

Arnold, Eva

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 69-77

urn:nbn:de:0111-opus-27378

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.budrich-verlag.de/>

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

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 40

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

Lutz R. Reuter

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht	9
--	---

Christian Rudelt

Peer review: Necessary evil or last resort? An overview of the current research status on the quality of editorial peer review	17
---	----

Christoph Wulf

Die Deutsche UNESCO-Kommission	27
--------------------------------------	----

Beiträge der Tagung *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen*

Lothar Wigger

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme	33
--	----

Lutz R. Reuter

Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	41
--	----

Josef Keuffer

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung	51
--	----

Eva Arnold

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	69
---	----

Wilfried Schubarth

Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung
zwischen Abgrenzung und Annäherung 79

Alexander Gröschner, Cordula Schmitt

Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität
universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung 89

Andreas Keller

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche
Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess 99

Norbert Ricken

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung
der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen 109

Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Breuer

Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz. Ein polyvalenter
Bachelor und Master of Science in Wirtschaftspädagogik 125

Alexa Tegeler

Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung.
Ein Beitrag aus studentischer Sicht 135

Mitteilungen des Vorstands

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung
von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und
JugendlichenpsychotherapeutInnen 145

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 149

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 154

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung 170

Sektion 5	Schulpädagogik	172
Sektion 6	Sonderpädagogik	176
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	178
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	180
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung	184
Sektion 12	Medienpädagogik	189
Sektion 13	Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	192

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	197
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Beschluss des Instituts für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Beschluss des Fachbereichs Sprach-, Literatur- und Medienwissen- schaften der Universität Siegen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. Stellungnahme zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten	205
--	-----

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution	212
--	-----

World Education Research Association (WERA) – Weltweite Organisation für erziehungswissenschaftliche Forschung gegründet	213
---	-----

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibungen, Preise

Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses
in der Historischen Bildungsforschung 215

Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen
der Sektion Historische Bildungsforschung 216

Tagungskalender 217

Personalia 229

Nachruf auf Hans Tietgens 231

Impressum

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung

Eva Arnold

1 Warum kooperieren?

Warum sollten in den neuen Studienstrukturen die beiden Phasen der Lehrerbildung miteinander kooperieren? Die Forderung nach einer stärkeren Verzahnung erscheint so selbstverständlich, dass es mich reizt, diese Frage an den Beginn meiner Ausführungen zu stellen. Die Forderung nach Zusammenarbeit ist jedoch begründungsbedürftig, denn es wird zwar für alle Bachelorstudiengänge gefordert, dass sie für Berufstätigkeiten qualifizieren, aber eine vergleichbar nachdrückliche Forderung nach Verzahnung mit nachfolgenden beruflichen Qualifikationsphasen gibt es in kaum einem anderen Berufsfeld. Drei Antworten auf die Frage nach Kooperationsnotwendigkeiten erscheinen naheliegend:

1.1 Kooperation ist möglich

Anders als in anderen akademischen Berufsgruppen ist die Verknüpfung zwischen dem Studium und der nachfolgenden Ausbildungsphase in der Lehrerbildung vergleichsweise leicht möglich. Das Berufsfeld wird bekanntlich durch einen Arbeitgeber dominiert, der sich zu Wort meldet, wenn es um die Ausbildung geht (bis hin zum Vetorecht der Schuladministrationen im Akkreditierungsverfahren). Er bietet auch den Hochschulen zudem die Möglichkeit zur Kooperation.

Im Zuge der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf das gestufte Studiensystem sah es zunächst so aus, als würden berufsfeldbezogene Kooperationen erschwert, wenn Studiengänge polyvalent angelegt werden. Inzwischen hat sich herausgestellt, dass in allen Bundesländern zumindest die Masterstudiengänge (M. Ed.) lehramtsspezifisch angeboten werden. Hinsichtlich der Bachelorstudiengänge gibt es derzeit unterschiedliche Lösungen, die zum Teil den Studierenden erlauben, die Entscheidung für das Lehramt zu einem späteren Zeitpunkt ihres Studiums zu fällen. Um den Vorgaben der KMK zu entsprechen, sind die Studienangebote allerdings fast überall so angelegt, dass Studierende mit dem Ziel des Lehramts berufsspezifische Studienelemente (z.B. schulpraktische Studien) absolvieren. Kooperation zwi-

schen der ersten und zweiten Phase (resp. zwischen deren Anbietern) ist demnach in beiden Studienabschnitten möglich. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, unter welchen Bedingungen sich die damit verbundenen Anstrengungen lohnen.

1.2 Stakeholder fordern Praxisbezug

Ein zweiter Anlass für Kooperationen sind Forderungen verschiedener Interessengruppen nach (mehr) Praxisbezug im Studium. Empirische Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Lehramtsstudierende, Referendare und erfahrene Lehrkräfte das Studium als zu wenig praxisbezogen bewerten und fordern, längere Praxisphasen einzubinden (vgl. Fried 1997, Bohnsack 2000). Auch Bildungsadministrationen und Bildungspolitiker beklagen die Praxisferne der Lehrerbildung. In mehreren Bundesländern wurden daher im Zuge der Umstellung auf das gestufte Studiensystem längere Schulpraktika eingeführt.

Schulpädagogen halten dagegen, dass die Verlängerung der Praxiszeiten keinen entscheidenden Erkenntnisgewinn garantiert, solange nicht die Ziele und Funktionen von Praktika klar definiert werden (vgl. z. B. Keuffer/Oelkers 2001, 58). Welche Ziele von Seiten einer Hochschule mit Schulpraktika verbunden werden können, zeigt das Beispiel einer Modulbeschreibung aus dem Teilstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Für das Integrierte Schulpraktikum (ISP) – ein vierwöchiges Blockpraktikum, das zwischen dem fünften und sechsten Semester des Bachelorstudiengangs absolviert werden soll und in eine Sequenz aus einem vor- und einem nachbereitenden Seminar eingebunden ist – wurden folgende Qualifikationsziele formuliert:

1. *„Orientierung im beruflichen Feld:* Kontakte mit dem Berufsfeld dienen den Studierenden zur Entscheidung der Frage, ob ihr Interesse am Lehrerberuf mit den beobachtbaren schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen von Lehrerarbeit in Einklang zu bringen ist. [...]
2. *Beobachtungskompetenz:* Das Schulpraktikum vermittelt die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler sowie Unterricht und Schule theoretisch angeleitet zu beobachten. [...]
3. *Didaktische Reflexionskompetenz:* Das Schulpraktikum dient der Erarbeitung didaktisch begründeter Reflexionskriterien für die Beurteilung von Lehr-Lern-Situationen. [...]
4. *Gestaltungskompetenz:* Das Schulpraktikum bereitet darauf vor, Lehr-Lern-Situationen selbst zu gestalten und zu verändern. Ziel ist, im Studium entwickelte Vorstellungen zu erproben und zu evaluieren, um im An-

schluss daran Fragen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen theoriegeleitet weiter zu bearbeiten.

5. *Interaktionskompetenz*: Das Schulpraktikum hilft, lernfördernde Interaktionsformen zu erproben und die eigenen Fertigkeiten in der Kommunikation und Präsentation auszubauen“ (Auszug aus den Fachspezifischen Bestimmungen für den Teilstudiengang Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg).

Hochschullehrende und betreuende Lehrkräfte in den Schulen sollen Lernprozesse fördern, die zur Erreichung dieser Ziele und zur Entwicklung der genannten Kompetenzen beitragen. Praktische Erfahrungen sind vorhanden, denn ein solches Praktikum gibt es an der Universität Hamburg (und anderen Hochschulorten) seit mehr als zehn Jahren. Wissenschaftliche Erkenntnisse über die Bedingungen, die sich förderlich oder hinderlich auf den Erwerb dieser Kompetenzen auswirken, sind jedoch erst in Ansätzen vorhanden. Weitgehend ungeklärt ist nicht zuletzt die Frage nach den Folgen einer frühzeitigen Konfrontation mit den Inhalten und Arbeitsweisen, die für die zweite Phase der Lehrerbildung charakteristisch sind.

1.3 Notwendigkeit der Verknüpfung von Theorie und Praxis

Eng verbunden mit der Forderung nach mehr Praxisbezug im Studium ist der Wunsch nach einer engeren Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Lehramtsstudierende kritisieren nicht selten, dass sie mit den Inhalten ihres Studiums in der Praxis wenig anfangen können, und auch erfahrene Lehrkräfte orientieren sich in der Regel wenig an erziehungswissenschaftlichen Theorien und Befunden. Charakteristisch ist der Befund von Terhart et al. (1994), dass berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer bei der Lösung von Praxisproblemen kaum auf Studieninhalte zurückgreifen – schon gar nicht auf komplexe theoretische Gedankengebäude –, sondern sich auf ihre eigenen Praxiserfahrungen stützen.

Solche Befunde werfen die grundsätzliche Frage auf, wie wissenschaftliches Wissen in der (pädagogischen) Praxis genutzt wird. Die bisherigen Bemühungen um Klärung dieser Frage (vgl. die Übersicht bei Kolbe 2004) sprechen dafür, dass Modelle eines direkten Transfers wissenschaftlichen Wissens in praktisches Handeln die Verhältnisse nur unzureichend beschreiben (vgl. Dewe et al. 1992). Einschlägige Studien legen vielmehr den Schluss nahe, dass die Praxis Wissen hervorbringt, das gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen eine eigenständige Wissensform darstellt. Vertreter dieser Differenzhypothese betonen, dass Theoriewissen und Handlungswissen in keinem direkten Verhältnis stehen, sodass Profession und Disziplin nicht unmittel-

telbar voneinander lernen können. Wissenschaftliches Wissen, so diese Position, kann Praxishandeln allenfalls indirekt anregen, indem es zu Hypothesen über lokale Zusammenhänge Anlass gibt (vgl. Altrichter/Mayr 2004).

Auch wenn die Differenzhypothese zumindest in ihrer strengen Variante nicht von allen prominenten Autoren geteilt wird (Gegenargumente finden sich z.B. bei Baumert/Kunter 2006), gibt sie interessante Anregungen für Überlegungen, die Kooperationen zwischen der ersten und der zweiten Phase betreffen. Sie bietet u.a. Hinweise auf Faktoren, die die Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden (d.h. Personen mit Expertise auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Wissens) und Seminarleitungen (d.h. Personen mit Expertise im Bereich des Handlungswissens) erschweren. Wenn Theoriewissen und Handlungswissen unterschiedliche Wissensformen sind, dann ist es nicht verwunderlich, dass diese Gruppen nicht ohne Weiteres eine gemeinsame Sprache finden oder sich in Konkurrenz um die ‚richtige‘ Sichtweise auf Schule und Unterricht begeben.

Auch aus dieser Perspektive heraus ist es interessant zu fragen, was es für Studierende bedeutet, wenn die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung kooperieren. Unter welchen Bedingungen löst die enge zeitliche Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen ertragreiche Lernprozesse aus? Welche Störungen können auftreten, und mit welchen unerwünschten Folgen muss ggf. gerechnet werden? Eine Untersuchung (vgl. Nölle 2002, 65) unterstützt die Annahme, dass sich Theorie-Praxis-Verknüpfungen günstig auf die Lernprozesse von Lehramtsstudierenden auswirken können. Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Studierende Unterrichtssituationen besonders differenziert beschreiben und in ihren Argumentationen vielfältig und systematisch vernetztes theoretisches Wissen mit episodischen Elementen verbinden, wenn sie einen Studiengang mit abgestimmtem Theorieprogramm und darauf bezogenen praktischen Erfahrungsmöglichkeiten besuchen. Die Studierenden eines vergleichbaren Studiengangs ohne gezielte Angebote für Praxiserfahrungen zeigten diese Kompetenzen in geringerer Ausprägung.

Dieser Befund spricht dafür, dass Kooperationen zwischen der ersten und der zweiten Phase günstige Lernvoraussetzungen bieten, sofern es gelingt, Inhalte aufeinander abzustimmen. Für eine abschließende Bewertung der Chancen und Risiken solcher Verknüpfungen ist es aber eindeutig zu früh.

Hiermit schließe ich meinen Versuch, die Frage nach den Anlässen und Gründen für Kooperationen zwischen der ersten und der zweiten Phase zu klären. Im zweiten Teil meines Beitrags geht es um das Ziel, die Anschlussfähigkeit des Referendariats an das Studium zu erreichen. Dazu gebe ich einige Eindrücke wieder, die ich im Zuge der Reform der Lehrerbildung in Hamburg sammeln konnte.

2 Anschlussfähigkeit als Ziel der Kooperation zwischen der ersten und der zweiten Phase – Das Beispiel der Lehrerbildung in Hamburg

Im Jahr 2001 wurde in Hamburg ein umfassendes Projekt zur Reform der Lehrerbildung begonnen, das neben der Weiterentwicklung des Studiums auch das Referendariat und die Berufseingangsphase umfasst. Basierend auf dem Gutachten einer Expertenkommission wurde die inhaltliche und organisatorische Verzahnung der Anbieter und der Phasen als eines der zentralen Ziele der Neuorganisation formuliert. Als Prämissen des Reformprozesses wurde u. a. festgelegt, dass Phasen und Anbieter gemeinsame, übergreifende Zielsetzungen verfolgen sollten und zu einer engen und folgenreichen Kooperation verpflichtet seien (vgl. Keuffer/Oelkers 2001, 22).

Da sich die Kommission eindeutig dafür aussprach, an der Gliederung der Lehrerbildung in zwei (resp. drei) Phasen festzuhalten, erhielt die Sicherung von Anschlussfähigkeit des Referendariats an das Studium im Gutachten einen zentralen Stellenwert. Dieser zunächst recht offene Begriff wird von den Autoren folgendermaßen konkretisiert: „Anschlussfähigkeit kann Verschiedenes bedeuten:

- Fortsetzung von Themen aus der ersten Phase
- Anknüpfen an eine gemeinsame Wissensbasis
- Nutzung der spezifischen Qualifikation von Studierenden für Projekte
- Weiterverwendung von Reflexionsformen oder methodischen Kompetenzen
- Anbindung neuer Erfahrungen an bekannte Theorien“ (ebd., 50).

Das Gutachten geht also davon aus, dass es verschiedene Wege geben kann, wie im Referendariat an das Wissen angeknüpft werden kann, das die Referendarinnen und Referendare während ihres Studiums gesammelt haben. Dabei wird auch in Betracht gezogen, dass Anschlüsse themen- und fachspezifisch gesucht und gefunden werden müssen.

Das Anknüpfen an das Vorwissen von Referendarinnen und Referendaren ist allerdings keine triviale Aufgabe. Sie wird nicht nur durch die bereits angesprochene Differenz der Wissensformen erschwert, sondern auch durch erhebliche individuelle Unterschiede hinsichtlich der Wissensbasis, mit der Personen in die zweite Ausbildungsphase eintreten. Für das letztere Problem machte die Kommission nicht zuletzt die Unverbindlichkeit der Inhalte des Lehramtsstudiums verantwortlich – und empfahl die Erarbeitung von abgestimmten Kerncurricula für alle Fächer und alle Phasen.

Diese Empfehlung wurde in den Jahren 2001 und 2002 umgesetzt. Insgesamt 28 fachbezogene Arbeitsgruppen (Sozietäten) erhielten die Aufgabe, in

der Universität entwickelte Kerncurricula für das Studium auf die im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung für das Referendariat erarbeiteten Curricula abzustimmen. Diese Arbeit war in den meisten Fällen erfolgreich, so dass die Erstellung von Modulbeschreibungen, die für die im Jahr 2004 beschlossene Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf das gestufte Studiensystem benötigt wurden, auf dieser Grundlage aufbauen konnten. Auch die Modulbeschreibungen wurden in den Sozietäten diskutiert, so dass die Vertreterinnen und Vertreter des Landesinstituts über die Struktur der neuen Studiengänge nicht nur informiert sind, sondern auch die Gelegenheit hatten, curriculare Entscheidungen argumentativ zu beeinflussen. Die Chancen, im Referendariat an das Studium anzuknüpfen, dürften damit deutlich gestiegen sein.

Wie notwendig es ist, gezielte Aktivitäten zur Erhöhung der Anschlussfähigkeit zu unternehmen, soll abschließend anhand einiger empirischer Daten gezeigt werden. Ein Auftrag des Hamburger Landesinstituts, die Umsetzung der umgestalteten Ausbildungscurricula zu evaluieren, bot mir die Gelegenheit für eine Baseline-Erhebung zu diesem Thema. Zwölf Statements zur Verknüpfung des Referendariats mit dem Studium wurden in einen umfangreichen Fragebogen integriert, der Referendarinnen und Referendaren kurz vor ihrem zweiten Staatsexamen vorgelegt wurde. Befragt wurden insgesamt 592 Referendarinnen und Referendare, die in den Jahren 2004 bis 2006 das zweite Staatsexamen ablegten. 50% der Befragten bereiteten sich auf die Arbeit an GHR- und Sonderschulen vor, 27% auf das Lehramt an Gymnasien und 23% auf das Lehramt an Beruflichen Schulen. Fast drei Viertel der Befragten hatten an der Universität Hamburg studiert. Sie hatten ihr Studium abgeschlossen, bevor die universitären Kerncurricula im Fach Erziehungswissenschaft, in den Fachdidaktiken und den Unterrichtsfächern eingeführt wurden (vgl. Tabelle).

Wie zu erwarten war, erlebten die Befragten mehrheitlich keine enge Verknüpfung zwischen der ersten und der zweiten Phase. Die Aussagen zur Anschlussfähigkeit, die aus den Ausführungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung ableitet wurden (Item 1 bis 6) wurden mehrheitlich (eher) abgelehnt. Die stärkste Zustimmung erhielt dabei die Aussage, dass neue Erfahrungen auf Theorien bezogen werden konnten, die aus dem Studium bekannt waren. Dieser Aussage stimmte fast die Hälfte der Befragten zu. Nur etwa ein Drittel äußerte den Eindruck, dass das Referendariat auf der Wissensbasis aufbaute, die im Studium erworben wurde bzw. dass im Referendariat Themen aus dem Studium vertieft wurden. Gemessen an den Formulierungen der Kommission ist es einer deutlichen Mehrheit der Referendarinnen und Referendare der genannten Jahrgänge nur schwer gelungen, Verknüpfungen zum Studium herzustellen.

Tabelle: Einschätzung von Referendarinnen und Referendaren zur Verknüpfung der ersten und zweiten Ausbildungsphase (N = 592, in Prozent)

Verknüpfung der Ausbildungsphasen	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
1. Das Referendariat baute auf der Wissensbasis auf, die ich mir im Studium angeeignet habe.	27,6	38,2	25,0	9,2
2. Im Referendariat wurden Themen vertieft, mit denen ich mich im Studium beschäftigt habe.	26,0	42,5	24,5	6,9
3. Ich habe im Studium Kompetenzen erworben, die ich während des Referendariats in Projekte einbringen konnte.	20,1	39,2	26,6	14,2
4. Ich habe im Studium Formen der Reflexion kennen gelernt, die ich im Referendariat nutzen konnte.	43,1	36,1	13,8	7,0
5. Ich habe im Studium unterrichtsmethodische Kompetenzen erworben, die ich im Referendariat nutzen konnte.	44,2	37,3	14,8	3,7
6. Während des Referendariats konnte ich neue Erfahrungen auf Theorien beziehen, die ich im Studium kennen gelernt habe.	17,8	29,8	39,1	13,3
7. In den Fachseminaren konnte ich auf fachwissenschaftliches Wissen aus dem Studium aufbauen.	11,5	20,9	41,7	25,9
8. In den Fachseminaren konnte ich auf fachdidaktisches Wissen aus dem Studium aufbauen.	21,5	31,4	34,5	12,5
9. Im Hauptseminar konnte ich auf erziehungswissenschaftliches Wissen aus dem Studium aufbauen.	17,4	34,5	37,6	10,5
10. Im Studium sollte stärker auf Inhalte eingegangen werden, die im Lehrerberuf relevant sind.	4,3	4,6	13,4	77,7
11. Im Referendariat sollten wissenschaftliche Erkenntnisse eine größere Rolle spielen.	33,7	42,3	15,5	8,5
12. Es ist sinnvoll, dass Studium und Referendariat zwei getrennte Ausbildungsphasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten sind.	41,4	27,1	14,8	16,8

Bei Betrachtung der verschiedenen Studienelemente (Item 7 bis 9) fällt auf, dass die Anschlussfähigkeit der Fachseminare als höher eingeschätzt wird als die der Hauptseminare. Vergleichsweise häufig trifft die Aussage auf Zustimmung, dass an fachwissenschaftliches Wissen angeknüpft wurde. Zwischen der Beurteilung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft besteht hingegen kein nennenswerter Unterschied. Die positivere Bewertung der fachwissenschaftlichen Basis geht im Übrigen ausschließlich auf die zukünftige

tigen Gymnasiallehrkräfte zurück, die dieses Item zu 78% positiv beantworteten. Die beiden übrigen Gruppen machen keine Unterschiede in der Bewertung der drei Aussagen.

Schließlich wird deutlich, dass die große Mehrheit der Befragten eine Veränderung der Studieninhalte in Richtung auf mehr Praxisrelevanz wünscht (Item 10). Eine Verwissenschaftlichung des Referendariats wird nur von etwa einem Viertel der Befragten befürwortet (Item 11). Bemerkenswert ist, dass zwei Drittel der Befragten die Aufteilung der Ausbildung auf zwei Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten nicht als sinnvoll empfinden (Item 12). 69% der Befragten sehen diese Unterscheidung als (eher) nicht sinnvoll an. Allerdings tritt auch in dieser Frage ein Effekt des Ausbildungsziels auf: Es sind wiederum die zukünftigen Gymnasiallehrkräfte, die die Phasengliederung zu einem höheren Prozentsatz (47% Zustimmung) als sinnvoll erachten als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Soweit Ergebnisse aus einer Befragung von Referendarinnen und Referendaren, die das Argument stützt, dass sich noch Einiges verändern muss, wenn erreicht werden soll, dass die zweite Phase aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die erste anschließt. Da die Rückmeldungen von Personen stammen, die ihr Studium abgeschlossen haben, bevor die Reform wirksam werden konnte, ist zu hoffen, dass entsprechende Befragungen in einigen Jahren ein verändertes Bild zeigen.

Literatur

- Altrichter, H./Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 164-184.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 469–520.
- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.
- Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: M. Bayer, U. Carle, J. Wildt (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, S. 19–54.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim & Basel: Beltz.

- Kolbe, F.-U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 206–232.
- Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., H. 1, S. 48–67.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H. J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Peter Lang.