

Mayr, Johannes

Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den "Standards in der Lehrerbildung"

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 149-163. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)



Quellenangabe/ Reference:

Mayr, Johannes: Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den "Standards in der Lehrerbildung" - In: Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 149-163 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73757 - DOI: 10.25656/01:7375

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73757>

<https://doi.org/10.25656/01:7375>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Herausgegeben von
Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41152

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart
 Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern:
 Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft 7

1. Grundlagen

Renate Girmes
 Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen
 und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung 14

Andreas Frey
 Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen
 von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten
 Instrumenten 30

Frank Lipowsky
 Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge
 zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler 47

Andrew J. Wayne/Peter Youngs
 Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler.
 Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung 71

Ken Zeichner
 Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten 97

2. Forschungsbeiträge

2.1 Universitäre Phase

Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann
 Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden
 der Lehrämter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft 116

Tina Hascher

Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum:
Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien
in der Lehrerbildung 130

Johannes Mayr

Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen
zu den „Standards in der Lehrerbildung“ 149

Rainer Lersch

Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden
Phasen der Lehrerausbildung 164

2.2 Vorbereitungsdienst

Christian Reintjes

Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen
Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit
Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen 182

Peter Menck/Michaela Schulte

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat 199

Hermann Josef Abs

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung 217

2.3 Beruf

Doris Edelmann

Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum.
Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in
Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse 235

Cristina Allemann-Ghionda/Georg Auernheimer/Helga Grabbe/Angelika Krämer

Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich
heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen 250

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer

Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen 267

Johannes Mayr

Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz?

Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“

1. Problemstellung

Lehrerbildung soll wirksam sein. Diese Forderung taucht im Laufe der Zeit in verschiedener Begrifflichkeit auf: Lehrerbildung sollte bzw. soll zum Beispiel Verhaltensweisen antrainieren (Grell 1974), Haltungen entwickeln (Tausch/Tausch 1977), subjektive Theorien modifizieren (Schlee/Wahl 1987), Lehrerwissen sichern (Shulman 1987) oder theoretische „Brillen“ bereitstellen (Dewe/Radtke 1991).

Manche dieser Ansatzpunkte waren zu ihrer Entstehungszeit mit der Hoffnung befrachtet, dass die Lehrerbildung, das Bildungswesen und vielleicht die gesamte Gesellschaft besser würden, wenn das neue Konzept erst umgesetzt wäre. Wahrscheinlich sollte man eher sagen: Die Konzepte waren mit Hoffnungen *überfrachtet*. Empirisch betrachtet hat nämlich letztlich keines die hohen Erwartungen der Befürworter/innen einzulösen vermocht, sofern eine Wirkungsüberprüfung überhaupt stattgefunden hat.

Das aktuelle Hoffnungswort heißt „Standards“. Gemeint sind damit Qualitätsmerkmale des Ausbildungsangebots (Institutionen-Standards), wünschenswerte Charakteristika des Lernens in der Lehrerbildung (Prozess-Standards) und/oder daraus resultierende Kompetenzen der Lehrpersonen, die diese Ausbildung durchlaufen haben (Personen-Standards).

Im Vergleich zu früheren Versuchen, Lehrerbildung wirksamer zu machen, ist die Standardisierung der Lehrerbildung in ihren Ansprüchen einerseits bescheidener – die Hoffnung auf Gesellschaftsveränderung ist dem Bestreben gewichen, individuelle Kompetenzen aufzubauen – und andererseits ambitionierter: Das Ziel gilt nur als erreicht, wenn der angestrebte Output empirisch nachweisbar gegeben ist, in diesem Fall zumindest die Personen-Standards aufseiten der Lehrer/innen, idealerweise aber auch die als deren Folge gesehene Lernleistungen der Schüler/innen (Terhart 2002).

Die im deutschen Sprachraum einflussreichsten diesbezüglichen Arbeiten stammen aus der Forschergruppe um Fritz Oser und Jürgen Oelkers. Mit ihrer Studie zur „Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme“ in der Schweiz lagen sie zeitlich vor ähnlichen Arbeiten in den Nachbarländern, präsentierten ein griffiges Gedankengebäude und legten (für die Lehrerbildung ernüchternde) empirische Daten vor, die heftige Diskussionen und Reformbestrebungen in der Lehrerbildung anregten, weit über die Schweiz hinaus. Die Grundannahmen bzw. -postulate, wie sie insbesondere von Oser (hier mit Bezug auf Oser 2001) mit Engagement vorgetragen werden, sind dabei die Folgenden:

1. Es lassen sich Bündel von Kompetenzen (terminologisch bei Oser weitgehend gleichgesetzt mit Standards) definieren und – nach pragmatischen Gesichtspunkten – zu inhaltlich relativ homogenen Gruppen zusammenfassen.
2. Die Ausbildung hat zu gewährleisten, dass diese Kompetenzen erworben werden, indem die Studierenden zu diesen Bereichen theoretische Kenntnisse erwerben, Übungen absolvieren und Lernerfahrungen im Praxisfeld machen.
3. Je nachdem, welche dieser Lernwege kombiniert werden, entsteht eine unterschiedliche Tiefe der Verarbeitung der Standards (siehe dazu Abschnitt 2.3). Für die Aneignung professioneller Kompetenz wird es als zwingend notwendig erachtet, dass alle drei Lernwege beschritten werden.
4. Wenn die Auseinandersetzung mit den Standards eine im obigen Sinn „vertiefte“ war, dann garantiert dies die entsprechende Kompetenz.
5. Die Tiefe der Verarbeitung lässt sich nur aus den Angaben der Studierenden erschließen, nicht aus der bloßen Tatsache, dass ein Thema in der Lehrerbildung behandelt wurde.

Die unter (1) und (3) angeführten Annahmen charakterisieren durch die Festlegung von Kompetenzen (in der Fassung von 2001 sind es 88 an der Zahl), deren Zusammenfassung zu 12 Gruppen sowie durch die Definition unterschiedlicher Stufen der Aneignung dieser Kompetenzen das Kompetenz- bzw. Standard-Modell Osers. Zusammen mit der unter (4) angesprochenen Annahme ergibt sich daraus das „Professionsgenerierungs-Modell“ (Oser 2001, S. 79ff.) als Leitbild einer guten Lehrerbildung. Die Begriffe Kompetenz und Standard werden dabei – wie von anderen Autoren auch – teilweise unscharf verwendet, wenn trotz fehlender Maßstäbe von Standards die Rede ist (vgl. Herzog 2005; Terhart 2005). Und auch unter dem Terminus Standard wird Unterschiedliches subsumiert: Institutionen-Standards (hier: das wünschenswerte Angebot an Theorie, Übung bzw. Praxis), Prozess-Standards (z.B. wenn von „sich intensiv mit einem Standard auseinandersetzen“ die Rede ist; siehe Abschnitt 2.3) und Personen-Standards (wenn Aussagen wie „ich habe X gelernt...“ interpretiert werden als: „ich kann es“). In den folgenden Ausführungen wird versucht, den jeweils passendsten Begriff zu verwenden, wobei des Öfteren zwecks leichter Anbindung an die Argumentationen und die Befunde Osers der Begriff Standard als Synonym für Kompetenz verwendet bzw. nicht zwischen den unterschiedlichen Arten von Standards unterschieden wird.

Im vorliegenden Beitrag sollen anhand von Daten aus einer in Österreich flächendeckend durchgeführten Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen folgende Fragen erörtert werden:

- Lässt sich für die österreichische Ausbildung der Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer/innen der aus der Schweiz stammende Befund replizieren, demzufolge die derzeitige Lehrerbildung wenig Chancen bietet, sich Standards in vertiefter Weise anzueignen – liegen also die Institutionen-Standards „im Argen“ (Oser 2001, S. 310)?
- Gibt es Belege dafür, dass die von Oser postulierte, von ihm selbst aber nicht direkt überprüfte Wirkungsannahme zutrifft, wonach ein vertieftes theoretisches, übendes

und in der Schulpraxis angesiedeltes Lernen zum Erwerb von Lehrerkompetenzen – also zu Personen-Standards – und zu erfolgreicher Berufspraxis führt?

- Geht eine tiefere Verarbeitung der Standards mit einer positiveren Einschätzung der Ausbildung durch die AbsolventInnen einher?
- Kann das Kompetenz- und das Professionsgenerierungs-Modell Osers bestätigt werden bzw. eignet sich das von ihm verwendete Erhebungsverfahren überhaupt zu einer solchen Überprüfung?

Die zur Verfügung stehenden Daten dürften für die angesprochenen Fragestellung insofern interessant sein, als die Ausbildung an den Pädagogischen Akademien in Österreich eine stark berufsfeldorientierte ist, in der zwar – zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebungen vor gut zehn Jahren – noch nicht von Standards die Rede war, jedoch eine Ausbildungsphilosophie und -praxis vorherrscht(e), die Osers Zielvorstellungen nahe kommen dürfte (siehe Kasten 1 auf der nächsten Seite); es wäre also zu erwarten, dass die Befragten von einer relativ tief gehenden Aneignung der Standards berichten. Die durch die gesetzliche Normierung zu erwartende Homogenität der Ausbildungsbedingungen sollte andererseits die Ermittlung von Ausbildungseffekten erschweren, ergeben sich doch selbst bei viel heterogeneren Ausbildungswegen und -methoden kaum konsistente Befunde zu deren Wirkungen (vgl. Cochran-Smith/Zeichner 2005). Einschränkend anzumerken ist auch, dass zwar die Angaben bezüglich der Standards mit dem Instrument Osers erhoben wurden (und damit gut mit seinen Befunden vergleichbar sind), dass aber die Kriteriumsvariablen (insbesondere die Kompetenzmaße) sich nicht völlig mit den Oser'schen Standards decken. Empirische Grundlagen für kritische Rückfragen zum Konzept der „Standards in der Lehrerbildung“ – und zwar nicht nur zu der von Oser vertretenen Variante dieses Konzepts – sollten die Befunde jedoch bereitstellen können.

2. Methode

2.1 Design der Gesamtstudie

Die Daten stammen aus einer Längsschnittstudie, in der ein kompletter Jahrgang von Studierenden bzw. Absolventen der 14 österreichischen Pädagogischen Akademien über rund zehn Jahre verfolgt wurde. Die Untersuchung startete im Zeitraum Dezember 1994 bis September 1995 mit der Befragung von rund 1000 Interessenten für ein Lehrstudium (Erhebungswelle A). Ungefähr 500 dieser Personen nahmen dann auch das Studium an einer Pädagogischen Akademie auf. Diese und die zuvor nicht erfassten Studenten dieses Jahrgangs (im ersten Semester waren insgesamt rund 2.300 Personen eingeschrieben) wurden in drei Befragungswellen (B, C, D) zu Beginn, nach einem Jahr und gegen Ende des Studiums (1998) sowie in weiterer Folge drei Jahre und sieben Jahre nach Abschluss des Studiums (Welle E: Frühjahr 2001; Welle F: Frühjahr 2005) befragt.

Die Lehrerausbildung an den Pädagogischen Akademien unter besonderer Berücksichtigung des Standes zur Zeit der Datenerhebung

Die österreichischen Pflichtschullehrer/innen (das sind im Wesentlichen die Lehrpersonen für Volks-, Haupt- und Sonderschulen, also für Schüler/innen zwischen 6 und 15 Jahren) werden an den Pädagogischen Akademien ausgebildet. Sie absolvieren ein dreijähriges Studium, das zu ungefähr gleichen Anteilen aus humanwissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Elementen besteht. Die Ausbildung ist einphasig konzipiert und beinhaltet von Beginn des Studiums an wöchentliche Tagespraktika und zusätzlich mehrwöchige Blockpraktika. Das Studium ist in wesentlichen Eckpunkten an allen 14 Akademien identisch. Zu der Zeit, als die Teilnehmer/innen der Studie ihre Ausbildung absolvierten, waren auch noch Lehrpläne für die einzelnen Fächer und für die schulpraktischen Studien in Kraft, die durch offizielle Kommentare weiter präzisiert wurden (siehe z.B. Buchberger/Riedl 1987). Die einzelnen Studierenden hatten und haben jedoch einen gewissen Spielraum bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen und für inhaltliche Schwerpunktsetzungen.

Wegen der besonderen Bedeutung der schulpraktischen Ausbildung innerhalb des Studienkonzepts werden in die Aus- und Weiterbildung der Praxislehrer/innen und der von der Akademie zur Betreuung der Student/inn/en abgestellten Mentor/inn/en viele Ressourcen investiert. Den Studierenden soll ein Lernumfeld bereitgestellt werden, in dem sie einerseits theoretisches Wissen und Handlungsempfehlungen aus den akademischen Studienveranstaltungen erproben und andererseits ihre Praxiserfahrungen theoriebezogen reflektieren können. In den Jahren, in denen die Untersuchungsteilnehmer/innen an der Akademie studierten, erreichten diese Bestrebungen durch österreichweite Entwicklungs- und Fortbildungsprojekte einen Höhepunkt. Aus diesen Aktivitäten ging eine Buchreihe hervor, die Impulse für die berufspraktischen Studien (siehe z.B. Brenn u.a. 1996) und eine berufsfeldzentrierte, handlungsorientierte Seminar Didaktik setzen sollte (Buchberger u.a. 1997). Diese Reihe entstand ebenso wie die oben erwähnten Lehrplankommentare unter Mitwirkung zahlreicher Lehrerbildner/innen, wodurch die darin vertretenen Konzepte vermutlich einige Breitenwirkung erlangten.

Die klare Berufsfeldorientierung auch der theoretischen Ausbildungsanteile und deren strukturelle und personelle Verzahnung mit der Praxis (die Dozierenden sind in der Regel zugleich auch als Mentor/inn/en tätig) wird gestützt durch ein Beurteilungs- und Prüfungswesen, das in der Schulpraxis die Einbeziehung theoretischer Reflexionen und bei der Diplomprüfung die Präsentation portfolioartig angelegter Materialien zu selbst gewählten „Vertiefungsgebieten“ verlangt (Mayr/Michl 1987). Um die durchgängig angestrebte Verbindung von Theorie und Praxis zu erleichtern, müssen alle Dozent/inn/en eine mehrjährige erfolgreiche Berufspraxis nachweisen können. Der wissenschaftlichen Qualifikation wird in Relation dazu eine geringere Bedeutung beigemessen. Eine Habilitation oder ein vergleichbarer wissenschaftlicher Befähigungsnachweis ist nicht erforderlich.

Kasten 1

Die Datenerhebung konzentrierte sich auf Merkmale, die als aussagekräftig für die Entwicklung von Kompetenz und Befinden in Studium und Beruf erachtet wurden: Eingangsmerkmale ins Studium (z.B. Studienwahlmotive und pädagogische Vorerfahrungen), Charakteristika des Studienangebots (z.B. die Qualität der Lehrveranstaltungen und der Praxisbetreuung), Aspekte der Auswahl und Nutzung dieser Angebote und der im Beruf vorgefundenen Lerngelegenheiten (z.B. der Entscheidung für bestimmte Prüfungsthemen und die angewandeten Lernstrategien), unterschiedliche Indikatoren für

die akademischen und schulpraktischen Leistungen (erhoben überwiegend durch Selbstangaben, aber auch durch Noten und durch Peer-Einschätzungen), Merkmale des Befindens im Beruf (z.B. Erfolgserlebnisse und Belastungen) sowie verschiedene, diese Variablen möglicherweise beeinflussende Kontextbedingungen (z.B. der Anteil von Problemschüler/innen in der Klasse).

2.2 Stichprobe

Bei den Befragten handelt es sich um Personen, die sich für ein Studium zum Volks-, Haupt- oder Sonderschullehrer interessierten, dieses aufnahmen und absolvierten bzw. später als Lehrer/innen an diesen Schularten arbeiteten oder noch arbeiten. Die Ausschöpfungsquote lag bei den Studienanfänger/innen mit rund 80 Prozent am höchsten, bei Abschluss des Studiums betrug sie rund 70 Prozent.

Die hier im Detail vorgestellten Berechnungen basieren auf den Daten aus den Erhebungsdurchgängen E (2001) und F (2005), bei denen 580 bzw. 441 der versandten Fragebögen zurückgeleitet wurden. Damit sind ungefähr 30 bzw. 23 Prozent jener Personen erfasst, die das Studium vermutlich abgeschlossen haben (exakte Angaben sind dazu nicht erhältlich), darunter auch solche, die nicht in den Lehrerberuf eingetreten sind. Für die deskriptiven Auswertungen zu den Lernwegen im Studium bzw. zur Verarbeitungstiefe (siehe Tabelle 1) wurde auf die Daten aller antwortenden Personen aus Welle E zurückgegriffen. Für die Analyse der Zusammenhänge zwischen den im Studium angeeigneten Standards und den diversen Wirkungskriterien wurden nur die Angaben jener Personen verwertet, die sowohl bei Welle E als auch bei Welle F antworteten und deren Fragebögen aus den beiden Wellen einander mittels Kennwort zugeordnet werden konnten, damit ein Vergleich zwischen diesen beiden Erhebungszeitpunkten möglich ist. Dadurch verringert sich die Anzahl auf 241 Personen bzw. bei einzelnen Berechnungen noch weiter (z.B. wenn Angaben zum Befinden im Beruf fehlen, da die betreffende Person nicht im Lehrerberuf tätig ist). Diese Reduzierung gegenüber der Stichprobe der Studienanfänger/innen (Welle B) hat Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Probandengruppe: Sie weist in Bezug auf eine Reihe potenziell ausbildungs- und berufsrelevanter Merkmale (z.B. ihre Interessenstruktur) vergleichsweise günstigere Werte auf. In welchem Ausmaß dies auf den Ausstieg von Personen aus der Lehrerbildung oder auf eine Nichtteilnahme an der Befragung zurückzuführen ist, kann nicht festgestellt werden.

2.3 Variablen

(1) Standards *sensu* Oser

Es wurde eine gekürzte und geringfügig an österreichische Verhältnisse angepasste Version des Fragebogens zu den Standards aus der Studie zur Wirksamkeit der Schweizer Lehrerbildung verwendet. In die hier vorgelegten Analysen geht exemplarisch je ein Standard aus jenen neun Oserschen Standardgruppen ein, die sich auf das unmittelbare

pädagogisch-didaktische Handeln innerhalb der Schulklasse bzw. auf den Umgang der Lehrperson mit beruflichen Belastung beziehen (siehe Tabelle 1).

Die Befragten gaben bei Erhebungswelle E für jeden Standard an, ob sie sich mit ihm „theoretisch beschäftigt“, zu ihm „Übungen gemacht“ bzw. sich mit ihm „in der Praxis intensiv auseinandergesetzt“ oder ob sie von diesem Standard während ihrer Ausbildung „nichts gehört“ hatten. Diese Daten wurden für die weiteren Analysen in zweifacher Weise aufbereitet:

Zunächst wurde für jede befragte Person ausgezählt, wie oft sie jeden der drei *Lernwege* über die neun Standards hinweg betrachtet beschritten hatte. Daraus resultieren Werte zwischen 0 und 9 für die Breite der theoretischen, der übenden bzw. der praktischen Auseinandersetzung mit den Standards. Die Reliabilität dieser drei Skalen ist für Theorie und Übung mit Cronbach Alpha-Werten von .47 bzw. .45 sehr niedrig, für Praxis liegt sie mit .73 im üblichen Bereich. (Diese Kennwerte wurden wie auch die im Folgenden angeführten anhand der Daten aus Welle E berechnet).

Zusätzlich wurde aus den Kombinationen der Lernwege die *Verarbeitungstiefe* jedes Standards ermittelt. Dabei werden den Vorgaben Osers folgend fünf Stufen der Auseinandersetzung unterschieden: Stufe 1 = „nichts davon gehört“, Stufe 2 = „nur theoretisch damit auseinandergesetzt“, Stufe 3 = „nur praktisch“, Stufe 4 = „theoretisch und praktisch“ oder „theoretisch und übend“ oder „übend und praktisch“ bzw. Stufe 5 = „theoretisch und übend und praktisch“. Oser schreibt dieser Skala Rangskalenniveau zu: je höher die Stufe, desto tiefer die Verarbeitung. Auf Grund der Rangskalenqualität können die Skalen nicht sinnvoll zu Faktoren zusammengefasst werden, sondern müssen einzeln behandelt werden (vgl. dazu auch Oser 2001, S. 251, S. 256f.).

(2) *Berufsrelevanz der Ausbildung*

Die Lehrer wurden bei Welle E gebeten, die Qualität der Ausbildung bezüglich unterschiedlicher beruflicher Tätigkeiten einzuschätzen. Dazu wurde eine Liste von 33 Tätigkeiten vorgegeben (z.B. „den Schüler/inne/n einen Sachverhalt erklären“, „Konflikte zwischen den Schüler/inne/n zu klären versuchen“; für eine vollständige Auflistung siehe Mayr 1998). Es sollten jene Tätigkeiten markiert werden, auf die die Ausbildung „besonders schlecht“ bzw. „besonders gut“ vorbereitet hatte. Bezüglich der nicht ausgewählten Tätigkeiten wurde eine neutrale Einschätzung angenommen. Die Tätigkeiten lassen sich zu mehreren Faktoren zusammenfassen. Zwei davon – das „Gestalten von Unterricht“ (8 Items; $\alpha = .72$) und das „Fördern sozialer Beziehungen“ (5 Items; $\alpha = .60$) – wurden für die vorliegenden Analysen ausgewählt, da sie die größte Affinität zu den Inhaltsbereichen aufweisen, die durch die hier verwendeten Oserschen Standards repräsentiert sind. Sie sind jedoch nicht mit ihnen identisch.

(3) *Handlungskompetenz*

Die Lehrer gaben bei Welle E und Welle F bezogen auf dieselben Tätigkeitsbereiche wie bei der Einschätzung der Ausbildungsqualität an, wie gut sie jede einzelne der vorgege-

benen Tätigkeiten beherrschen. Die fünfstufige Skala reichte von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“. Cronbachs alpha beträgt für die Dimension „Unterricht gestalten“ .70, für die Dimension „Beziehungen fördern“ .66. Die mit diesem Fragebogen vorgenommene Operationalisierung zielt auf ein engeres Konzept von Kompetenz, als es in gängigen Definitionen (vgl. z.B. jene von Weinert 1991) zum Ausdruck kommt, indem es motivationale Aspekte und auch berufsethische Gesichtspunkte (wie sie insbesondere Oser betont) weglässt. Zu den hier verwendeten Skalen liegen allerdings Befunde aus der gegenständlichen und aus einer früheren Studie vor (Mayr 1994), denen zufolge die subjektiv dem betreffenden Handeln zugeordnete Relevanz und das Interesse an der betreffenden Tätigkeit so stark mit der Handlungskompetenz im hier erfassten Sinn korreliert sind, dass sie empirisch gesehen quasi „mitgemessen“ werden (vgl. einen ähnlichen Befund, über den Oser 2004, S. 197, berichtet).

(4) *Erfolgs erleben im Beruf*

Bei den Wellen E und F wurden Statements vorgegeben, die sich auf das Erleben von Erfolgen in der pädagogisch-didaktischen Arbeit beziehen (z.B.: „Ich glaube, dass es mir gelang, das Sozialverhalten der SchülerInnen günstig zu beeinflussen“). Inhaltlich ähneln die Items denen von Selbstwirksamkeits-Skalen (siehe z.B. Schwarzer/Schmitz 1999); im Unterschied zu diesen sollten die Befragten jedoch nicht ihre Wirksamkeitserwartungen ausdrücken, sondern durch fünffach abgestufte Ablehnung bzw. Zustimmung („stimmt nicht“ bis „stimmt genau“) einschätzen, wie erfolgreich sie im ablaufenden Schuljahr *tatsächlich waren* bzw. in welchem Ausmaß sie erfreuliche und unerfreuliche berufliche Erfahrungen machten (vgl. das Konzept der „daily hassles vs. uplifts“; Kanner u.a. 1981). Dieses Erleben von Erfolgen wird als Indikator dafür gesehen, wie stark die Kompetenz als dispositionsartiger Personen-Standard sich in der real gegebenen Situation in wirksamem Handeln und entsprechendem Befinden der Lehrperson niederschlägt. Die 6 Items weisen eine Reliabilität von .72 auf.

3. Ergebnisse

3.1 *Vorbemerkung zu den Daten und Ergebnissen*

Die Daten der Gesamtstudie wurden bisher erst partiell und vorläufig ausgewertet, da noch Probleme in der Zuordnung der Daten aus den einzelnen Erhebungswellen gelöst werden müssen. In Kasten 2 auf der nächsten Seite sind einige jetzt schon als gesichert zu betrachtende Befunde dargestellt, die für das Thema dieses Beitrags relevant erscheinen. Die für den vorliegenden Beitrag unmittelbar herangezogenen Daten aus den Erhebungswellen E und F sind von den angesprochenen Zuordnungsproblemen nicht betroffen.

Ausgewählte Ergebnisse aus der Gesamtstudie

- (a) Der Großteil der Studienanfänger/innen verfügt über pädagogische Vorerfahrungen, z.B. aus dem Leiten von Jugendgruppen, dem Erteilen von Nachhilfe u.dgl. Diese Erfahrungen erleichtern offensichtlich den Einstieg in die schulpraktischen Studien, die Erfahrungen schlagen sich jedoch langfristig nicht in besseren Praxisleistungen nieder.
- (b) Welche Lernwege beschritten bzw. wie vertieft Standards angeeignet wurden, hängt einerseits vom Angebot der Ausbildungseinrichtung ab (hier zeigen sich signifikante Differenzen zwischen den Institutionen) und andererseits von der individuellen Motivationslage: Intrinsisch für das Studium motivierte Personen berichten über eine vertieftere Aneignung der Standards.
- (c) Die individuelle Persönlichkeits- und Interessenstruktur wirkt sich auf die im Studium angewandten Lernstrategien, die Auswahl von Prüfungsgebieten sowie auf das Unterrichtsverhalten und das Erleben von Kompetenz und Erfolg in den Praktika aus. Personmerkmale korrelieren auch im Beruf deutlich mit unterschiedlichen Kriterien, insbesondere mit Merkmalen des Befindens.
- (d) Das (informelle) Lernen aus der eigenen Erfahrung und der Austausch mit Kolleg/inn/en spielt nach Ansicht der Lehrpersonen die wichtigste Rolle in ihrer beruflichen Entwicklung. Anregungen von außen (z.B. aus Fortbildungsveranstaltungen) werden vergleichsweise weniger hilfreich erlebt. Sie sind aber offensichtlich für bestimmte Kompetenzbereiche (z.B. für schülerorientiertes pädagogisches Handeln) bedeutsam.
- (e) Die (angehenden) Lehrpersonen erleben sich selbst im Allgemeinen bereits bei Ende des Studiums als durchaus kompetent im Gestalten von Unterricht, im Fördern sozialer Beziehungen und im Eingehen auf spezifische Bedürfnisse von Schüler/inne/n. In diesen Bereichen kommt es zwischen dem letzten Studienjahr und drei bzw. sieben Jahre danach zu keinem (selbst wahrgenommenen) Kompetenzzuwachs. Ein solcher ist jedoch bezüglich der Fähigkeiten zum Kontrollieren und Beurteilen des Schülerverhaltens und bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern und Kolleg/inn/en festzustellen.

*Kasten 2***3.2 Standards in der Lehrerbildung Österreichs**

Tabelle 1 zeigt anhand der exemplarisch ausgewählten Kompetenzen bzw. Standards deren Verarbeitungstiefe an den Pädagogischen Akademien. Bezüglich mancher gemäß den Oser'schen Postulaten unverzichtbarer Kompetenzen hat rund ein Fünftel, bezüglich eines Standards fast die Hälfte der Befragten während der Ausbildung keinerlei Lernerfahrungen gemacht. Die tief gehende Aneignung eines Standards im Sinne Oser's, also die theoretische, übende und praktische Auseinandersetzung mit diesem, stellt offensichtlich die seltene Ausnahme dar. Die Ergebnisse stimmen sehr gut mit den Befunden überein, die Oser (2001) für die Schweiz berichtet, wenn man als Vergleichsgrundlage die Lehrerbildung für dieselben Zielgruppen (Schüler/innen der Grundschule bzw. der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I) heranzieht. Diese werden auch in der Schweiz – relativ zu den Lehrpersonen anderer Schularten (z.B. der gymnasialen Oberstufe) – praxisbezogen ausgebildet.

Eine Aufschlüsselung nach Lernwegen zeigt, dass sich die Studierenden im Durchschnitt mit 4.6 der neun vorgegebenen Standards theoretisch, mit 2.2 übend und mit

2.0 in der Praxis auseinandergesetzt haben. Sofern also in der Ausbildung ein Standard überhaupt behandelt wurde, fand dies nach Angabe der Befragten überwiegend nur in theoretischer Form statt.

Tab. 1: Verarbeitungstiefe von Standards an den Pädagogischen Akademien					
Standards	0	nur T	nur Ü / nur P	T+Ü / T+P / Ü+P	T+Ü+P
wie man SchülerInnen zeigt, wie sie ihre Lernschritte einteilen können	19	40	28	11	3
unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln	19	45	25	10	1
Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden	18	34	34	11	3
mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der SchülerInnen zu versetzen	17	29	41	11	3
wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann	18	52	18	10	2
Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen	16	28	41	12	4
den Fortschritt der Leistung mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen	25	41	23	9	2
wie ich Kinder dahingehend unterstützen kann, dass sie Freundschaften aufbauen können	42	26	25	6	1
wie ich mich vor Überlastungssymptomen (Burnout-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann	47	41	7	4	1
„Ich habe an der Pädagogischen Akademie ...“	0 = davon gar nichts gehört T = mich damit theoretisch beschäftigt Ü = Übungen dazu gemacht N = 557; Prozentsätze P = mich damit in der Praxis intensiv auseinandergesetzt				

3.3 Zur Wirksamkeit der Standards

Als das eigentlich entscheidende Kriterium für die wirkungsvolle Aneignung von Standards in der Ausbildung (via Institutionen- und Prozess-Standards) kann die daraus resultierende Handlungskompetenz der Lehrpersonen gelten, also die Erfüllung der entsprechenden Personen-Standards (vgl. dazu auch Oser 2001, S. 80). Tabelle 2 enthält dazu für die einzelnen Lernwege bzw. für die Verarbeitungstiefe der ausgewählten Standards entsprechende Angaben in Form von Rangkorrelationen. Es sind in der Tabelle sämtliche signifikanten Korrelationen eingetragen, die Felder, in denen solche auch theoretisch zu erwarten waren (im Sinne gerichteter Hypothesen), sind grau unterlegt.

Tab. 2: Zusammenhänge der standardbezogenen Lernwege und der Verarbeitungstiefe mit der subjektiven Einschätzung der Ausbildungsqualität, der Handlungskompetenz und des Erlebens im Beruf

Lernweg	Urteil über die Qualität der Ausbildung bezüglich ...		Handlungskompetenz im Beruf bezüglich ...		Erfolgs-erleben im Beruf t1 / t2
	Unterrichts-Gestaltung t1	Beziehungs-Förderung t1	Unterrichts-Gestaltung t1 / t2	Beziehungs-Förderung t1 / t2	
Theoretische Beschäftigung mit den Standards					
Durchführung von Übungen zu den Standards	,21	,27			
Auseinandersetzung mit den Standards in der Praxis	,21	,14	,17	,11	
<i>Ich habe gelernt</i> , wie man Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann	,19	,21			
... wie man SchülerInnen zeigt, wie sie ihre Lernschritte einteilen können					
... den Fortschritt der Leistung mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen	,20				,23
... Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden	,21				
... Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen	,19	,15	,14		
... mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der SchülerInnen zu versetzen	,18	,19	,11	,16	
... wie ich Kinder dahingehend unterstützen kann, dass sie Freundschaften aufbauen können	,27	,19	,12	,15	,24
... unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln		,28			
... wie ich mich vor Überlastungssymptomen ... wirkungsvoll schützen kann		,18			

t1, t2 = drei bzw. sieben Jahre nach Abschluss des Studiums; N = 205-241; Spearman-Rangkorrelationen mit p < .05, Koeffizienten ab .15: p < .01 (einseitig); grau unterlegt: Felder, in denen ein positiver Koeffizient erwartet wurde.

Betrachtet man zunächst die Korrelationen zwischen den einzelnen Lernwegen und der späteren (selbst eingeschätzten!) Kompetenz, so scheint der Befund eindeutig: Es ist ausschließlich die Intensität der Auseinandersetzung mit den Standards in der Praxis, die sich förderlich auf das Erleben von Kompetenz im Gestalten des Unterrichts auswirkt oder – vorsichtiger formuliert – die eine gewisse Prognose dieses Erlebens erlaubt. Die selbst eingeschätzte Kompetenz zur Förderung sozialer Beziehungen lässt sich nicht prognostizieren, und Theorie bzw. Übung tragen generell nicht zur Genese bzw. zur Prognose des Kompetenzerlebens bei.

Bezüglich der Verarbeitungstiefe sieht das Bild ähnlich ernüchternd aus: Nur vereinzelt zeigen sich Korrelationen, immerhin sind diese inhaltlich betrachtet plausibel. Und auch wenn man als Kriterium nicht die Kompetenz, sondern das Erleben beruflicher Erfolge nimmt, finden sich nur sporadisch Zusammenhänge, die als Indikatoren für die Wirksamkeit von Standards gewertet werden können; sie beschränken sich auf die Zeit drei Jahre nach Ende der Ausbildung. Die Höhe der Zusammenhänge spricht überdies nur für eine geringe Effektstärke (vgl. Bortz/Döring 2003).

3.4 Standards und Ausbildungsbeurteilung

Tabelle 2 enthält auch die Korrelationen der Standardbearbeitung mit der Einschätzung der Ausbildungsqualität, konkreter: der Güte, in der die Ausbildung im rückblickenden Urteil der Absolventen sie auf den Beruf vorbereitet hat.

Das Korrelationsmuster entspricht praktisch durchgängig den Erwartungen, und die Korrelationen sind auch höher ausgefallen als jene bezüglich der Kompetenzeinschätzung und des Erfolgserlebens. Je intensiver die übende und schulpraktische Auseinandersetzung mit den Standards erfolgte, desto eher haben die Absolvent/inn/en den Eindruck, gut auf ihren Beruf vorbereitet worden zu sein. Lediglich die Breite der Beschäftigung mit Theorie korreliert nicht mit den verwendeten Kriterien.

4. Interpretationen, Anfragen und Überlegungen

Wenn man die Ergebnisse einer ersten, sehr saloppen Zusammenfassung und Interpretation unterzieht, dann müsste diese wohl so lauten:

Vertiefung in Theorie bringt nichts; wenn aber das Lehrerstudium den angehenden Lehrer/inne/n ermöglicht, sich übend und im Praktikum mit Standards auseinander zu setzen, dann haben sie später zumindest den Eindruck, sie wären gut auf den Beruf vorbereitet worden. Tatsächlich trägt aber das Studienangebot und dessen Nutzung wenig zur beruflichen Kompetenz bei – schon bald nach Abschluss des Studiums und erst recht in einem größeren Zeitabstand ist kaum eine Wirkung feststellbar. Und: Gemessen an der im Standard-Konzept propagierten Ausbildungsphilosophie versagt die Lehrerausbildung weitgehend – nicht nur in der Schweiz, sondern auch in Österreich. Das ist aber nicht so schlimm, denn das Konzept als solches taugt ja ohnehin allenfalls zur Erzeugung von Ausbildungszufriedenheit. Weiters: Man braucht sich um die Lehreraus-

bildung trotzdem keine Sorgen zu machen, denn die meisten Lehrer/innen erfüllen ihre Berufsaufgaben durchaus kompetent, zumindest haben sie selbst diesen Eindruck (vgl. Kasten 2, Befund e).

Gegen diese Interpretation lässt sich – auch gestützt auf die Daten der vorliegenden Studie – einiges einwenden, zugleich deutet sie schon an, in welche Richtungen kritische Rückfragen an das Konzept der „Standards in der Lehrerbildung“ gehen könnten. Diese und mögliche sich daraus ergebende weiterführende Überlegungen sollen im Folgenden erörtert werden.

Anfrage 1: Ist das von Oser verwendete Kompetenz- und Professionsgenerierungsmodell sachlich angemessen?

Der Kern des Modells besteht in der Annahme, es gäbe hierarchisch geordnete Verarbeitungsstufen, die zu unterschiedlich ausgeprägter Kompetenz führen, wobei zur Erlangung hoher Kompetenz theoretische, übende und praktische Aneignung zusammenkommen müssten. Dagegen spricht, dass sich wie berichtet nur wenige und nur niedrige Korrelationen zwischen der Verarbeitungstiefe und der Kompetenzeinschätzung zeigen.

Vielleicht sollte man die Stufendefinitionen modifizieren? Das wurde anhand der Daten in verschiedenen Variationen versucht, z.B. indem die problematisch erscheinende Gleichsetzung der Kombinationen Theorie+Praxis bzw. Theorie+Übung mit der Kombination Übung+Praxis aufgelöst wurde. Das Ergebnis war jedoch stets dasselbe: Die Korrelationen der wie immer definierten Verarbeitungstiefe mit den Kriterien ändern sich nicht; sie werden nämlich fast ausschließlich durch die Intensität der Praxiserfahrungen im Studium hervorgerufen und es ist daher empirisch relativ belanglos, wie man die anderen Lernerfahrungen im Modell anordnet.

Die Folgerung daraus könnte sein, angemessenere Modelle der Kompetenz und des Kompetenzerwerbs zu verwenden (vgl. dazu die breite Palette, die Neuweg 2004 vorstellt). Die Betonung liegt auf dem Plural, denn es ist wenig wahrscheinlich, dass ein einziges Modell alle Standards abdecken kann (von der Instruktionsqualität bis zur Erstellung eines Schulleitbildes), dass es für alle Lehrerstudent/inn/en optimale Lerngelegenheiten bereit hält (von der schüchternen Introvertierten bis zum quirligen Entertainer), dass es für alle Lehrerbildner/innen brauchbare Handlungsanleitungen liefert (vom personorientierten Mentor bis zur intellektuellen Wissenschaftlerin) und dass es Impulse für alle Kontexte bietet (für die universitäre Großvorlesung ebenso wie für die Gestaltung der zweiten Phase).

Anfrage 2: Wie brauchbar ist das von Oser verwendete Erhebungsinstrument?

„Entgegen jeder vernünftigen Messtheorie“ und „verzweifelt eigenwillig“ wären er und sein Team bei ihrer Erhebung vorgegangen, meint Oser (2002, S. 12). Auch wenn die Schwächen des Instruments vielleicht nicht so gravierend sind wie das Zitat suggeriert – immerhin scheint es auf Systemebene aussagekräftig zu sein – die Selbstkritik ist angebracht. Es ist nämlich nicht nur die oben thematisierte Zusammenfassung zu den Stu-

fen problematisch, das Problem beginnt bereits bei den einzelnen Items. Empirisch wird dies u.a. an der Reliabilität der Skalen zu den Lernwegen erkennbar:

Die geringe Homogenität der Items zur Theorie und zur Übung deutet darauf hin, dass diese Begriffe im unterschiedlichen Kontext der einzelnen Standards für die Befragten Unterschiedliches bedeuten und/oder dass das Lehrangebot (im Sinne von Institutionen-Standards) bzw. das Lerngeschehen (im Sinne von Prozess-Standards) zwischen den einzelnen Standards stark divergiert. In beiden Fällen hat es zur Konsequenz, dass die Aussagen der Befragten schlecht zu Skalenwerten verrechenbar sind und allein schon aus diesem Grund niedrige Korrelationen zu erwarten sind. Zu dieser Interpretation würde passen, dass die Zusammenhänge des Lernwegs Praxis mit den Kriterien deutlicher ausfallen, die Reliabilität dieser Skala ist ja höher. Bei der Praxiseinschätzung haben die Befragten vermutlich ihre Erfahrungen über viele Praxisstunden hinweg gemittelt (was zu homogeneren Aussagen führt), während sie bei Theorie bzw. Übung wohl oft an ganz bestimmte Studienveranstaltungen gedacht hatten, in der der betreffende Standard behandelt wurde. Andererseits können die Ergebnisse nicht nur auf messtechnische Probleme zurückgeführt werden, denn die Korrelationen zwischen dem Lernweg Übung und der Ausbildungsbeurteilung sind ja durchwegs erwartungsgemäß.

Anfrage 3: Wie tragfähig ist das in der Standard-Debatte verwendete Professionalisierungskonzept?

Aus dem Gesagten könnte man folgern, dass man nur angemessenere Modelle und präzisere Erhebungsverfahren finden müsste, dann würden sich die angeschnittenen Probleme lösen lassen. Die Schwierigkeiten scheinen aber grundlegender zu sein: Sie haben möglicherweise zu tun mit der in der Standard- und in der Professionalisierungs-Debatte oft bewusst vorgenommenen Ausblendung aller nicht-planbaren und nicht-rationalen Determinanten des Handelns. Das informelle Lernen vor und außerhalb der Lehrerbildung und erst recht die Rolle von (in relevantem Maß genetisch bestimmten) Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne von Temperamentsfaktoren und das in seiner Entstehungsgeschichte und Wirkungsweise schwer fassbare implizite Wissen werden als Gegensätze zum professionellen Handeln gesehen (vgl. Neuweg 2002 und die Replik von Oser 2002). Die Dignität der Kompetenz scheint davon abhängig gemacht zu werden, dass diese in nachvollziehbarer Weise im Zuge einer systematischen Anstrengung von Lehrenden und Lernenden „generiert“ und der Erfolg „garantiert“ wird (Oser 2001, S. 83, bzw. 2002, S. 16). Die so professionalisierte Lehrperson kann dann eine Dienstleistung anbieten, für die sie eine Monopolstellung innehat; kein „Laie“ kann sie ihr streitig machen. Diese Sicht ist berufspolitisch verständlich (wenngleich sie nicht gerade von Selbstbewusstsein zeugt), sie kollidiert allerdings mit der Datenlage nicht nur der hier vorgestellten Studie:

Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion, psychische Stabilität und Selbstkontrolle klären – auch wenn man die oben diskutierten Messprobleme in Rechnung stellt – gleich viel und bezüglich mancher Kriterien (insbesondere des Befindens im Beruf) mehr Varianz auf als inhaltlich einschlägige Standards (vgl. Kasten 2, Befund c bzw.

die Analysen an einer Teilstichprobe aus der vorliegenden Untersuchung bei Mayr 2002). Auch in anderen Studien zur Situation von Lehramtsstudierenden bzw. jungen Lehrer/innen zeigte sich übereinstimmend die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg (vgl. z.B. Urban 1992; Mayr 1994; Lipowsky 2003). In der berufspsychologischen Forschung, die im Vergleich zur Pädagogik weniger von Wunschvorstellungen geprägt sein dürfte, sind Persönlichkeitsmerkmale deshalb schon lange ein fixer Bestandteil der Erklärung beruflicher Kompetenz (vgl. Seibert/Kraimer 2001). Eine Öffnung des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungskonzepts in diese Richtung könnte es stärker in der Realität verankern und neue Perspektiven auch in der Gestaltung von Prozessen der Lehrerbildung eröffnen (Mayr/Neuweg, im Druck).

Ganz ähnlich ließe sich bezüglich des ignorierten informellen Lernens argumentieren, wie es insbesondere im Kontext der Schulpraxis stattfindet: Lehrpersonen lernen offensichtlich für sie Relevantes gerade aus den Erfahrungen, die sie im Kontakt mit ihren Schüler/innen, deren Eltern und den Kolleg/innen gewinnen (Kasten 2, Befund d). Es sind dies Lernerfahrungen, die sich zwar dem Zugriff der Institutionen mehr oder weniger entziehen, deshalb aber nicht a priori suspekt sein müssen. Überlegt darf freilich werden, wie man sie auch in der „offiziellen“ Lehrerbildung ernst nehmen kann und wie sich das Erfahrungswissen von Lehrpersonen systematischer als üblich nutzen lässt (z.B. durch Formen von Praxisforschung; vgl. Altrichter/Feindt 2004).

In diesem Sinn eine abschließende Anfrage: Was spricht gegen die Vorstellung, dass professionell handelnde Lehrer/innen in ihrer Berufsausübung alle ihnen zur Verfügung stehenden kognitiven und emotionalen Ressourcen nutzen, gleichgültig wie diese entstanden sind? Und was spricht dagegen, dass diese Faktoren gleichwertig auch in die Diskussion und in die Erforschung von Professionalisierungsprozessen eingehen?

Literatur

- Altrichter, H./Feindt, A. (2004): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 417–435.
- Brenn, H./Buchberger, F./Eichelberger, H./Freund, J./Harb, H./Klement, K./Künz, I./Lobendanz, A./Teml, H. (1996): Berufspraktische Studien. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 1. Innsbruck: Studienverlag.
- Buchberger, F./Eichelberger, H./Klement, K./Mayr, J./Seel, A./Teml, J. (1997): Seminardidaktik. Praxis der Lehrerbildung, Bd. 2. Innsbruck: Studienverlag.
- Buchberger, F./Riedl, J. (Hrsg.) (1987): Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie, Teil 1. Wien: BMUKS.
- Bortz, J./Döring, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer.
- Cochran-Smith, M./Zeichner, K. M. (Hrsg.) (2005): Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grell, J. (1974): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim: Beltz.
- Dewe, B./Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 143–162.
- Herzog, W. (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 252–258.

- Kanner, A.D./Coynce, J.C./Schaefer, C./Lazarus, R.S. (1981): Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles versus major life events. In: *Journal of Behavioral Medicine* 4, S. 1–39.
- Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (1994): Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In: Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Studienverlag, S. 177–199.
- Mayr, J. (1998): Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In: Abel, J./Tarnai, Ch. (Hrsg.): *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster: Waxmann, S. 111–125.
- Mayr, J. (2002): Sich Standards aneignen: Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2, H. 1, S. 29–37.
- Mayr, J./Michl, H. (1987): Schwerpunkte aus den Humanwissenschaften. In: Buchberger, F./Riedl, J. (Hrsg.): *Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie*, Teil 1. Wien: BMUK, S. 199–205.
- Mayr, J./Neuweg, G.H. (im Druck): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Greiner, U./Heinrich, M. (Hrsg.): *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Münster: Lit.
- Neuweg, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 10–29.
- Neuweg, G.H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B./Neuweg, G.H. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster: Lit, S. 1–26.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger, S. 215–342.
- Oser, F. (2002): Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2, H.1, S. 8–19.
- Oser, F. (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 160–184.
- Schlee, J./Wahl, D. (Hrsg.) (1987): *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Schwarzer, R./Schmitz, G.S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 60–61.
- Seibert, S.E./Kraimer, M.L. (2001): The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior* 58, S. 1–21.
- Shulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57, H. 1, S. 1–22.
- Tausch, R./Tausch, A.-M. (1977): *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Texte Nr. 24. Münster: Universität Münster.
- Terhart, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 275–279.
- Urban, W. (1992): Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. In: *Empirische Pädagogik* 6, S. 131–148.
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 71–76.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Sterneckstraße 15, A-9020 Klagenfurt, E-Mail: johannes.mayr@uni-klu.ac.at.