

Lersch, Rainer

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

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 164-181. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)



Quellenangabe/ Reference:

Lersch, Rainer: Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung - In: Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 164-181 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73765 - DOI: 10.25656/01:7376

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73765>

<https://doi.org/10.25656/01:7376>

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.

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.

Kontakt / Contact:

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

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 Lehramter 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

Rainer Lersch

Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden

Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung¹

1. Allgemeiner Kontext der Untersuchung

Seit Mitte der 1990er-Jahre ist die Diskussion um Reformen der Lehrerbildung wieder einmal in Bewegung geraten – eine Bewegung, die in Deutschland ab der Jahrhundertwende und vornehmlich induziert durch die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien noch einmal eine rasante Beschleunigung erfahren hat: Die Zahl der Empfehlungen, Kommissionsberichte, Gutachten, Expertisen, Stellungnahmen, Kongresse, Tagungen, workshops, wissenschaftlicher oder politischer Publikationen usw. seither ist Legion, sodass kaum noch jemand einen vollständigen Überblick darüber haben dürfte (vgl. Terhart 2003; zur Bilanz bis etwa 2002 vgl. Merzyn 2004).

Reformen der Lehrerbildung sind derzeit politisch gewollt. Ihre Notwendigkeit wird vor allem mit der davon erhofften Verbesserung der schulischen Bildung begründet, wobei allerdings noch nicht einmal erwiesen ist, ob die damit implizit verbundene Annahme „bessere Lehrerbildung – professionellere Lehrer – besserer Unterricht – bessere Schulleistungen der Schüler“ überhaupt uneingeschränkte Gültigkeit im Sinne einer Kausalkette für sich beanspruchen kann (vgl. Terhart 2002; Blömeke 2004). Die unter dem Stichwort „Professionalisierung“ geführte Debatte wurde und wird nämlich speziell auch in diesem Punkt durchaus kontrovers geführt. (vgl. zusammenfassend z.B. Koch-Priewe 2002; Kolbe 2004). Ihren (vorläufigen) Höhepunkt hat diese Entwicklung in der Idee der Implementation von Standards in der Lehrerbildung gefunden (Terhart 2002; KMK 2004, Bericht 2004), auch wenn nach wie vor keineswegs hinreichend geklärt ist, *wie* (aufgrund welcher Inhalte und Strukturen der Ausbildung), *wann* und *bis zu welchem Grad* im Laufe der berufsbiografischen Entwicklung die mit solchen Standards beschriebenen professionellen Kompetenzen erworben werden können oder sollen (vgl. z.B. Lersch 2005).

Anhand einer „standardbasierten Evaluation der Lehrerbildung“ (Oser 2004) will man jedenfalls nicht nur hinsichtlich der Klärung dieser Fragen einen Schritt weiter kommen, sondern generell empirisch gesicherte Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Lehrerbildung gewinnen, aus denen dann konkrete Maßnahmen zu deren Reform entwickelt werden können.

Bis zu welchem Ausmaß das allgemein konstatierte Defizit an lehrerbildungsbezogener empirischer Forschung in Deutschland (vgl. Blömeke 2004, S. 41) auf diese Weise

1 Zur Gesamtstudie mit allen Erhebungsinstrumenten, Ergebnissen, thematischen Detailauswertungen und den daraus abgeleiteten Empfehlungen siehe Lersch (2003); hier wird nur in Auszügen berichtet.

behothen werden kann, bleibt abzuwarten. Fest steht jedenfalls, dass in der Vergangenheit, aber auch in der Gegenwart Reformen der Lehrerbildung nach dem Muster ‚Damit es besser wird, muss es anders werden‘ zwar auf der Basis jeweils plausibel erscheinender Argumente, kaum jedoch auf der Grundlage gesicherter Erkenntnisse vorgenommen wurden und immer noch werden; auf die damit ggf. verbundenen ambivalenten Folgen hat Terhart (2003, S. 179) eindringlich hingewiesen (vgl. zum Überblick über die Forschungslage Ulich 1996; Schaefers 2002; Blömeke 2004). Es gibt zwar „eine Fülle von thematisch und regional begrenzter Einzeluntersuchungen, die aber oft kein Urteil darüber erlauben, inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse generalisierbar sind“ (Döbrich u.a. 2003, S. 3). „Wenn es eine Krise der Lehrerbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten“ (Larcher/Oelkers 2004, S. 129)

Weil eben „nicht jede Veränderung... auch tatsächlich zur Verbesserung (führt)“ (Terhart 2003, S. 179), erscheint sowohl *vor* anstehenden, aber auch *nach* stattgefundenen Veränderungen eine empirische Überprüfung der jeweils aktuellen Situation dringend geboten: Im ersten Fall können anstehende Reformen durch eine Prüfung der Ausgangslage auf eine verlässlichere Grundlage gestellt werden, im zweiten Fall lässt sich überprüfen, inwieweit das tatsächlich eingetretene Ergebnis mit dem erhofften Erfolg übereinstimmt. Im günstigsten Fall lässt sich beides verbinden in Gestalt der Konzeption einer Längsschnittstudie – eine in der deutschen Lehrerbildungsforschung ausgesprochen rare Spezies.

Dies gilt nun im Großen wie im Kleinen mit entsprechenden Unterschieden im Design der Untersuchungen: Wenn es etwa um die schrittweise Umsetzung der „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart 2000) oder die Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes eines Bundeslandes geht, sind eher großräumige Untersuchungen gefragt mit möglichst repräsentativen Ergebnissen – schließlich geht es dann um den ‚großen Wurf‘ mit in der Regel weit reichenden Konsequenzen. Aber selbst wenn dies geschähe, was bekanntlich kaum der Fall ist, entbände dies einzelne Einrichtungen der Lehrerbildung (wie z.B. eine Universität) nicht von der gründlichen Überprüfung der lokalen Gegebenheiten, denn bei allen bundes- oder landesweit vereinheitlichenden Regelungen hat doch jede dieser Einrichtungen ihr eigenes Profil und ist sogar gehalten, ein solches zu entwickeln. Dies führt dann zu jenen o.a. „regional begrenzten Untersuchungen“, deren Wert jedoch nicht unterschätzt werden sollte: Schließlich sind beispielsweise die Strukturen gymnasialer Lehrerbildung landesweit sehr ähnlich (und werden auch bundesweit wegen der wechselseitigen Anerkennungen immer ähnlicher), sodass die an einem Ort gewonnenen Erkenntnisse vielfach über den lokalen Rahmen hinaus weisen – insbesondere wenn sich bestimmte Ergebnisse replizieren lassen.

2. Anlass, Erkenntnisinteresse und Konzeption der Untersuchung

Für die Marburger Studie zur Gymnasiallehrausbildung, über die hier in Auszügen berichtet werden soll, trafen die oben geschilderten Kontextbedingungen zum Zeitpunkt der Untersuchung (Sommer 2003) in zweierlei Hinsicht zu:

- Die Hessischen Universitäten waren von der Landesregierung aufgefordert, im Vorgriff auf eine zu erwartende Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes modularisierte Kerncurricula für sämtliche Komponenten der Lehramtsstudiengänge zu entwickeln und dabei zugleich Reformimpulse zu beachten, wie sie u.a. die von der KMK eingesetzte Gemischte Kommission Lehrerbildung erarbeitet hatte (vgl. Terhart 2000). Damit standen zugleich auch die bisherigen Anteile zwischen den verschiedenen Studiensegmenten zur Disposition, was eine empirische Bestandsaufnahme dringend geboten erscheinen ließ, um die Probleme im Lichte neuer Reformziele und damit die erforderlichen Ansatzpunkte für Veränderungen klar identifizieren und im weiteren Reformprozess gezielt angehen zu können.
- Bereits zwei Jahre zuvor war eine Veränderung der Studienordnung für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium erfolgreich durchgesetzt worden, die an die Stelle der bisherigen weitgehenden Beliebigkeit der erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte einen konsequenten Berufsfeldbezug in Gestalt primär schul- und unterrichtsbezogener Inhalte setzte. Auch hier interessierte natürlich Resultat und Resonanz dieser Maßnahme in der Einschätzung der davon Betroffenen für den weiteren Fortgang der eingeleiteten Gesamtreform.

In Ermangelung der Möglichkeit zu einer echten Längsschnittstudie wurde die Gesamtstichprobe ($n = 200$) in drei Kohorten aufgeteilt: Studierende der Philipps-Universität im 4. Semester (Ende des Grundstudiums, $n = 98$), Studierende des 8. Semesters (Ende des Hauptstudiums, $n = 45$) sowie Referendarinnen und Referendare des Marburger Studienseminars ($n = 57$), um über varianzanalytische Vergleiche zwischen diesen Gruppen einen „Quasi-Längsschnitt“ zu bestimmten Fragen konstruieren zu können. Für jede der drei Kohorten lag die Rücklaufquote der Fragebögen bei ungefähr 50% der jeweiligen Grundgesamtheit. Die Fragebögen – getrennt nach Studierenden und Referendaren – umfassten neben dem Komplex der personbezogenen Daten fünf inhaltliche Dimensionen (Aspekte der Berufswahl, Organisation und Struktur der Ausbildung, deren Inhalte, das Theorie-Praxis-Verhältnis sowie (vermutete) Kompetenzen am Ende der Ausbildung). Die Indikatoren für diese Dimensionen wurden über die Konstruktion von Variablen in Form von Items operationalisiert, die zuvor einem Pretest unterzogen worden waren; neben inhaltlich gleichen Fragen wurden für beide Gruppen getrennt auch Spezifika der jeweiligen Ausbildungsphase abgefragt. Neben Alternativantworten (z.B. ja/nein) wurden die Messwerte in der Regel auf vier- bis fünfstufigen Skalen gewonnen, die den Grad der Zustimmung (z.B. trifft voll zu...trifft gar nicht zu), das Ausmaß an Intensität (z.B. sehr wichtig...unwichtig) oder die Frequenz (z.B. sehr oft...nie) zu dem jeweiligen Item erfassen. Gelegentlich waren neben den Vorgaben auch freie Antworten möglich.²

2 Als statistische Kennziffern bei der Auswertung dienen in der gesamten Studie Mittelwerte und Standardabweichungen; die Daten wurden so kodiert, dass der Wert 1 z.B. für das höchste Maß an Zustimmung oder Intensität vergeben wurde (und vice versa), so dass Mittelwerte < 3 bei einer 5-stufigen Skala Zustimmung bzw. positive Einschätzung der Befragten zu diesem item signalisieren.

3. Ergebnisse

3.1 Populationsbezogene Erkenntnisse

Die Stichprobe bei den *Referendaren* umfasste 57 Personen, davon 34 weiblich; das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 29,5 Jahren (Min: 24, Max: 44); 49 Befragte (= 86%) hatten schon ihr Erstes Staatsexamen in Marburg abgelegt.

Erstes Staatsexamen(kumulierte Prozente)

Bis zum 9.Sem.	5,6%
Bis zum 10.Sem.	20,4%
Bis zum 11.Sem.	33,3%
Bis zum 12.Sem.	59,3%
Bis zum 14.Sem.	88,9%
Rest (6 Personen): 15. bis 19. Sem.	11,1%

Der Mittelwert der Note im Ersten Staatsexamen (Min: 1,0, Max: 3,0) lag bei 1,69 ($s = 0.61$). Die Abiturdurchschnittsnote (MW = 2,0, $s = 0.54$; Min: 1,0, Max: 3,3) erweist sich im Übrigen als ein sehr guter Prädiktor für die spätere Examensnote ($r = 0.615$, $p < 0.01$ zweiseitig).

Die Stichprobe bei den *Studierenden* umfasste 143 Personen, davon waren 100 weiblich; das Durchschnittsalter lag bei 22,43 Jahren (Min.: 20; Max.: 30). Insgesamt 32 Studierende (= 22,4%) hatten bis zum Zeitpunkt der Befragung einen Studiengang- oder Studienfachwechsel vorgenommen; 13 (= 9,1%) hatten zuvor (auch) an einer anderen Universität studiert. Die Abiturdurchschnittsnote lag im Mittel bei 2,18 ($s = 0.63$).

Der Beruf „Lehrer(in)“ wird offenbar in recht hohem Maße sozial ‚vererbt‘: 48,6% der Referendare bzw. 38% der Studierenden gaben an, dass mindestens ein Elternteil Lehrerin oder Lehrer sei – eine angesichts der Fülle möglicher beruflicher Alternativen beachtliche Quote!

3.2 Aspekte der Studien- bzw. Berufswahl

Gefragt nach wichtigen Motiven für die Wahl des Lehramtsstudiums bzw. nach für „spannend“ gehalten Aufgaben in ihrem zukünftigen Beruf, antworteten die *Studierenden* wie folgt (vgl. Abb. 1 und 2 auf der nächsten Seite).

Setzt man die in diesen beiden Antwortfeldern gegebenen Antworten in eine korrelative Beziehung, ergibt sich folgendes Ergebnis:

Während der „Berufswunsch Lehrer(in)“ *hochsignifikant* ($p < 0.01$ zweiseitig) korreliert mit dem als „spannend“ empfundenen pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, ergibt sich so gut wie *kein Zusammenhang* zwischen dem (großen!) Interesse an den Fächern und dem Vermitteln von Fachwissen als einer „spannenden“

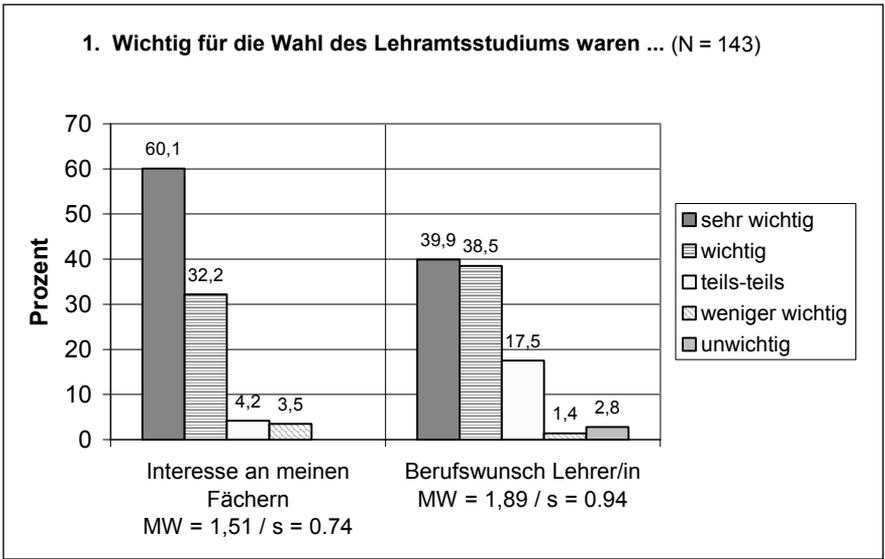


Abb. 1

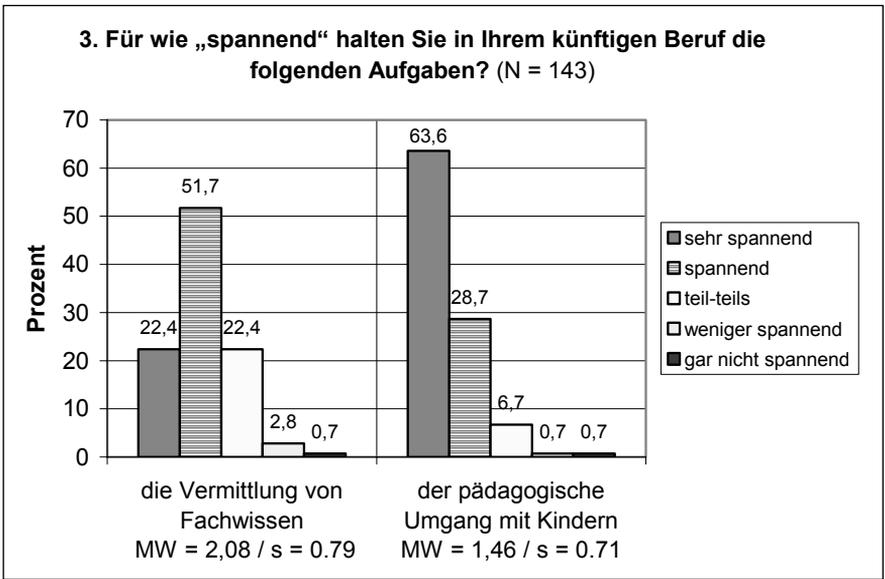


Abb. 2

Aufgabe im künftigen Beruf; ein Ergebnis, das wir im Übrigen bei leicht veränderter Fragestellung auch bei den Referendaren replizieren konnten! M.a.W.: *Das fachliche Interesse bei der Studien- und Berufswahl wird keineswegs auch zugleich verbunden mit der Vorstellung, die Inhalte des Faches auch vermitteln zu sollen!*

Dies lässt darauf schließen, dass die doch sehr dominante Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten im Zuge des Studiums zu wenig in eine Beziehung zum künftigen Beruf der Studierenden gestellt wird bzw. die Studierenden angesichts dieser Inhalte eine solche Beziehung nicht herzustellen vermögen. Eine wirkliche Professions-

orientierung scheint in den traditionellen Strukturen der Gymnasiallehrerbildung *ausgerechnet in den Studiensegmenten am wenigsten zu gelingen, die bei weitem die größten Anteile am Studienvolumen haben*; dies ist dann offenbar auch später nur schwer zu korrigieren.

3.3 Professionsorientierung in den Fachwissenschaften

Dies wird eindrucksvoll durch die folgenden Ergebnisse bestätigt:

16. *Wie häufig werden Fachinhalte auch unter Bildungs- bzw. Unterrichtsgesichtspunkten thematisiert? (in Prozent über alle Fächer N = 280*)*

sehr oft	oft	selten	nie
5,4	16	49,3	30,3

7. *Wie oft begegnen Ihnen die Begriffe „Schule“ u./o. „Unterricht“ in den Lehrveranstaltungen Ihrer ... (in Prozent)*

	sehr oft	oft	selten	nie
... Fachwiss. Studien N = 315*	5,1	15,6	49,8	29,5
... Fachdidakt. Studien N = 199*	28,6	49,7	19,1	2,5
... Erz.-wiss. Studien N = 133	48,9	41,4	9,7	

25. *Wie häufig erhalten Sie über die hochschuldidaktische o. methodische Gestaltung der Lehrveranstaltungen wertvolle Anregungen für Ihre spätere Unterrichtstätigkeit? (in Prozent)*

	sehr oft	oft	selten	nie
In den Fachwiss. Studien N = 304*	5,3	13,2	49,0	32,6
In den Fachdidakt. Studien N = 212*	10,4	33,5	49,1	7,1
In den Erz.-wiss. Studien N = 117	11,1	53,0	31,6	4,3

* Die großen Fallzahlen resultieren aus der Tatsache, dass wir hier für jedes Fach gesondert gefragt haben; jede(r) Studierende studiert aber bekanntlich mindestens zwei Fächer.

Diese Ergebnisse mögen zwar auf den ersten Blick nicht überraschen, weil sie wohl zu den am häufigsten replizierten gehören, gleichwohl ist es immer wieder erneut befremdlich, wie sehr vor allem in den Fächern, deren Studierende sich zu einem großen Teil aus Lehramtsstudierenden rekrutieren, diese Tatsache offenbar ignoriert wird – und dies gilt sowohl für die Inhalte als auch für die Art der Lehre: Von einer Praxis der Hochschullehre, die für die Studierenden als vorbildlich für die Vermittlung von Fachwissen später in der Schule gelten könnte, kann für die fachwissenschaftlichen Studien

kaum und auch im Bereich der Fachdidaktik nur mit großer Einschränkung die Rede sein, obwohl doch deren Gegenstand in erster Linie der Fachunterricht an der Schule und – hoffentlich – dessen Verbesserung ist. Dem Anspruch einer professionsorientierten Ausbildung können allenfalls die erziehungswissenschaftlichen Studien einigermaßen gerecht werden.

Angesichts der von den Befragten berichteten geringen Berufsfeldorientierung der fachwissenschaftlichen Studien wird die „Anschlussfähigkeit“ fachlicher Studieninhalte für den Fachunterricht an der Schule anscheinend den individuellen Bemühungen der Studierenden überlassen. Hier ist auch nicht nur die Fachdidaktik gefordert, sondern z.B. das Herausarbeiten etwa des Exemplarischen oder Repräsentativen eines bestimmten Inhalts für ‚das Fach an sich‘ macht dessen Relevanz auch für den Fachunterricht an der Schule unmittelbar evident und ist in erster Linie eine Vermittlungsaufgabe des jeweiligen Fachwissenschaftlers. Wenn es nicht gelingt, den Studierenden den Sinn oder Nutzen des Studiums bestimmter Fachinhalte für ihre fachliche Qualifikation als künftige Lehrer(innen) zu vermitteln, steht zu befürchten, dass es diesen künftigen Lehrer(inne)n später ebenfalls kaum gelingen wird, ihre Schüler(innen) vom Sinn des zu Lernenden zu überzeugen. – Die sich daran anschließende Frage nach Auswahl und Anordnung von Fachinhalten für die Schule oder das damit zusammen hängende Problem der ‚didaktischen Reduktion‘ für den Unterricht bestimmter Jahrgangsstufen ist dann in der Tat neben ggf. fachspezifischer Unterrichtsmethodik Gegenstand der Fachdidaktik.

Derartige Zusammenhänge sind allerdings schon im Studium deutlich zu machen; ansonsten besteht die Gefahr der Ansammlung „toter“ (weil kaum situierten) Fachwissens, das man mit dem Eintritt ins Referendariat ‚getrost vergessen‘ kann, während gleichzeitig vertiefte Kenntnisse zu tatsächlich unterrichtsrelevanten Inhalten schmerzlich vermisst werden! Dabei müssten doch in erster Linie die Fachwissenschaften selber das größte Interesse daran haben, dass über entsprechende Qualifizierung der Lehramtsstudierenden eine permanente Modernisierung und Verbesserung der Schulbildung in ihrem Fach stattfinden kann – eine Aufgabe, von der sie auch nicht entlastet werden können.

Es kann insofern nicht verwundern, dass die Studierenden bei der Beurteilung ihrer fachwissenschaftlichen Studien vehement für einen stärkeren Berufsfeldbezug votieren (MW = 1,76; s = 1.11) und auf keinen Fall möchten, dass diese Studien „noch tiefer in die Wissenschaft eindringen“ sollten (MW = 4,13; s = 0.99). Im Übrigen erscheinen ihnen die fachwissenschaftlichen Studien für angehende Lehrer(innen) zwar ein wenig „wissenschaftlich zu abgehoben“ (MW = 2,82; s = 1.29), im Durchschnitt allerdings weder als „zu umfanglich“ (MW = 3,16; s = 1.30) noch als „zu schwierig“ (MW = 3,59; s = 1.17).³

3 Hier haben wir jedoch zu jedem Item hochsignifikante Mittelwertdifferenzen zwischen einzelnen Fächern festgestellt – darauf deuten ja schon die hohen Streuwerte hin. Hierbei handelt es sich aber höchstwahrscheinlich um lokale Größen, sodass daran Interessierte auf die Originalstudie verwiesen seien.

Die Referendarinnen und Referendare urteilen im Rückblick auf ihre Studienzeit sehr ähnlich: Auch sie verneinen nachdrücklich, dass ihre Fachstudien einen genügenden Berufsfeldbezug hatten ($MW = 3,97$; $s = 1.10$). Umso irritierender erscheinen daher zunächst deren Antworten auf die Frage, welche Studienelemente ihnen bei der Wahrnehmung ihrer aktuellen Aufgaben am meisten „nutzen“:

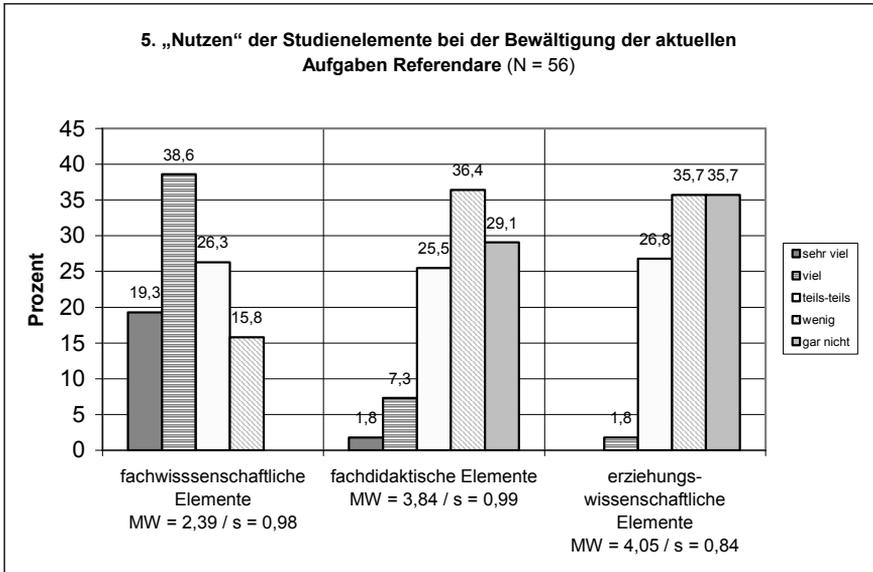


Abb. 3

Danach sind es vor allem die fachwissenschaftlichen Studien, von denen sie profitieren, nicht aber die fachdidaktischen und schon gar nicht die erziehungswissenschaftlichen Studienelemente: Letztere erhalten in großer Einmütigkeit die schlechteste Beurteilung ($MW = 4,05$), wobei fast drei Viertel der Referendare meinen, dass diese ihnen jetzt „wenig“ (35,7%) oder „gar nicht“ (35,7%) nützen. Dazu passt, dass die 91,1% (!) der Referendare, die sich *nicht* gut auf die ihnen jetzt obliegenden Aufgaben vorbereitet fühlen, dies mit Defiziten weniger in fachlicher, sondern vielmehr in fachdidaktischer und vor allem allgemein-pädagogischer Hinsicht begründen. 69,4% meinen, dass Letzteres für sie „voll zutrifft“ oder „zutrifft“, nur 10,2% votieren mit „eher nicht“; „gar keine“ Defizite in dieser Hinsicht empfindet niemand.

3.4 Erziehungswissenschaften

Dieses Ergebnis lenkt den Blick auf die erziehungswissenschaftlichen Studien, die im Folgenden in ihrer Beurteilung durch Referendare und Studierende, und zwar differenziert nach Grund- und Hauptstudium, betrachtet werden sollen:

Von der *Wichtigkeit* einer guten pädagogischen und didaktischen Qualifikation für den Beruf „Lehrer(in) an Gymnasien“ sind alle 200 Befragten gleichermaßen überzeugt:

96% der *Referendare* halten sie für „wichtig“ (28%) bzw. „sehr wichtig“ (68%) – nur zwei Befragte (= 4%) waren unschlüssig, niemand hielt sie für eher nicht oder gar nicht wichtig –, bei den *Studierenden* urteilten 94% mit „wichtig“ (19%) bzw. „sehr wichtig“ (75%) bei 6% Unschlüssigen. Auf die drei Kohorten der Gesamtstudie bezogen ergibt sich ein Bild von seltener Einmütigkeit:

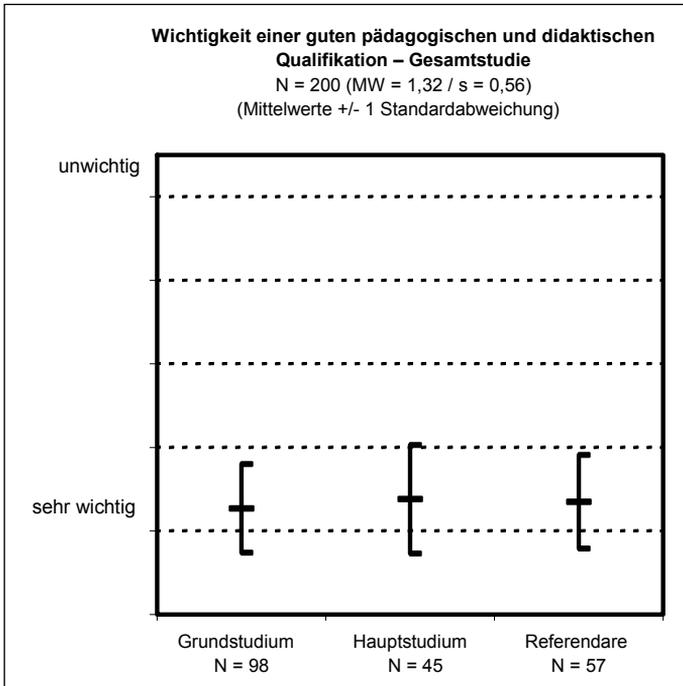


Abb. 4

Insofern ist konsequent, dass die *Referendare* auf die Frage, worauf im Studium mehr Wert gelegt werden sollte, vor allem mehr Fachdidaktik (91,5%, MW = 1,69, s = 0.79), aber auch mit breiter Zustimmung mehr Erziehungswissenschaften (53,2%, MW = 2,55, s = 1.66) reklamieren – auch wenn dies in scheinbarem Widerspruch zum zuvor attestierten geringen Nutzen dieses Studiensegments steht (s.u.). Auch die *Studierenden* möchten bei der Frage nach möglichen Alternativen in großer Einmütigkeit (s = 0.76) vor allem mehr Fachdidaktik (MW = 1,51) und auch deutlich mehr Erziehungswissenschaft (MW = 2,17, s = 1.09) studieren, aber – und ebenfalls noch ausgeprägter als die *Referendare* (MW = 3,38) – auf keinen Fall mehr Fachwissenschaft (MW = 3,72).

Während sich bei der Ablehnung von mehr Fachwissenschaft und dem Wunsch nach mehr Fachdidaktik keine statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen *Referendaren* und *Studierenden* (und bei diesen zwischen Grund- und Hauptstudium) nachweisen lassen, ergibt der Kohortenvergleich bezüglich des Wunsches nach ‚mehr Erziehungswissenschaft‘ ein interessantes Ergebnis (vgl. Abb. 5):

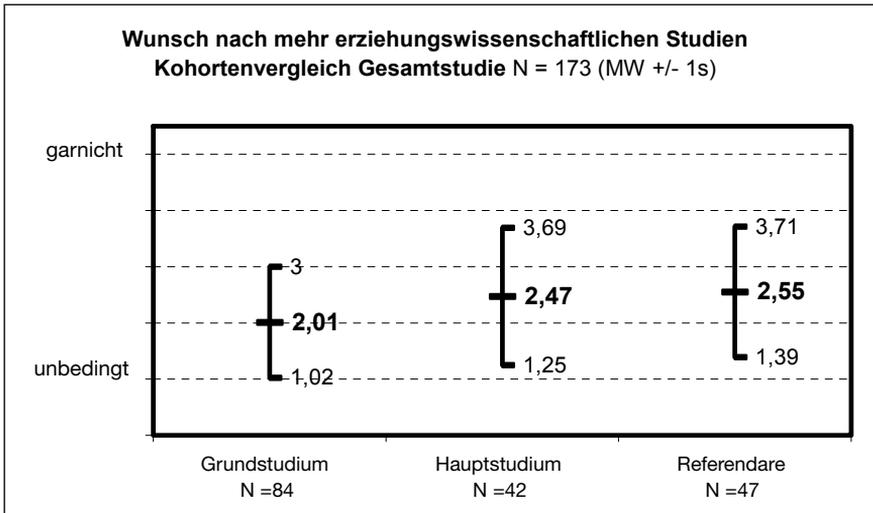


Abb. 5

Während der Unterschied in der Ausprägung dieses Wunsches zwischen den Studierenden des 8. Semesters, die ihre erziehungswissenschaftlichen Studien weitestgehend abgeschlossen haben dürften, und den Referendaren bei einer mittleren Differenz der Mittelwerte von 0,08 völlig bedeutungslos ist, wird die (multivariat geprüfte) Mittelwertdifferenz zwischen Studierenden des Grund- und des Hauptstudiums von 0,46 mit $p = 0.066$ schon fast signifikant, die Differenz zwischen Grundstudium und Referendaren mit 0,54 ($p = 0.020$) jedoch deutlich signifikant, wobei das Urteil der Studierenden des 4. Semesters zugleich noch die klar geringste Dispersion aufweist. Eine Prüfung der MW-Differenz nur zwischen den beiden Studierendengruppen (mit einer dann anderen Varianz als beim Vergleich aller drei Kohorten miteinander) ergibt im Übrigen ebenfalls eine deutliche Signifikanz von $p = 0.023!$

Wie lassen sich diese doch bedeutsamen Unterschiede speziell für die erziehungswissenschaftlichen Studien zwischen den jüngeren Studierenden auf der einen und den älteren Studierenden und Absolventen auf der anderen Seite erklären?

Dazu haben wir eine Reihe von Items, die differenzierte Urteile zu den erziehungswissenschaftlichen Studien erfragen, mit einer Reliabilität von $\alpha = .8034$ zu einer Skala „Qualität Erziehungswissenschaft“ zusammengefasst (erklärte Varianz: 53,6%). Der Kohortenvergleich in der Einschätzung zu dieser Skala fällt wie folgt aus (vgl. Abb. 6).

Die Grafik zeigt: Je fortgeschrittener die Befragten in der Ausbildung sind, desto schlechter wird die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Studien eingeschätzt, wobei die Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppe der Referendare jeweils hochsignifikant ($p < 0.01$) von den Studierendengruppen unterscheidet (mittlere Differenz der Mittelwerte zum Hauptstudium: 0,647, zum Grundstudium: 0,885).⁴

4 Die größten MW-Differenzen ergaben sich interessanterweise zum subitem „Es werden Prinzipien und Formen moderner Unterrichtsgestaltung erörtert“ (MW-Diff. Referendare – Hauptstudium 0,96, -Grundstudium 1,15(!), Signifikanz jeweils $p < 0.01$). Speziell zu diesem doch zentralen Inhalt

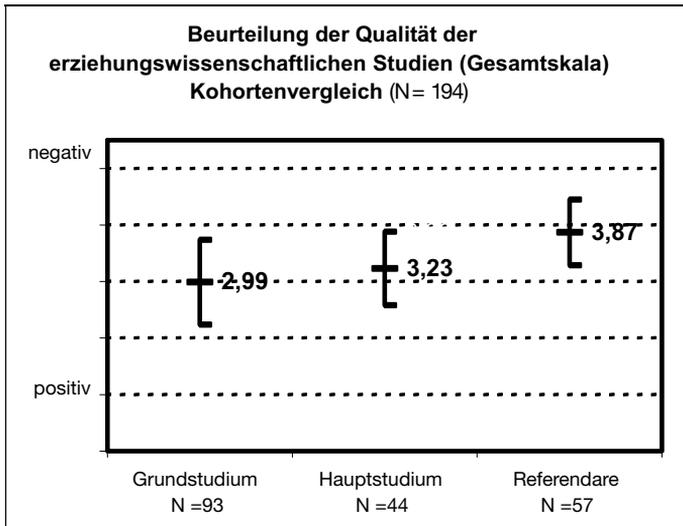


Abb. 6

Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass offenbar in den letzten Jahren eine auch von den Betroffenen registrierte (wenn auch immer noch nicht ganz befriedigende) Qualitätsverbesserung bei den erziehungswissenschaftlichen Studien stattgefunden hat, die möglicherweise im Zusammenhang mit den zwei Jahre zuvor vorgenommenen curricularen Veränderungen im Sinne eines stärkeren Berufsfeldbezuges stehen (s.o.). Die Auswirkungen dieser inhaltlichen Reform haben die Referendare gar nicht, die Studierenden des 8. Semesters zumindest aber in ihren Anfängen mitbekommen, wohingegen die Studierenden des Grundstudiums voll darin involviert sind.

So ist denn auch der scheinbare Widerspruch, dass die Referendare den erziehungswissenschaftlichen Studienelementen den geringsten „Nutzen“ attestieren, zugleich aber möchten, dass darauf im Studium mehr Wert gelegt werden sollte (s.o.), nur so zu erklären, dass sie während ihres eigenen Studiums entweder das Falsche studiert oder kein adäquates Studienangebot vorgefunden haben.⁵ Denn fragt man die *Referendare*, welches *fachliche Profil* die erziehungswissenschaftlichen Studien haben *sollten*, werden in erster Linie und sehr einmütig *Schulpädagogik und Didaktik* (MW = 1,61, s = 0,91), aber auch *Psychologie* (MW = 2,02) und andere *erziehungswissenschaftliche* Fachgebiete (MW = 2,74) nachgefragt.

Bei den Studierenden sind ebenfalls und auch sehr einmütig (s = 0,81) *Schulpädagogik und Didaktik* „Spitzenreiter“ (MW = 1,53), wenn es darum geht, um welche Elemente das erziehungswissenschaftliche Studium erweitert werden sollte, gefolgt von

für die Lehrerbildung sind also die Erfahrungen von Referendaren und Studierenden am unterschiedlichsten – ein deutliches Indiz für die inzwischen stattgefundene stärkere Berufsfeldorientierung.

5 Dieses Ergebnis deckt sich mit der in allen aktuellen Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung kritisierten „Beliebigkeit“ der erziehungswissenschaftlichen Studien in der Vergangenheit, die dringend durch mehr Verbindlichkeit z.B. über Kerncurricula überwunden werden müsse.

Psychologie (MW = 1,66) und anderen *erziehungswissenschaftlichen* Fachgebieten (MW = 2,57). Dabei ist weniger interessant, dass die Studierenden im Grundstudium signifikant ($p = 0.04$) vehementer für die Erweiterung um psychologische Elemente plädieren als die Referendare, sondern dass sie sich mit einer eher indifferenten Haltung zur *Politikwissenschaft* (MW = 3,15) klar von den Referendaren unterscheiden, die eine solche Erweiterung rundheraus ablehnen (MW = 4,00); dabei sind die Mittelwertdifferenzen zum Grundstudium (= 0,89) noch größer als die zum Hauptstudium (0,76; Signifikanz in beiden Fällen $p < 0.01$). Während die Referendare die erziehungswissenschaftlichen Studien eher nicht um *soziologische* Elemente erweitert wissen möchten (MW = 3,20), würden dies die Studierenden eher befürworten (MW = 2,60); auch hier sind die Mittelwertdifferenzen zu beiden Studierendengruppen (Grundstudium = 0,62, $p < 0.01$; Hauptstudium = 0,54, $p = 0.04$) signifikant. In ihrer überwiegenden Ablehnung von *Philosophie* als Teil der erziehungswissenschaftlichen Studien sind sich alle Gruppen weitgehend einig.

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Referendare durchgängig von ihren eigenen Studienerfahrungen in Relation zu aktuellen pragmatischen Bedürfnissen urteilen, wohingegen die Studierenden den von 91% gewünschten stärkeren Berufsfeldbezug im gesamten Studium offenbar zugleich verbinden mit einem gewissen Interesse an *kritischer Aufklärung über die Voraussetzungen und Bedingungen* ihrer künftigen Berufstätigkeit, die sie sich von der Soziologie und vielleicht auch von der Politikwissenschaft, weniger allerdings von der Philosophie erhoffen.

Wo und wie häufig die Studierenden den Bezug zur künftigen Berufspraxis in ihrem Studium vorfinden bzw. in dieser Hinsicht Präferenzen setzen, zeigen die beiden Grafiken auf der nächsten Seite (Abb. 7 und Abb. 8).

Während für die Fachstudien das schon fast erwartbare Ergebnis festzustellen ist (93,7% der Befragten erleben hier selten oder nie Bezüge zur Schulpraxis), ist interessant, dass die Studierenden insbesondere für die erziehungswissenschaftlichen Studien „weniger Theorie und mehr Praxisbezug“ wünschen (87,3%) – also ausgerechnet für das Studiensegment, dem sie zuvor den schon vorhandenen stärksten Berufspraxisbezug attestiert hatten. Sie wünschen sich dies zwar auch für die fachwissenschaftlichen (73,5%) und fachdidaktischen (83,1%) Studien, aber bei den erziehungswissenschaftlichen (und danach bei den fachdidaktischen) Studien ist dieser Wunsch besonders ausgeprägt.

Dahinter könnte sich eine Erwartungshaltung der Studierenden verbergen, (erziehungswissenschaftliche Ausbildungsangebote *im instrumentellen Sinne* zu begreifen, das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Wissen und Handeln als ein schlichtes Transfer- oder Anwendungsverhältnis zu verstehen, wonach sie vom Studium die Vermittlung von Regelwissen zur Bewältigung der Praxis erwarten – eine Auffassung, die speziell von der jüngeren Lehrberufsforschung als obsolet herausgearbeitet worden ist (vgl. Radtke 1996; Kolbe 2004). Dies verweist zugleich darauf, dass es nötig ist, speziell in der didaktischen und pädagogischen Lehre die von der Professionsforschung für die Grundlegung professioneller Kompetenzen als erforderlich entwickelten Strukturen und Prozesse zu etablieren, also situierte *Lehrangebote zur theoriegeleiteten Reflexion von Praxisproblemen* zu nutzen, was wahrscheinlich nicht nur zu einem besseren Theorieverständnis beiträgt (vgl. Nölle 2002), sondern auch die Grundlage für die Aus-

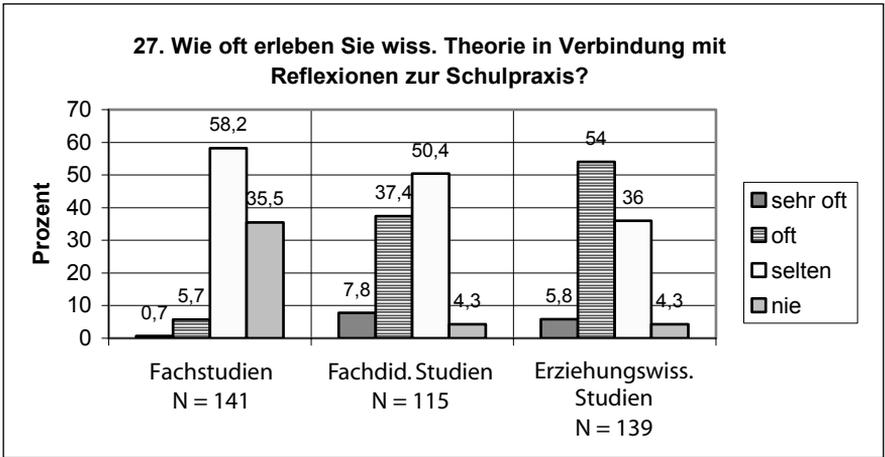


Abb.7

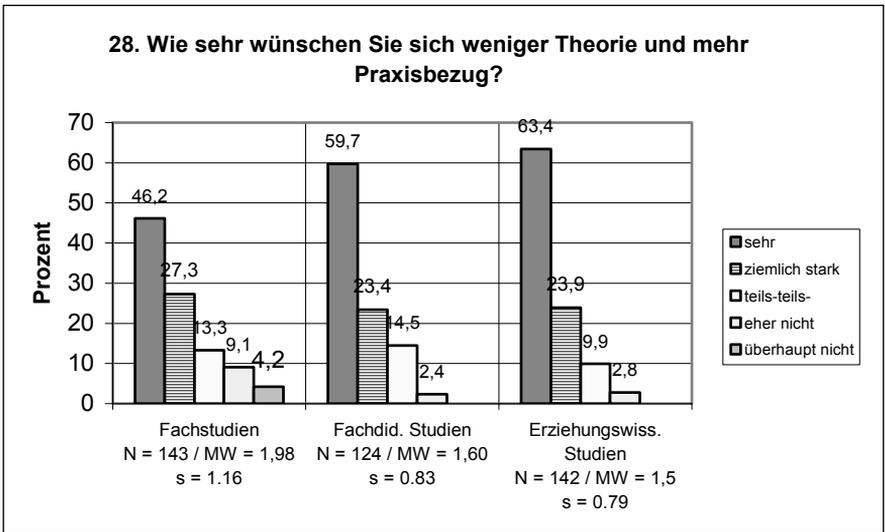


Abb.8

bildung eines professionellen Habitus ist (siehe Kolbe 2004). Auf diese Weise kann das kritische und innovative Potenzial von Wissenschaft in der akademischen Lehrerbildung freigesetzt werden, sodass sie eine Praxisrelevanz gewinnen kann, die über bloße Praktikabilität hinausgeht (vgl. Lersch 1996). Solche Zusammenhänge sind auch den Studierenden in speziellen Lehrveranstaltungen zur Lehrprofessionalität transparent zu machen.

3.5 Fachdidaktik

In aller Kürze soll im Folgenden auf ein ‚düsteres‘ Kapitel eingegangen werden: die fachdidaktischen Studien: Nur ein knappes Fünftel der Studierenden meint, eine gute fach-

didaktische Ausbildung zu erhalten, mehr als zwei Drittel der Referendare verneinen, eine solche erhalten zu haben. Von deren Wichtigkeit sind alle Befragten jedoch zutiefst überzeugt (Studierende: 99%, Referendare: 93%)!⁶

Ich erhalte/habe im Studium erhalten eine gute fachdidaktische Ausbildung (in Prozent)

über alle Fächer	trifft voll zu	trifft zu	weiß nicht	eher nicht	gar nicht
Referendare N = 118, MW = 3,87, s = 1.06	1,7	10,9	20,2	33,6	33,6
Studierende N = 259, MW = 3,59, s = 1.89	8,2	11,6	27,8	26,3	28,2

Wenn weiterhin nur 19,7% der Studierenden angeben, dass sie „die didaktisch-methodischen Besonderheiten des Fachunterrichts“ in ihren Fächern kennen lernen, so ist dies ein deutlicher Hinweis darauf, wie wenig unterrichtsnah die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen großenteils anscheinend sein müssen – und dies, obwohl in allen Fächern auch die Vorbereitung und Durchführung der fachdidaktischen schulpraktischen Studien zu deren Stundenkontingent gehören: Analyse und Planung von Fachunterricht scheinen hier offenbar nur marginal stattzufinden. Das zeigt sich auch an der Beurteilung dieser fachdidaktischen Schulpraktika: Nur ein Fünftel der Studierenden, die diese bereits absolviert hatten, gaben an, dass sie dadurch in ihrer Berufsorientierung „sehr viel“ weiter gekommen seien; beim erziehungswissenschaftlichen Praktikum meinten dies immerhin doppelt so viele. Angesichts eines solch miserablen Qualitätsurteils wundert es nicht, wenn 92,9% der Referendare meinen, dass ihnen „die Probleme des Fachunterrichts erst im Rahmen ihrer unterrichtspraktischen Tätigkeit bewusst werden“.

3.6 Kompetenzen

Die hohe Zustimmung der Referendare zur letzten Aussage kann auch als eine Bestätigung für die Zentralthese der Professionsforschung interpretiert werden, wonach die Entwicklung professioneller Kompetenzen ein berufsbiografisches Phänomen darstellt: Professionelles berufliches Können bildet sich im Kontext jahrelanger praktischer Erfahrung gepaart mit theoriegeleiteter Reflexion derselben aus. Gleichwohl werden in Anerkennung der Differenz zwischen Wissenschafts- und Handlungswissen die Grundlagen professioneller Kompetenzen in der wissenschaftlichen Ausbildung erworben und in der Form von Reflexions- und Gestaltungswissen ‚in die Praxis mitgenommen‘, sodass auf der Basis verallgemeinerungsfähigen wissenschaftlichen Wissens über individuelles Fallverstehen eine (dann zunehmend) professionelle Praxisbewältigung angegangen werden kann. Auch in akademischen Lehrveranstaltungen, in denen wissen-

6 In aller Kürze deshalb, weil ich mir kein Urteil darüber erlauben kann, inwieweit es sich hier um rein lokales Problem handelt. Zudem deutet auch hier alleine die große Streubreite bei den Studierenden auf erhebliche Differenzen zwischen den Fächern hin.

schaftliches Wissen mit einem Erfahrungsbezug verknüpft wird, indem z.B. Lehrtätigkeiten simuliert oder Schulbücher fachlich analysiert werden, Kasuistik betrieben oder die Didaktik respektive Methodik, von der gerade die Rede ist, auch im Seminar praktiziert wird (sog. „reflective teaching“ oder Aneignung von „knowledge in action“, situier-tes Lernen also), können (und sollten; vgl. Lersch 2005) Grundlagen für eine spätere kompetente Berufstätigkeit vermittelt werden. Aus diesem Zusammenhang von Wissen-schaft und Praxis bezieht Letztere auch die Impulse für produktive Veränderungen: Würde man nicht auf die innovative Kraft von Wissenschaft in der Ausbildung setzen können, bräuchte man sie nicht. Insofern ist es – auch professionstheoretisch – interes-sant danach zu fragen, in welchem Ausmaß Studierende und Referendare glauben, am Ende des jeweiligen Ausbildungsabschnitts derartige Grundlagen erworben zu haben. Gefragt wird also nach dem subjektiv antizipierten Erfolg der Ausbildung im Hinblick auf zwölf berufsrelevante Tätigkeiten:

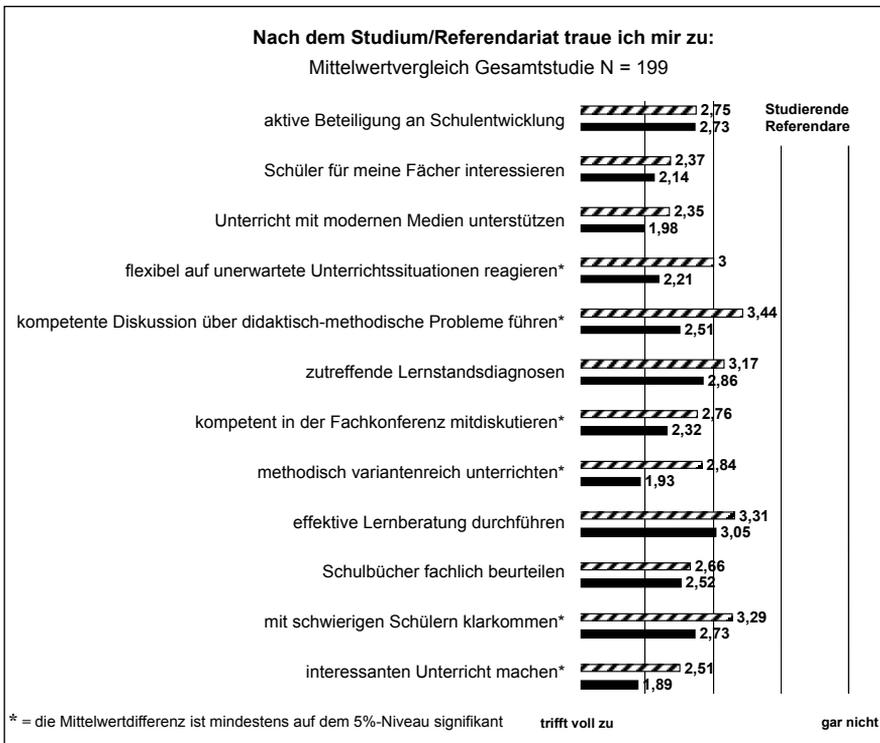


Abb. 9

Dass die Mittelwerte der Referendare fast durchweg deutlich niedriger ausfallen als bei den Studierenden, dass sie sich also kompetenter fühlen im Hinblick auf die genannten Tätigkeitsbereiche, überrascht nicht weiter. Dass ihre Werte zudem (bis auf eine Ausnahme) überall links von der Mitte liegen (also < 3 sind), lässt auf eine generelle Zuversicht der Referendare schließen, den beruflichen Anforderungen mehr oder weniger gut gewachsen zu sein; dies ist bei den Studierenden in fünf Fällen so noch nicht gegeben.

Statistisch bedeutsame Mittelwertdifferenzen zwischen beiden Gruppen treten vor allem in den Bereichen auf, die in besonderem Maße praktische Erfahrungen voraussetzen; vice versa finden sich die geringsten Unterschiede dort, wo eher fachliche Kompetenzen gefragt sind. Auch dies liegt im Bereich des Erwartbaren und ist auch professionstheoretisch gut erklärbar.⁷

In drei Bereichen ist das Zutrauen darin, diese Aspekte beruflicher Tätigkeit ausfüllen zu können, interessanterweise bei beiden Gruppen fast gleichermaßen eher gering ausgeprägt: nämlich „zutreffende Lernstandsdiagnosen zu stellen“, „effektive Lernberatung durchzuführen“ und „sich an der Schulentwicklung mit eigenen begründeten Vorschlägen zu beteiligen“ – ein vor allem für Referendare unbefriedigendes Ergebnis, das zugleich auf generelle Ausbildungsdefizite in beiden Phasen hindeutet.

Wir haben die 12 Subitems zu einer Skala „Lehrerkompetenzen“ mit einer Reliabilität von $\alpha = .8520$ zusammengefasst und die Differenzen zwischen den drei Kohorten geprüft mit folgendem Ergebnis:

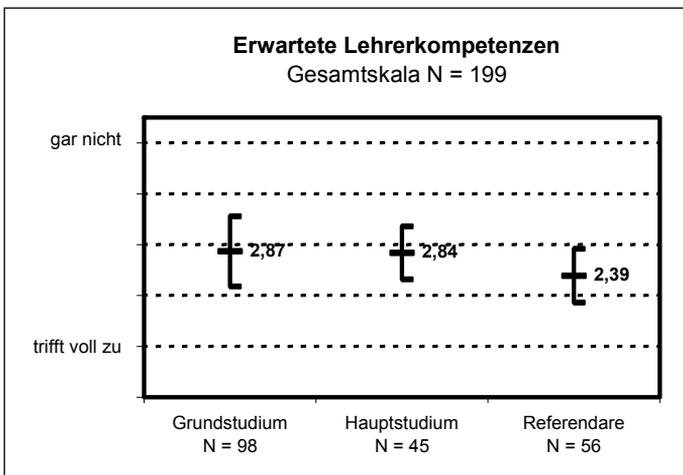


Abb. 10

Hier wird das schon aus dem obigen Überblick abgeleitete Gesamtergebnis noch einmal statistisch bestätigt: Die Referendare unterscheiden sich in ihrer (jetzt generalisierten) „Kompetenzerwartung“ hochsignifikant ($p < 0.01$) von den Studierenden. Was allerdings überrascht, ist die Tatsache, dass sich die Studierenden des 8. Semesters ziemlich genau so viel „zutrauen“ wie die des 4. Semesters. Zumindest in der Wahrnehmung der Studierenden scheint demnach während der zweiten Hälfte des Studiums *kein entscheidender Kompetenzzuwachs* stattzufinden, obwohl doch speziell die professionsorientierten Studien in Gestalt der Fachdidaktiken einschließlich der daran geknüpften schulpraktischen Studien im Hauptstudium eine bedeutsame Erweiterung erfahren.

⁷ So waren auf die entsprechende Nachfrage fast zwei Drittel der Studierenden davon überzeugt, eine solide (wenn auch wenig berufsfeldbezogene) fachliche Qualifikation zu erhalten; an hinreichenden praktischen Erfahrungen mangelt es den Studierenden hingegen naturgemäß.

Zu einem ähnlichen Ergebnis ist Alexander Nolle (2003, S. 26. f.) in seiner wesentlich breiter angelegten Studie gekommen. Seinen ersten Erklärungsversuch, die Studierenden würden möglicherweise „mit wachsender Erfahrung selbstkritischer werden“ (ebd.), relativiert er dahingehend, dass es wohl eher daran liege, dass das Studium zu wenig Gelegenheit zu kontinuierlicher reflexiver Verarbeitung dieser Erfahrungen als der entscheidenden Voraussetzung zur Förderung der entsprechenden Fähigkeiten biete – ein Erklärungsansatz, der angesichts des Qualitätsurteils der Auszubildenden in dieser Studie speziell zu den fachdidaktischen Studien plausibler erscheint.

Die Idee, die gesamte Lehrerbildung über alle Phasen als einen Prozess kontinuierlicher Kompetenzentwicklung zu begreifen, ist konstitutiv für den aktuellen Ansatz, Lehrerbildung an konkreten Standards zu orientieren, die den Grad des Erreichens solcher Kompetenzen beschreiben (vgl. Bericht 2004). Der dazu von der KMK (2004) vorgelegte Entwurf zur Operationalisierung suggeriert allerdings in seinen Formulierungen Folgendes: Am Ende der 1. Phase ist jemand, der ‚*kennt* was und ‚*weiß* was‘, am Ende der 2. Phase ‚*kennt* und *weiß* er was und ‚*kann* was‘, und dieses Können kultiviert er in der 3. Phase zur professionellen Kompetenz.

Zu fragen wäre indes: Was sollte jemand bereits am Ende der 1. Phase *können*, was wären wichtige *professionsspezifische* (noch nicht: professionelle!) *Fähigkeiten*, die Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums z.B. von Jurastudierenden unterscheiden und die dann tatsächlich als anschlussfähige Vorstufen für die in der 2. Phase zu erwerbenden Fähigkeiten gelten können? Hätten wir solche Standards für *professionsspezifische Fähigkeiten*, bekämen wir mehr Kontinuität in die Lehrerbildung, deren Erfolg sich dann am überprüfbaren Zuwachs des *Könnens* bemessen ließe. Dabei käme es darauf an, den ja fraglos vorhandenen Wissenszuwachs in der zweiten Hälfte des Studiums aus dem ‚trägen‘ Zustand bloßer Akkumulation vermehrt in situierte Lernprozesse und deren theoriegeleitete Reflexion einzubringen, sodass sich ein auch für die Studierenden registrierbarer Kompetenzzuwachs auf dem Weg zum „reflective practitioner“ (D. Schön) anbahnen könnte. Der nur scheinbar kleine Unterschied, ob ein Standard für die 1. Phase nur ein bloßes „Kennen von ...“ beschreibt, oder ob die Formulierung z.B. lautet „kann wissenschaftlich begründete (hypothetische) Lösungen für Praxisprobleme entwickeln“, hätte nicht nur erhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehre, sondern vor allem auch für die Prüfung, weil dann nicht nur überprüft würde, was jemand weiß, sondern vor allem, bis zu welchem Grad er etwas kann – und das ist doch schließlich das Ziel einer jeden kompetenzorientierten Ausbildung.

Literatur

- Bericht (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–91.

- Döbrich, P./Klemm, K./Knauss, G./Lange, H. (2003): Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bericht für die KMK.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Koch-Priewe, B. (2002): Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einleitung in den Themen- teil. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 1–21.
- Kolbe, F.-U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206–231.
- Larcher, S./Oelkers, J. (2004): Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 128–150.
- Lersch, R. (1996): Lehrerinnen und Lehrer für das 3. Jahrtausend. Vom sozialen Wandel akademischer Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 36, S. 3–17.
- Lersch, R. (2003): Lehrerbildung in Marburg. Empirische Untersuchungen zur aktuellen Ausbildungssituation an Universität und Studienseminar (Sommer 2003). Marburg: Philipps-Universität (bro- schiert 106 S.); siehe auch: www.uni-marburg.de/schulpaedagogik/lehramtsstudie/pdf
- Lersch, R. (2005): Am Anfang steht die Wissenschaft. Grenzen und Möglichkeiten der Universität bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen für den Lehrerberuf. In: Paderborner Lehrerausbildungszentrum (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Paderborn: PLAZ.
- Merzlyn, G. (2004): Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nolle, A. (2003): Pädagogisches Wissen und Können von Lehramtsstudierenden. In: Journal für Leh- rerInnenbildung 3, S. 20–30.
- Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 48–67.
- Oser, F. (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 184–205.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske & Budrich.
- Schaefers, Chr. (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24, S. 65–88.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, ZKL-Texte Nr. 24.
- Terhart, E. (2003): Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 163–180.
- Ulich, K. (1996): Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule 88, S. 81–97.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rainer Lersch, Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik,
Wilhelm-Röpke-Str. 6 B, 35032 Marburg, E-Mail: lersch@staff.uni-marburg.de.