer *Geography*-Lehrerin und für *Science / Biology* möglicherweise ein ganzes Panel. Zum Teil wird mit dem Interviewtermin für die Bewerber ein Beobachtungstag an einer Schule organisiert, oder aber vor dem individuellen Gesprächstermin gilt es zunächst eine zehnmütige Präsentation über einen ausgewählten Aspekt seines Faches zu halten, um sich anschließend in einer Gruppendiskussion mit anderen BewerberInnen über ein aktuelles bildungspolitisches Thema zu unterhalten. Übereinstimmend berichten die PGCE-AbsolventInnen davon, dass die Interviewer neben fachlichen oder pädagogischen Fragen stets auch ausführlich auf die persönlichen Motive eingehen, die bei den BewerberInnen ausschlaggebend waren, sich für ein *Teacher Training* in England zu bewerben.

1.3 PGCE - Fächer

Alle mir bekannten PGCE-BewerberInnen haben Englisch studiert und entweder eine weitere Fremdsprache oder aber ein Sachfach. Völlig problemlos gestaltet sich in der Regel eine PGCE-Bewerbung mit der Fächerkombination Deutsch / Englisch im ersten Staatsexamen, aber auch Französisch / Englisch oder Spanisch / Englisch. Für eine Bewerbung gilt normalerweise die Maxime, „man bewirbt sich für einen PGCE-Kurs in dem Fach, für welches man einen universitären Abschluss vorweisen kann“. Es gibt aber auch PGCE-AbsolventInnen, die sich z.B. mit der Fächerkombination Englisch und Sport im Staatsexamen erfolgreich für ein PGCE

⁸ <http://www.gttr.ac.uk/>

in *Modern Foreign Languages / German* beworben haben (siehe Fallstudie C). Verallgemeinernd kann festgestellt werden, dass die Türen der *MFL / German* PGCE-Kurse für BewerberInnen aus Deutschland, die entweder Englisch oder aber eine andere moderne Fremdsprache studiert haben, grundsätzlich weit geöffnet sind. „Deutsche Bewerberinnen werden immer gerne genommen“ ist die Einschätzung einer gerade aus England zurückgekehrten Absolventin, die sich mit meinen Beobachtungen deckt. Die Gründe dafür sind vielfältig: Zunächst sind die modernen Fremdsprachen in Großbritannien seit Jahren ein sogenanntes *shortage*-Fach, was bedeutet, dass es z.T. schwierig ist, die PGCE-Kurse zu füllen. Mit der Abschaffung der Pflicht für alle SchülerInnen eine Fremdsprache bis zur GCSE-Prüfung (mittlerer Abschluss) zu lernen, hat sich der Status der Fremdsprachen im Curriculum der staatlichen Schulen in England seit der Jahrtausendwende wieder deutlich verschlechtert. Zudem hat das Fach Deutsch als Fremdsprache unter einem Imageproblem zu leiden. Vergleichsweise wenige SchülerInnen wählen dieses Fach und entsprechend hält sich auch das Interesse an PGCE-Kursen *MFL / German* in Grenzen. BewerberInnen aus Deutschland werden also auch deshalb gerne in den PGCE-Kursen aufgenommen, weil sie auch ohne Abschluss im Fach Deutsch durch ihr „Muttersprachler-Sein“ qualifiziert erscheinen und daher für Kurs und Unterrichtspraxis als Bereicherung wahrgenommen werden. Darüber hinaus bewirbt man sich in England für das PGCE-Fach *Modern Foreign Languages* mit einer Spezialisierung, also *MFL French* oder *MFL German with French* oder *MFL Spanish with German* etc. Die Hervorhebung der Bedeutung einer gemeinsamen Fremdsprachendidaktik für alle modernen Sprachen macht es entsprechend einfacher, sich erfolgreich für einen *MFL*-PGCE-Kurs zu bewerben, auch wenn man eine andere Fremdsprache studiert hat.

Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass viele der deutschen PGCE-AbsolventInnen einen Abschluss in *MFL / German* erworben haben, auch wenn nicht alle tatsächlich ein deutsches Staatsexamen in Fach Deutsch vorweisen können: Eine Bewerbung für einen PGCE-Kurs im Fach Deutsch als Fremdsprache war bislang bei den mir bekannten BewerberInnen immer von Erfolg gekrönt. Selbst eine späte Bewerbung wie aktuell im Fall einer Studentin aus Kassel, die sich erst nach ihrem Staatsexamen Ende Mai erfolgreich für einen *MFL-German* Kurs beworben hat, verlief „reibungslos“, wie sie berichtet. Als vergleichsweise problematisch erweist sich hingegen die starke Abgrenzung der einzelnen Fremdsprachen als isolierte Fächer in Deutschland, wie sie zumindest von Seiten der Schulbehörden vorgenommen wird (vgl. 2.2 / 2.3).

Neben der großen Gruppe der PGCE *MFL* AbsolventInnen (die meisten davon in *German*, aber auch *French* und *Russian*) gibt es eine kleinere Gruppe von deutschen Studierenden, die einen PGCE *Science* Abschluss erworben haben; die

meisten davon mit einer Spezialisierung in *Biology*. Da auch das Fach *Science* in England schon seit langer Zeit zu den *shortage*-Fächern gehört, scheinen die deutschen BewerberInnen – sofern sie sehr gut qualifiziert sind⁹ - auch in diesem Fach gute Chancen auf Studienplätze zu besitzen. Die drei mir bekannten *Biology* Absolventinnen haben alle ausgezeichnete PGCE-Abschlüsse in Cambridge, Warwick und Nottingham (dort mit dem Zusatz Bilingualer Unterricht, vgl. Fallstudie D) erhalten. Ein weiterer PGCE-Abschluss wurde von einer deutschen Studentin in *Geography* erworben, ein Fach, das in den Curricula der Schulen zuweilen den *Humanities* zugeordnet wird, zuweilen aber auch im *Science-Department* unterrichtet wird. Alle AbsolventInnen dieser beiden großen Gruppen hatten sich für ihre PGCE-Kurse mit einem Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien beworben. Mir sind bislang nur drei deutsche AbsolventInnen bekannt, die sich auf der Grundlage eines anderen Lehramts-Examens beworben haben. Zwei Frankfurter Studentinnen, eine mit Grundschullehramt, die andere mit Lehramt für Sonder- und Heilpädagogik haben ihre Lehrbefähigung per PGCE erst im Sommer 2006 erhalten. Beide Fälle werden in ihren nächsten Professionalisierungsschritten unter 2.1 ebenfalls kurz beschrieben.¹⁰ Und erstmalig wird im kommenden akademischen Jahr 0607 eine Deutsche aus Thüringen einen PGCE-*Primary*-Kurs absolvieren. Alle anderen PGCE-AbsolventInnen haben PGCE-Kurse für den Sekundarschulbereich besucht.

1.4 PGCE - Motive

Warum wollen diese StudentInnen am Ende ihres Studiums in Deutschland das praktische Handwerkszeug für den Lehrberuf in England erlernen? Was bewegt sie dazu nach ihrem Staatsexamen die Koffer zu packen und nicht wie die meisten anderen im Studienseminar um die Ecke das Referendariat zu beginnen? Meine vorsichtige Einschätzung ist, dass es sich bei den meisten PGCE-Absolventinnen um sogenannte *Risk-taker* handelt, Menschen mit einem ausgeprägten Sinn für Abenteuer. Viele von ihnen sind ungebunden und wissen zum Teil sehr genau, warum sie ein *Teacher training* in England einem Referendariat vorziehen. Die folgende Äußerung einer Studentin aus Bremen, die in diesem Jahr ihr *Teacher training* in England beginnen wird, illustriert z.B. sehr deutlich ein profundes Detailwissen über das englische Schulsystem:¹¹

⁹ Sie müssen trotz der Spezialisierung auf Biologie auch über gutes Fachwissen in Chemie und Physik verfügen, um punktuell auch in diesen beiden Fächern Unterricht halten zu können.

¹⁰ Neben diesen „Erfolgsgeschichten“ ist mir der Fall einer Studentin bekannt, die sich für einen PGCE-Lehrgang in Musik beworben hatte; sie bekam auch problemlos Interviewtermine an zwei Universitäten, doch leider wurden beide Bewerbungen abschlägig beschieden. Ein deutscher PGCE-Kandidat für *MFL-French* hat den Lehrgang vor Beendigung auf Anraten des Tutors und Mentors vorzeitig abgebrochen. Er hatte vorher sein Referendariat abgebrochen und davor seine Promotion.

¹¹ Diese Studentin wird als erste mir bekannte Person an einem GTP, einem sogenannten *Graduate Teacher Programme* teilnehmen. Der Anbieter dieses *Initial Teacher Trainings* ist in diesem Falle nicht eine Universität, sondern das CILT (*Centre for Information on Language Teaching*,

Beeinflusst [in meiner Absicht, mich für ein GTP zu bewerben – A.K.] wurde ich von vielen Faktoren, unter anderem dem englischen Schulsystem. Dazu möchte ich einige Punkte benennen, die mir besonders gefallen: Die Rolle der Schüler, da diese in England „as a whole“ betrachtet werden. Interessant finde ich auch den *Form*-Unterricht, *assemblies* und die Aufgaben der *Heads of Year* und *learning mentors*. Die Unterstützung von *SEN*-oder *EAL*-Schülern (die in Deutschland so gut wie gar nicht vorhanden ist, zumindest nicht an normalen Schulen) gefällt mir ebenfalls sehr gut sowie der Einsatz und die Zusammenarbeit von/mit *Teaching Assistants* und die Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte. Interessant finde ich außerdem die verschiedenen *Promotion*-Möglichkeiten innerhalb der Schule und den Departments für Lehrkräfte (*Head of German*, *Head of Department*, *SENCO* etc.), die vielen *extra curricular activities*, die Möglichkeiten im IT-Bereich (arbeiten mit dem *Interactive Whiteboard*, *Power Point* etc.) und die Verbindung zwischen Drama-Methoden und *Foreign language teaching*.

Bei anderen BewerberInnen ist das Wissen über das fremde Schulsystem sehr viel geringer, aber dennoch durchaus einflussreich (Transparenz, Standards, Gesamtschulen werden genannt). In wenigen Fällen spielt eine Negativentscheidung gegen das Referendariat oder gegen das deutsche Schulsystem eine entscheidende Rolle für eine PGCE-Bewerbung. Bei den allermeisten ist die angesprochene Abenteuerlust, die Freude, sich auf Neues einzulassen und zu lernen, die Fremdsprachenkompetenzen noch einmal zu verbessern und schließlich ein etwas diffuses, dafür stark ausgeprägtes Bedürfnis „auf jeden Fall nochmal ins Ausland gehen zu wollen“ einflussreich bei der Entscheidung für ein „Referendariat im Ausland“.

Wenn die Chancen auf einen Referendariatsplatz unmittelbar nach dem ersten Staatsexamen wie aktuell in Hessen für das Grundschullehramt und Lehramt an Gymnasien schlecht sind, dann könnte das PGCE doch eine potentielle Alternative zum Vorbereitungsdienst in der zweiten Ausbildungsphase darstellen? Fragen dieser Art werden mir häufiger während der allgemeinen Informationsveranstaltungen gestellt. Mein Eindruck ist jedoch, dass die akademischen Leistungen bei den Bewerbungen für ein PGCE neben den persönlichen Faktoren und der pädagogischen Eignung kein unwichtiger Aspekt sind. Im Gegenteil, die meisten der PGCE-BerwerberInnen haben gute bis sehr gute Examensnoten, ihre Englischkompetenzen schätzen sie ebenfalls als gut bis sehr gut ein, sie sind sehr zielstrebig und lassen sich auf diesen Auslandsaufenthalt mit all seinen Unbekannten und Unabwägbarkeiten nicht als „Kompromisslösung“ ein, sondern treffen die Entscheidung im Sinne einer positiven biographischen Weichenstellung ganz bewusst und zum Teil von langer Hand vorbereitet. Sie

www.cilt.org.uk) zusammen mit einem Verbund an Schulen, die ihre *Student teachers* in Zusammenarbeit mit CILT selbst ausbilden. Die PGCE-*students* verbringen vier Tage an den Schulen und einen Tag in der Woche in der kooperierenden CILT-Einrichtung. Insgesamt ist der Unterschied zum PGCE darin zu sehen, dass ein GTP noch stärker praxisbezogen ist.

versprechen sich durch diesen (in vielen Fällen weiteren) Auslandsaufenthalt¹² bessere Karrierechancen und hoffen zu Recht darauf, sich durch den PGCE-Abschluss weitere Arbeitsmärkte (Großbritannien, Ausland generell) erschließen zu können. Weitere Motive, die für eine PGCE-Bewerbung ähnlich entscheidend waren, sind der Quereinstieg in den Lehrberuf (PGCE mit Abschluss Magister oder Diplom) sowie besondere persönliche Lebensumstände¹³.

1.5 PGCE – Finanzierung

PGCE-BewerberInnen warten nach einem Interviewtermin im Schnitt ca. zwei Wochen auf eine Rückmeldung. Die meisten Anfragen bekomme ich in der sich anschließenden Phase zu Fragen der Finanzierung. Während ein PGCE-Kurs bis Ende der 90er Jahre in Großbritannien nicht vergütet wurde, hat die Regierung mittlerweile erhebliche finanzielle Mittel aufgebracht, um qualifizierte Studienabgänger für den Lehrberuf zu interessieren. Zunächst wurde eine pauschale Vergütung des PGCE mit 6000£ pro TeilnehmerIn und Jahr für alle PGCE-Kurse aller Fächer eingeführt. Mit diesen ca. 150£ pro Woche sind Lebensunterhalt / Miete etc. in allen Regionen außer London relativ problemlos, in London selbst nur sehr knapp zu bestreiten. Das Geld muss auch nicht zurückbezahlt werden, falls der Kurs nicht bestanden oder vorzeitig abgebrochen wird (dann allerdings werden die monatlichen Überweisungen eingestellt). Diese Regelung führte an einigen Universitäten zu einem Missbrauch der Kurse durch Bewerber, die lediglich auf die staatliche Unterstützung aus waren. Die schwarzen Schafe fielen in den Kursen zwar bald auf, konnten sich aber dennoch einige Monatsraten staatlicher Gelder erschummeln. Unter anderem aus diesem Grund wird seit dem 1. September 2006 für alle PGCE-Kurse eine allgemeine Kursgebühr von 3000£ verlangt. Gleichzeitig wird die Vergütung in einigen Fächern um 3000£ auf 9000£ erhöht. Bei diesen Fächern handelt es sich um die *shortage*-Fächer *Modern Foreign Languages*, *Science* und *Maths*, so dass deutsche BewerberInnen, die sich für Kurse aus den beliebten Bereichen *MFL / German / French* oder aber *Science / Biology* interessieren, von einer Kürzung der Vergütung nicht betroffen sind. Anders sieht es allerdings für PGCE-Kurse in den Bereichen *Arts* und *Humanities* bzw. jene mit Schwerpunkt *Primary* aus. Hier müssen die BewerberInnen mit nur 3000£ insgesamt auskommen, können allerdings, wie britische TeilnehmerInnen auch, einen *Loan* beantragen, also einen Kredit, der jedoch in Raten zurückgezahlt werden muss.

¹² Vorherige Auslandsaufenthalte (Highschool-Jahr, Erasmus-Studium, Auslands-Stipendium/ -Studium, *Assistant-teacher*) sind in den Biografien von PGCE-Absolventinnen typisch.

¹³ Der Partner einer deutschen PGCE-Absolventin ist englischsprachiger *Native speaker* mit schlechten Berufsaussichten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Das PGCE war in diesem Fall der Einstieg in die englische Arbeitswelt mit der bewussten Veränderung des Lebensmittelpunktes von Deutschland nach England.

1.6 PGCE – Kurse

Alle PGCE-Kurse, egal ob in Liverpool, Nottingham, Norwich, Leeds, Bristol oder Cambridge, besitzen eine gleiche Grundstruktur, unterscheiden sich aber zum Teil selbst innerhalb eines Faches von Universität zu Universität ganz erheblich. Die Kurse werden federführend von den Universitäten in Zusammenarbeit mit Partnerschulen der Region organisiert und dauern alle ein akademisches Jahr. Charakteristisch ist für alle PGCE-Kurse eine konsequente Verzahnung von Theorie und Praxis, die sich personell darin zeigt, dass alle PGCE-TeilnehmerInnen neben dem Tutor an der Universität auch einen Mentor an der Schule zugewiesen bekommen. Die Praxisanteile sind mit den Seminaren an der Universität stark verwoben; in allen PGCE-Kursen gibt es ein komplettes *Term*, in welchem die *Student teachers* eigenverantwortlich Unterricht an den Schulen (bis zu 75% des Lehrdeputats) halten. In den beiden anderen Trimestern sind die Lehrblöcke kürzer und werden durch Blockunterricht an der Universität ergänzt (vgl. Küppers 1998a + b, 2000b).

Neben der Arbeit in der Schule werden (ca. fünf bis neun) wissenschaftliche Hausarbeiten geschrieben sowie ein Portfolio angelegt, welches der Profilbildung dient. Zu den offiziellen Lehrproben, zu denen der Tutor anwesend ist, kommen häufig viele inoffizielle Unterrichtsbesuche durch den Mentor und andere Lehrer. An manchen Universitäten müssen alle selbst gehaltenen Stunden schriftlich nachbereitet werden (Stundenreflexionen). Ziel der Ausbildung ist es, die *Student teachers* nicht nur mit dem Fach, seinen Inhalten, Methoden und Standards vertraut zu machen und Planungs-, Handlungs- und Reflektionskompetenzen zu entwickeln. Den zukünftigen Lehrern soll auch ein möglichst umfassender Einblick in alle Bereiche der Schulorganisation ermöglicht werden und sie sollen die Vielfältigkeit des englischen Schulsystems kennen lernen. Daher ist es nicht unüblich, dass die verschiedenen *Teaching placements* auch an unterschiedlichen Schultypen stattfinden (z.B. *Mixed ability comprehensive* und *Catholic girls' school*; oder *Sixth form college* und *Grammar school*). In allen PGCE-Kursen ist ein zweiwöchiges Praktikum an einer Grundschule verpflichtend; es wird häufig von den TeilnehmerInnen selbst organisiert. Es gibt keine examensähnlichen abschließenden Prüfungen oder Lehrproben, die Bewertung der Leistungen erfolgt über das gesamte Jahr verteilt kumulativ (vgl. Küppers 2000a).

1.7 PGCE – Lob, Kritik und Krisen¹⁴

Insgesamt ist festzustellen, dass die PGCE-AbsolventInnen die Zeit des *Teacher trainings* in England überwiegend als sehr positiv bewerten, einige sind sogar voll

¹⁴ An dieser Stelle können nur exemplarisch und impressionistisch verschiedene Erfahrungen der deutschen TeilnehmerInnen an PGCE-Kursen wiedergegeben werden; eine detaillierte Darstellung der facettenreichen Eindrücke würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen.

des Lobes und das trotz der konstant hohen Arbeitsbelastung in dem Jahr¹⁵. Eine Absolventin schildert ihre Erfahrungen mit dem Arbeitspensum so:

Am Anfang des Kurses gab es eine Fragerunde mit ehemaligen PGCElern. Als die gesagt haben, stellt euch drauf ein, das wird ein Jahr ohne Freizeit, da haben wir nur gelacht und gedacht, so schlimm wird's schon nicht werden. Aber es war wirklich so. In den *half term-breaks* habe ich meine Hausarbeiten für die Uni geschrieben. Am Wochenende bin ich kaum raus gekommen.

Besonders positiv wurde von vielen Absolventinnen die Tatsache hervorgehoben, dass die *Student teachers* in die Evaluation der eigenen Arbeit einbezogen werden und die zu erreichenden Standards für ihre Ausbildung offen und transparent sind. Mit den Mentoren an den Schulen gibt es in der Regel ein wöchentliches Beratungsgespräch; mit den Tutoren finden in größeren Zeitabständen ebenfalls Profilbildungs-Termine statt. Ebenfalls als sehr zeitgemäß und sehr angenehm wird das *Pass-Fail-System* dieser Ausbildung beschrieben; und das zum Teil explizit mit Negativverweis auf das Referendariat („Seelenverkauf, um gute Noten zu bekommen“). Die Beratung durch den Tutor und den Mentor funktioniert in der Regel so gut, dass die TeilnehmerInnen entweder sehr bald mitgeteilt bekommen, dass sie das PGCE wohl nicht bestehen werden (die *drop-out-Rate* zu Weihnachten beträgt ca. 20 – 30%) oder aber auf Grund der vielen Rückmeldungen bis zum Schluss stets wissen, wo sie mit ihren Leistungen stehen.

Häufig äußern sich die AbsolventInnen sehr positiv über die Zusammenarbeit mit dem Tutor; in einigen Fällen wurde jedoch Kritik an der Arbeit der Mentoren geäußert. Eine deutsche Absolventin eines *MFL-German*-Kurses war besonders enttäuscht über die Unterrichtsmethoden, nach denen in ihrer Schule unterrichtet wurde: „Die haben zu viel Krashen gelesen und denken immer noch, dass möglichst viel *meaningful input* reicht, um eine fremde Sprache im Unterricht lernen zu können. Grammatikregeln wurden nie explizit unterrichtet, dafür viel auswendig gelernt.“ Diese Erkenntnis wog für sie umso schwerer, als sie während ihres Studiums in Frankfurt einige englische Fachautoren gelesen und darüber etliche gute Ansätze und Theorien kennengelernt hatte (exemplarisch erwähnt sie Michael Byram). Insgesamt deutet sich an, dass die *MFL*-AbsolventInnen mehr inhaltliche Kritik an den PGCE-Kursen üben als die Gruppe der *Science*-Absolventinnen; alle hingegen bemerken eine gewisse „Theorie-Armut“ in den Kursen, die im Sinne eines *Learning-on-the-job* sehr stark an der Unterrichtspraxis orientiert sind.

Schließlich berichten alle PGCE-KandidatInnen in der einen oder anderen Weise von krisenhaften Phasen während ihres Auslandsjahres. Das ist zunächst nichts Ungewöhnliches; auch das Referat ist eine Ausbildungs- bzw. Lebensphase, die häufig als krisenreich erfahren wird. Die Krisen, von denen die PGCE-

¹⁵ ...was diesem Abschluss auch in der freien Wirtschaft einen guten Ruf verschafft. Mit einem PGCE im CV gilt man als „belastbar, leistungsfähig und tendentiell stressresistent“.

AbsolventInnen berichten – und auf die hier auch nur exemplarisch eingegangen werden kann – beziehen sich auf fachliche, persönliche sowie interkulturelle Erfahrungen während des Auslandsaufenthaltes.

Eine Absolventin ist beispielsweise sehr angetan von der „positiven Feedback-Kultur“, die sie in England während des PGCEs erlebt. Die vielen Rückmeldungen ihrer Ausbilder und KollegInnen empfindet sie als sehr motivierend. Dass die englische Art und Weise, Feedback und auch Kritik positiv zu formulieren, für sie gleichzeitig aber eine sehr ambivalente Erfahrung war, geht an anderer Stelle des Gespräches deutlich hervor, als sie von Schwierigkeiten mit einer jungen Kollegin an der Schule berichtet. Den Grund für die Krise, die sich aus Problemen in der Zusammenarbeit mit dieser Kollegin ergibt, sieht sie in der Tatsache, dass die Kollegin nicht in der Lage war, sie offen zu kritisieren und sie somit nie wirklich wusste, was sie eigentlich „falsch machte“.

Zwei andere deutsche PGCE-AbsolventInnen berichten von unangenehmen deutsch-feindlichen Beschimpfungen, denen sie sich ausgesetzt sahen. An dem Haus, in dem sie wohnten, fanden sie eines Tages Nazi-Schmierereien, was sie sehr geärgert, aber auch nachdenklich gemacht hat.

Als besonders krisenreich erweist sich das zweite *Term* des Schuljahres, in dem die *Student teachers* komplett eigenverantwortlich unterrichten und nebenbei Aufgaben und Arbeiten für die Universität erledigen müssen. Eine Vielzahl von Faktoren wie z.B. Überarbeitung, Frustrationen durch ausbleibende Lernfortschritte oder fachliche Zweifel sind potentielle Auslöser für die in dieser Zeit möglichen Krisenerfahrungen.

2.0 PGCE und was dann?

Nach dem Ende des PGCE und mit Erreichen des QTS (*Qualified Teacher Status*) berichten alle AbsolventInnen unisono von einem starken „Glücksgefühl“, diesen harten und anstrengenden Lebensabschnitt erfolgreich hinter sich gelassen zu haben: „Das PGCE zu schaffen ist ein persönliches Erfolgserlebnis“. Die Anforderungen werden von den deutschen TeilnehmerInnen generell zwar als sehr hoch eingeschätzt, doch in fachlicher und fachdidaktischer Hinsicht fühlen sie sich durch ein Studium in bzw. Staatsexamen aus Deutschland für dieses Auslandsjahr gut gerüstet. Das Nachdenken über das Wie-weiter-nach-dem-PGCE? hatte für die meisten jedoch schon lange vor Beginn ihres *Teacher trainings* begonnen.

2.1 Young teaching professionals: vier Fallstudien

Drei unterschiedliche Wege eröffnen sich den deutschen LehrerInnen nach einem PGCE:

- 1) die Bewerbung an einer englischen Schule und der Verbleib in Großbritannien;

- 2) Die Bewerbung an einer internationalen Schule in Deutschland oder im Ausland;
- 3) Die Rückkehr nach Deutschland und die Eingliederung ins deutsche Schulsystem.

Alle drei Optionen sollen zunächst durch die Vorstellung von vier biographischen Einzelfällen näher illustriert werden.

2.1.1 Fallstudie A

Studentin A hat in Hessen ein Staatsexamen für das Grundschullehramt erworben und sich anschließend erfolgreich für das Jahr 2005/06 für einen PGCE-*Secondary* Kurs in Liverpool beworben und dort 2006 eine Lehrbefähigung für *MFL German with French* erhalten. A hat in ihrem PGCE ausgezeichnete Leistungen erzielt und wird im neuen Schuljahr eine Stelle an einer Schule in England antreten und dort Deutsch und Französisch unterrichten. Gleichzeitig spielt sie mit dem Gedanken einen MA-Abschluss in *Applied Linguistics* in Liverpool zu erwerben und unter Umständen in England oder Deutschland zu promovieren.

2.1.2 Fallstudie B

Die Studentin B hatte in Hessen Sonder- und Heilpädagogik und Mathematik studiert und 2005 ihr erstes Staatsexamen abgelegt. Anschließend absolvierte sie einen PGCE-*Secondary* Kurs für *MFL German with French* in Liverpool. Nach ihren durchweg positiven Erfahrungen mit dem PGCE wird sie mit dem neuen Schuljahr an einer internationalen Schule in Nordrhein-Westfalen in der *Middle school* unterrichten und sich dort in den Bereich der Arbeit mit *SEN*-Schülern (*Special Educational Needs*) einarbeiten sowie ESL-Unterricht geben. Aufgrund der Erfahrungen mit den Schulbehörden in Nordrhein-Westfalen ist zu vermuten, dass sie nach einer gewissen Zeit der Unterrichtspraxis die Gleichstellung ihres Abschlusses mit dem zweiten Staatsexamen erreichen wird.

2.1.3 Fallstudie C

Student C legte 2002 in Nordrhein-Westfalen seine Prüfungen für das erste Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Sport und Englisch ab und bewarb sich anschließend für das akademische Jahr 2002/03 erfolgreich für einen PGCE-Kurs in *MFL German* an der Universität in Leeds. Nach bestandenem PGCE wurde ihm für das Schuljahr 2003/04 über die Bezirksregierung in Arnsberg/ NRW eine Vertretungsstelle an einem Gymnasium in Köln angeboten, die er - anstatt eines Anpassungslehrgangs zu machen - annahm, um Unterrichtspraxis in seinem zweiten Fach, Sport, nachzuweisen. Nach acht Monaten eigenverantwortlichen Unterrichts in den Fächern Sport und Englisch wurde sein Abschluss aus England mit dem zweiten Staatsexamen gleichgestellt. Vor Ende desselben Schuljahres bewarb er sich auf eine Planstelle an einem

Gymnasium in der Nähe von Köln und wurde schon ein Jahr nach Beendigung des PGCEs verbeamtet.

2.1.4 Fallstudie D

Studentin D aus Niedersachsen hatte zunächst einen Abschluss als Diplombiologin, bevor sie sich entschloss, zusätzlich ein Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasium für die Fächer Biologie und Englisch in Hessen zu machen. Anschließend bewarb sie sich für einen PGCE-Kurs in *Science* mit Schwerpunkt *Biology* und Zusatz Bilingualer Unterricht in Nottingham. Mit der Bewerbung für ein *Teacher training* in England war die Erwartung verbunden, schneller in der Berufspraxis Fuß zu fassen. Den PGCE-Kurs beendete sie sehr erfolgreich im Sommer 2005, um anschließend voll des Lobes über die englische Lehrerausbildung im Allgemeinen und den PGCE-Kurs im Besonderen nach Deutschland zu kommen. Was ihr dann allerdings bevorstand, beschreibt sie rückblickend als „viermonatigen Behördenkampf und *Culture clash* der besonderen Art“. Im Rückblick war die Auseinandersetzung mit den deutschen Behörden, Bezirksregierungen und Schulämtern „die härteste und nervenaufreibendste Prüfung am gesamten Abenteuer PGCE“. Da sie zunächst in den Behörden keine „Zuständigkeiten“ fand, fuhr sie öfter in die Landeshauptstadt, um in dem zuständigen Ministerium persönlich mit Sachbearbeitern zu sprechen. Dort wurde ihr kommuniziert, dass „Fälle wie ihrer nicht bekannt seien“ und es keine offizielle behördliche Entscheidungsgrundlage gäbe, nach der gehandelt werden könne. Durch ihre Hartnäckigkeit erreichte sie schließlich, dass sie im November 2005 einen sechsmonatigen Anpassungslehrgang am Studienseminar in Salzgitter beginnen konnte. Der Lehrgang dauerte bis Ende April 2006, in dieser Zeit gab sie zwölf Lehrproben in beiden Fächern und erwarb nebenbei das Zusatzzertifikat für den bilingualen Unterricht. Gegen Ende des Anpassungslehrgangs wurde der Schulleiter eines Gymnasiums auf sie aufmerksam, der ganz gezielt auf der Suche nach KollegInnen mit Auslandserfahrungen war. D wurde von ihm „abgeworben“ und arbeitet seit dem 1. Mai 2006 an einem Gymnasium in Wolfsburg mit voller Planstelle. Seit Mai 06 ist ihr Abschluss mit dem zweiten Staatsexamen gleichgestellt, D ist mittlerweile verbeamtet. Ihr Ziel hat sie erreicht, im Vergleich zur Dauer des Referendariats hat sie „ein halbes Jahr gespart“, gleichzeitig hat sie innerhalb kürzester Zeit Fuß gefasst im deutschen Schulsystem. Und trotz der Nerven, die der „Behördenkampf“ gekostet hat, würde sie das PGCE jederzeit wieder machen.

2.2 Das PGCE und die deutschen Schulbehörden

Die Wege der PGCE-AbsolventInnen führen in den meisten Fällen nach Deutschland zurück, aber nicht zwangsläufig an eine deutsche Schule, wie Fall B zeigt. Eine andere Absolventin z.B. bekam ebenfalls sofort nach Beendigung des PGCE an einer internationalen Schule in Deutschland eine feste Anstellung und

unterrichtete dort zwei Jahre Biologie, bevor sie aus privaten Gründen wieder zurück an eine Schule nach England ging. Die Wege können auch von Deutschland wieder ins Ausland führen, wie im Fall einer weiteren PGCE-Absolventin, die inzwischen an einer deutschen Schule in Ungarn arbeitet.

Während sich für PGCEler die Bewerbungen in England als unproblematisch erweisen und die Chancen Anstellungen an internationalen Schulen im In- und Ausland ebenfalls sehr gut zu sein scheinen, stehen sie interessanterweise auf dem Weg zurück nach Deutschland bzw. ins deutsche Schulsystem vor den größten Hindernissen.

Deutlich zeigt der Vergleich von Fall C und Fall D, dass es keine einheitlichen Richtlinien gibt, wie mit „deutschen EU-LehrerInnen“ verfahren wird, die zwar ein Studium in Deutschland abgeschlossen, aber ihre Berufsqualifikation im Ausland erworben haben. Dass es von Bundesland zu Bundesland grundsätzlich Unterschiede im Umgang mit EU-LehrerInnen und deren Qualifikationen gibt, überrascht zunächst nicht weiter, da das Recht zur Regelung der Zugangsvoraussetzungen für den Beruf des Lehrers nicht in die Kompetenz des Bundes, sondern in die Zuständigkeit der Länder fällt (Kulturhoheit der Länder in Schulangelegenheiten)¹⁶. Die Kultusministerkonferenz fasste 1990 einen Beschluss, der die Umsetzung der Maastrichter Verträge von 1988 in innerstaatliches Recht für die Berufe der Lehrer regelt. Dieser KMK-Beschluss legt lediglich die Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Richtlinie von 1988 in Landesrecht fest. Die Rahmenbedingungen wiederum betreffen u.a. die Regelungen für Anpassungslehrgänge und Eignungsprüfungen, die ursprünglich für Lehrerinnen aus dem europäischen Ausland aufgestellt wurden, die ihren Beruf in Deutschland ausüben wollen. In den Richtlinien der einzelnen Länder bleibt die Gruppe der „deutschen EU-Lehrerinnen“ unerwähnt und unberücksichtigt, weil sie Anfang der 90er Jahre wohl nicht vorgesehen (weil nicht „vorhersehbar“?) war. Daraus resultieren heute die Schwierigkeiten, von denen z.B. Lehrerin D in Niedersachsen berichtet. Eine „deutsche EU-Lehrerin“ ist vielen Sachbearbeitern in den zuständigen Behörden etlicher Bundesländer ein weithin unbekanntes Wesen und entsprechend orientieren sie sich bei der Festlegung über Art und Umfang des Anpassungslehrganges entweder an den Richtlinien für die „europäischen EU-LehrerInnen“ oder treffen Einzelfallentscheidungen ohne vergleichbare Entscheidungsgrundlagen. Kein Wunder also, dass dieser Abschnitt der Professionalisierung den deutschen PGCE-AbsolventInnen Unbehagen bereitet. Sie fühlen sich häufig der bürokratischen Willkür der Schulbehörden ausgeliefert, da es keine greifbaren Richtlinien oder vergleichbare Verfahren gibt, auf die sie sich beziehen könnten. Dass sie sich trotz dieser Unklarheiten auf ein PGCE-

¹⁶ vgl. die Übersicht über die Länderregelungen zum Anpassungslehrgang bzw. der Eignungsprüfung für EU-LehrerInnen, herausgegeben von der Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland (KSD) <http://www.ksdev.de/eu-lehrer.htm>

Auslandsjahr einlassen, zeugt vom starken Pioniergeist, den die meisten dieser jungen Menschen mitbringen – und im Umgang mit den deutschen Behörden auch dringend brauchen.

2.3 Das PGCE und der „Anpassungslehrgang“ in Hessen

Hessen ist das Bundesland, das bundesweit die meisten EU-LehrerInnen in Anpassungslehrgängen nachqualifiziert. Seit 1994 werden die sogenannten APLs am Studienseminar für Gymnasien in Frankfurt für Lehrkräfte aus anderen EU-Mitgliedstaaten durchgeführt mit dem Ziel, es den europäischen LehrerInnen zu ermöglichen, die noch fehlenden Voraussetzungen für eine Lehrbefähigung an hessischen und deutschen Schulen im gymnasialen Bereich zu erwerben¹⁷. Die „fehlenden Voraussetzungen“, die deutsche EU-Lehrerinnen ausgleichen müssen, sind in der Tatsache zu sehen, dass sie mit einem PGCE lediglich die Fakultas in einem Fach erworben haben. Sofern sie vor dem PGCE ein Staatsexamen gemacht haben, verfügen sie ansonsten über die gleichen Qualifikationen wie die deutschen Referendare (LiV = Lehrer im Vorbereitungsdienst). Im Rahmen des Anpassungslehrgangs sollen sie also vor allen Dingen Unterrichtspraxis in ihrem zweiten Fach erwerben. Außerdem nehmen sie an den Fachsitzungen des Studienseminars teil, die für die Referendare angeboten werden, und besuchen zudem das EU-Seminar. Die Bewertung der Leistungen erfolgt kumulativ und auf der Grundlage von Lehrproben (Unterrichtsversuchen), die in jeweils beiden Fächern beider Sekundarstufen gehalten werden.

Die Einstellungstermine für EU-LehrerInnen sind in Hessen angepasst an die Einstellungstermine der Referendare und finden jeweils zum 1.8. und 1.2. eines Jahres statt. Vor der Modularisierung der zweiten Phase der Lehrerausbildung in Hessen konnten deutsche EU-Lehrerinnen mit einer Lehrbefähigung aus England damit rechnen, einen etwa 14-monatigen Anpassungslehrgang absolvieren zu müssen. Mit der Modularisierung ist die Dauer des Lehrgangs für die PGCE-AbsolventInnen auf 18 Monate angehoben worden, was inhaltlich nicht nachvollziehbar und offenbar politisch motiviert ist. Deutsche EU-LehrerInnen sind ausgebildete Lehrkräfte, die eigenverantwortlich Unterricht halten und während des Anpassungslehrgangs aus Sicht der Schulbehörden billige Arbeitskräfte darstellen¹⁸. Sie für längere Anpassungslehrgänge zu verpflichten mag aus Behördensicht zwar durchaus attraktiv sein, aus Sicht der betroffenen deutschen EU-LehrerInnen bedeutet es eine Verlängerung ihrer Ausbildungszeit und in einigen Fällen sicherlich eine kaum zumutbare Härte. So sinnvoll die

¹⁷ vgl. <http://www.studienseminar-ffm.de/modules/info/index.php?id=12> sowie <http://www.lo-net.de/class/euffm-euseminar/> Für die Betreuung der EU-LehrerInnen gibt es hier einen speziellen EU-Ausbilder;

¹⁸ Die Vergütung der EU-LehrerInnen erfolgt in Hessen in Anlehnung an die Bezüge der Referendare mit dem Unterschied, dass sie nicht auf Zeit verbeamtet werden, sondern Angestellte sind. De facto erhalten sie also weniger Vergütung für ihre Arbeit als die Referendare. In Bremen wird ein Anpassungslehrgang gar nicht vergütet.

Anpassungslehrgänge für die PGCE-AbsolventInnen inhaltlich sind und so lobenswert die ausgezeichnete Qualität des Anpassungslehrgangs in Hessen auch sein mag¹⁹, in Zeiten von „Unterrichtsgarantie plus“²⁰ scheinen überzogene Anforderungen von „bis zu zwei Jahren“ APL nach einem PGCE geradezu absurd.

2.4 Das PGCE in NRW

Dass es Bundesländer gibt, die im Umgang mit PGCE-AbsolventInnen einen unbürokratischeren und liberaleren Umgang pflegen, zeigt das Beispiel von Student C, der nach seinem PGCE im Rahmen einer Vertretungsstelle in Nordrhein-Westfalen Unterrichtspraxis in seinem zweiten Fach erwarb, ihm diese Lehrtätigkeit als Anpassungslehrgang angerechnet und sein Abschluss nach acht Monaten von der Bezirksregierung in Arnsberg mit dem zweiten Staatsexamen gleichgestellt wurde. Eine andere Studentin, die in England einen PGCE-Abschluss im Fach *Geography* erworben hatte, bekam in NRW nach ihrer Rückkehr eine Stelle als Erdkundelehrerin im bilingualen Zweig eines Gymnasiums und ist mittlerweile mit Festanstellung an einem Gymnasium in der Nähe der holländischen Grenze tätig. In beiden Fällen wurde die fehlende Unterrichtspraxis im zweiten Fach zweifellos erworben, allerdings ohne Anpassungslehrgang – was sicherlich Vor- und Nachteile hat.²¹

3.0 Fazit und Ausblick

Ein PGCE-Auslandsjahr ist eine schwere Prüfung und gleichzeitig eine Herausforderung der besonderen Art. Viele PGCE-AbsolventInnen haben jenseits des bekannten Wegs „über das Referendariat ins deutsche Schulsystem“ Neuland betreten, indem sie sich für einen Ausbildungsweg entschieden haben, der mit ihrem Studienabschluss oder ihrer Fächerwahl vorher noch nicht betreten worden war - oder indem sie sich im Anschluss an Ihr PGCE in einem Bundesland zurück meldeten, in dem „deutsche EU-LehrerInnen“ für die zuständigen Schulbehörden noch immer eine unbekannte Spezies darstellen. Sie mussten sich oft durchbeißen und haben gerade in der Auseinandersetzung mit den Behörden in Deutschland Durchsetzungskraft beweisen und Überzeugungsarbeit leisten müssen. Daran sind

¹⁹ von der hohen Qualität der Ausbildung im Anpassungslehrgang zeugen u.a. die Erfahrungsberichte von ehemaligen EU-Lehrerinnen auf der Webseite des Studienseminars Frankfurt <http://www.studienseminar-ffm.de/modules/info/index.php?id=98>

²⁰ In Hessen wurden die Schulen mit dem Schuljahr 2006/07 verpflichtet einen *Pool* mit Aushilfskräften anzulegen, um möglichst keinen Unterricht ausfallen lassen zu müssen. Somit übernehmen jetzt Studenten, Rentner und Hausfrauen Stunden, um den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Eine solche fragwürdige Schulpolitik trägt zweifellos zur Entprofessionalisierung des Lehrberufs bei.

²¹ Student C spricht davon, dass er in der Zeit, in der er die Vertretungsstelle inne hatte, zwar im Kollegium gut aufgenommen war und auch Hilfestellungen bekam, er sich aber zuweilen eine intensivere Betreuung gewünscht hätte.

sie – wie z.B. Studentin D bildhaft resümiert – „persönlich um mehrere Meter“ gewachsen. Mit ihren bunten Berufsbiografien haben sie aber auch jeweils ein Stück Pionierarbeit geleistet; der Ausbildungsweg, den sie gegangen sind, ist für nachfolgende deutsche Studierende nun deutlicher zu erkennen und unter Umständen einfacher zu bewerkstelligen.

Auch wenn sie dem PGCE nicht unkritisch gegenüberstehen, so empfinden die AbsolventInnen dieses Auslandsjahr als eine außergewöhnliche Bereicherung ihres Lebens in professioneller, aber natürlich auch persönlicher Hinsicht. Bei den meisten haben sich auch die individuellen Erwartungen erfüllt: Sie haben die Anforderungen der Ausbildung in vielerlei Hinsicht souverän gemeistert und ihre sprachlichen, fachlichen, sozialen, landeskundlichen und interkulturellen Kompetenzen nachhaltig verbessern können. Viele von ihnen haben zusätzliche Qualifikationen im Bereich Deutsch als Fremdsprache erworben und sich außerdem neue interessante Arbeitsmärkte erschlossen. Darüber hinaus scheinen sie auch weiterhin offen für berufliche Veränderungen verschiedener Art, was für ihre erworbene Flexibilität spricht – eine der vielzitierten Schlüsselqualifikation auf dem internationalen Arbeitsmarkt.

Von diesen jungen LehrerInnen, die sich auf eigene Faust auf ein *Border-crossing* zwischen den Schul- und Ausbildungssystemen eingelassen haben, können deutsche Schulen in besonderem Maße profitieren. PGCE-AbsolventInnen, die in England eine Lehrbefähigung für ein Sachfach erworben haben, sind mit ihrer Lehrerfahrung und der Curriculumkenntnis nicht nur sehr gut für den klassischen bilingualen Sachfachunterricht qualifiziert, sondern auch für die Arbeit an Schulen, die von Anfang an in zwei oder mehr Sprachen unterrichten und deren Zahl in Deutschland kontinuierlich steigt. (vgl. Christ 2003). Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen im Schulbereich, der Öffnung des bilingualen Sachfachunterrichts für alle Schüler durch Module und des fremdsprachlichen Frühbeginns wird der Bedarf an KollegInnen mit Qualifikationen, wie sie PGCE-AbsolventInnen vorweisen können, weiter steigen. Aber auch im Bereich der Schulorganisation (*Assemblies, Clubs, Drama, Standards* etc.) sowie im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht kann davon ausgegangen werden, dass diese „Wandler zwischen den Schulwelten“ über ein spezielles Erfahrungswissen verfügen, mit dem sie wichtige Akzente in Unterricht und Schulleben (Partnerschaften, Austausch, Projekte etc.) setzen können.

Studien der letzten Jahre zeigen, dass ein Auslandsaufenthalt ein bedeutender, emotionaler Bezugspunkt im Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen ist und eine nachhaltige Wirkung auf unterschiedlichen Ebenen haben kann (vgl. Appel 2000, Caspari 2003, Ehrenreich 2004). Für deutsche PGCE-AbsolventInnen scheint der Auslandsaufenthalt in besonderem Maße prägend zu sein: Einerseits erfahren sie diese Zeit fast ausnahmslos als sehr intensiv, sehr anstrengend und in

den meisten Fällen auch als sehr krisenreich; andererseits aber wird diese Phase gleichzeitig als herausfordernd, anregend und äußerst lehrreich erlebt. Anders als z.B. FremdsprachenassistentInnen tauchen sie sehr viel tiefer und detaillierter in das englische Schulsystem ein, übernehmen Verantwortung für Klassen, unterrichten eigenverantwortlich und können selbstverständlich auch scheitern. Inwiefern das Auslandsjahr - gerade durch die beschriebene Härte - die Absolventinnen in Ihrem Selbstverständnis in Sinne eines „intercultural speaker“ (Kramsch 1998) beeinflusst und ob bzw. wie sich die Unterrichts- und Lehrerfahrungen in einem anderen Schulsystem auf die praktische Arbeit im Klassenraum in Deutschland auswirkt, sind Fragen, die im Rahmen dieser Langzeitstudie weiter verfolgt werden sollen.

Der fortschreitende Prozess der europäischen Integration ist politisch gewollt, die BürgerInnen und ArbeitnehmerInnen der Europäischen Union werden zunehmend mobiler und über den Europarat und die Europäische Kommission wurden etliche Programme aufgelegt und Fördermittel bereitgestellt, die im Schulbereich Partnerschaften, Austausch und grenzüberschreitende Projekte ermöglichen, um dem Ziel der Mehrsprachigkeit der BürgerInnen in der Gemeinschaft näher zu kommen. Weithin unbeachtet in seiner europäischen Dimension blieb bislang der Bereich der zweiten Phase der Lehrerausbildung (vgl. Krechel 2003). Kooperationen zwischen den Ausbildungsinstitutionen der einzelnen europäischen Länder böten ein großes Potential an Möglichkeiten gerade im Bereich der Fremdsprachenlehrausbildung. Nachgedacht wird z.B. über die Anrechnung der Lehrtätigkeit von Fremdsprachenassistenten bei veränderten Bedingungen auf die Zeit des Vorbereitungsdienstes und eine Verzahnung der Tätigkeiten von *Language Assistants* mit Referendaren / *Student teachers* (vgl. Jacob 2006: 493). Überlegungen dieser Art halte ich für äußerst sinnvoll. Dringend notwendig dagegen ist die Einbeziehung der Schulbehörden der Bundesländer in einen Dialog, der auch mit der Fachwissenschaft geführt werden muss, um formalistische Entscheidungen über z.B. die Dauer von Anpassungslehrgängen auf ein inhaltliches Fundament zu stellen. Es ist wichtig, zu einheitlichen Regelungen zu kommen, um die nachwachsende Lehrergeneration in ihrer Mobilität und Bereitschaft, Ausbildungsgrenzen zu überschreiten, nicht zu blockieren, und sie darin zu bestärken sich im benachbarten Ausland zu qualifizieren. Denkbar wären z.B. gemeinsame *Teacher training*-Lehrgänge von Institutionen zweier europäischer Länder, bei denen die TeilnehmerInnen phasenweise in beiden Schulsystemen unterrichten und abschließend die Lehrbefähigung beider Länder erhalten.

Abschließend ist festzuhalten, dass es in Deutschland eine größer werdende Gruppe engagierter, flexibler und mobiler junger LehrerInnen gibt, die europäischer denken als die Sachbearbeiter in etlichen Schulbehörden unserer Bundesländer. Durch Eigeninitiative und Pioniergeist praktizieren sie das, was von vielen Politikern so

gerne beschworen wird: die europäische Integration! Über den (noch) ungewöhnlichen Weg vom deutschen Examen über ein *Teacher training* in England und evt. einen Anpassungslehrgang als EU-Lehrende erwerben sie eine wahrhaft europäische Qualifizierung und nehmen dabei hohe individuelle Risiken in Kauf. Unsere SchülerInnen und Schulen können von diesen europäischen Lehrkräften nur profitieren.

4.0 Literatur

- Appel, Joachim (2000), *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt.
- Caspari, Daniela (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*, Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert (2003): Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In Bausch, Karl-Richard et al (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Narr, 449-454.
- Ehrenreich, Susanne (2004), *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung: das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. München: Langenscheidt.
- Jacob, Günther (2006), Fremdsprachenassistent(inn)en: Bewährte Methode und neue Wege. In Jung, Udo O.H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt et al.: Lang, 489-493.
- Kramsch, Claire (1998), The privilege of the intercultural speaker. In Byram, Michael & Fleming, Michael (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge: CUP, 16-31.
- Krechel, Hans-Ludwig (2003), Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in der zweiten Phase. In Bausch, Karl-Richard et al (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Narr, 482-486.
- Küppers, Almut (1998a), Referendariat im Ausland – Geht das? *L-news. Zeitschrift für Lehramtsstudierende* 6, 21-24. [Online <http://web.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/lnews606.htm> 29.8.06]
- Küppers, Almut (1998b), Das Praxissemester – Nicht ohne intensive Betreuung! Was wir von unseren europäischen Nachbarn für das Praxissemester lernen können - Ein Blick auf die englisch Lehrerausbildung, *L-news. Zeitschrift für Lehramtsstudierende* 6, 12-20. [Online <http://web.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/lnews605.htm> 29.8.06]
- Küppers, Almut (2000a), Europäische Fremdsprachenlehrerausbildung im Vergleich, *Deutsch lehren und lernen* 22, 20-23.
- Küppers, Almut (2000b), Ein Referendariat im Ausland. Eine Alternative für Studierende des Lehramts, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47: 3, 317-319.