

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]  
**Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern.  
Ausbildung und Beruf**

Weinheim u.a. : Beltz 2006, 282 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)



Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim u.a. : Beltz 2006, 282 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73678 - DOI: 10.25656/01:7367

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73678>

<https://doi.org/10.25656/01:7367>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft



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

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart

## Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Zur Einleitung in das Beiheft

In einer Zeit, in der Bildungstheorie und Bildungspolitik in Deutschland zunehmend durch Debatten über Standards und Kompetenzen bestimmt werden, erscheint es angebracht danach zu fragen, wie dieses Thema im Kontext des Lehrerberufs und der Lehrerbildung aufgenommen und behandelt wird. Besondere Bedeutung erhält diese Fragestellung vor dem Hintergrund des aktuellen Prozesses der strukturellen und inhaltlichen Reorganisation der Lehrerbildung, der seit einigen Jahren mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Intensität in mittlerweile allen Bundesländern abläuft.

Diese Debatte findet in einem breiten schul-, hochschul- und bildungspolitischen Kontext statt, sie weist komplexe bildungs-, schul- und professionalisierungstheoretische Implikationen auf und hat standespolitische, bildungsökonomische und laufbahnrechtliche Auswirkungen. Über diese äußerst komplexe Gemengelage ist in den letzten Jahren – manchmal bis zum Überdruß – alles Relevante mehrfach gesagt worden. Das vorliegende Beiheft wendet sich deshalb einer im engeren Sinne *erziehungswissenschaftlichen* Fragestellung zu: Wie ist es um die *Forschung* zur Lehrerbildung oder allgemeiner: zur Kompetenzentwicklung in Lehrerbildung und Lehrerberuf bestellt? Vielfach ist beklagt worden, dass weder frühere noch aktuelle Reformen zur Lehrerbildung sich auch nur halbwegs auf eine empirisch gesicherte Wissensbasis haben stützen können. Dies trifft grundsätzlich auch weiterhin zu. Allerdings sind in den letzten Jahren einige Forschungsaktivitäten gestartet worden, die in unterschiedlicher Weise darauf ausgerichtet sind, empirisches Wissen über Bedingungskonstellationen, Prozesse und Wirkungen von Lehrerbildung und beruflicher Kompetenzentwicklung zu erarbeiten. Das vorliegende Beiheft will einen Eindruck von diesen neueren Forschungsbemühungen vermitteln, wobei selbstverständlich kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

Im *ersten Teil* sind allgemeine Beiträge zu Fragen der Kompetenz und der Kompetenzentwicklung in Lehrerberuf und Lehrerbildung zusammen gestellt. Neben konzeptionellen Problemen geht es um nationale und internationale Forschungsübersichten zum Thema. Hierbei spielt auch die Frage der Instrumente zur Feststellung von beruflichen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Den Beiträgen des ersten Teils kommt somit eine eröffnende, grundlegende Funktion zu. Im *zweiten Teil* des Beihefts sind Beiträge gesammelt, die in unterschiedlicher Weise der Erforschung der Kompetenzentwicklung in der Ausbildung sowie im Lehrerberuf gewidmet sind. Die Beiträge dieses Teils werden in drei Gruppen zusammengestellt: Forschungsprojekte, die vornehmlich die erste, universitäre Phase beziehen; Forschungsprojekte, die sich auf die zweite Phase bzw. den Vorbe-

reitungsdienst beziehen, und solche Beiträge, in denen es um Kompetenzen und Kompetenzerweiterung im Beruf geht.

Gemeinsam ist diesen Beiträgen, dass die Autoren – der Einladung der Herausgeber folgend – theoretisches und empirisches Material um den Begriff der Kompetenz und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf auf drei Ebenen geliefert haben:

- erstens empirische Daten über die Beurteilung des Studiums und des Referendariats durch die Studierenden; über die Wirksamkeit der Lehre im Hinblick auf die berufliche Anwendung; über die Art der erworbenen Kompetenzen; über die Auswirkungen der Art der genossenen Lehrerbildung auf die Lernergebnisse der Schüler;
- zweitens theoretische und methodische Überlegungen zum Stellenwert des Kompetenzbegriffs, zu den Möglichkeiten der diagnostischen Erfassung von Kompetenzen und zu den sich daraus ergebenden hochschuldidaktischen Implikationen;
- drittens historisch-bildungspolitische Rekonstruktionen der Schwerpunkte, die in der Diskussion über Ziele und Methoden der Lehrerbildung jeweils tonangebend gewesen sind.

Es bestätigt sich das bekannte Bild: Viel empirische Forschung über Lehrerbildung kommt aus den Vereinigten Staaten. Zwei Beiträge nordamerikanischer Autoren erläutern und kommentieren den Ertrag dieser Forschung und ermöglichen einen Einblick in den Stellenwert der Professionalisierung von Lehrpersonen sowohl aus Sicht der Forschung als auch aus Sicht der Bildungsbehörden. Diese Sichtweisen sind abhängig von der jeweiligen politischen und arbeitsmarktbezogenen Konjunktur, aber natürlich auch von den verfügbaren empirischen Ergebnissen und den einflussreichsten psychologischen und pädagogischen Theorien. Obwohl die gesellschaftlich-kulturelle Situiertheit der Lehrerschaft in den USA anders aussieht als in Europa generell und in Deutschland speziell, können aus dem Corpus empirisch gewonnener Daten doch einige Lehren gezogen werden, die auch in Europa von Bedeutung sind – zum Beispiel die nach wie vor gültige Beobachtung, dass der sozioökonomische Hintergrund und die von den Lehrpersonen wahrgenommene (oder angenommene) Intelligenz der Schüler zu den einflussreichsten Variablen der Bildungserfolgs gehören, und dass die Art der Lehrerbildung nur bis zu einem gewissen Grad diesen Sachverhalt ändern kann. Allerdings scheinen solche Ergebnisse nicht dazu zu verleiten, die Qualität der Lehrerbildung für eine zu vernachlässigende Größe zu halten. Die Forschung über Lehrerbildung orientiert sich offenbar am Gedanken, dass eine qualitativ bessere Lehrerbildung zu einer höheren Wirksamkeit des Lehrerhandelns und somit auch zu besseren schulischen Leistungen auch unabhängig vom kulturellen und sozialen Kapital der Eltern führen könnte. Aus den verfügbaren Daten geht hervor, dass bei manchen Fächern (insbesondere bei der Mathematik) die didaktische Expertise der Lehrpersonen eine größere Rolle spielt als bei anderen, wohl weil just in der Mathematik – der exakten Wissenschaft *par excellence* – kulturell und sozioökonomisch bedingte Einstellungen, Verhaltensweisen und Vorwissen weniger bedeutend sind als in den anderen Wissensgebieten und Disziplinen.

Das für die USA beschriebene Wechselspiel zwischen (1) der neoliberalen Agenda der Lehrerbildung, bei denen die Professionalität eine geringe Rolle spielt, (2) Ansätzen, die in einem technischen Sinne professionalitätsorientiert sind und (3) solchen, bei denen das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit und der Interkulturalität im Mittelpunkt steht, ist aus europäischer Sicht ebenso relevant. Wenn in Deutschland in einer nicht allzu fernen Zukunft mit einem akuten Lehrermangel zu rechnen ist, so steht zu befürchten, dass die zuständigen Ministerien und Schulverwaltungen im Interesse der Versorgung der Schulen mit Lehrern bzw. der Versorgung der Schüler mit Unterricht u. U. sich gezwungen sehen, der Qualität der Lehrerbildung ein immer geringeres Gewicht beizumessen. Irgendjemand wird dann ‚gerade gut genug‘ sein müssen, um als Lehrer einzuspringen – auch und gerade in Mathematik und Physik, den Fächern also, bei denen eine hochprofessionelle fachliche und fachdidaktische Ausbildung sich vergleichsweise am direktesten auf die schulischen Leistungen der Schüler auswirken.

Immerhin nimmt die professionalitätsorientierte Agenda der gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung in Deutschland Elemente der *social justice agenda* auf, indem die Anerkennung von Heterogenität und die Integration von Interkulturalität bzw. die Internationalisierung hochgehalten werden. Zwei der Beiträge in diesem Beiheft analysieren Daten über die Kompetenz zukünftiger bzw. bereits im Schuldienst stehender Lehrpersonen in Bezug auf die Wahrnehmung der soziokulturellen Heterogenität, in Bezug auf die Umsetzung eines interkulturellen und pluralen Bildungsbegriffs, sowie schließlich hinsichtlich der Beurteilung von schulischen Leistungen in heterogenen Klassen, die mehrsprachig sind. Das Bild, das sich abzeichnet, deutet auf eine Diskrepanz zwischen Postulat und Praxis hin: Interkulturalität soll nach allgemeinem Konsens ein Querschnittsthema in der Lehrerbildung sein – in der Praxis der Ausbildung und hinsichtlich der schulischen Wirkungen dieses Querschnittsthemas scheint man dies aber noch nicht oder nur punktuell und bruchstückhaft feststellen zu können. Dabei kann die Diskussion über die Perspektiven der Forschung und der Reformen auf dem Gebiet der Lehrerbildung nicht umhin, sich mit dem Sachverhalt der veränderten, pluralisierten kulturanthropologischen Voraussetzungen von Bildung und Erziehung auseinanderzusetzen. Dies gilt unabhängig davon, welchem Paradigma oder ‚Ansatz‘ man in der Lehrerbildung bzw. bei der Gestaltung des Lehrerberufs und seiner Aufgaben folgen will: Interkulturalität und Heterogenität in Schule und Unterricht werden immer ‚wirklicher‘ und müssen als weiter wachsendes Faktum akzeptiert sowie konkret gestaltet werden, weil sonst die Wirksamkeit der Bildung darunter leidet.

Welchen Themenstellungen, welchen Fragen, welchen methodischen Problemen sollte sich die auf die Lehrerbildung und den Lehrerberuf bezogene empirische Forschung zukünftig verstärkt zuwenden?

*Differenzierungen:* Vielfach wird über die Lehrerbildung und den Lehrerberuf geforscht, ohne das hohe Maß an innerer Ausdifferenzierung in diesem Feld hinreichend zu beachten. Das bedeutet, dass z.B. dem jeweiligen Lehramt und/oder der je individuellen Fächerkombination eines Lehrers zu wenig Beachtung geschenkt wird. Der Studienrat

für Physik und Sport Gymnasium, der Sonderschullehrer an einer Schule für erziehungsschwierige Schüler, der Grundschullehrer in der Eingangsklasse – sie alle sind Lehrer, aber ihre Arbeitsplätze und Arbeitsaufgaben sind doch sehr unterschiedlich. Es ist also sehr riskant, Aussagen über eine oder mehrere spezifische Lehrergruppen in Aussagen über ‚den Lehrer‘ zu verwandeln; umgekehrt treffen viele allgemeine Aussagen zum Lehrerberuf auf spezifische Lehrergruppen nicht oder nur sehr bedingt zu.

*Vergleiche:* Untersuchungen zum Lehrerberuf sollten, wenn von der Fragestellung her möglich und angebracht, die analogen Verhältnisse in anderen (ähnlichen) Berufen zum Vergleich heranziehen. Dann erweisen sich womöglich Dinge, die man immer speziell mit dem Lehrerberuf verbindet (z.B. Praxisschock, *burnout* u.a.), als Kennzeichen akademischer Berufe generell. Besonderheiten des Lehrerberufs können letztlich nie nur immanent, sondern grundsätzlich immer nur im Vergleich mit anderen Berufen erkannt und behauptet werden; insofern sind es immer relative Besonderheiten. Den Lehrerberuf immer nur isoliert und immanent zu erforschen, unterstützt womöglich den Nimbus des Besonderen, der vielleicht gar nicht existiert.

*Längsschnitte:* Entscheidend für den Fortschritt der Lehrer(bildungs)forschung wird es sein, Entwicklungsprozesse in echten Längsschnitten mit mehreren Kohorten zu untersuchen; Querschnitte sind dazu nicht ausreichend. Im Rahmen des berufsbiographischen Ansatzes können so Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungserfahrungen, Berufseinstiege, Kompetenzentwicklung und Kompetenzveränderung während des Berufslebens etc. auf individueller und kollektiver Ebene – zusätzlich differenziert nach verschiedenen Lehrergruppen – erfasst werden. Natürlich erfordert dies einen hohen Forschungsaufwand und zugleich eine Strategie der Forschungsförderung, die sehr langfristig angelegte Projekte möglich macht.

*Wirkungen:* Die wohl entscheidende Frage in diesem Kontext ist die nach den Wirkungen bzw. der kurz und längerfristigen Wirksamkeit von Lehrerbildung insgesamt, also von *Erstausbildung* und *Weiterbildung*. Sicherlich wird es aus konzeptionellen und methodischen Gründen schwierig sein, ein klares Bild über Wirkungsbeziehungen zwischen Lehrerausbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen zu gewinnen; nicht zuletzt die Beiträge des vorliegenden Bandes machen dies eindringlich deutlich. Gleichwohl wird man etwa im Interesse eines Vergleichs verschiedener Reformkonzeptionen, aber auch hinsichtlich der wahrhaft existenziellen Frage – Wie wirkt Lehrerbildung, und was in ihr wirkt am stärksten? – sich der Notwendigkeit eines Nachweises der Wirksamkeit nicht entziehen können, und zwar sowohl aus systematischen als auch aus ökonomischen Gründen. Im Sinne der o.g. Notwendigkeit des Vergleichens sollte man solche Wirkungsstudien dann konsequenterweise auch auf andere akademische Berufe ausweiten Argumente (Juristen, Mediziner etc.).

*Instrumente:* Um aber Nachweise hinsichtlich der Wirksamkeit führen zu können, benötigt man Instrumente, die die berufliche Kompetenz von Lehrkräften erfassbar und

beurteilbar machen. Die differenzielle Erfassung und Beurteilung von Lehrerkompetenzen ist gewissermaßen der Schlussstein, der sowohl für die Arbeit an einer empirisch gestützten Theorie des Lehrerberufs, für die vergleichende Evaluation der Wirksamkeit verschiedener Lehrerbildungsmodelle als auch für die zukünftige Gestaltung von Karrierewegen in diesem Beruf von entscheidender Bedeutung ist. Denn die Zukunft des Lehrerberufs entscheidet sich nicht an der Präferenz für diese oder jene Ausbildungsvariante oder gar an der Frage, ob man hier einen Kurs mehr und dort ein Prüfungselement weniger vorgesehen sollte. Die *Struktur des Berufes* selbst ist der zentrale Faktor, und deshalb wird es entscheidend sein, ob die Struktur des Berufes so eingerichtet werden kann, dass sie sensibel wird für die individuell unterschiedliche Dynamik der Kompetenzentwicklung der einzelnen Berufsinhaber – und diese Dynamik sich dann möglicherweise auch in differenzierten Karrierewegen und Besoldungen ausdrückt.

*Anschrift der Autorin und des Autors:*

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät,  
Pädagogisches Seminar, Albertus Magnus Platz, 50931 Köln,  
E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de.

Prof. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und  
Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster,  
E-Mail: Ewald.Terhart@uni-muenster.de.



# 1. Grundlagen

Renate Girmes

## Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft

*Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung*

Eine demokratische Gesellschaft basiert auf Partizipation und Verantwortung, die allen zukommen, weshalb alle auf beides, also auf Partizipation und Verantwortung, und mithin den Gebrauch ihrer Freiheit, vorbereitet werden müssen. Wie diese Vorbereitung durch eine kluge und wirksam gestaltete Kommunikation innerhalb des Bildungssystems gestaltet und geleistet werden kann, ist die sich stellende Frage, deren Beantwortung aus meiner Sicht einen – um nicht zu sagen: *den* – relevanten Begründungsrahmen für die Dimensionierung von Lehrprofessionalität schafft. Das ist eine Professionalität, die konstitutiv auf dem Respekt vor der Selbstentfaltungsfähigkeit und der Freiheit der Heranwachsenden gründet, was heißt, dass diese Professionalität auf das „Herstellen“ von Lernergebnissen genauso wenig abstellt, wie sie die Gängelung oder gar Unterwerfung ihrer Adressaten in Kauf nimmt oder gar betreibt. Wegen dieser für Lehrprofessionalität in demokratischen Gesellschaften konstitutiven Überlegung ist das Bildungssystem in solchen Gesellschaften zentral auf die Gestaltung der intergenerativen Kommunikation über die gemeinsame Welt und die in ihr bestehenden grundsätzlichen Aufgaben verwiesen, was bedeutet, dass „Lehren“ und Lehrprofessionalität als ein Spezialfall von Kommunikation und kommunikativer und interaktiver Kompetenz anzusehen und zu denken sind. Diese spezielle Kommunikation braucht

- einen für sie und ihr möglichstes Gelingen geeigneten realen und sozialen Ort mit einem Klima des wechselseitigen Respekts und der Achtung vor der persönlichen Integrität des je anderen.
- Sie braucht relevante und das Ganze der Welt und der Bildung eröffnende Gehalte – schulsprachlich ein durchdachtes und zeitlich bearbeitbares Curriculum.
- Die Kommunikation braucht dieses Curriculum, damit darauf bezogen die erwachsenen Lehrenden ihre Weltzugänge und Verständnisse offen legen und fachlich, didaktisch und methodisch angemessen in einen kommunikativen Austausch mit Lernenden einzubringen verstehen.
- Schließlich benötigen die Adressaten dieser Kommunikation Zuwendung, Beachtung und Aufmerksamkeit als stützende Elemente für ihre Auseinandersetzung mit der gezeigten Welt und den in dieser anhängigen Aufgaben.

Man sieht, dass Professionalität im Bereich einer demokratischen Schule, die die Freiheit und Eigenverantwortlichkeit der Adressaten respektiert, sich auf eine Vielzahl von

Kompetenzen stützen können muss, deren gemeinsames Wirksamwerden die Voraussetzungen für eine leistungsfähige und qualitätsvolle Bearbeitung der Aufgaben des Bildungswesens in einer solchen Gesellschaftsform erst schafft. Zu diesen Aufgaben gehört auch – wie oben bereits gesehen – sowohl die Konzeption als auch die Ausgestaltung der Organisation Schule als einem geeigneten kommunikativen Ort, der Lehrprofessionalität ermöglicht und unterstützt (vgl. Girmes 2004b). Dazu gehört auch die Konzeption und Ausgestaltung des Curriculums als einem Angebot zur Einführung in die ganze Welt und ihre relevanten Aufgaben. Die zu beidem erforderlichen Kompetenzen nenne ich *institutionelle und curriculare Kompetenz*. Sie geben dem schulischen Lehren und Lernen als einer Spezialform von Kommunikation einen tragenden Rahmen und einen relevanten Gehalt. Diesen zu füllen, bedeutet, über *methodische Kompetenzen* zur Veranlassung und klugen Begleitung von Arbeits- und Lernprozessen zu verfügen. Deren Wirksamkeit allerdings wird geprägt von der – wie ich es nennen möchte – *personalen und kulturellen Kompetenz* der Lehrenden. In ihr ist das Potenzial zur Kommunikation von Achtung und Respekt einerseits und von Zuwendung sowie aufbringbarer Aufmerksamkeit für andere und insbesondere für Kinder andererseits zusammengefasst. Personal-kulturelle Kompetenz ihrerseits ist fundiert durch ein möglichst genaues und differenziertes Hinsehen auf und Beobachten von Möglichkeiten, Interessen und Potenzialen des Gegenübers. Die ausgebildete Fähigkeit hierzu stützt sich auf Wissen über Lernprozesse, Entwicklungszusammenhänge und auf das Verfügen über Wege und Methoden, dieses Wissen für die einlassende Teilnahme, aber auch für die erkennende Diagnose der Möglichkeiten und Hemmnisse bei Adressaten zu nutzen. Diese Fähigkeit nenne ich *diagnostische Kompetenz*, wenn sie die pädagogische Kommunikation vorzubereiten und angemessen zu gestalten hilft; wenn sie den Ertrag und die Wirksamkeit der pädagogischen Kommunikation zum Gegenstand hat, wird aus diesem kundigen Blick auf die Kommunikationspartner und die Situation eine *Kompetenz der Reflexion und Evaluation*. Sie ist bedeutsam auch deswegen, weil sie dazu beiträgt, dass man aus dem, was man tut und veranlasst, lernt und zwar fortgesetzt, auch wenn man über eine Professionalität verfügt, die alle benannten Dimensionen schon umfasst.

### **1. Lehrprofessionalität als Handlungsgefüge kommunikativer Botschaften und kundiger Wahrnehmung**

Wir haben gesehen: Institutionelle, curriculare, methodische und personal-kulturelle Kompetenzen bestimmen die kommunikative Aktivität und mithin die Performanz eines kompetent Lehrenden; sie werden dabei geprägt von der diagnostischen Kompetenz einerseits und der reflexiv-evaluativen Kompetenz andererseits, weil diese beiden die Angemessenheit der Wahrnehmung des Adressaten und des eigenen Selbst steuern und einem Verfallen in problematische Routinen entgegen zu wirken helfen. Dass die sechs so formulierten Kompetenzen eine – auch funktional begründbare – Dimensionierung dessen darstellen, was sich unter professioneller Lehrtätigkeit verstehen lässt, dafür kann unterstützend mit Blick auf die grundsätzliche Überlegung argumentiert werden, dass

Lehren und Lehrprofessionalität sich als ein Spezialfall von Kommunikation verstehen lassen. Kommunikationstheoretisch gedacht und formuliert (vgl. Schulz von Thun 1981/1996) hören und senden wir – und d.h. auch Lehrende – in kommunikativen Situationen immer zugleich auf mindestens vier Kanälen: Für die kommunikativ aktive Seite heißt das:

- wir übermitteln eine Sachbotschaft, diese basiert auf unserer curricularen Kompetenz;
- damit verbindet sich – oft unbewusst – eine Ich-Botschaft, diese fußt auf unserer personal-kulturellen Kompetenz.
- Letztere trägt auch mit zu der von uns vermittelten Beziehungsbotschaft bei. Diese allerdings wird nicht nur von den lehrenden Personen sondern auch und wesentlich von dem institutionell-organisatorische Kontext, in dem Lehrende agieren, vermittelt. Denn auch der organisatorische Kontext kommuniziert, wie die Beziehung zum anderen jeweils gefasst und gesehen wird. Um diese hintergründig immer mit vorhandene Botschaft im eigenen kommunikativen Tun wirksam zu nutzen oder auch zu korrigieren, braucht man die oben beschriebene institutionelle Kompetenz.
- Schließlich ist eine vierte Botschaft jeder Kommunikation eine Form von kommunikativem Appell, der sich im schulischen Kontext auf die verfügbare methodische Kompetenz stützt.
- Aktiv zu kommunizieren bedeutet immer auch zu hören: Dazu benötigen wir als Lehrende diagnostische und reflexiv-evaluative Kompetenzen im oben beschriebenen Sinne, die Voraussetzung dafür sind, dass unsere Kommunikation nicht erstarrt sondern sich beständig den sich verändernden Gegenübern und Situationen anpassen kann.

Wenn und weil Lehren Kommunizieren ist, ist die Vorbereitung auf das kompetente, aber eben immer neue, adressaten- wie situationsgerechte Senden der kommunikativen Botschaften aus meiner Sicht *das* Mittel der Wahl bei der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Nur wenn sie über die Kompetenzen, die hinter den angemessen zu sendenden Botschaften stehen, verfügen, agieren Lehrende wirklich professionell; und nur wenn sie verstehen, die anderen und sich selbst kundig und differenziert wahrzunehmen, weil sie diagnostische und reflexiv-evaluative Fähigkeiten haben, werden Lehrerinnen und Lehrer ihre Lehrprofessionalität erhalten und weiterentwickeln können. Die Folge dieser Überlegung ist, dass es in der Ausbildung, aber auch in der Fort- und Weiterbildung, darauf ankommt, die sechs benannten Kompetenzen zu entwickeln und auszubauen und zwar so, dass sie Bestandteil einer bewussten kommunikativ-pädagogischen Praxis werden. Das gelingt dann, wenn auszubildende Lehrer ein angemessenes Verständnis von der Komplexität ihrer zukünftigen Berufstätigkeit zu entwickeln lernen und wenn sie Anregung und Gelegenheit dazu erhalten, die einzelnen Kompetenzen, aus denen sich ihre spätere Professionalität zusammensetzt, möglichst schon im Studium auf- und auszubauen und zu erproben.

## **2. Von der Kritik der bestehenden Ausbildung zu ihrer kompetenz- und standardorientierten Neukonzeption**

Was das für ein Lehreraus- und Weiterbildungscurriculum bedeutet, möchte ich für den Diskurs in diesem Band möglichst knapp und deshalb in Thesen auf den Punkt bringen und zwar so, dass ich zeige, welche Module geeignet sein könnten, diese Dimensionierung von Professionalität curricular für die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung zu repräsentieren. Ich möchte damit auch sichtbar machen, dass und warum – jedenfalls in meinen Augen – die institutionalisierte Lehrerbildung und die für sie Verantwortlichen mehrheitlich nach wie vor versäumen, sich dem Anspruch, Lehrende zu professionalisieren, wirklich zu stellen. Einerseits geschieht das aus meiner Sicht, weil sich curriculare Überlegungen immer noch sehr stark an den Inhalten/Wissensgebieten der Erziehungswissenschaft und der Unterrichtsfächer als Disziplinen orientieren und eben nicht an den Kompetenzen, die Lehrende benötigen, um eine möglichst klar formulierte Aufgabenstellung der Schule kompetent und erfolgversprechend zu bearbeiten. Andererseits resultieren Probleme auch daraus, dass die Ausbildung von Lehrern verschiedenen Einheiten im Gefüge von Universität, zweiter Ausbildungsphase, den ausbildenden Schulen und Weiterbildungsanbietern – von Landesinstituten bis zu Regierungspräsidien – obliegt, die miteinander über ihre Aufgabe der Professionalisierung von Lehrenden praktisch nicht inhaltlich kommunizieren.

Dass diese wenig zufriedenstellende Diagnose der bestehenden Lehreraus- und fortbildung die gegebene Situation angemessen beschreibt, ist der Befund zahlreicher Begutachtungen zur Lehrerbildung – prominent in letzter Zeit formuliert von Jürgen Oelkers für die KMK (Oelkers 2004). Die dort gezogene Bilanz und die daraus entwickelte ausbildungsstrategische Konsequenz der Kompetenz- und Standardorientierung bestätigt den von mir vorgeschlagenen und eingeschlagenen Weg, die Ausbildung an der Kompetenzentwicklung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für eine zukunftstaugliche Schule aus zu richten.

Angesichts seiner Situationsbeschreibung schließt sich Oelkers dem von Ewald Terhart verfassten KMK-Gutachten von 2002 an, das eine umfassende und systembezogene Standardisierung vorschlägt (Terhart 2002, S. 30ff.). Diesem Vorschlag und auch der formulierten Forderung nach einer ernsthaft durchdachten Kompetenz- und Standardorientierung der Ausbildung ist wenig hinzuzufügen; damit sie aber nicht wieder ins Leere geht, gilt es, eine Ausbildung zu konzipieren, in der es wirklich um Kompetenzen geht und für die dann auch wirksam Standards formuliert werden können.

## **3. Exkurs: Anmerkungen zu den von der KMK definierten Kompetenzbereichen für Lehrer**

Aus den programmatischen Forderungen von Oelkers, Terhart u.a. erwachsen im Beratungszusammenhang der KMK – ähnlich wie in den vorstehenden Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt – die Benennung von sog.

Kompetenzbereichen mit elf Kompetenzen (KMK 2005). Leider kommt der von der KMK damit umrissene Katalog der Kompetenzbereiche und Kompetenzen aber ohne eine konzeptionelle oder begründende theoretische Argumentation aus, sondern tradiert – bezogen auf die sog. die Kompetenzbereiche – die Einteilung in: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Das mag für die Markierung der einzuschlagenden Richtung durch die KMK dienen, weil klar signalisiert wird: Die Ausbildung orientiere sich bitte an professionellen Tätigkeiten und nicht an Gehalten von wissenschaftlichen Disziplinen. Signalisiert wird auch: Kompetenz und Standards meinen, dass die Ausbildung geeignet sein muss, bei ihren Absolventen ein gewisses Niveau in der Ausübung dieser Tätigkeiten zu gewährleisten, womit sich die Ausbildungsinstitution selbst einem Standard unterwirft.

Für die Realisierung der aus Sicht der KMK einzuschlagenden Richtung in der Weiterentwicklung und Innovation der Lehrerbildung scheinen mir allerdings – über die KMK-Setzung hinausgehende, erziehungswissenschaftlich fundierte Klärungen im oben bereits angestregten Sinne erforderlich zu sein: Sie helfen, tatsächlich und in der Geschichte der Lehrerbildung tendenziell erstmalig ein Ausbildungscurriculum zu formulieren, das Lehrende für die Aufgaben der heutigen und zukünftigen Schule angemessen qualifizieren kann. Das zu tun, bedeutet, das Wissen über Lehrprofessionalität auf sich selber anzuwenden, um ein fundiertes Lehrerausbildungscurriculum, aber auch dessen angemessene Methodisierung und Institutionalisierung, zu denken und zu etablieren.

Ich beginne mit einer kurzen Diskussion des von der KMK umrissenen Curriculums: Dass die genannten vier Aktivitäten Tätigkeiten von Lehrenden sind, ist wohl nicht zu bestreiten, wohl aber ist zu fragen, ob diese Tätigkeitsnennungen schon dazu verhelfen zu wissen, was man im Sinne von theoretischen und praktischen Standards benötigt, um die benannten Tätigkeiten professionell zu vollziehen. Mit Blick auf die oben entwickelte Konzeption von Professionalität kann man schnell sehen, dass *Unterrichten* und *Erziehen* zwei verschiedene Ausprägungen von lehrender Kommunikation darstellen, bei denen im Kern jeweils eine unterschiedliche „Sachbotschaft“ kommuniziert wird: beim Unterrichten geht es um die Aufgaben und Inhalte des Lernens, beim Erziehen geht es um Botschaften zur Person und Entwicklung der Lerner, wobei zu fragen ist, ob und in welchem Umfang es sinnvoll ist, solche Botschaften direkt zu formulieren bzw. ob es nicht zu bevorzugen wäre, erziehend gemeinte Botschaften mehr oder weniger prinzipiell an die inhaltliche Beschäftigung mit *etwas*, also einem Inhalt, einer curricular relevanten Aufgabe zu verknüpfen<sup>1</sup>. Gleichgültig wie man das einschätzt, sieht man aber, dass beide Tätigkeiten, also „Unterrichten“ und „Erziehen“, als Formen pädagogischer Kommunikation auf curricularer (Sachbotschaft), methodischer (kommunikativer Appell), institutioneller (Beziehungsbotschaft) und kultureller Kompetenz (Ichbotschaft) im oben entwickelten Sinne basieren, weil gelingender Unterricht glei-

1 Im Anschluss an J.F. Herbart würde ich letzteres bevorzugen: also keinen Unterricht gelten zu lassen, der nicht auch erzieht, der also an der Haltung der Erzogenen zur Welt mitwirkt; aber ebenso keine Erziehung zu konzipieren, die nicht immer auch Unterricht ist, d.h. Unterstützung der Zuerziehenden beim besserem, leichteren, klärenden Zugang zur Welt.

chermaßen wie angemessene Erziehungstätigkeit von der kompetenten Übermittlung der kommunikativen Teilbotschaften als auch von deren angemessenem Zusammenspiel abhängen.

Das „Beurteilen“ ist davon sicher unterschieden, denn es ist zunächst kein „Kommunizieren“ sondern die Folge von differenzierter Wahrnehmung, der Herstellung von Beziehungen zwischen dem Wahrgenommenen und entwickelten Maßstäben und erst dann – im Austausch mit anderen – eine Art Meta-Kommunikation über die Wirkungen z.B. von Unterrichten und Erziehen sowie von Lernen und von Erzogen-worden-sein. Insofern beruht es u.a. auf dem, was ich oben reflexive bzw. evaluative Kompetenz genannt habe.

Schließlich kann man sehen, dass „Innovieren“ als Tätigkeit wiederum andere Kompetenzen voraussetzt. Es steht quasi quer zu all den anderen Tätigkeiten, weil es von der Sache her immer im Medium einer der von mir unterschiedenen Kompetenzbereiche auftritt: ich kann das Curriculum, die Methoden, die Institution, die Lernumgebung und die Bewertungsprozesse sowie die im Übrigen im KMK-Curriculum nicht benannten Diagnoseprozesse in der schulischen Realität innovieren und mir scheint es einleuchtender, die dazu erforderliche Kompetenz als einen notwendigen Aspekt/Bestandteil der jeweiligen curricularen, methodischen, institutionellen, evaluativen und diagnostischen Kompetenz zu betrachten und sie folglich auch in diesen Zusammenhängen und nicht eigens für sich auszubilden.

#### **4. Auf dem Weg zu einem professionstheoretisch begründeten Ausbildungscurriculum für Lehrende**

Was ich glaube, mit den oben entwickelten professionellen Anforderungen an Lehrende zeigen zu können, und was ich folglich auch als kompetenztheoretisch geprüfte Weiterentwicklung zu den KMK-Überlegungen vorschlage, ist, die Komplexität der Ausbildungsanforderung, vor der Lehrende stehen, professionstheoretisch zu analysieren und dadurch bearbeitbarer zu machen. Dabei zeigt sich für mich, dass Lehren im Kern eine kommunikative Tätigkeit und Aufgabe ist. Deren Bearbeitung und Bewältigung setzt das Verfügen über ein Ensemble von Kompetenzen voraus, die lehrende Kommunikation ermöglichen und die die professionell Lehrenden zu unterscheiden wissen sollten. Dazu allerdings muss man mit und für die Lehrenden beides – also lehrende kommunikative Tätigkeit und dafür basale Kompetenzen – und deren Verhältnis zueinander genauer bestimmen.

Mir scheint, das heißt auch, zu verstehen und zu antizipieren, dass man sehr wohl Standards für Kompetenzen nicht aber für die darauf aufruhende Professionalität formulieren kann. Das hat damit zu tun, dass eine sehr gute Curriculumkonstrukteurin, die gleichzeitig z.B. auch eine große institutionelle Kompetenz hat, diese Kompetenzen dennoch nicht zwingend in Lehrsituationen unter Beweis stellen können muss. Kompetenzen und deren Standardisierung sind also eine Basis für Professionalität, aber diese selbst ist über Kompetenzstandardisierung nicht standardisierbar. Letzteres ist wichtig

zu verstehen, um sich bewusst zu machen, was Standards leisten können und was nicht und welche Möglichkeiten des Kompetenzzuwachses und der gesteigerten Professionalität es z.B. im Laufe eines Berufslebens gibt. Kompetenzzuwachs ergibt sich bezogen auf die Einzelkompetenzen, die aber noch nicht gleich zu setzen sind mit wirksam gesteigerter Professionalität, die sich nämlich erst im praktischen Tun zeigt. Das ist für den weiteren Diskurs festzuhalten, und damit auch, dass es vermutlich verschiedene Ausbildungsstrategien und -maßnahmen braucht, um beides nämlich Kompetenz und Professionalität zu erreichen.

Nachdem ich oben bereits die vier plus zwei Elemente der kommunikativen Tätigkeit „Lehren“ herausgearbeitet habe, ist deutlich, dass Lehrprofessionalität auf dem gelungenen Zusammenspiel der benannten Einzelkompetenzen (curriculare, methodische, ... Kompetenz) beruht; dieses Zusammenspiel muss man erproben können, um Professionalität zu erlangen, und auch dazu muss ein Professionalisierungskonzept Raum und Zeit vorsehen. Die Grundlegung von Lehrprofessionalität anzustreben bedeutet allerdings, zunächst die benannten Einzelkompetenzen zukünftig Lehrenden zugänglich zu machen. Dafür ist die Klärung des hier gebrauchten Begriffs von Kompetenz erforderlich.

## **5. Lehrkompetenz als Gefüge von Einzelkompetenzen in einem aufeinander bezogenen Handlungssystem**

Zur Konzeption und Ermöglichung einer kompetenzorientierten und kompetenzvermittelnden Ausbildung von Lehrenden benötigt man einen solchen Begriff von „Kompetenz“, der die operative Kraft hat, die Bestimmung und Formulierung von Standards des theoretischen und praktischen Wissens und Könnens der Lehrenden zu orientieren und anzuleiten.

Die Strategie zur Bestimmung eines solchen Kompetenzbegriffs, die ich hier wähle, ist die „Dimensionierung“ von Kompetenz. Überlegungen dazu habe ich verschiedentlich vorgestellt (Girmes 1997, S. 112 ff., 2004a, S. 60ff.), ich fasse mich deshalb möglichst knapp: Wenn man überlegt, was die Zuschreibung von Kompetenz eigentlich ausdrückt, dann stößt man darauf, dass sie die Beobachtung einer Fähigkeit zum Handeln – im Sinne wirksamen Tätigseins – meint, die dem Handeln Merkmale wie Angemessenheit, Tauglichkeit, Erfolgswahrscheinlichkeit o.Ä. verleiht. Insofern fragt man bei der näheren Untersuchung von Kompetenz zugleich nach dem, was eigentlich „wirksame Tätigkeit“ ausmacht und wie sie sein müsste, damit man von „kompetentem Handeln“ reden will und kann. „Kompetenz“ als wirksame Tätigkeit – so stellt man beim Antworten fest – erscheint immer innerhalb eines Handlungsgefüges oder -systems und in Relation zu einer Umwelt. Sie ist in der Konsequenz – und das ist ihre systemische Beschreibung (vgl. Girmes 2004a, S. 62f.) – immer dann gegeben, wenn jemand die gemeinten Funktionen von Tätigkeiten für das Lösen von Aufgaben in der Welt aktiv berücksichtigt

Diese gemeinten Funktionen sind – wie wir gesehen haben – im Falle professionellen Lehrens solche, die sich daraus ergeben, dass man „Lehren“ als einen Spezialfall von

„Kommunikation“ betrachten kann und sollte. Daraus resultieren verschiedene, *functional relevante* Tätigkeiten von Lehrenden wie

- die Handlungssituation und die Lernmöglichkeiten der adressierten Lerner angemessen wahrzunehmen und ggf. spezifischen Handlungsbedarf zu diagnostizieren
- ein Curriculum zu konzipieren und es in Aufgaben zu übersetzen,
- es methodisch geeignet zu präsentieren,
- es in ein angemessen gestaltetes, organisatorisches Gefüge und in eine Lernumgebung einzubinden
- schließlich bei all diesen Tätigkeiten eine diesen angemessen korrespondierende Rolle einzunehmen,
- und sich auf alle Tätigkeiten und deren Wirkungen evaluativ und reflexiv zurückzuwenden, um daraus für das weitere Agieren zu neuen Einschätzungen (im Sinne der oben erläuterten Diagnose und Evaluation) und ggf. zu eigenen Lernprozessen zu kommen.

All diese Tätigkeiten übernehmen in der lehrenden Kommunikation die Funktion, einerseits, verschiedene kommunikative Botschaften zu übermitteln, und andererseits, deren Angemessenheit durch Vorab- und Hernachbetrachtung und -klärung wahrscheinlich zu machen. Der funktionale Zusammenhalt dieser Tätigkeiten und deren produktive Wirksamkeit ist umso größer, je besser die Einzelaktivitäten/Funktionen je für sich gelingen und je besser sie aufeinander und auf das Kommunikationsgegenüber, also auf die Schülerinnen und Schüler und die jeweilige Kommunikationssituation, abgestimmt sind. Diese Abstimmung oder Passung verschiedener kompetenter Tätigkeiten anzustreben und zu erreichen, ist eine weitere, eigene Kompetenz, die in alter, aber immer noch verständlicher Sprache „Takt“ heißt<sup>2</sup>. Takt entsteht als spontane, situativ stimmige, und doch überlegte, d.h. auch funktional passende Vermittlung von Teilaktivitäten in einer sozialen Handlungspraxis, die sich gleichermaßen auf situative Wachheit und auf beherrschend gemachte Reflexion vorangegangener Praxis stützt. Deshalb ist die Basis einer kompetenten Lehr-Praxis, also eines professionellen lehrenden Tuns und Könnens, ihrer situativen Artikulation vorgelagert. Diese Basis bestimmt sich durch den möglichen Grad an Kompetenz, in dem *jede einzelne* der benannten sechs Grund-Lehrtätigkeiten ausgeübt werden kann. Insofern sind die gemäß der gefundenen Struktur (Kommunikation) funktional zugeordneten Tätigkeiten Subsysteme des Gesamt-Systems der lehrenden Kommunikation.

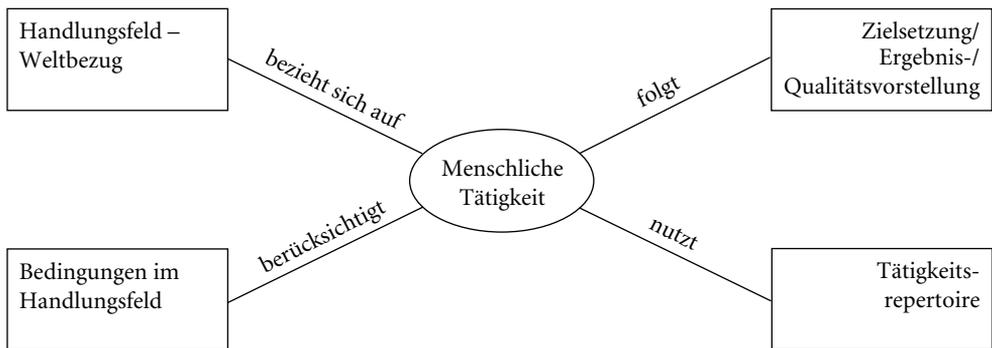
Will man also (zunächst) für diese einzelnen Tätigkeiten als Subsystemen von professionell Lehrenden qualifizieren, so stellt sich die Frage nach den Bedingungen der

- 2 In den Worten Herbarts: „Es gibt also eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens *vor* Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir *nur in der Betreibung* des Geschäfts selbst erlangen können, allererst beherrschend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte (Herbart 1802/1964, S. 127)“.

Möglichkeit dafür, dass die innere Struktur, der das jeweilige Agieren folgt, so ist und genutzt wird, dass Kompetenz entsteht wahrgenommen werden kann. Die Frage nach der auf dieser Ebene gesuchten inneren Struktur von (kompetenter) Tätigkeit ist ersichtlich allgemeiner Art und insofern nicht mehr spezifisch für „Lehren“ und dessen Teiltätigkeiten. Es ist vielmehr eine Frage nach der Struktur jeder menschlichen Tätigkeit. Meiner Überlegung zufolge sind es immer mindestens vier Dimensionen, die im Spiel sind, wenn Menschen (kompetent) agieren:

- Aktionen nehmen immer Bezug auf etwas in der Welt,
- sie berücksichtigen mehr oder weniger gut und bewusst Bedingungen, die die jeweilige Handlungssituation und die Aktionen in ihr betreffen,
- sie nutzen ein Tätigkeitsrepertoire in Form des verfügbaren Wissens und Könnens, der bestehenden Einstellungen und Haltungen der Agierenden,
- sie orientieren sich an einer Zielsetzung, einer Vorstellung vom Tätigkeitsergebnis, von seiner Qualität, an der Befriedigung von Interessen und Bedürfnissen, die sich mit der Aktivität für den Agierenden verbinden lassen.

Als Bild betrachtet sieht das Beschreibungsformat für jede allgemeine Aktivität, wenn man sie als Handlungssystem darstellen will, so aus:



Auf der Basis dieser Überlegung lässt sich Kompetenz bzw. kompetente Tätigkeit wie folgt beschreiben: *Kompetenz* liegt immer dann vor, wenn im Gefüge der benannten vier Dimensionen Stimmigkeit herrscht. Stimmigkeit meint z.B.: Die Qualitätsvorstellungen passen zur Ausübung der Aktivität, das Repertoire ist zureichend, Bedingungen werden gesehen und beachtet, ein Repertoire wird in geeigneter Weise auf ein Handlungsfeld angewandt, etc. Wenn man also Standards formuliert, dann heißt das zu sagen,

- welche Aktivitäten,
- mit welchen Qualitätsansprüchen
- in welchem Handlungsfeldern
- unter Nutzung welchen Wissen und Könnens als Repertoire
- und unter Berücksichtigung welcher Bedingungen im Handlungsfeld

stimmig und situationsgerecht miteinander verbunden werden sollen. Immer wenn man die „Eintragungen“ in diese fünf Bereiche verbreitert/erweitert, dann erhöht man den Standard und setzt damit einen neuen, höheren Qualitätsmaßstab, der in dem dafür erforderlichen Kompetenzzuwachs klar beschrieben ist. *Mangel an Kompetenz* liegt angesichts dieser Strukturierung immer dann vor, wenn im jeweils als anstrebenwert formulierten Gefüge der fünf benannten Dimensionen Unstimmigkeit herrscht. Unstimmigkeit meint z.B.: Die Qualitätsvorstellungen passen nicht zur jeweiligen Ausübung der Aktivität, das Repertoire ist unzureichend, Bedingungen werden übersehen oder missachtet, ein Repertoire wird in nicht geeigneter Weise auf ein Handlungsfeld angewandt, etc.

Die so auf verschiedene Weise erwartbaren und erfahrbaren Unstimmigkeiten sind bei denen, die diese Kompetenzen aufbauen wollen, als „Lücken“ erlebbar, die der Fortschritt im Kompetenzaufbau zu schließen helfen soll. Es ist Aufgabe einer kompetenzorientierten Ausbildung,

- dass sie – bezogen auf die jeweils formulierten Qualitätsmaßstäbe – Hilfe zum Schließen empfundener und aufgezeigter Lücken leistet,
- dass sie anregt, die Stimmigkeit dessen, was man denkt, tun möchte und kann, zu erzielen und/oder zu optimieren,
- dass sie dazu anhält, angestrebte und realisierbare Kompetenzniveaus im handelnden Zusammenspiel von benannten Elementen zu fixieren und dies alles hinsichtlich eines Niveaus markiert ist, das als professionell erforderlich gelten soll.

Eine solche Ausbildung von Lehrenden bezieht sich dann einerseits auf die Entwicklung der sechs formulierten Basis- und Teilkompetenzen je für sich – und das wären in einem guten Sinne des Wortes *Ausbildungsmodule* – und sie bezieht sich auf die aktive Verknüpfung des Gelernten in realen Situationen.

## **6. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung**

Dass eine theoretische Ausbildung, wie sie etwa Aufgabe der Hochschule ist, ihren Schwerpunkt darin hat, die *Elemente* einer dimensionierten curricularen, methodischen, institutionellen, kulturellen, diagnostischen und evaluativen Kompetenz zu vermitteln und deren stimmige, überwiegend gedanklich Vermittlung abzufordern, leuchtet ein. Dennoch ist das lehrend kommunikative Handeln eine Folge des Zusammenspiels der so erworbenen Kompetenzen im situativen Tun. Das kann man ausbildungsstrategisch kaum vollständig auf eine Phase *nach* der wissenschaftlich theoretischen Ausbildung vertagen. Daraus folgt, dass man für die Ausbildung von Lehrenden, soll sie denn kompetenz- und standardorientiert sein, grundsätzlich neue Organisationsformate konzipieren muss, die die Einübung in die tätige Kombination der vermittelten Klärungen in den fünf Kompetenzbereichen ebenso erlauben, wie sie Studierende bis zum

Aufbau von professionellem Können in der Verbindung der erworbenen Kompetenzen begleiten.

Wenn ich also nachfolgend und abschließend für die schon benannten Ausbildungs-Module hin zur Entwicklung einer Lehrprofessionalität zeige, aus welchen Elementen sie sich als kompetenzverbürgend dimensionierte Handlungsgefüge jeweils zusammensetzen könnten und sollten, dann sind das Benennungen der Teile der Wissenschaften und ihrer dokumentierten pädagogischen Praxen, die eine notwendige „Vorbereitung des Verstandes“ vor dem Sich-Erproben in konkreten Lehrsituationen veranlassen können. Die Erprobung selbst und deren auswertende und belehrende Reflexion bezieht sich sinnvoller Weise darauf zurück und schließt sich ggf. an entsprechende Lektüren an. Diese erste Form der Erprobung angeeigneten Theoriewissens kann und sollte durchaus in akademisch seminaristischer Form organisiert werden, und zwar dadurch, dass Studierende in der „theoretischen“ Ausbildung dazu herausgefordert werden und dazu Gelegenheit erhalten,

1. ein Lehrgebiet verantwortlich curricular zu strukturieren und in – für eine benannte Lernergruppe geeignete – Lernaufgaben/Lernangebote und Lernmaterialien zu übertragen,
2. methodische Settings und Inszenierungen von Lernaufgaben und von Anfängen/Einstiegen zu größeren Lernvorhaben zu antizipieren und zu planen
3. ein Lernumgebungsdesign für eine Schulstufe mit geeigneten Lernmaterialien zu entwerfen, seine Realisierung zu planen und seine Wirkung für die lehrende Kommunikation zu antizipieren/das Organisationskonzept für eine spezifische Schule zu rekonstruieren, es ggf. zu optimieren oder neu zu konzipieren
4. sich über ihre innere Haltung zu ihren Adressaten und zu ihrer Aufgabe Rechenschaft abzulegen und sich und ihren körpersprachlichen Ausdruck darauf hin kennen zu lernen und weiterzuentwickeln, dass es zunehmend wahrscheinlich wird, dass sie kommunikativ mit ihren Ich-Botschaften so wirken können wie sie es wollen und zu verantworten bereit sind
5. curricular angemessene und adressatengerechte Formate für die Feststellung und Dokumentation von Lernleistungen und von den eigenen Lehrleistungen zu entwickeln
6. Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert und zugewandt in deren Lernpotenzialen und ggf. bestehenden Lernproblemen wahrzunehmen und vor dem Hintergrund lerntheoretischen und entwicklungstheoretischen Wissens zu beschreiben.

### **7. Standards, Kompetenzen und qualifizierende Aufgaben für alle Ebenen der Ausbildung**

Gelegenheiten zum Ergreifen dieser oder ähnlicher Aufgaben zu geben, heißt, die Entwicklung der mehrfach benannten sechs Grundkompetenzen im Studium zu ermöglichen, und dabei einen Standard zu setzen. Der bestimmt sich danach und dadurch, was man den Studierenden aus dem Fundus der Erziehungswissenschaft und dem Fundus

anderer notwendiger Disziplinen verbindlich zu berücksichtigende Wissens Elemente, Strategien und Handlungsmuster zur Verfügung stellt. Das, was lehrend verbindlich als Anregung und Unterstützung angeboten wird, sollte für das erfolgreiche Aufgreifen der oben formulierten Lerngelegenheiten geeignet und hilfreich sein, was seinerseits evaluiert werden kann und sollte. Erfolgt eine solche Evaluation, dann unterliegen nicht nur die Studierenden als Absolventen Standards, sondern auch die Ausbildungsinstitution und ihre Mitarbeiterschaft sind dem Anstreben des Entstehens von Kompetenzen und der Gewährleistung von Standards verpflichtet und werden daraufhin reflektiert und ggf. optimiert (vgl. dazu Terhart 2002, 2004).

Man kann sich bezogen auf das vorgeschlagene Kompetenztableau darüber verständigen, in welchen Bereichen jeweils welches Minimum an Kompetenz erreicht sein müsste, bevor man jemanden ermutigt, sich aktiv und verantwortlich in eine Lehrsituation einzubringen, um sich und seine Möglichkeiten darin zu erproben und zu erfahren. Dabei gilt es zwei Gesichtspunkten Rechnung zu tragen:

- dem Schutz der Studierenden vor überfordernden Situationen und damit vor quasi herbeigeführten Niederlagen und
- dem Schutz der adressierten Schüler und Schülerinnen vor allzu schlecht gestalteten Lernsituationen und entsprechender Lehrkommunikation, die potenziell die Lernmöglichkeiten der Lerner beeinträchtigt.

Auch diesen Schutz zu gewährleisten, ist Ausdruck eines Standards, nämlich eines Standards für eine verantwortlich agierende Ausbildungsinstitution.

Folgt man dem Vorstehenden, dann zeichnet sich eine kompetenz- und standardorientierte Ausbildung von Lehrenden dadurch aus, dass sie mindestens für die sechs oben beschriebenen Kompetenzen Lernanlässe und Lerngelegenheiten schafft und dass sie darüber hinaus veranlasst und supervidierend begleitet, dass die entstehenden Kompetenzen in realen Lehr- und Lernsituationen eingebracht und auf wirksame und für alle Beteiligten produktive Weise miteinander verbunden werden. Das Gesamtgefüge, das dabei entsteht und aktiviert wird, lässt sich in der oben erläuterten Form der Darstellung von Kompetenz wie in der Abbildung auf der nächsten Seite gezeigt zusammenfassen.

Überträgt man dieses Tableau in dazu zu bearbeitende, einzelne und qualifizierende Aufgaben, die dann die zu absolvierenden Ausbildungs-Module für ein zu Professionalität führendes Curriculum sein würden, so zeigt sich, dass in Bezug auf einige Kompetenzen eine Auffächerung der umfassend formulierten Kompetenz in weitere Teilkompetenzen hilfreich ist. Das gilt z.B. für die Diagnostische Kompetenz oder die Curriculare Kompetenz, sich auf deutlich zu unterscheidende Handlungsfelder beziehen, und darauf bezogen notwendigerweise ein unterschiedliches Tätigkeitsrepertoire erforderlich machen und z.T. andere Bedingungs einschätzungen zur Folge haben und auch je anderen Qualitätsvorstellungen verpflichtet sein können. So steckt in der institutionellen Kompetenz sowohl die Fähigkeit zur Entwicklung und Gestaltung der Schule als Organisation als auch die Fähigkeit zur Entwicklung und Gestaltung der Räume/Höfe, etc. als Lernumgebung für produktives Lernen.



Abb. 1: Kompetenzdimensionierung (entnommen aus Girmes 2004a, S. 66)

Curriculare Kompetenz setzt sich zusammen aus der Fähigkeit, ein Lehrgebiet sach- und adressatengerecht zu „dimensionieren“, was heißt, seinen „bildenden“ Sinn für das Bildungsprogramm der jeweiligen Bildungseinrichtung insgesamt heraus zu arbeiten (vgl. dazu ausführlicher Girmes 2004a, S. 126–162). Curriculare Kompetenz ist aber auch erforderlich, um für ein dimensioniertes Lehrgebiet bezogen auf die je gemeinten Lerner und deren Situation lerntrüchtige Aufgaben zu entwickeln, die dafür geeignet sind, sie Lernern zu stellen, sodass sie sich ihnen stellen (vgl. dazu ebd., S. 163–177). Und auch die personal-kulturelle Kompetenz ist eine zusammengesetzte Kompetenz, weil unter ihrem Dach einerseits die Entwicklung einer professionellen (inneren) Haltung ansteht, aber auch die Entwicklung der Fähigkeit, seinen eigenen körpersprachlichen Ausdruck zu kennen, zu entfalten und zu nutzen.

Aus diesen und weiteren vergleichbaren Überlegungen ergibt sich das nachfolgend abgedruckte Gefüge von 10 Qualifizierungsaufgaben – wie ich sie nenne – mit denen sich professionell Lehrende zumindest erfolgreich auseinandergesetzt haben sollten. Die nachfolgende Auflistung ist zugleich ein Vorschlag für das Gesamtgefüge eines professionalisierenden Aufgabensettings bzw. der für die mindestens darin vorzuhaltenden Module als Lehrangebote. Das zu repräsentieren und kompetent bearbeiten zu lassen, bedeutet zugleich, einen Ausbildungsstandard für die Bildungseinrichtung, an der Lehrprofessionalität entstehen können soll, zu formulieren und realisierbar zu machen.

<b>Tableau der Kompetenzen und zugehörigen Aufgaben von Lehrprofessionalität</b>
<p><i>Diagnostische Kompetenz</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lernmöglichkeiten der Adressaten wahrnehmen und berücksichtigen</li> <li>2. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die eigene Lehrtätigkeit klären</li> </ol>
<p><i>Institutionelle Kompetenz</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Arbeitsbedingungen in Lehrorganisationen und Bildungsbereichen von Unternehmen klären und verantwortlich mit gestalten</li> <li>4. Lernumgebungen/Lernräume gestalten</li> </ol>
<p><i>Curriculare Kompetenz</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Lehrvorhaben sachgerecht und kompetenzorientiert klären und konzipieren (dimensionieren)</li> <li>6. Lernaufgaben adressaten- und sachgerecht formulieren/ Lehr-Lern-Mittel und Medien herstellen</li> </ol>
<p><i>Methodische Kompetenz</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Lehr- und Lernprozesse (Artikulationen) gedanklich, material, medial und in der Zeit vorplanen; Anfänge/ Inszenierungen finden</li> </ol>
<p><i>Personell-kulturelle Kompetenz</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. In Lernsituationen den eigenen Vorhaben und Prinzipien entsprechend handeln und sprechen</li> <li>9. Prinzipien für die eigene Rolle/ für eine Haltung gegenüber Lernenden finden</li> </ol>
<p><i>Reflexive und evaluative Kompetenz</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Formen der prozessbegleitenden und ergebnisbezogenen Erhebung von Lern- und Lehr-ergebnissen zur Reflexion und zum Lernen nutzen und Ergebnisse im Blick auf Kriterien bewerten</li> </ol>

Dieses modularisiert anzubietende Curriculum einer Basis-Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, würde aus meiner Sicht eine gute Grundlage für eine darauf aufruhende Kompetenz- und Standardorientierung darstellen, deren Gewährleistung sicherlich zur Qualitätssicherung von Lehrtätigkeit und Unterricht beizutragen in der Lage wären. Allerdings würde dieses Curriculum notwendigerweise mehr Lern-Zeit in Anspruch nehmen, als das in allen derzeit gängigen Ausbildungsordnungen vorgesehen ist und es würde auch die Verbindung und Relation von theoretischer Klärung und praktischer Erprobung und deren Reflexion in Richtung stärker integrierter Lösungen

verändern. Die so entstehende Basisqualifikation in Bezug auf Lehrprofessionalität wird man damit verbinden können und sollen, dass z.B. für alle Qualifizierungsaufgaben gilt, dass sie dann, wenn die Studierenden einen Abschluss besitzen, von diesen auf einem formulierten und prüfbar Mindestniveau erfolgreich bearbeitet werden können. Erwünschte und erreichte Überschreitungen des Mindestniveaus drücken sich in Abschlussnoten besser als „ausreichend“ aus. Notwendige Anpassungen an die späteren Einsatzorte und Arbeitsbedingungen können über – die Grundqualifikation fortschreibende – Spezialisierungen für unterschiedliche Altersgruppen (Kinder, Jugendliche Erwachsene, Alte und Adressaten mit besonderen Bedürfnissen) oder für Typen von Bildungseinrichtungen konzipiert werden.

Kompetenzentwicklungen und -erweiterungen können und sollten aber darüber hinaus auch im Rahmen der Berufstätigkeit systematisch angestrebt und erwartet werden, was zu einer konzeptionell transparenten und auch zertifizierbaren Fortbildungsanforderung führen würde. Ihr gemäß könnte man als Lehrerin und Lehrer gehalten sein, z.B. innerhalb von 5–10 Berufsjahren zu den 6 Kompetenzbereichen (vgl. Abb. 1) jeweils Fortbildung nachzufragen und die absolvierte Fortbildung mit einem zertifizierten höheren Kompetenzstandard abzuschließen. Schließlich könnte es – auf noch gesteigertem Kompetenzniveau – explizite Expertinnen und Experten z.B. für Curriculumentwicklung, Organisationsentwicklung, Lernumgebungsdesign, kreative Methodisierungen und Lernaufgabenentwicklung, pädagogische Diagnostik sowie für Lehr- und Lernevaluation geben.

Kompetenz- und Standardorientierung schaffen die notwendigen Voraussetzungen für Lehrprofessionalität. Als Ort der Erprobung und Verknüpfung von erworbenen Kompetenzen ist – wie bereits erläutert – eine supervidierte lehrende Praxis entscheidend, in der das situative Zusammenspiel z.B. der curricularen Entscheidungen mit deren Methodisierung in einer bewusst berücksichtigten Lern- und Organisationsumgebung gezielt erprobt, kollegial begleitet und reflektiert werden kann, sodass gemachte Erfahrungen belehren können. Daraus folgt die Notwendigkeit einer Veränderung der professionalisierenden Praxisanteile der Ausbildung von Lehrenden und deren Verzahnung mit der universitären Ausbildung, was auf die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Veränderung der gegebenen Ausbildungsstruktur hinweist (vgl. Girmes 2002). Die nachhaltige Wirksamkeit der angestrebten Kompetenz- und Standardorientierung der Lehrendenausbildung wird also auch und vermutlich entscheidend von der Neukonzeption der heutigen Ausbildungsphasen bedingt sein, sodass der Ernst und Erfolg der angestrebten Reformen sich wesentlich daran zeigen und zu messen haben wird.

## **Literatur**

- Girmes, R. (1997) *Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Girmes, R. (2002): „Modell einer gestuften Ausbildung für die professionelle Ausübung Lehrender Berufe“. In: Kötters-König, C./Helsper, W. (Hrsg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske + Budrich, S. 141–158.

- Girmes, R. (2004a): [Sich] Aufgaben stellen. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Girmes, R. (2004b): Organisation und Profession: Welches Organisationsformat fördert Professionalität in Bildungseinrichtungen? In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–119.
- Herbart, J.F. (1802/1964/65): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. Die erste Vorlesung. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von Walter Asmus. Bd. 1. Düsseldorf, München: Küpper, S. 121–130.
- KMK (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 280–290.
- Oelkers, J. (2004): Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung. Vortrag vor dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 19. November 2004 in der Philipps Universität Marburg.
- Schulz von Thun, F. (1981/1996): Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbeck: Rowohlt.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz (ZKL-Texte Nr. 23). Universität Münster: ZKL.
- Terhart, E. (2005): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. Vortrag auf der Tagung des Stifterverbandes am 1./2. Juli 2005 in Paderborn (erscheint 2006 im Tagungsband).

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Renate Girmes, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg.

*Andreas Frey*

## **Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten**

Die Themenfelder „Kompetenzdiagnostik“ und „Förderung und Entwicklung von beruflichen Kompetenzen“ erleben in der Lehrerbildung an Universitäten, Hochschulen und Studienseminaren eine Hochkonjunktur (Frey 2006). Diese Situation spiegelt sich nicht nur in den zahllosen Zeitschriftenartikeln, Buchbeiträgen und Monographien, die z.B. in der Literaturdatenbank [www.fis-bildung.de](http://www.fis-bildung.de) (DIPF 2005) unter dem Begriff Lehrerkompetenz gespeichert sind, sondern auch daran, dass seit den letzten fünf Jahren die Projekte zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften und deren Entwicklung an Universitäten und Hochschulen in Deutschland (z.B. Balzer/Bodensohn/Frey 2004; Lipowsky 2003; Seipp 2003), in Österreich (z.B. Mayr 2002; Mayr/Teml 2003) und der Schweiz (z.B. Oser 2001) umfassender und mehrperspektivischer geworden sind. Sie werden nicht nur zur Beschreibung und Vorhersage von Kompetenzen eingesetzt sondern verstärkt zur Verbesserung und Optimierung von Ausbildungssituationen angewandt (Balzer/Bodensohn/Frey 2004). Auch ist ein weiterer Trend festzustellen, dass vermehrt deutsche Ministerien (beispielsweise in Baden-Württemberg oder Rheinland-Pfalz das Wissenschaftsministerium) und schweizerische Bundesämter (beispielsweise das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) versuchen, ihre Universitäten, Pädagogische Hochschulen oder eidgenössischen Institutionen dafür zu gewinnen, jährliche Kompetenzmessungen bei ihren Studierenden durchzuführen, die gewonnenen Daten landesspezifisch zu vergleichen sowie pädagogische und ökonomische Ableitungen bzw. Konsequenzen auf unterschiedlichen Ebenen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität zu formulieren. Inwieweit sich die von den einzelnen Ministerien angesprochenen Institutionen an diesem Evaluationsprozess freiwillig beteiligen werden, bleibt noch abzuwarten.

Projektverantwortliche in den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen, die beruflichen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften diagnostizieren und den Kompetenzentwicklungsprozess empirisch begleiten wollen, stehen zu Projektbeginn vor der Frage, inwieweit sie bereits bestehende Methoden und Instrumente zur Kompetenzdiagnostik adaptieren und erweitern wollen bzw. neue Verfahren entwickeln können. Hierfür benötigen Projektverantwortliche einen Überblick, welche Instrumente derzeit auf dem Markt zugänglich sind, welcher Methode sie unterstellt sind, welche beruflichen Kompetenzen durch sie gemessen werden können und ob die Instrumente den Testgütekriterien in ausreichender Weise genügen. Eine solch umfassende Zusammenstellung von

Instrumenten existiert allerdings noch nicht.<sup>1</sup> Es gibt aber bereits eine Vielzahl an publizierten Verfahren, die zur Evaluation von beruflichen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften eingesetzt werden. Um diese Instrumente vorstellen zu können, wird in einem ersten Schritt Kompetenz definiert und Methoden zur Diagnose von Kompetenz hervorgehoben. Anschließend werden die Instrumente aufgeschlüsselt, den zu messenden Kompetenzklassen zugeordnet und über die angegebenen Kennwerte einer abschließenden Bewertung unterzogen.

## 1. Definition von beruflicher Kompetenz

Berücksichtigt man bei der Bedeutung des Begriffs Kompetenz das lateinische Substantiv „competentia“, das als „Zusammentreffen“ oder „Zuständigkeit“ verstanden werden kann, oder deutet man Kompetenz im Sinne des aus der Juristensprache stammenden Adjektivs „competens“, welches als „maßgebend“ bzw. „befugt“ zu übersetzen ist, so liegt es nahe, Kompetenz im Sinne von „Verantwortung tragen können“ zu interpretieren. Einer Person kann also nur dann Kompetenz zugesprochen werden, wenn sie verantwortungsvoll mit sich selbst und der Umwelt umgeht und berufliche Fähigkeiten besitzt. In diesem Fall gibt das lateinische Adjektiv „competere“ als „zusammenlangen, zusammentreffen, stimmen, zutreffen, entsprechen, zukommen“ einen Hinweis auf die konstitutiven Faktoren des Begriffs Kompetenz: Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten einer Person „zusammentreffen“, so besitzt die Person die „Kompetenz“ zur Bewältigung einer Aufgabe oder eines Problems (Frey 2006).

Neben dieser Auffassung gibt es in der wissenschaftlichen Literatur viele weitere Definitionen zum Begriff Kompetenz (Bergmann u.a. 2000; Erpenbeck/Heyse 1999; Schwadorf 2003), welche größtenteils wie folgt zusammengefasst werden können: Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.

1 Bis zum Herbst 2006 wird ein Projektteam um Ewald Terhart und Andreas Frey eine Online-Plattform aufbauen, auf der Konzepte und Verfahren aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu Lehrerkompetenzen gesammelt und beschrieben werden können. Informationen dazu finden sich ab Frühjahr 2006 unter [www.kompetenzerhebung.de](http://www.kompetenzerhebung.de).

Insgesamt betrachtet stellen berufliche Kompetenzen keine voneinander inhaltlich und methodisch unabhängige Klassen dar, sondern sind miteinander vernetzt und konstruieren zusammen die Handlungskompetenz einer Person (Frey 2002; Frey/Balzer/Renold 2002), wobei der Aufbau und die Synthese dieser über die Zeit und über unterschiedliche Aktivitäten oder Tätigkeiten zum Aufbau einer umfassenden Handlungskompetenz führt (Kauffeld 2003). Ähnlich sehen es namhafte Autoren wie Piaget (1972), Oerter (1991), Flammer (1988), Gruber (1997) oder Halfpap (1992), indem sie in ihren jeweiligen Ansätzen davon ausgehen, dass durch ontologische, psychologisch organisierte Anpassungsprozesse eine universelle Folge von Entwicklungsstadien erzeugt werden, die zu flexiblem, abstraktem und vernetztem Wissen, schließlich zu Handlungskompetenz führen. In jedem Lebensalter werden zur Bewältigung von Aufgaben oder Problemen Wissens- und Könnensbasen benötigt, die es zu entwickeln gilt. In dieser Entwicklung lassen sich mindestens drei Entwicklungsebenen unterscheiden: Auf der oberen Ebene Kompetenz<sup>2</sup> als Gruppierung von hochentwickelten Fähigkeiten, auf der mittleren Ebene Fähigkeit<sup>3</sup> als Gruppierung von hoch entwickelten Fertigkeiten<sup>4</sup> und schließlich die Tätigkeit als organisierende zentrale Aktivität (siehe Abb. 1).

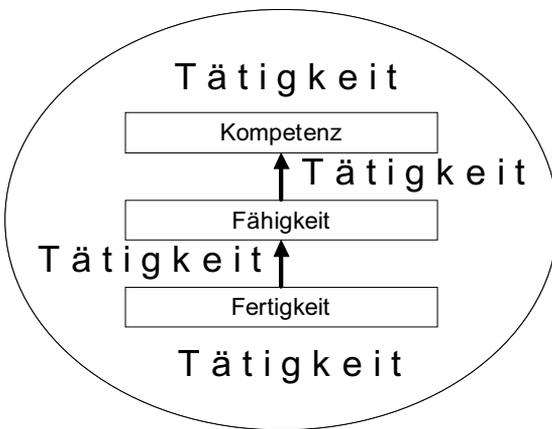


Abb. 1:  
Entwicklung von Kompetenz,  
Fähigkeiten, Fertigkeiten durch Tätigkeit

Nach Weinert (2000, 2001) werden von einer Person unterschiedliche hoch entwickelte Fähigkeiten gebraucht, um kompetent handeln zu können. Diese hoch entwickelten Fähigkeiten können der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzklasse zugeordnet werden. Im Folgenden werden am Beispiel der Ausbildung von Studierenden des Lehrerberufs diese vier Kompetenzklassen weiter präzisiert (siehe dazu ausführlich Frey 2006).

- 2 Eine Kompetenz, z.B. Sozialkompetenz, ist eine theoretische Klasse, welche alle sozialen Fähigkeitskonzepte zu einer Einheit zusammenfasst.
- 3 Eine Fähigkeit, z.B. Kommunikationsfähigkeit, ist ein theoretisches Konzept, welches alle psychischen und physischen Fertigkeiten planvoll bündelt, die zur Kommunikation benötigt werden.
- 4 Eine Fertigkeit stellt ein konkretes und inhaltlich bestimmbares Können dar, das durch Übung soweit automatisiert wurde, dass es auch unter weit gehender Ausschaltung des Bewusstseins vollzogen werden kann.

Die *Fachkompetenzklasse* beinhaltet unterschiedliche Fähigkeitskonzepte, die disziplinorientiert ausgelegt sein müssen und einem Wandel unterworfen sind, was eine ständige Weiterbildung notwendig macht. Ohne fachspezifische Fähigkeitskonzepte ist die Erfüllung einer jeweiligen beruflichen Tätigkeit nicht möglich. Sie sorgen für die Spezialisierung der Person (Oser 1997; Terhart 2000, 2002).

Innerhalb der *Methodenkompetenzklasse* werden solche Fähigkeitskonzepte subsumiert, welche eine Person befähigen, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein. Hierunter fällt die Fähigkeit, Arbeitsgegenstände zu analysieren, Arbeitsprozesse zu strukturieren, über Arbeitsbedingungen und Interaktionspartner sowie über individuell und sozial wirksame Arbeitszusammenhänge zu reflektieren, diese Fähigkeiten einzusetzen, zu erweitern und gegebenenfalls zu modifizieren (Bader 2002; Frey/Jäger/Renold 2005).

Unter der *Sozialkompetenzklasse* werden solche Fähigkeitskonzepte verzeichnet, die je nach Situationslage und Aufgabe eine Person befähigen, primär in Kooperation mit Anderen ein anvisiertes Ziel verantwortungsvoll zu lösen. Je nach Setting und Aufgabe ist es für eine Person auch wichtig, dass sie eine Aufgabe oder Teile davon selbstständig bearbeiten kann. Weiterhin müssen Handelnde auch Fähigkeiten aufweisen, die der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit zuzuordnen sind und gewährleisten sollen, dass das konstruktive und zielorientierte Arbeiten effektiv und effizient verläuft (Fuhr 1998; Schuler/Barthelme 1995; Sloane 2000).

Die *Personalkompetenzklasse* beinhaltet solche Fähigkeitskonzepte, Einstellungen oder Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln. Hier haben gewonnene Einsichten, die für den jeweiligen Menschen „lebensführend“ geworden sind, eine wichtige Bedeutung. Diese spiegeln sich in Tugenden (griechisch *arete*, lateinisch *virtus*; wird entweder mit „Vortrefflichkeit“ oder auch mit „Bestheit“ übersetzt) wider, welche auch als sittliche Grundhaltungen bezeichnet werden können (MacIntyre 1995; Mieth 1984). Bei der personalen Kompetenz geht es um ein Handeln aus Selbsteinsicht, es kommt ein Moment der Einsamkeit ins Spiel, im Sinne eines einsamen Entschlusses, in dem eine Idee, ein Glaube oder eine Überzeugung zu Entscheidungen zwingt, die allein getroffen werden und die einem niemand abnehmen kann (Bollnow 1958; Edelstein/Oser/Schuster 2001; Fuhr 1998; Roth 1971).

An dieser Stelle kann zusammenfassend formuliert werden, dass berufliche Kompetenz durch die Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzklasse aufgebaut wird. Zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz gibt es unterschiedliche Methoden und Instrumente, die in den weiteren Kapiteln vorgestellt werden.

## 2. Methoden zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz

Für die Erfassung und Diagnose von Kompetenz wird in der nationalen und internationalen Forschung (z.B. Fried 1997; Mayrhofer/Mayr 1996; Prondczynsky 2001; Schaefers 2002; Sikula 1996) sowie in der Aus- und Weiterbildung an Hochschulen, Studienseminaren und Lehrerzentren (Grossenbacher/Schärer/Gretler 1998; Pres 2001; Seipp 2003)

auf Methoden zurückgegriffen, welche von interview- und fragebogenbezogene Selbst-, Fremd- und Gruppenbeurteilungsverfahren, über Unterrichtsproben und Assessment-Center, bis hin zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, Entwicklungsportfolio, sozialen Intelligenztests, Bildertests oder projektiven Verfahren reichen (siehe exemplarisch für die Bandbreite an Instrumenten Erpenbeck/Rosenstiel 2003; Jäger 2002). Allerdings halten viele veröffentlichte Kompetenzdiagnoseverfahren den Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität nicht stand (Häcker/Leutner/Amelang 1998). Im Folgenden werden die gängigsten Methoden kurz erläutert:

*Selbstbeurteilungen* beinhalten aus methodischer Perspektive den Vorteil, dass sie binnen kürzester Zeit bei vielen Personen durchgeführt werden können. Des Weiteren wird bei strukturierten interview- und fragebogenbezogene Selbstbeurteilungsverfahren die Ansicht vertreten, dass bezüglich der einzuschätzenden Kompetenz die betreffende Person selbst am besten Auskunft über sich geben kann (Amelang/Bartussek 2001). Das Bewerten von Kompetenz setzt allerdings voraus, dass die jeweilige Person sich retrospektiv realistisch beobachten und bewerten kann, sich nicht bewusst besser oder schlechter beurteilen möchte als sie ist und auch nicht unbewusst im Sinne von sozialer Erwünschtheit oder Akquieszenz urteilt. Oft werden Selbstbeurteilungen mit Fremd- und/oder Gruppenbeurteilungen kombiniert, um einerseits Beurteilungsfehler zu relativieren und andererseits Kompetenzwerte umfassend, d.h. mehrperspektivisch zu diagnostizieren und zu bewerten (Balzer u.a. 2002; Mayr 1998; Terhart 2003).

Neben Selbstbeurteilungsverfahren werden häufig auch Messverfahren angewandt, die eine direkte *Beobachtung* und Erfassung von Kompetenz in „on-the-job“-Situationen zulassen. Beispielsweise können bei Unterrichtsproben in der Schule oder im Assessment-Center Personen im Kontext sozialer Interaktionssituationen befragt, beobachtet und beurteilt werden, was für den Diagnostiker konkret bedeutet, dass er innerhalb einer Interaktion weiterführende oder vertiefende Fragen und Aufgaben stellen kann. In diesem Verfahren wird von gezeigten Verhaltensweisen auf Kompetenz geschlossen. Da gezeigte Verhaltensweisen meist komplexer sind als bei Selbst-, Fremd- und Gruppenbeurteilungen abgefragt werden können, erhofft man sich von Beobachtungsverfahren eine höhere prognostische Validität. Oser (1997) gibt allerdings zu bedenken, dass ein objektives Feststellen von Kompetenz (so genannte professionelle Standards) einen erheblichen zeitlichen und finanziellen Aufwand in sich birgt. Zudem werden in einem Beobachtungsverfahren häufig die praktische Intelligenz der Diagnostikanden, also denjenigen, die beobachtet und diagnostiziert werden, und die Beobachtungsfehler der Diagnostiker unterschätzt (Braun-Wimmelmeier 1999).

Eine weitere wichtige Bedeutung bei der Erfassung von Kompetenz kommt den so genannten *Entwicklungsaufgaben* (Gruschka 1995) bzw. dem *Entwicklungsportfolio* (Lissmann 2002) zu. Beide Verfahren dienen dem Zweck, Wachstum und Veränderung von Kompetenz mithilfe eines vom Diagnostikanden entwickelten und hergestellten Produktes aufzuzeigen. Sie sollen aufdecken, was ein Diagnostikand zu einem bestimmten Zeitpunkt jeweils kann. Hier gilt es Kriterien festzulegen, was ein gelungenes und was ein weniger gelungenes Portfolio darstellt. Bemängelt wird an diesen Verfahren, dass sie den Testgütekriterien oft nicht standhalten, viel Zeit sowohl bei der Herstellung

als auch bei der Beurteilung kosten und ebenso die Beurteilungsfehler der Diagnostiker unterschätzt werden (Lissmann 2002).

Auch kommen *Tests*, wie z.B. solche zur Erfassung von sozialer, emotionaler oder kognitiver Intelligenz zum Einsatz. Allerdings haben sich Intelligenztests, die Aufgaben beinhalten, deren Lösungen mit richtig oder falsch bewertet werden und aus denen ein Gesamtwert für die Leistungsfähigkeit im Umgang mit Situationen und Problemen errechnet wird, zur Messung von Kompetenz in sozialen Situationen nicht durchgesetzt, da die ihnen zugrundegelegten, meist abstrakten und dekontextualisierten Indikatoren wenig oder gar nichts mit dem zu tun haben, was die aktuelle Kompetenz einer Person in einer beruflichen Situation ausmacht (Schmidt 1995; Schuler/Barthelme 1995).

Mit Blick auf die Vor- und Nachteile der dargestellten methodischen Messverfahren werden zur Zeit in Forschung und Lehre Selbstbeurteilungsverfahren häufig den Beobachtungsverfahren und dem Entwicklungsportfolio vorgezogen, da Selbstbeurteilungen weniger aus pädagogisch-psychologischen, sondern mehr aus ökonomischen Gründen eine schnelle und oft treffsichere Kompetenzdiagnostik primär auf der Gruppenebene zulassen. Dem gegenüber stehen im Referendariat die Unterrichtsproben und an Schulen immer mehr das Entwicklungsportfolio im Mittelpunkt des Interesses, da hier primär die Kompetenz des Individuums beurteilt werden soll. Intelligenztests scheiden bei der Beurteilung von Kompetenz häufig deshalb aus, da keine Klassifizierungen vorgenommen werden, sondern sich der Fokus auf das Ausmaß der individuellen oder kollektiven Anwendung von Kompetenz unterschiedlicher Individuen und Personengruppen bezieht. Gehaltvoll werden die über unterschiedliche Verfahren gewonnenen Kompetenzwerte, die einen so genannten angenäherten Ist-Zustand beschreiben sollen, dann, wenn sie mit einem Sollzustand, also mit festgelegten zu entwickelnden Kriterien, verglichen werden können.

Insgesamt konnten 47 Instrumente, die zwischen 1991 und 2005 publiziert wurden und geeignet erscheinen, um Kompetenzklassen von angehenden Lehrkräften zu diagnostizieren, recherchiert und analysiert werden. Das Ergebnis dieser Inhaltsanalyse wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

### **3. Instrumente zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz**

In diesem Kapitel werden 47 Instrumente aufgelistet, die zwischen 1991 und 2005 publiziert wurden und geeignet erscheinen, um berufliche Fertigkeiten und Fähigkeiten von angehenden Lehrkräften zu diagnostizieren. Zudem sollten die aufgeführten Kompetenzdiagnoseinstrumente den Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität ausreichend stand halten (siehe dazu ausführlich Häcker u.a. 1998).

In der folgenden Tabelle 1 werden zuerst Autor und Jahreszahl der letzten Publikation des Instrumentes aufgeführt. Anschließend erfolgt die Nennung der Kompetenzklassen, welche erfasst und bewertet werden können (Sozial-, Methoden-, Personal- oder Fachkompetenz). Danach erfolgt die Auflistung der Konzepte, die gemessen werden, und welche Messmethode dem Instrument zugrunde liegt.

Tab. 1: Instrumente zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz			
Autor	Kompetenz- klasse	Konzepte	Methode
Balzer et al. (2004)	FK	Unterrichtsplanung mit Theorie- und Praxisbezug; Unterrichtsplanung mit Lehr-Lernbezug; Unter- richtsdurchführung mit methodischem Schwer- punkt; Unterrichtsdurchführung mit sozialem Schwerpunkt	FB
Bambeck (2003)	SK, MK, PK	Durchsetzungsfähigkeit; Initiativkraft; Entschluss- kraft; Kontaktfähigkeit; Flexibilität; Risikobereitschaft; Warmherzigkeit; Einfühlungsvermögen; Fürsorglich- keit; Teamfähigkeit; Zuhörfähigkeit; Unterordnung; Gewissenhaftigkeit; Zuverlässigkeit; Pflichtbewusst- sein; Sorgfalt; Arbeitsfleiß; Leistungsmotivation; Emotionale Stabilität; Stressresistenz; Positive Grund- stimmung; Stressbewältigung; Ärgerbewältigung; Belastbarkeit; Komplexitätsbewältigung; Analyti- sches Denken; System. Vorgehen; Soziale Intelligenz; Kreativität; Erfahrungsoffenheit; Redegewandtheit; Überzeugungsfähigkeit; Verhandlungskompetenz; Konfliktkompetenz; Vermittlungsfähigkeit; Bera- tungskompetenz; Selbstbewusstsein; Rationale Kompetenz; Emotionale Kompetenz; Soziale Kompe- tenz; Verhaltenskompetenz	FB
Bergmann (2003)	SK, MK, PK, FK	Fachkompetenz (7 Items); Sozialkompetenz (10 Items); Methodenkompetenz (16 Items); Selbst- kompetenz (Berufliche Entwicklungsziele; Eigenak- tivität; Ansprüche an die Lernhaltigkeit der Ar- beitsaufgabe)	FB
Borkenau et al. (1993)	PK	Neurotizismus; Extraversion; Offenheit für Erfahrung; Verträglichkeit; Gewissenhaftigkeit	FB
Brodbeck et al. (2000)	SK; PK	Informationsverteilung; Sicherheit; Einfluss; Kon- taktpflege	FB
Bulheller et al. (2004)	MK	5 Aufgabengruppen (grafisch) mit jeweils 12 Items	BT
Erke et al. (2003)	SK	Selbstorganisationskompetenzen; Selbstreflexion; Autonomie; Gruppenentwicklung	FB
Erpenbeck et al. (2003a)	SK, MK, PK, FK	Items zur personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich- methodischen und sozial-kommunikativen Kompe- tenz	FB
Erpenbeck et al. (2003b)	SK, MK, PK, FK	Loyalität; Glaubwürdigkeit; normativ-ethische Ein- stellung; Eigenverantwortung; Einsatzbereitschaft; schöpferische Fähigkeit; Selbstmanagement; Of-	GA

Tab. 1: Instrumente zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz			
Autor	Kompetenz- klasse	Konzepte	Methode
		fenheit für Veränderungen; Entscheidungsfähigkeit; Innovationsfreudigkeit; Gestaltungswille; Belastbarkeit; Tatkraft; Ausführungsbereitschaft; Mobilität; Initiative; Humor; Mitarbeiterförderung; Hilfsbereitschaft; Delegieren; Lernbereitschaft; Disziplin; ganzheitliches Denken; Zuverlässigkeit; Optimismus; soziales Engagement; Impulsgeben; Schlagfertigkeit; ergebnisorientiertes Handeln; Beharrlichkeit; zielorientiertes Führen; Konsequenz; Konfliktlösungsfähigkeit; Teamfähigkeit; Integrationsfähigkeit; Dialogfähigkeit; Kundenorientierung; Aquisitionstärke; Experimentierfreude; Problemlösefähigkeit; Beratungsfähigkeit; Wissensorientierung; Sachlichkeit; analytische Fähigkeiten; Beurteilungsvermögen; Konzeptionsstärke; Fleiß; Organisationsfähigkeit; systematisch-methodisches Vorgehen; Kommunikationsfähigkeit; Beziehungsmanagement; Kooperationsfähigkeit; Anpassungsfähigkeit; Sprachgewandtheit; Pflichtgefühl; Verständnisbereitschaft; Gewissenhaftigkeit; Projektmanagement; Lehrfähigkeit; Folgebewusstsein; fachliche Anerkennung; Fachwissen; Planungsverhalten; Markt- und fachübergreifende Kenntnisse	
Etzel et al. (2000a)	MK	Planungskompetenz; Problemlösen	AC
Etzel et al. (2000b)	SK, MK, PK, FK	40 Bausteine	AC
Eysenck et al. (1998)	SK, PK	Aktiv – passiv; kontaktfreudig – kontaktscheu; selbstbewusst – schüchtern; unsicher – sicher; unzuverlässig – zuverlässig	FB
Fahrenberg et al. (2001)	PK	Lebenszufriedenheit; soziale Orientierung; Leistungsorientierung, Beanspruchung, körperliche Beschwerden, Gesundheitssorgen, Gehemmtheit; Erregbarkeit; Aggressivität; Offenheit; Extraversion; Emotionalität	FB
Fennekels et al. (1999)	SK, MK	Soziales Verhalten; Führungsverhalten; systematisches Denken und Handeln	FB
Fennekels (1995)	SK, MK	Teamorientierung; Zusammenarbeit; Integration und Information; Arbeitsorganisation; soziales Verhalten	FB
Fennekels (2003)	SK, MK, PK	Planung und Organisation; Entscheidungsverhalten; soziales Verhalten; Anerkennung und Mitwirkung;	FB

Tab. 1: Instrumente zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz			
Autor	Kompetenz- klasse	Konzepte	Methode
		Leistung- und Führungsverhalten	
Frey et al. (2005/2006)	SK, MK	Selbstständigkeit; soziale Verantwortung; Kooperations-; Kommunikations-; Konflikt-; Führungsfähigkeit; situationsgerechtes Auftreten; Zielorientierung; Analysefähigkeit; Reflexivität; Flexibilität; Arbeitstechniken	FB
Frieling et al. (2003)	SK, MK, PK, FK	Gruppe erarbeitet selbst Soll-Qualifikationen und Soll-Tätigkeitsbilder	GA
Gay (2003)	PK	aufgabenorientiert vs. menschenorientiert; introvertiert vs. Extrovertiert	FB
Gress (2003)	SK, MK	Unternehmerisches Handeln; Veränderungsorientierung; analytisches Denkvermögen; strategisches Denkvermögen; Kommunikation und Einfühlungsvermögen; Verstehen und Nutzen von Organisationen; Einflussnahme und Wirkung; Konfliktfähigkeit; Kundenorientierung; interkultureller Adaptionfähigkeit; Personal- und Teamführung; persönliches Commitment	AC
Grosse-Holtforth et al. (2002)	PK	Bindung; Geselligkeit; Altruismus; Hilfe; Anerkennung; Status; Autonomie; Leistung; Kontrolle; Verstehen; Glauben; Abwechslung; Selbstvertrauen; Selbstbelohnung; Trennung; Geringschätzung; Erniedrigung; Kritik; Abhängigkeit; Spannungen; Schwäche; Hilflosigkeit; Versagen	FB
Hathaway et al. (2000)	SK, PK	Psychopathie; soziale Introversion bzw. antisoziales Verhalten; Reizbarkeit; soziales Unbehagen	FB
Henecka et al. (2004)	SK, FK	Didaktik und Pädagogik; Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsgestaltung; Unterrichtsgespräche und Konfliktlösung im Unterricht	FB
Holling et al. (2003)	SK, PK	Durchsetzungsfähigkeit; Selbstreflexion; Entscheidungsfreudigkeit; Akzeptanz; Freiheit von sozialer Angst; Emotionale Stabilität; Extraversion; Gerechtigkeit; Kommunikation; Konfliktmanagement; Menschenführung	FB
Hossiep et al. (2000)	SK, MK, PK	Leistungsmotivation; Gestaltungsmotivation; Führungsmotivation; Gewissenhaftigkeit; Flexibilität; Handlungsorientierung; Sensitivität; Kontaktfähigkeit; Soziabilität; Teamorientierung; Durchsetzungstärke; emotionale Stabilität; Belastbarkeit; Selbstbewusstsein	FB

Tab. 1: Instrumente zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz			
Autor	Kompetenz- klasse	Konzepte	Methode
Kauffeld (2004)	SK, MK, PK	Zielorientierung, Aufgabenbewältigung, Zusammenhalt; Verantwortungsübernahme	FB
Kauffeld et al. (2003)	SK, MK, PK, FK	Vorgegebne Fragen zu den vier Bereichen	I
Krampen (1991)	PK	Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten; Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen; sozial bedingte Externalität; fatalistische Externalität	FB
Kuhl et al. (2003)	PK	Motivumsetzung; Temperamentunterschiede; affektive Disposition; Bewältigungsformen; Bedürfnisse; Motive; Ziele; Selbststeuerung	FB
Längle et al. (2000)	PK	Selbstdistanzierung; Selbst-Transzendenz; Freiheit; Verantwortung	FB
Lang von Wins et al. (2003)	SK, MK, PK, FK	Laufbahnextploration; Auslandserfahrung; Interkulturelle Kompetenz; Subjektive fachliche Kompetenz; Sprachenkompetenz; Weiterbildungsbereitschaft; Kooperationskompetenz; Denken und Problemlösen; Präsentationsfähigkeit; Einstellung gegenüber Fehlern; Umgang mit Fehlern; Subjektive Belastbarkeit; Eigenverantwortliches Handeln; Soziale Eindruckssteuerung; Berufsorientierungen; Mobilitätsbereitschaft; Berufliche Ziele; Beschreibung der Wunschorganisation; Gewünschte Form der Berufstätigkeit; Wunschtätigkeitsbereich formal und inhaltlich	FB
Lantz et al. (2003)	SK, MK, PK, FK	Wertschöpfungs- oder funktionsnahe Kompetenz; Prioritäteneinschätzung und Koordination von Arbeitsaufgaben; Störungen und Neuigkeiten; Kontakte und Kommunikation; Organisationsarbeit; Qualitätsarbeit; Umgebung des Arbeitsplatzes	I
Mussel (2003)	PK	Verhaltensabsichten; Rechtfertigungen; Integritätsvermutungen; Vertrauen; Gelassenheit; Zuverlässigkeit; Gefahrenmeidung; Integrationsverhalten; Friedfertigkeit	FB
Oser (2001)	FK	Lehrer-Schüler-Beziehungen; Medien des Unterrichts; schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose; Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten; Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten; Gestaltung und Methoden des Unterrichts; Bewältigung von Disziplinproblemen und	FB

Tab. 1: Instrumente zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz			
Autor	Kompetenz- klasse	Konzepte	Methode
		Schülerrisiken; Leistungsmessung; allgemeine didaktische und fachdidaktische Gesichtspunkte; Zusammenarbeit in der Schule; Selbstorganisationskompetenz; Schule und Öffentlichkeit	
Peters et al. (2003a)	SK, PK	Emotionales Bewusstsein; zutreffende Selbsteinschätzung; Selbstvertrauen; Empathie; organisationspolitisches Bewusstsein; Serviceorientierung; Selbstkontrolle; Vertrauenswürdigkeit; Gewissenhaftigkeit; Anpassungsfähigkeit; Leistungsorientierung; Initiative; andere Entwickeln; Leadership; Einfluss; Kommunikation; Katalysator des Wandels; Konfliktbewältigung; Bindungen aufbauen; Teamwork und Zusammenarbeit	I
Peters et al. (2003b)	SK, PK	Selbstbewusstsein; Selbstmanagement; soziales Bewusstsein; soziale Fähigkeiten	FB
Pres (2001)	FK	Kooperation und Kommunikation; Diagnostik; individuelles Eingehen und Fördern; Didaktik und Methodik	FB
Schaarschmidt et al. (1996)	SK, MK, PK	Verausgabungsbereitschaft; Perfektionsstreben; Distanzierungsfähigkeit; Resignationstendenz bei Misserfolg; offensive Problembewältigung; innere Ruhe und Ausgeglichenheit; Erfolgserleben im Beruf; Lebenszufriedenheit; Erleben sozialer Unterstützung	FB
Schaarschmidt et al. (2000)	SK, MK, PK	Sozial-kommunikatives Verhalten; Leistungsverhalten; Gesundheits- und Erholungsverhalten	FB
Schaper et al. (2004)	SK	Führungsstil	FB
Scheelen (2003)	PK	Denken vs. Fühlen; Wahrnehmung vs. Intuition; Introversion vs. Extraversion	FB
Scherm (2003)	SK, MK, FK	Management- und Interaktionsbereich	FB
Schmalt et al. (2000)	PK	Motive für Anschluss, Leistung und Macht	FB
Schneewind et al. (1998)	SK, PK	Wärme; logisches Schlussfolgern; emotionale Stabilität; Dominanz; Lebhaftigkeit; Regelbewusstsein; soziales Verhalten; Empfindsamkeit; Wachsamkeit; Abgehobenheit; Privatheit; Besorgtheit; Offenheit für Veränderungen; Selbstgenügsamkeit; Perfektionismus; Anspannung	FB

Tab. 1: Instrumente zur Erfassung und Diagnose von Kompetenz			
Autor	Kompetenzklasse	Konzepte	Methode
Schuler et al. (2003)	SK, MK, PK	Beharrlichkeit; Furchtlosigkeit; Selbstständigkeit; Dominanz; Internalität; Selbstkontrolle; Engagement; Kompensatorische Anstrengung; Statusorientierung; Erfolgszuversicht; Leistungsstolz; Wettbewerbsorientierung; Flexibilität; Lernbereitschaft; Zielsetzung; Flow; Schwierigkeitspräferenz	FB
Schwarzer (1993)	PK	Selbstwirksamkeit	FB
Sonntag (2003)	SK; MK	Problemanalyse; direkte Aufgabenbearbeitung; Kommunikation mit Kooperationspartnern; Thematisierung der Aufgabenbearbeitung des Kooperationspartners	I

Die Zusammenstellung der verfügbaren Kompetenzinstrumente in Tabelle 1 belegt, dass 37 von 47 Instrumenten (79%) mittels Fragebogen, vier (9%) mittels Interview, drei (6%) mittels Assessment, zwei (4%) über Gruppenarbeit und ein Verfahren (2%) mittels Bildertest ihre Informationen zur Diagnose von Kompetenz erheben. Weiterhin werden von 31 Instrumenten (68%) Konzepte der Personalkompetenzklasse, von 30 Instrumenten (64%) Konzepte der Sozialkompetenzklasse, von 23 Instrumenten (49%) Konzepte der Methodenkompetenzklasse, sowie von 13 Instrumenten (28%) Konzepte der Fachkompetenzklasse ermittelt. Acht Instrumente (18%) befassen sich mit allen vier Kompetenzklassen. Alle aufgelisteten Instrumente genügen den Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität.

#### 4. Zusammenfassung der Befunde und Ausblick

In der Fachliteratur herrscht größtenteils Einigkeit darüber, dass berufliche Kompetenz einer Lehrkraft über die vier Kompetenzklassen der Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz konstruiert wird, und dass berufliche Kompetenz mittels unterschiedlicher Methoden „gemessen“ bzw. „diagnostiziert“ werden kann. Besonders die Selbst-, Fremd- oder 360°-Beurteilung zur Einschätzung von Kompetenz, die Beobachtung von Kompetenz in on-the-job-Situationen oder die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben bzw. Entwicklungsportfolios zur Ableitung von Kompetenz haben sich in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bewährt.

Eine Analyse über bereits bestehende und publizierte Instrumente zur Diagnose von Kompetenz erbrachte als Ergebnis, dass die meisten Instrumente (37 von 47, 79%) Kompetenz über Fragebogen erheben, vier (9%) über Interview, drei (6%) durch Assessment Center, zwei (4%) über Gruppenarbeit und ein Verfahren (2%) durch Bilder-

test. Weiterhin werden von 31 Instrumenten (68%) Konzepte der Personalkompetenzklasse, von 30 Instrumenten (64%) Konzepte der Sozialkompetenzklasse, von 23 Instrumenten (49%) Konzepte der Methodenkompetenzklasse, sowie von 13 Instrumenten (28%) Konzepte der Fachkompetenzklasse ermittelt. Acht Instrumente (18%) befassen sich mit allen vier Kompetenzklassen. Alle aufgelisteten Instrumente genügen den Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität. Die Auflistung verdeutlicht, dass die Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzklassen bereits gut durch Instrumente abgedeckt sind. Die Fachkompetenzklasse, insbesondere die verschiedenen Fachdisziplinen, sind allerdings nur unzureichend in der Fachliteratur dokumentiert. Hier besteht der größte wissenschaftliche Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

## Literatur

- Amelang, M./Bartussek, D. (2001): *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (Standards Psychologie). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bader, R. (2002): Handlungsorientierung in der Berufsbildung – variantenreiche Ausprägung. In: *Die berufsbildende Schule* 54, S. 71–73.
- Balzer, L./Bodensohn, R./Frey, A. (2004): Diagnose und Rückmeldung von Handlungskompetenzen von Studierenden im Blockpraktikum. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 4, H. 1, S. 30–36.
- Balzer, L./Frey, A./Renold, U./Nenniger, P. (2002): *Reform der kaufmännischen Grundausbildung. Band 3: Ergebnisse der Evaluation* (Berufspädagogische Reihe). Landau: Verlag Emp. Pädagogik.
- Bambeck, J.J. (2003): Bambeck-Competence-Instrument (BCI). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 19–30.
- Bergmann, B. (2003): Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 229–260.
- Bergmann, B./Fritsch, A./Göpfert, P./Richter, F./Wardanjan, B./Wilczek, S. (2000): *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. Münster: Waxmann.
- Bollnow, O.F. (1958): *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Borkenau, P./Ostendorf, F. (1993): *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar*. Göttingen: Hogrefe.
- Braun-Wimmelmeier, B. (1999): *Auswirkungen des Assessment-Centers auf die als Beobachter eingesetzten Führungskräfte*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Brodbeck, F./Anderson, N./West, M. (2000): *Teamklima-Inventar*. Göttingen: Hogrefe.
- Bulheller, S./Häcker, H. (2004): *Standard Progressive Matrices*. Frankfurt a.M.: Swets.
- DIPF (2005): *FIS Bildung Literaturdatenbank*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Retrieved 28.08.2005, from the World Wide Web: <http://www.fis-bildung.de>
- Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.) (2001): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Erke, A./Racky, S./Jöns, I. (2003): Der Gruppencheck. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 147–159.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): *Die Kompetenzbiographie (Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, Band 10)*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J./Heyse, V./Max, H. G. (2003a): Das KODE®-System. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 365–375.
- Erpenbeck, J./Heyse, V./Max, H. G. (2003b): Das KODE®-X-System. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 376–385.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.

- Etzel, S./Küppers, A. (2000a): Managementarbeitsprobe (MAP). Göttingen: Hogrefe.
- Etzel, S./Küppers, A. (2000b): pro facts – 360° Assessment. Göttingen: Hogrefe.
- Eysenck, H.J./Wilson, C.D./Jackson, C.J. (1998): Eysenck Personality Profiler (EPP-D). Frankfurt a.M.: Swets.
- Fahrenberg, J./Hampel, R./Selg, H. (2001): Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R). Göttingen: Hogrefe.
- Fennekels, G.P. (1995): Qualitative Führungsstilanalyse (QFA). Göttingen: Hogrefe.
- Fennekels, G.P. (2003): Multidirektionales Feedback – 360° (MDF). Göttingen: Hogrefe.
- Fennekels, G.P./D'Souza, S. (1999): Management-Fallstudien (MFA). Göttingen: Hogrefe.
- Flammer, A. (1988): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Huber.
- Frey, A. (2002): Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. In: Empirische Pädagogik 16, H. 2, S. 139–156.
- Frey, A. (2006): Die Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung – eine nationale und internationale Standortbestimmung (Schrift zur Habilitation an der Universität Koblenz-Landau). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A./Balzer, L. (2005/2006): Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen (smK). Bern/Zollikofen: EHB (im Druck).
- Frey, A./Balzer, L./Renold, U. (2002): Kompetenzen in der Grundausbildung. In: Panorama, 16, H. 2, S. 8–10.
- Frey, A./Jäger, R. S./Renold, U. (2005): Kompetenzdiagnostik. Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 19ff.
- Frieling, E./Grote, S./Kauffeld, S. (2003): Teiltätigkeitslisten als Methode der Kompetenzeinschätzung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 169–184.
- Fuhr, T. (1998): Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung. Weinheim: Beltz und Deutscher Studienverlag.
- Gay, F. (2003): DISG-Persönlichkeitsprofil. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 505–518.
- Gress, F. (2003): Führungskräfteplanung und -entwicklung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 219–229.
- Grosse-Holtforth, M./Grawe, K. (2002): Fragebogen zur Analyse Motivationaler Schemata (FAMOS). Göttingen: Hogrefe.
- Grossenbacher, S./Schärer, M./Gretler, A. (1998): Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Gruber, H. (1997): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Huber.
- Gruschka, A. (1995): Wie Schüler Erzieher werden. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Häcker, H./Leutner, D./Amelang, M. (1998): Standards für pädagogisches und psychologisches Testen. Supplementum 1/1998 der Diagnostica und der Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. Göttingen, Bern: Hogrefe und Hans Huber.
- Halfpap, K. (1992): Berufliche Handlungsfähigkeit – Ganzheitliches Lernen – Anforderungen an das Lehr- und Ausbildungspersonal. In: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 21–44.
- Hathaway, S.R./McKinley, J.C./Engel, R. (2000): Minnesota Multiphasic Personality Inventory 2 (MMPI-2). Göttingen: Hogrefe.
- Henecka, H.P./Lipowsky, F. (2004): Vom Lehramtsstudium in den Beruf. Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder. Heidelberg: Mattes.

- Holling, H./Kanning, U.P./Hofer, S. (2003): Handbuch zum Personalauswahlverfahren „Soziale Kompetenz“ SOKO. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 126–139.
- Hossiep, R./Paschen, M. (2000): Bochumer Inventar zur beruflichen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP). Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, R.S. (2002): Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kauffeld, S. (2003): Weiterbildung: Eine lohnende Investition in die berufliche Handlungskompetenz. In: Frey, A./Jäger, R.S./Renold, U. (Hrsg.): Kompetenzmessung – Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 176–195.
- Kauffeld, S. (2004): Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT). Göttingen: Hogrefe.
- Kauffeld, S./Grote, S./Frieling, E. (2003): Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1991): Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J./Henseler, W. (2003). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 428–453.
- Lang von Wins, T./Kaschube, J./Wittman, A./Rosenstiel, L.v. (2003): Test zur beruflichen Orientierung und Planung (TOP-Test). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 31–42.
- Längle, A./Orgler, C./Kundi, M. (2000): Existenzskala (ESK). Göttingen: Hogrefe.
- Lantz, A./Friedrich, P. (2003): Instrument for Competence Assessment (ICA). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 81–96.
- Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lissmann, U. (2002): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, R.S. (Hrsg.): Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuch. Landau: Verlag Emp. Pädagogik, S. 299–345.
- MacIntyre, A. (1995): Der Verlust der Tugend: Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mayr, J. (1998): Mehr Flow als Frust. Qualitäten des Erlebens bei LehrerstudentInnen und LehrerInnen. In: Altrichter, H./Kraimer, K./Thonhauser, J. (Hrsg.): Chancen der Schule – Schule als Chance. Innsbruck: Studienverlag, S. 235–250.
- Mayr, J. (2002): Sich Standards aneignen: Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. In: Journal für LehrerInnenbildung 2, H. 1, S. 29–37.
- Mayr, J./Teml, H. (2003): Von der Schulpraktischen Ausbildung zu den Schulpraktischen Studien. Entwicklungstendenzen in der österreichischen LehrerInnenbildung. In: Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, S. 133–156.
- Mayrhofer, E./Mayr, J. (1996): Studienzufriedenheit an Pädagogischen Akademien. In: Mayr, J. (Hrsg.): Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogischen Akademie (Theorie & Praxis, Heft 8). Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, S. 30–43.
- Mieth, D. (1984): Die neuen Tugenden. Ein ethischer Entwurf. Düsseldorf: Patmos.
- Mussel, P. (2003): Persönlichkeitsinventar zur Integritätsabschätzung (PIA). In: Rosenstiel, L.v./Erpenbeck, J. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 3–18.
- Oerter, R. (1991): Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 158–171.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, H. 2, S. 210–228.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich: Rüegger, S. 215–342.
- Peters, A./Winzer, H. (2003a): Behavioural Event Interview (BEI). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 528–538.

- Peters, A./Winzer, H. (2003b): Emotional Competency Inventory (ECI). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 539–542.
- Piaget, J. (1972): Psychologie des Erkennens (Band 3). Stuttgart: Klett.
- Pres, U. (2001): 1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase – genügt das? Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Prondczynsky, A.v. (2001): Evaluation der Lehrerbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In: Keiner, E. (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 91–140.
- Roth, H. (1971): Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Schaarschmidt, U./Fischer, A.W. (1996): Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U./Fischer, A. W. (2000): Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen (IPS). Göttingen: Hogrefe.
- Schaefer, Chr. (2002): Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 14, H. 1, S. 65–88.
- Schaper, N./Lieberei, W. (2004): Führungsstilfragebogen (FSF). Göttingen: Hogrefe.
- Scheelen, F.-M. (2003): INSIGHTS MDI®-Leadership-Check. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 519–527.
- Scherm, M. (2003): 360-Grad-Beurteilungen: Diagnose und Entwicklung von Führungskompetenzen. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 309–322.
- Schmalt, H.D./Sokolowski, K./Langens, T. (2000): Das Multi-Motiv-Gitter (MMG). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, J.U. (1995). Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In: Seyfried, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 117–135.
- Schneewind, K.A./Graf, J. (1998): 16-Persönlichkeitsfaktoren-Test (revidierte Fassung). Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H./Barthelme, D. (1995): Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 77–116.
- Schuler, H./Prochaska, M. (2003): Leistungsmotivationsinventar (LMI). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 31–41.
- Schwadorf, H. (2003): Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analysen in der dualen Erstausbildung. Stuttgart: IBW.
- Schwarzer, R. (1993): Stress, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seipp, B. (2003): Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der OSERSchen Standards in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Bochum: Projekt Verlag.
- Sikula, J. (Hrsg.) (1996): Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan.
- Sloane, P.F.E. (2000): Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation. Konsequenzen für die betriebliche Bildungsarbeit. In: BIBB (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 93–109.
- Sonntag, S. (2003): Situations Interview zur Messung von Kooperationswissen. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 140–146.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz (ZKL-Texte Nr. 24). Münster: Universität.
- Terhart, E. (2003): Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: Journal für LehrerInnenbildung 3, H. 3, S. 8–19.

- Weinert, F.E. (2000): Lernen des Lernens. In: Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen: Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn: Forum Bildung, S. 43–48.
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen D. S./Salganik L.H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45–65.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Andreas Frey, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Kirchlindachstr. 79, CH-3052 Zollikofen, E-Mail: andreas.frey@bbt.admin.ch.

Frank Lipowsky

# Auf den Lehrer kommt es an

*Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler*

## 1. Einleitung

„Es kommt auf den Lehrer<sup>1</sup> an“. Diese immer wieder von Eltern, Schülern und Pädagogen vorgebrachte Äußerung verweist auf die Bedeutung, die dem Lehrer, seinen Kompetenzen und seinem Handeln eingeräumt wird.

Dieser Übersichtsbeitrag stellt dar, welche empirischen Evidenzen sich zur Stützung dieser These finden lassen und welche Lehrermerkmale sich in bisherigen Studien als Prädiktoren für den Lernerfolg von Schülern identifizieren ließen. Aufseiten der Prädiktoren wird zwischen verschiedenen Dimensionen professionellen Lehrerwissens sowie Merkmalen des Lehrerhandelns und des Unterrichts unterschieden. Aufseiten der abhängigen Variablen werden in erster Linie Studien herangezogen, die den Lernerfolg in Mathematik und Naturwissenschaften längsschnittlich und unter Kontrolle des Vorwissens untersuchten. Darüber hinaus werden Reviews und Metaanalysen in die Auswertung einbezogen. Zunächst wird jedoch der theoretische und empirische Rahmen zur Einordnung der Befunde aufgespannt.

## 2. Determinanten des Lernerfolgs

Die kognitiv-konstruktivistische Wende sowie methodologische Entwicklungen haben zu einer Weiterentwicklung der bestehenden Rahmenmodelle in der Schul- und Unterrichtsforschung geführt. Die aktuellen mehrbenenanalytischen Angebots-Nutzungs-Modelle berücksichtigen die komplexen Wirkungen von außerschulischen Bedingungen, schul- und klassenbezogenen Einflussgrößen und individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler und deren Interaktionen (vgl. Helmke 2003; Reusser/Pauli 1999). Sie betrachten zudem auch indirekte Zusammenhänge zwischen Bildungsangeboten und Merkmalen des Schulerfolgs, indem die Nutzungs- und Verarbeitungsprozesse von Schülern modelliert und untersucht werden (vgl. Abb. 1 auf der nächsten Seite).

1 Aus Gründen der Lesbarkeit und aus Platzgründen ist in diesem Beitrag nur von Lehrern und Schülern die Rede. Selbstverständlich sind damit auch die Vertreterinnen des weiblichen Geschlechts gemeint.

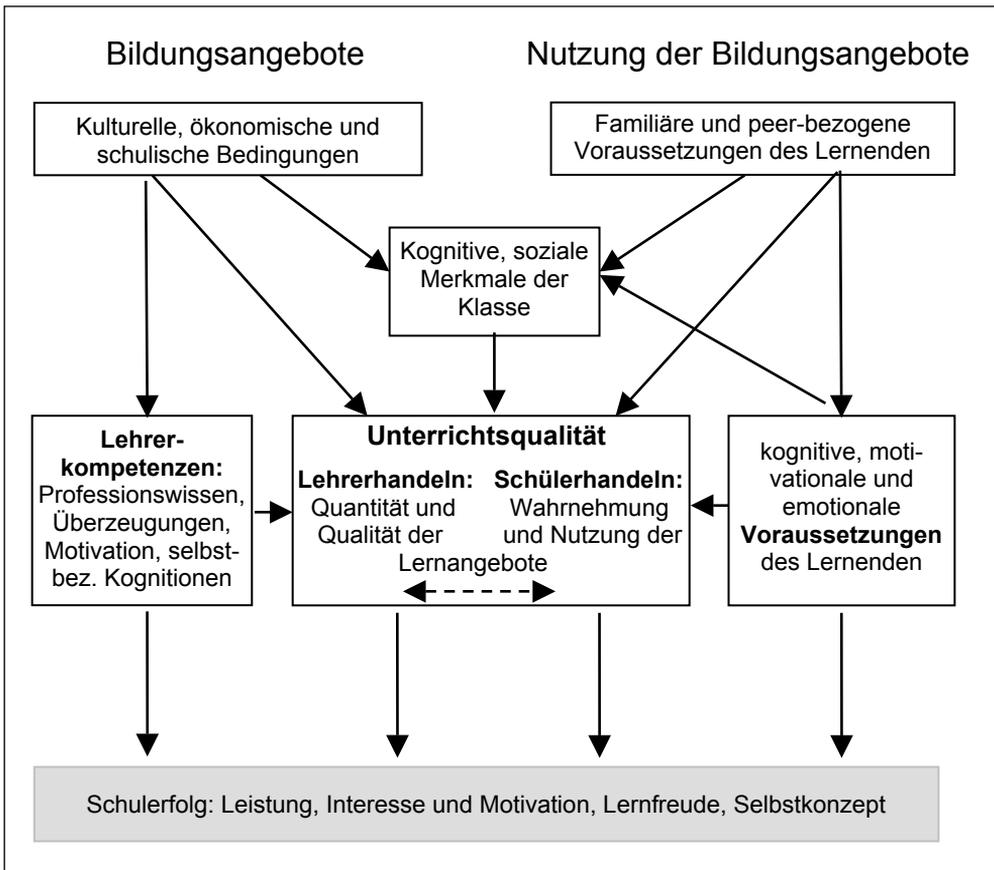


Abb.1: Vereinfachtes Angebots-Nutzungs-Modell

Die Schul- und Unterrichtsforschung hat die Bedeutung der einzelnen Variablengruppen in zahlreichen Studien untersucht. Varianz- bzw. mehrbenenanalytische Auswertungsverfahren geben zunächst Aufschluss darüber, inwieweit Leistungsunterschiede zwischen Schülern durch Merkmale des einzelnen Schülers oder durch Merkmale der Klassen- und/oder der Schulzugehörigkeit erklärt werden können.

Zieht man querschnittliche Studien heran, so lässt sich der größte Teil der Schulleistungsvarianz mit individuellen Schülermerkmalen erklären. An zweiter Stelle folgen Merkmale der Klasse und des einzelnen Lehrers, an dritter Stelle schließlich Merkmale der Schule (vgl. z.B. Creemers 1994; Scheerens/Bosker 1997; Hosenfeld u.a. 2001; Marzano 2000; Campbell u.a. 2004). Eine aktuelle Metaanalyse beziffert den Anteil der Leistungsunterschiede, der mit individuellen Merkmalen der Lernenden erklärt werden kann, auf 80%, während auf die Klassenzugehörigkeit 13% der Varianz und auf die Schulzugehörigkeit 7% der Varianz entfallen (vgl. Marzano 2000). Deutsche Studien im Sekundarbereich, die die Schulform als zusätzliche Varianzkomponente einbeziehen,

gelangen zu Anteilen von 50%–60%, die durch individuelle Merkmale der Schüler gebunden werden (vgl. Hosenfeld u.a. 2001; Gruehn 2000).

Als empirisch gut abgesichert gilt, dass von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden das jeweilige Vorwissen, die kognitive Leistungsfähigkeit sowie familiäre und soziale Hintergrundvariablen den stärksten Einfluss auf das Leistungsniveau haben.

Die Ergebnisse aktuellerer amerikanischer value-added Studien, die den *Leistungszuwachs über mehrere Schuljahre* varianzanalytisch zerlegen, deuten jedoch darauf hin, dass der Klassenebene, d.h. Merkmalen der Klasse, des Lehrers und des Unterrichts, eine größere Bedeutung eingeräumt werden muss als bislang auf der Basis der querschnittlichen Studien angenommen wurde (vgl. Wright/Horn/Sanders 1997; Bembry u.a. 1998; Mendro u.a. 1998; Gruehn 2000; Rowan/Correnti/Miller 2002; Babu/Mendro 2003; Lannah u.a. 2005; Rivkin/Hanushek/Kain 2005).

Insbesondere schwächere Schüler profitieren offenbar von guten Lehrern bzw. einem guten Unterricht (vgl. Babu/Mendro 2003; Rivkin/Hanushek/Kain 2005; Goldhaber/Anthony 2004; Rowan/Chiang/Miller 1997). Merkmale der Lehrperson und des Unterrichts können demzufolge kompensatorisch wirken und ungleiche Bildungschancen von Schüler verringern helfen. Darüber hinaus scheinen verschiedene Studien zu belegen, dass eine hohe Lehrer- und Unterrichtsqualität insbesondere in den ersten Schuljahren von erheblicher Bedeutung ist (vgl. Mendro u.a. 1998; Rowan/Correnti/Miller 2002; Laczko-Kerr/Berliner 2002).

In den folgenden Abschnitten wird untersucht, welche Lehrer- und Unterrichtsmerkmale lernwirksam sind. Der Fokus richtet sich zum einen auf Lehrerkompetenzen (Kap. 3) und zum anderen auf das Lehrerhandeln (Kap. 4) respektive auf Merkmale der Unterrichts.

### 3. Lehrerkompetenzen als Prädiktoren für Schülerleistungen

Nach Weinert (2001, S. 27f.) beziehen sich Kompetenzen auf kognitive, motivationale, volitionale und soziale Anteile der Person. Zur Differenzierung der kognitiven Fähigkeiten von Lehrern wird hier auf das Modell professionellen Lehrerwissens von Bromme (1997) Bezug genommen, das um epistemologische Überzeugungen und selbstbezogene Kognitionen von Lehrpersonen erweitert wird. Im Folgenden werden die Bedeutung des fachlichen (Kap. 3.2), des fachdidaktischen (Kap. 3.3) sowie des pädagogischen Wissens (Kap. 3.4) untersucht sowie Forschungsergebnisse dargestellt, die die Relevanz der Berufserfahrung (Kap. 3.5), epistemologischer Überzeugungen (Kap. 3.6) und selbstbezogener Kognitionen (Kap. 3.7) analysierten.

Grundsätzlich ist dabei zu berücksichtigen, dass der Wirkungspfad zwischen solchen eher handlungsfernen Komponenten der Lehrerexpertise und Schülerleistungen durch eine Reihe anderer Variablen beeinflusst wird, sodass eher mit schwachen Zusammenhängen zwischen diesen beiden Polen zu rechnen ist.

In Ermangelung deutschsprachiger Studien werden in den folgenden Kapiteln vor allem amerikanische Untersuchungen herangezogen. Reviews, wie die von Darling-

Hammond (2000), Wayne und Youngs (2003; in diesem Heft) und Blömeke (2004), werden im Folgenden durch einige neuere Studien ergänzt.<sup>2</sup>

### 3.1 *Fachliches Wissen der Lehrpersonen*

Aus theoretischer Sicht wird angenommen, dass ein hohes fachliches Wissen eine wichtige Determinante für flexibles, adaptives und fachlich anregendes Handeln der Lehrperson darstellt und sich darüber positiv auf Schülerleistungen auswirkt (vgl. Sternberg/Horvath 1995; Shulman 1986; Muijs/Reynolds 2001). Insofern wären positive Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß fachlichen Wissens und der Lernentwicklung der Schüler zu erwarten. Umgekehrt lehrt die Erfahrung, dass die fachliche Expertise eines Lehrers allein kein hinreichendes Kriterium dafür ist, wie viel Schüler leisten und wie gut sie den Unterrichtsgegenstand verstehen.

So überrascht es zunächst nicht, dass ältere amerikanische Studien in der Regel keine direkten Zusammenhänge zwischen dem fachlichen Wissen der Lehrer und dem Lernerfolg der Schüler feststellen konnten (vgl. Bromme 1997). Wayne und Youngs (2003) gelangen nach der Analyse aktuellerer Studien zu differenzierteren Befunden. Von sieben Studien, die fachliches Wissen der Lehrer über Testleistungen maßen, zeigten vier positive, zwei Studien negative Zusammenhänge. Wayne und Youngs (2003) führen die erwartungswidrigen negativen Zusammenhänge auf methodische Probleme der Studien zurück.

Rowan, Chiang und Miller (1997) zeigten in ihrer Studie am Fach Mathematik, dass in Schulen mit einer weniger leistungsfähigen Schülerpopulation das fachbezogene Lehrerwissen eine größere Rolle für den Lernzuwachs der Schüler spielt als in Schulen mit einer leistungsfähigeren Schülerschaft.

In amerikanischen Studien wird die fachliche Expertise von Lehrpersonen häufig indirekt, über verschiedene Ausbildungsmerkmale erhoben. Zu diesen Indikatoren zählen z.B. der Studienabschluss (Bachelor vs. Master), die Zahl der besuchten fachwissen-

2 In diesem Beitrag wird auf die ausführliche Darstellung der entsprechenden Parameter (z.B. Varianzaufklärungen, Regressionsgewichte und Effektgrößen) weitgehend verzichtet. 1) Simulationen zeigen, dass die Varianzanteile in mehrebenenanalytischen Auswertungsverfahren und die Parameterschätzungen teilweise instabil ausfallen, wenn die Stichprobe kleiner als  $N < 50$  Klassen ist und wenn nicht alle relevanten Ebenen modelliert werden (vgl. Maas/Hox 2005; Van den Noortgate/Opdenakker/Onghe 2005). 2) Regressionsgewichte aus verschiedenen Untersuchungen lassen sich nicht unmittelbar miteinander vergleichen und sind zudem häufig nur im Kontext des gesamten empirischen Modells interpretierbar. 3) Effektstärken in den herangezogenen Studien wurden teilweise unterschiedlich berechnet (vgl. z.B. Lanahan u.a. 2005; Rowan/Correnti/Miller 2002). 4) Die Größe einer Effektstärke ist schließlich auch abhängig von der Streuung der Leistungen bzw. von der Streuung der Leistungszuwächse und vom Design der Studie. Experimentelle Studien mit einer zeitlich begrenzten Intervention und einem abhängigen Kriterium, das sich sehr eng auf die jeweilige Intervention bezieht, zeigen in der Regel höhere Effektstärken als Surveystudien. Darüber hinaus spielt es eine Rolle, ob die Aufgaben in den Leistungstests curriculumvalide sind oder nicht. 5) Die Ausprägung der jeweiligen Parameter ist zudem in erheblichem Maße abhängig von der Art der gewählten Kriteriumsvariable.

schaftlichen Seminare und Weiterbildungen, eine Lehrbefugnis für das jeweilige Fach bzw. die erworbenen Zertifikate.

Der *Studienabschluss* zeigt vor allem für das Fach Mathematik positive Zusammenhänge zu Schülerleistungen (vgl. Wayne/Youngs 2003). Schüler erzielen also dann höhere Leistungszuwächse in Mathematik, wenn ihre Lehrer einen höheren Studienabschluss in Mathematik erworben oder mehr Kurse in Mathematik besucht haben. Dies gilt offenbar zunächst nur für Mathematiklehrer an High-Schools. Für Lehrer anderer Fächer und für Mathematiklehrer an elementary schools fielen die Ergebnisse insgesamt uneinheitlich aus (vgl. Rivkin/Hanushek/Kain 2005; Goldhaber/Anthony 2004; Wayne/Youngs 2003; Rowan/Correnti/Miller 2002; Wenglinsky 2000).

In den USA unterrichten viele Lehrpersonen, ohne das jeweilige Unterrichtsfach studiert und/oder eine Lehrerausbildung absolviert zu haben. Entsprechend unterscheiden sich amerikanische Lehrer auch in ihrem *Zertifikationsstatus*.<sup>3</sup> Neben den von Wayne und Youngs (ebd.) referierten Studien weisen auch Alexander und Fuller (2005) in ihrer Studie nach, dass der Leistungszuwachs von Schülern in Mathematik, nach Kontrolle diverser Lernvoraussetzungen und verschiedener Lehrervariablen, signifikant höher ausfällt, wenn sie von Lehrpersonen unterrichtet werden, die ein Zertifikat für dieses Fach erworben hatten. Der Effekt ist jedoch nur auf 5%-Niveau signifikant und bedeutend geringer als die Effekte verschiedener individueller Merkmale der Schüler.

Laczko-Kerr und Berliner (2002) untersuchten die Leistungsentwicklung von eher leistungsschwächeren Schülern des 2.–8. Schuljahres im Lesen, in Mathematik und Sprache in Abhängigkeit vom Zertifikationsstatus der Lehrer. Als Gesamtergebnis halten die Autoren fest, dass Schüler von Lehrern, die nicht voll ausgebildet waren bzw. unterqualifiziert waren, einen um ca. 20% geringeren Leistungszuwachs erzielten als Schüler, deren Lehrer ein reguläres Zertifikat hatten.

In einer weiteren aktuellen Studie untersuchten Darling-Hammond u.a. (2005), ob sich die Teilnahme an einem Lehrervorbereitungsprogramm positiv auf den Leistungszuwachs von Schülern in Mathematik und im Lesen auswirkte. Kontrolliert wurden relevante Variablen auf individueller Ebene, auf Klassen- und auf Schulebene sowie diverse Lehrermerkmale. Die Ergebnisse für Mathematik zeigten, dass Lehrpersonen, die ein Vorbereitungsprogramm absolviert hatten und voll zertifiziert waren, gemessen an den Leistungen ihrer Schüler, erfolgreicher waren als Lehrpersonen, die kein spezielles Vorbereitungsprogramm absolviert und nicht voll zertifiziert waren.

Zwei aktuelle amerikanische Studien gingen der Frage nach, inwieweit Lehrpersonen, die nach den Standards des National Board für Professional Teacher (NBPTS) zertifiziert wurden, erfolgreicher sind als Lehrpersonen, die nicht über diese Zertifikate

3 Bewerber für eine Lehrertätigkeit können in den USA auf höchst unterschiedliche Arten Lehrer werden. Jeder amerikanische Bundesstaat hält für unterschiedliche Bewerbergruppen spezifische Zertifikate und Ausbildungsprogramme bereit. Diese unterscheiden sich nicht nur von Bundesstaat zu Bundesstaat, sondern auch von Schulart zu Schulart (vgl. Darling-Hammond/Berry/Thoreson 2001). „Full certified“ Lehrer müssen in der Regel ein Mindestmaß an fachbezogenem Wissen nachweisen und ein Vorbereitungsprogramm absolviert haben (vgl. Darling-Hammond u.a. 2005).

verfügen. Die Ergebnisse beider Studien zeigen jedoch zusammengenommen kein kohärentes Bild (vgl. Goldhaber/Anthony 2004; Vandevort/Amrein-Beardsley/Berliner 2004). Auf Zusammenhänge zwischen fachlichem Wissen und unterrichtlichem Handeln der Lehrer weisen Ashton und Crocker (1987) hin. Sie gelangen zu dem Fazit, dass voll ausgebildete Lehrpersonen, die das jeweilige Fach studiert haben, über eine größere Handlungskompetenz verfügen als Lehrpersonen, die fachfremd unterrichten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mehrzahl der hier herangezogenen Studien für das Fach Mathematik positive Zusammenhänge zwischen der fachlichen Expertise von Lehrpersonen und der Lernentwicklung der Schüler nachweisen konnte, und dies, obwohl das fachliche Wissen in den jeweiligen Studien eher handlungsfern gemessen wurde. Für die Naturwissenschaften ist die Befundlage inkonsistent.

### 3.2 Fachdidaktisches Wissen

Bislang liegen auch aus den USA nur wenige Studien vor, die die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens von Lehrpersonen für den Lernzuwachs von Schülern analysierten. Eine der wenigen Studien, die explizit *pedagogical content knowledge* erfassten und untersuchten, stammt von Hill, Rowan und Ball (2005). Die Stichprobe bestand aus 1.190 Schülern des 1. Schuljahrs und 1.773 Schülern des 3. Schuljahrs und ihren jeweiligen Mathematiklehrern. Das fachdidaktische Wissen der Lehrer wurde mit einem umfangreichen Test erfasst. Die Studie konnte nach Kontrolle diverser Lernvoraussetzungen und Lehrermerkmale signifikante Zusammenhänge zwischen dem fachdidaktischen Wissen der Lehrpersonen und dem Leistungszuwachs der Schüler nachweisen. Von allen einbezogenen Lehrermerkmalen (u.a. Berufserfahrung, Zertifikationsstatus) war der Einfluss des fachdidaktischen Wissens am stärksten. Eine genaue Analyse ergab jedoch, dass diese Beziehung nicht linear verläuft. Oberhalb einer bestimmten Schwelle – diese befindet sich in den 1. Klassen etwa beim 20., in den 3. Klassen beim 30. Perzentil – geht ein Zuwachs an fachdidaktischem Lehrerwissen nur noch mit unmerklichen Leistungssteigerungen der Schüler einher.

In einer zyprischen Grundschulstudie konnten Campbell u.a. (2004), nach Kontrolle diverser individueller Lernvoraussetzungen und klassenbezogener Kontextbedingungen, einen positiven und schwach signifikanten Zusammenhang zwischen dem *pedagogical knowledge* der Mathematiklehrer und dem mathematischen Leistungsstand der Schüler am Ende des Schuljahres nachweisen. Als Indikator für das fachdidaktische Wissen wurde in dieser Studie der Besuch mathematikdidaktischer Kurse gewertet.

Das Ausmaß fachdidaktischen Wissens lässt sich approximativ auch über den Besuch von Fortbildungen erfassen. Das Projekt Cognitively Guided Instruction (CGI, vgl. Carpenter u.a. 1989) zielte auf die Förderung problemlösenden Lernens in der Grundschule ab. Carpenter u.a. (1989) entwickelten hierzu eine einmonatige Fortbildung, die Lehrer mit der Unterrichtskonzeption vertraut machen sollte. Die Fortbildung und die Unterrichtskonzeption wurden anhand der mathematischen Leistungsentwicklung von Schülern des 1. Schuljahres überprüft.

Unterrichtsbeobachtungen und die Auswertung verschiedener Leistungstests ergaben deutliche Vorteile von CGI-Klassen gegenüber einer Gruppe von Kontrollklassen, deren Lehrer zwar ebenfalls an einer Fortbildung zum Problemlösen teilgenommen hatten, die jedoch im Unterschied zu der CGI-Fortbildung eher theoretisch angelegt war. Die CGI-Fortbildung fokussierte dagegen eher auf konkrete Schülerbeispiele und darauf, wie Kinder unterschiedliche Typen mathematischer Probleme lösen.

Hinweise auf positive Zusammenhänge zwischen dem Besuch von fachdidaktisch ausgerichteten Fortbildungen bzw. zwischen der Teilnahme an Maßnahmen zum *Professional Development* und dem Lernzuwachs von Schülern ergeben sich auch durch die Studien von Kennedy (1998), Cohen und Hill (2000), Angrist und Lavy (2001) sowie durch die Studie von Wenglinsky (2002), doch handelt es sich nicht bei all diesen Studien um Längsschnittuntersuchungen.

### 3.3 Pädagogisches Wissen

Die Ergebnisse der o.g. Studien, die die Bedeutung des Zertifikationsstatus untersuchen, lassen sich auch als empirische Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen pädagogischem Wissen und der Lernentwicklung der Schüler interpretieren, da die Zertifizierung in der Regel auch die Beurteilung des pädagogischen und fachdidaktischen Wissens beinhaltet (s.o.). Weitere Stützung findet die These eines Zusammenhangs zwischen pädagogischer Expertise der Lehrperson und der Leistungsentwicklung der Schüler durch eine Metaanalyse aus den 1980er-Jahren, die die Ergebnisse von 65 Studien einbezog. Druva und Anderson (1983) konnten für die Naturwissenschaften nachweisen, dass Schüler dann bessere Leistungen erzielten, wenn ihre Lehrer an einem pädagogisch orientierten Vorbereitungsprogramm teilgenommen hatten.

Rosenshine und Stevens (1986) weisen auf mehrere Studien hin, die positive Effekte von Lehrertrainingsprogrammen auf Schülerleistungen belegen konnten, wobei im Mittelpunkt der Fortbildungen fachunspezifische Merkmale effektiven Unterrichts standen, wie z.B. die Steigerung der Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts. Über weitere empirische Belege berichtet Blömeke (2004).

Darling-Hammond, Berry und Thoreson (2001) fassen den Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen pädagogischem Wissen und Lehrerhandeln zusammen und resümieren, dass Lehrpersonen mit einer pädagogischen Ausbildung eine effektivere Klassenführung zeigen, Schülerleistungen zutreffender einschätzen, Schülern ein angemesseneres Feedback geben sowie flexibler, adaptiver und auf einem anspruchsvolleren Niveau unterrichten.

### 3.4 Berufserfahrung

Die Experten-Novizenforschung macht deutlich, dass sich Experten- und Novizenlehrer in der Wahrnehmung des Unterrichts und in der Flexibilität ihres beruflichen Handelns unterscheiden (vgl. Bromme 1992; Berliner 1992). Dies legt die Vermutung nahe, dass Novizen und Experten auch unterschiedliche Wirkungen auf den Lernerfolg von Schü-

lernen haben. Die Ergebnisse der im amerikanischen Sprachraum durchgeführten Studien fallen jedoch uneinheitlich aus. Rowan, Correnti und Miller (2002) und die Metaanalyse von Greenwald, Hedges und Laine (1996) berichten über positive Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung der Lehrer und der Leistungsentwicklung ihrer Schüler. Andere Untersuchungen zeigen jedoch keine Effekte (vgl. Alexander/Fuller 2005; Campbell u.a. 2004; Hanushek 2002). Als mögliche Erklärung für die inkonsistente Befundlage kommt in Betracht, dass die Dauer der Berufsausübung mit verschiedenen anderen Merkmalen, wie z.B. dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen, den schul- und klassenbezogenen Kontextbedingungen, der Berufsmotivation sowie Merkmalen des Lehrerarbeitsmarkts, konfundiert ist. Hinzu kommt, dass auch theoretisch nicht mit linearen Effekten der Berufserfahrung zu rechnen ist. Bestätigt wird dies durch Studien, die lediglich in den ersten beiden Dienstjahren einen positiven Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Lehrer und dem Leistungszuwachs ihrer Schüler absichern konnten (vgl. Rockoff 2004; Rivkin/Hanushek/Kain 2005). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Berufserfahrung von Lehrern für den Lernerfolg der Schüler eine eher untergeordnete Rolle spielt und als unabhängige Variable zudem schwer zu interpretieren ist.

### 3.5 *Epistemologische Überzeugungen*

Das hier zugrundegelegte Verständnis von professionellem Lehrerwissen umfasst nicht nur fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, sondern auch epistemologische Überzeugungen. Allgemein wird angenommen, dass *beliefs* als – im Unterschied zum Wissen – eher wertbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen für die Planung, Gestaltung und Wahrnehmung von Unterricht eine wichtige Rolle spielen (vgl. Calderhead 1996; Richardson 1996).

Empirische Belege hierfür legen z.B. Stipek u.a. (2001) vor. Sie konnten signifikante Beziehungen zwischen den epistemologischen Beliefs von Mathematiklehrern und ihrer beobachteten Unterrichtspraxis nachweisen. Hinweise auf Zusammenhänge zwischen einem konstruktivistisch orientierten Lernverständnis von Lehrpersonen einerseits und einem kognitiv aktivierenden Unterricht bzw. einen geöffneteren Unterricht andererseits ergeben sich durch die Studien von Pauli u.a. (2005) und von Hartinger, Kleickmann und Hawelka (i.D.).

Auf direkte Beziehungen zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen und dem Leistungszuwachs von Schülern im Fach Mathematik machen die Studien von Peterson u.a. (1989), Staub und Stern (2002) und Pauli u.a. (2005) aufmerksam. Staub und Stern (2002) ermittelten, dass ein erheblicher Teil der Leistungsunterschiede von Grundschulern mit Unterschieden in der konstruktivistischen Orientierung der Lehrer erklärt werden kann. Auch Pauli u.a. (2005) konnten mittels mehrbenenanalytischer Verfahren und nach Kontrolle diverser Lernvoraussetzungen einen positiven Zusammenhang zwischen der konstruktivistischen Orientierung von Schweizer Mathematiklehrern und dem Leistungsstand ihrer Schüler statistisch absichern.

### 3.6 Selbstbezogene Kognitionen

Nicht nur epistemologischen Überzeugungen, sondern auch selbstbezogenen Kognitionen und motivationalen Orientierungen wird eine Bedeutung für unterrichtliches Handeln und für den Lernerfolg der Schüler zugeschrieben. In diesem Zusammenhang hat vor allem das Konstrukt der Selbstwirksamkeit an Bedeutung gewonnen (vgl. Bandura 1997; Tschannen-Moran/Woolfolk Hoy/Hoy 1998).

Die bisherigen Forschungsarbeiten zeigen, dass beide Facetten von Lehrerwirksamkeit, die *personal teacher efficacy* und die *general teacher efficacy*<sup>4</sup> mit Merkmalen des Lehrerhandelns korrespondieren. Lehrpersonen mit einer hohen Wirksamkeitsüberzeugung setzen sich höhere Ziele, verwenden mehr Zeit auf die Planung von Unterricht, sind offener für neue Ideen, probieren öfter etwas Neues aus, arbeiten länger und ausdauernder mit schwächeren Schülern, nutzen Rückmeldungen ihrer Schüler eher für eine Weiterentwicklung ihres Unterrichts, sind enthusiastischer und haben eine höhere Bindung an den Lehrerberuf (vgl. Tschannen-Moran/Woolfolk Hoy/Hoy 1998; Ashton/Webb 1986; Ditton/Arnoldt 2004).

Signifikante Zusammenhänge lassen sich auch mit den Leistungen von Schülern im Fach Mathematik nachweisen (vgl. Ashton/Webb, 1986; zusammenfassend: Tschannen-Moran/Woolfolk Hoy/Hoy 1998). Unklar ist jedoch, welche der beiden Wirksamkeitsüberzeugungen dabei eine größere Rolle spielt.

Über positive Effekte der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrerkollegien auf Schülerleistungen berichten Goddard, Hoy und Woolfolk Hoy (2000). Die kollektive Lehrerwirksamkeit konnte über die Hälfte der zwischen den Schulen bestehenden Leistungsunterschiede in Mathematik und im Lesen aufklären und übertraf damit die Bedeutung sozio-ökonomischer Hintergrundvariablen.

## 4. Lehrerhandeln, Unterrichtsqualität und Lernerfolg der Schüler

Im vorgestellten Rahmenmodell (Abb. 1) nimmt der Unterricht den zentralen Platz ein. Er gilt als die am leichtesten zu beeinflussende Größe schulischen Lernerfolgs. In diesem Kapitel wird dargestellt, welche Merkmale des Unterrichts und des Lehrerhandelns<sup>5</sup> positive Zusammenhänge mit dem Lernerfolg der Schüler aufweisen. Anknüpfend an das oben dargestellte Rahmenmodell werden die Ergebnisse der Forschung zunächst unter den beiden Überschriften *Quantität* und *Qualität* unterrichtlicher Lerngelegen-

- 4 Personal teacher efficacy drückt das Vertrauen und die Überzeugung einer bestimmten Lehrpersonen aus, die Lernentwicklung von Schülern persönlich beeinflussen zu können, während sich demgegenüber die general teacher efficacy als grundsätzliche Lehrerüberzeugung deuten lässt, auf Lernende, angesichts mächtiger außerschulischer Einflüsse, überhaupt Wirkungen zu haben.
- 5 Unter Lehrerhandeln werden hier konkret beobachtbare Lehreraktivitäten und Unterrichtspraktiken verstanden. Merkmale des Unterrichts, wie z.B. eine effiziente Klassenführung, bezeichnen dagegen eher verdichtete und komplexere Kennzeichen des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens. Sie lassen sich in der Regel nur über mehrere Indikatoren erfassen und beziehen häufig auch Schüleraktivitäten und prozessbezogene Ergebnisse des Lehrerhandelns mit ein.

heiten zusammengefasst (4.1 und 4.2). Im dritten Teil (4.3) werden die Ergebnisse von Studien dargestellt, die sich auf kognitiv-konstruktivistische Theorien beziehen.

Auch in diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt auf Studien zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.

#### *4.1 Quantität von Lerngelegenheiten*

Das Ausmaß an Gelegenheiten zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand sowie die Lernzeit, die Schüler für diese inhaltliche Auseinandersetzung nutzen, gelten in älteren, aber auch neueren theoretischen Modellen der Unterrichtsforschung als basale Voraussetzungen für den Aufbau und die Verarbeitung von Wissen und damit für den Lernerfolg der Schüler. Zahlreiche Studien bestätigen die Bedeutung dieses aus verschiedenen Dimensionen bestehenden Konstrukts „opportunity to learn“ (vgl. Frederick/Walberg 1980; Doyle 1986; Fraser u.a. 1987; Helmke/Weinert 1997; Creemers 1994; Campbell u.a. 2004). Die Gelegenheit zur inhaltlichen Auseinandersetzung setzt ein ausreichendes Maß an zur Verfügung stehender Lernzeit, die aktive und intensive Nutzung dieser Lernzeit (time on task), eine effektive Klassenführung als Voraussetzung für eine intensive Lernzeitnutzung, die Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit für inhaltlich relevante Aspekte des Unterrichtsgegenstands sowie eine klare und gut strukturierte Unterrichtsgestaltung voraus.

Die Bedeutung dieses Merkmalskomplexes wird z.B. in einer aktuellen cypriotischen Studie (vgl. Campbell u.a. 2004) deutlich. Diese Studie untersuchte u.a. die Leistungsentwicklung von Schülern in Mathematik. Als eine abhängige Variable wurde der Leistungsstand am Ende des 6. Schuljahrs nach Kontrolle diverser individueller Lernvoraussetzungen und klassenbezogener Bedingungen vorhergesagt. Zum einen ergab sich, dass die von den Lehrpersonen eingeschätzte Aufmerksamkeit der Schüler und – bei getrennter Betrachtung – auch die selbstberichtete Aufmerksamkeit der Schüler positive Zusammenhänge mit der Leistung am Ende des 6. Schuljahres zeigte. Die Effekte waren jedoch deutlich schwächer als die des Vorwissens und des sozio-ökonomischen Status. Auf Klassenebene erwies sich die von externen Beobachtern und die von den Schülern eingeschätzte Klassenführung als signifikanter Prädiktor für den adjustierten Leistungsstand am Ende des Schuljahres.

#### *4.2 Qualität der Lerngelegenheiten*

Im Gegensatz zum vorangegangenen Kapitel steht in diesem Abschnitt nicht das Quantum an Lerngelegenheiten, sondern eher die Qualität der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand im Mittelpunkt.

##### *4.2.1 Inhaltliche Strukturierung und Klarheit der Präsentation*

Maßnahmen inhaltlicher Strukturierung zielen darauf ab, wichtige Aspekte des Unterrichtsgegenstands hervorzuheben und Zusammenhänge zwischen verschiedenen in-

haltlichen Komponenten zu verdeutlichen. Dadurch sollen der Aufbau, die Integration und die Verarbeitung von Wissen erleichtert werden.

Inhaltliche Strukturierungen können in Form von Einführungen oder Zusammenfassungen, in Form von mündlichen oder schriftlichen Bemerkungen, in Form von Fragen und Aufgaben und unter Verwendung unterschiedlicher Repräsentationsformen erfolgen.

Empirische Hinweise für die Bedeutung inhaltlicher Strukturierungen ergeben durch eine Reihe von Studien. Marzano, Gaddy und Dean (2000) werteten unter der Überschrift „What works in classroom instruction?“ 100 Studien und Metaanalysen aus und fassen ihre Ergebnisse in neun Merkmalen und Strategien effektiven Unterrichts zusammen. Zwei dieser Merkmale, nämlich „Zusammenfassen und Notizen machen“ sowie „Aktivierung des Vorwissens“ verweisen, sofern man die Erläuterungen der Autoren zu diesen beiden Merkmalen hinzuzieht, auf die positiven Effekte eines Unterrichts, der sich durch inhaltliche Strukturiertheit und Zielorientierung auszeichnet. Als besonders förderlich wird in diesem Zusammenhang der Einsatz von advance organizern betrachtet (vgl. auch Walberg/Paik 2000).

Einsiedler und Treinies (1997) konnten in Abhängigkeit von der Leistungsheterogenität in der Klasse positive Effekte verbal-kognitiver Strukturierungen von Lehrern und Schülern, wie sie z.B. beim Verbinden, Übertragen, Vernetzen und Vergleichen von Informationen erfolgen, auf kognitive Schülerleistungen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht nachweisen.

Möller u.a. (2002) untersuchten die Entwicklung des konzeptuellen Verständnisses von Grundschulkindern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht in Abhängigkeit von der inhaltlichen Strukturierung des Unterrichtsgegenstands. Verglichen wurden zwei konstruktivistisch orientierte, geöffnete Lernumgebungen, die sich im Grad ihrer inhaltlichen Strukturierung unterschieden. Die Ergebnisse belegen, dass die Schüler in der strukturierteren Lernumgebung belastbarere Konzepte entwickelten als die Schüler in der weniger strukturierten Lernumgebung und dass von der strukturierteren Lernumgebung insbesondere die Schüler mit den schwächeren Vortestwerten profitierten.

Seidel, Rimmele und Prenzel (2005) analysierten die Bedeutung der Zielorientierung und der Kohärenz im Fach Physik. Sie stellten fest, dass die Kompetenzentwicklung in Klassen, in denen sich der Physikunterricht durch eine hohe Zielorientierung und eine hohe Kohärenz auszeichnete, positiver verlief als in Klassen, in denen diese beiden Merkmale gering ausgeprägt waren.

Die Kohärenz des Unterrichts als Indikator für Unterrichtsqualität ist auch Bestandteil der 12 Schlüsselvariablen umfassenden Liste von Brophy (2000). Brophy (2000) versteht unter diesem Merkmal vor allem Strategien der Lehrperson, neue Informationen mit dem bestehenden Vorwissen der Schüler zu verbinden und neues Wissen nicht isoliert, sondern vernetzt zu präsentieren.

Muijs und Reynolds (2001) gelangen unter Berücksichtigung verschiedener mathematikdidaktischen Studien zu dem Fazit, dass „making connections“, also die Verknüpfung von Ideen und Konzepten, insbesondere in Mathematik für den Aufbau von Verständnis und das Abrufen von Wissen wichtig ist.

Weitere empirische Hinweise für die Bedeutung von Maßnahmen inhaltlicher Strukturierung ergeben sich durch die Arbeit von Yager, Johnson und Johnson (1985). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Kooperationsprozesse zwischen Schülern effektiver im Sinne eines höheren Lerngewinns verlaufen, wenn die Schüler angeleitet werden, ihre Arbeitsprozesse inhaltlich zu strukturieren (vgl. auch: Mevarech/Kramarski 1997). Eng mit der inhaltlichen Strukturiertheit des Unterrichts hängt auch die sprachliche und inhaltliche Klarheit und Prägnanz der Lehrperson zusammen. Auf die Bedeutung dieser Merkmale für die Lernentwicklung von Schülern weisen bereits ältere Prozess-Produkt-Studien hin (vgl. zusammenfassend: Rosenshine/Stevens 1986; Muijs/Reynolds 2001).

#### 4.2.2 Rückmeldungen

Als ein weiteres Qualitätskriterium von Unterricht nennen Marzano, Gaddy und Dean (2000) das Merkmal „*Ziele setzen und kriteriumsorientierte Rückmeldungen geben*“. Rückmeldungen, so Marzano, Gaddy und Dean (2000), sind insbesondere dann wirksam, wenn sie sich am Ziel des Lernens orientieren, wenn sie inhaltliche Hinweise und hilfreiche Hinweise zur Verbesserung enthalten. Baldige Rückmeldungen sind, so Marzano, Gaddy und Dean (2000), wirksamer als verzögerte oder verspätete Rückmeldungen. Die Bedeutung von Rückmeldungen für die Lernentwicklung von Schülern wurde auch von anderen Studien bestätigt (vgl. z.B. Brophy 2000). In der bereits oben erwähnten zypriotischen Grundschulstudie (vgl. 3.3; Campbell u.a. 2004) konnte das aus Schülersicht erhobene Merkmal „Lehrer geben Rückmeldungen“ einen Teil der Leistungsunterschiede aufklären.

#### 4.2.3 Kooperatives Lernen

Die Überlegenheit kooperativen Lernens gegenüber Lernen in individualisierten Lernsituationen wurde bereits durch mehrere Metaanalysen empirisch bestätigt (vgl. Slavin 1996; Scheerens/Bosker 1997; Marzano/Gaddy/Dean 2000; Johnson/Johnson 2002). Kooperatives Lernen ist jedoch offenbar dann besonders erfolgreich, wenn die individuelle Verantwortlichkeit jedes Gruppenmitglieds gestärkt wird, wenn die Schüler über ausreichende Argumentations- und Kommunikationsfähigkeiten verfügen und wenn sie angeleitet werden, wie sie ihre Arbeitsprozesse inhaltlich strukturieren, steuern und auswerten können (vgl. Yager/Johnson/Johnson 1985; Yager u.a. 1986; Slavin 1996; Johnson/Johnson 2002; Kramarski/Mevarech 2003). Sind entsprechende Schülerkompetenzen vorhanden, haben kooperative Lernformen offenbar auch positive Effekte auf die Entwicklung von Problemlösekompetenzen und auf die Förderung des konzeptuellen Verständnisses (vgl. Reynolds/Muijs 1999; Darling-Hammond/Snyder 1992).

#### 4.2.4 Übungen und Wiederholungen

Dass Übungen und Wiederholungen für den Lernerfolg wichtig sind, ist nahezu trivial und wird durch eine Reihe anderer Studien und Metaanalysen bestätigt (vgl. z.B.

Campbell u.a. 2004; Brophy 2000; Muijs/Reynolds 2001; Marzano/Gaddy/Dean 2000). Marzano, Gaddy und Dean (2000) machen darauf aufmerksam, dass positive Effekte von Übungen auf die Ausbildung prozeduraler Fertigkeiten am ehesten dann zu erwarten sind, wenn ein ausreichendes konzeptionelles Verständnis beim Lernenden vorhanden ist. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangt auch die mathematikdidaktische Forschung (vgl. Heid 1988; zusammenfassend Grouws/Cebulla 2000). Dieser weit verbreiteten Ansicht widersprechen allerdings die Befunde von Rittle-Johnson, Siegler und Alibali (2001), die wechselseitige Zusammenhänge zwischen der Entwicklung konzeptuellen Verständnisses und prozeduraler Fertigkeiten nachweisen konnten.

#### 4.2.5 Hausaufgaben

Im Zusammenhang mit der Bedeutung von schulischen Übungen wird immer wieder auch auf die Relevanz von häuslichen Übungsgelegenheiten für den Lernerfolg der Schüler verwiesen. Die deutschsprachige Hausaufgabenforschung kann jedoch im Gegensatz zur internationalen und vor allem amerikanischen Forschung keine linear positiven Zusammenhänge zwischen aufgewendeter Hausaufgabenzeit und dem Lernerfolg der Schüler nachweisen (vgl. Trautwein/Köller/Baumert 2001; Lipowsky u.a. 2004; Campbell u.a. 2004; Cooper 1989).

### 4.3 Konstruktivistisch orientierte Unterrichtsforschung

#### 4.3.1 Situiertes Lernen in konstruktivistischen Lernumgebungen

Der Begriff „konstruktivistischer Unterricht“ hat in den letzten Jahren in der deutschen Schulpädagogik und auch in der Unterrichtsforschung weite Verbreitung erfahren. Häufig wird dabei jedoch verkannt, dass konstruktivistische Ansätze und Theorien keine Unterrichtstheorien, sondern Erkenntnistheorien sind, die keine Empfehlungen für eine bestimmte Unterrichtsform implizieren, sondern Annahmen über den Erkenntnis- bzw. Wissensaufbau formulieren.

Konstruktivistische Theorien gehen davon aus, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, gleichzeitig sozialer und kumulativer Prozess des Wissensaufbaus ist, bei dem es zu einer Verknüpfung bestehender Wissensbausteine mit neuen Wissens-elementen und dabei zur Verarbeitung, Organisation und Elaboration des neu zu erwerbenden Wissens kommt (vgl. De Corte 2000).

Die bisher durchgeführten Studien, die sich auf verschiedene Ansätze situierten Lernens, wie den *anchored-instruction*-Ansatz, den *cognitive-apprenticeship*-Ansatz und den *cognitive-flexibility*-Ansatz berufen, untersuchten vor allem Interaktionsprozesse sowie Einstellungen und Haltungen der Lernenden. Sie wurden häufig unter Laborbedingungen durchgeführt und/oder untersuchten Effekte multimedialer Lernumgebungen (vgl. Gerstenmeier/Mandl 2001; de Corte 2000), sodass die Übertragbarkeit der entsprechenden Ergebnisse auf die Klassenzimmersituation fraglich ist.

Die wenigen Studien, die sich auf einen der genannten Ansätze berufen und als abhängige Variablen Leistungen von Schülern untersuchten, erbrachten zwar punktuell positive, insgesamt jedoch eher inkonsistente Ergebnisse (vgl. z.B. Pellegrino u.a. 1992; Hickey u.a. 2001; Blumschein 2003).

Auch die nationale und internationale Unterrichtsforschung kann die Überlegenheit eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts in quasi-experimentellen Studien bislang nicht zweifelsfrei absichern. Kunter und Baumert (i.D.) konnten bei der Reanalyse der deutschen TIMSS-Videos mittels hochinferenter Ratings keine Effekte konstruktivistisch-orientierten Unterrichts auf Schülerleistungen belegen, wohl zeigte sich in dieser Studie aber ein positiver Einfluss auf die von den Schülern erlebte Herausforderung.

Gruehn (2000) untersuchte in ihrer Studie die Effekte verschiedener aus Schülersicht erhobener Unterrichtsmerkmale. Der Faktor „konstruktivistischer Unterricht“ setzte sich aus Items zweier Skalen zusammen, dem genetisch-sokratischen Vorgehen und dem anspruchsvollen Üben. In nach Schulformen getrennten Mehrebenenanalysen korrespondierte das Ausmaß konstruktivistisch erlebten Unterrichts mit dem Lernerfolg der Schüler in Mathematik und Physik, allerdings nur in den Gymnasialklassen.

Auch international fallen die Forschungsergebnisse zur Bedeutung eines als konstruktivistisch bezeichneten Unterrichts inkonsistent aus (vgl. z.B. Spinner/Fraser 2005; Shymansky/Yore/Anderson 1999; de Jager 2002). Mögliche Gründe für die uneinheitlichen Befunde liegen in der Operationalisierung dessen, was mit konstruktivistischem Unterricht, mit bedeutungsvollem und sinnhaftem Lernen bezeichnet wird sowie in differenziellen Effekten konstruktivistisch orientierter Lernumgebungen auf unterschiedliche Gruppen von Schülern.

Eine empirische Bestätigung der Überlegenheit konstruktivistisch orientierter Lernumgebungen steht daher noch weitgehend aus (vgl. Campbell u.a. 2004; Gräsel/Parchmann 2004).

#### 4.3.2 Kognitive Aktivierung der Lernenden

Die Schwierigkeiten und Probleme, konstruktivistischen Unterricht zu operationalisieren und genauer zu bestimmen, haben in der Folgezeit dazu geführt, den Fokus stärker auf beobachtbare Komponenten und potenzielle Wirkungen konstruktivistisch orientierter Lernumgebungen zu richten.

Baumert und Klieme haben am MPI in Berlin in diesem Zusammenhang den Begriff der *kognitiven Aktivierung* entwickelt und in die fachdidaktische und schulpädagogische Diskussion eingebracht, der in Abgrenzung zu anderen Basisdimensionen der Unterrichtsqualität, wie Schülerorientierung und Klassenführung, gebraucht wird (vgl. Klieme/Schümer/Knoll 2001; Baumert u.a. 2004) und einen fachlich anspruchsvollen Unterricht beschreibt, der Schüler zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt.

Die kognitive Aktivierung der Lernenden lässt sich jedoch nicht direkt beobachten, sondern wird in der Regel über verschiedene Indikatoren approximativ zu erfassen versucht. Eine zentrale Rolle spielt hierbei das Verhalten des Lehrers. Es wird angenom-

men, dass Schüler dann vertieft über den Unterrichtsgegenstand nachdenken, wenn der Lehrer sie anregt, eigene Gedanken, Konzepte und Lösungswege darzulegen, zu begründen und zu vergleichen, wenn der Lehrer sie mit herausfordernden Aufgaben, mit kognitiven Konflikten, Unterschieden in Ideen, Positionen, Interpretationen und Lösungen konfrontiert, wenn es zu einem fachlich anspruchsvollen Diskurs in der Klasse und zu einer Verknüpfung mit dem Vorwissen der Schüler kommt (vgl. de Corte/Greer/Verschaffel 1996; Klieme/Reusser 2003).

Theoretisch weist das Konstrukt der kognitiven Aktivierung u.a. Bezüge zur Theorie von Vygotsky (1978), zur Theorie von Piaget (1985) und damit auch zu konstruktivistischen Theorien des Wissenserwerbs auf (vgl. u.a. Greeno 1998).

Die Forschungslage zu den Wirkungen eines kognitiv aktivierenden Unterrichts ist noch vergleichsweise dünn. Klieme, Schümer und Knoll (2001) konnten nach der Analyse der Videos aus der TIMSS-Videostudie 1995 auf Klassenebene positive Zusammenhänge zwischen der kognitiven Aktivierung<sup>6</sup> der Lernenden und dem Lernzuwachs der Klassen nachweisen.

In dem Projekt „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ stellten Lipowsky u.a. (i.V.), nach Kontrolle diverser Lernvoraussetzungen und klassenspezifischer Bedingungen, einen schwachen positiven, aber signifikanten Zusammenhang zwischen der von externen Beobachtern hochinferent eingeschätzten kognitiven Aktivierung<sup>7</sup> und dem Lernerfolg der Schüler während einer dreistündigen Unterrichtseinheit zur „Satzgruppe des Pythagoras“ fest.

Auch die Befunde des CAME-Projekts (Mathematik) und des CASE-Projekts (Naturwissenschaften), die sich ebenfalls an den Theorien von Piaget und Vygotsky orientieren, verweisen auf positive mittlere Effekte ( $.40 < d < .50$ ) eines kognitiv aktivierenden Unterrichts (vgl. Adey/Shayer 1993; Adey/Robertson/Venville 2002; Shayer/Adhmi 2005). Zentrale unterrichtliche Komponenten dieser beiden Interventionsprojekte sind die Präsentation kognitiv herausfordernder und komplexer Aufgabenstellungen im Klassenunterricht, die Bearbeitung der Aufgaben in Kleingruppen, die Konfrontation der Schüler mit Widersprüchen und Konflikten, die aktive Rolle des Lehrers als Mediator, der Vergleich von Lösungswegen im Klassenunterricht und die Förderung der Metakognition.

Weitere empirische Hinweise auf die Bedeutung eines kognitiv anspruchsvollen und anregenden Unterrichts ergeben sich durch die Studien von Mortimore u.a. (1989), Renkl und Stern (1994), Wenglinsky (2002) und Marzano, Gaddy und Dean (2000). Wenglinsky (2002) untersuchte mittels mehrbenenanalytischer Strukturgleichungs-

6 Der Faktor kognitive Aktivierung spiegelte in dieser Studie die Komplexität von Aufgabenstellungen und die Intensität des fachlichen Lernens wieder. Er wurde über hochinferente Urteile erhoben und setzte sich aus Items zum genetisch-sokratischen Vorgehen, zum anspruchsvollen Üben, aus Items zur Motivierungsfähigkeit des Lehrers und aus umgepolten Items zum rezeptiven Üben zusammen.

7 Die Beobachter schätzten u.a. ein, inwieweit der Lehrer das Vorwissen der Schüler exploriert, inwieweit er herausfordernde Aufgaben stellt und inwieweit er sich für die Gedankengänge der Schüler interessiert.

modelle den Leistungsstand von ca. 7.000 Schülern des 8. Schuljahrs in Mathematik. Er konnte zeigen, dass sich der Leistungsstand der Schüler u.a. durch das Ausmaß kognitiv anspruchsvoller unterrichtlicher Tätigkeiten vorhersagen ließ. Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass es sich um eine querschnittliche Studie handelt, sodass keine endgültigen Aussagen zur Wirkungsrichtung des Zusammenhangs möglich sind.

Auch in der Metaanalyse von Marzano, Gaddy und Dean (2000) findet man unter den Qualitätskriterien „Identifying Similarities and Differences“ sowie „Nonlinguistic Representations“ Hinweise darauf, dass ein kognitiv anregender Unterricht mit höherem Lernerfolg der Schüler einhergeht. Unter dem Stichwort „Nonlinguistic Representations“ fassen die Autoren z.B. Ergebnisse verschiedener Studien zusammen, die positive Effekte nicht-sprachlicher Repräsentationsformen nachweisen konnten, was die Autoren mit der Förderung kognitiv anspruchsvoller Leistungen erklären.

Positive Effekte des Einsatzes nicht-sprachlicher Repräsentationsformen für die Entwicklung konzeptuellen Verständnis im naturwissenschaftlichen Sachunterricht und in Mathematik werden auch durch andere Studien belegt (vgl. Hardy u.a. i.D.; Martshinke 1996; Hiebert/Wearne/Taber 1991; Rittle-Johnson/Koedinger 2005).

In seiner 12 Merkmale umfassenden Liste effektiven Unterrichts beschreibt Brophy (2000) unter der Überschrift „Thoughtful Discourse“ wesentliche Merkmale eines kognitiv anregenden Unterrichts, in dem der Lehrer durch sein Frageverhalten die Schüler zum vertieften Nachdenken, zur Verknüpfung von Konzepten und zur vertieften Bearbeitung von Inhalten anregt.

### 4.3.3 Metakognitive Aktivierung

In konstruktivistischen Ansätzen des Wissenserwerbs spielt der Einsatz von metakognitiven und tiefenorientierten Lernstrategien eine wichtige Rolle. Metakognitiven Schülerkompetenzen wird nicht nur für die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen, sondern für den Lernerfolg allgemein eine erhebliche Bedeutung zugeschrieben (vgl. Hasselhorn 1996). In der Metaanalyse von Wang, Haertel und Walberg (1993) zählen die metakognitiven Kompetenzen der Schüler zu den wirkungsvollsten Prädiktoren für das Lernen der Schüler überhaupt. Hattie, Biggs und Purdie (1996), die die Effekte verschiedener Trainingsprogramme für Schüler untersuchten, sehen in der Förderung metakognitiven Bewusstseins eine der wesentlichen Bedingungen für den Erfolg von Programmen, die auf eine Förderung verständnisvollen Lernens abzielen.<sup>8</sup>

Mevarech und Kramarski (1997) untersuchten in mehreren Studien, inwieweit die Förderung metakognitiver Kompetenzen positive Effekte auf anspruchsvolle kognitive Leistungen in Mathematik hat. Das von ihnen entwickelte Trainingsprogramm IMPROVE zeichnet sich u.a. durch kooperatives Arbeiten und durch ein metakognitives Training aus. Die empirische Überprüfung des Programms ergab, dass Schüler, die an

8 Studien, die metakognitive und andere tiefenorientierte Lernstrategien über Schülerfragebogen erfassen, berichten in der Regel nur von schwachen Beziehungen zwischen dem selbstberichteten Einsatz von Strategien und dem Lernerfolg (vgl. Artelt 1999).

dem Programm teilnahmen, Schülern aus Kontrollklassen sowohl im kurzfristigen als auch im langfristigen Leistungszuwachs sowie im mathematischen Argumentieren überlegen waren und dass für diese positiven Effekte offenbar vor allem das metakognitive Training verantwortlich war (vgl. Kramarski/Mevarech 2003).

Weitere empirische Evidenzen für die Überlegenheit eines auf die Förderung metakognitiver Kompetenzen abzielenden Unterrichts ergeben sich aus der Studie von Yager u.a. (1986) und aus der Studie von Cardelle-Elawar (1995). Cardelle-Elawar (1995) ermittelte, dass Schüler des 3.–8. Schuljahres, deren Lehrpersonen in der Gestaltung eines metakognitiven Unterrichts trainiert wurden, nach Kontrolle ihres Vorwissens bessere mathematische Leistungen erbrachten als Schüler der Kontrollklassen, die keinen metakognitiven Unterricht erhielten bzw. deren Lehrer nicht trainiert wurden.

#### 4.3.4 *Direkte Instruktion und situiertes Lernen – Empirische Evidenzen für die Wirksamkeit eines komplementären Ansatzes*

Ausgehend von der inkonsistenten Befundlage zu den Wirkungen konstruktivistisch orientierter Lernumgebungen, setzt sich in der aktuellen Diskussion mehr und mehr das Verständnis einer komplementären Beziehung zwischen Formen direkter Instruktion und Ansätzen situierten Lernens durch (vgl. Gräsel/Parchmann 2004). Empirische Evidenzen für die Wirksamkeit eines Unterrichts, der Merkmale direkter Instruktion mit Merkmalen situierten Lernens verknüpft, ergeben sich durch eine niederländische, eine flämische und eine amerikanische Studie. Die niederländische Studie (vgl. Houtveen/van de Grift/Creemers 2004) untersuchte die Effektivität eines Programms, das wesentliche Elemente des cognitive-apprenticeship-Ansatzes mit Merkmalen direkter Instruktion kombinierte. Die Stichprobe bestand aus einer Experimental- und eine Kontrollgruppe mit insgesamt ca. 550 Schülern des 3. Schuljahrs. Die Ziele des Programms waren auf die Realisierung eines stärker adaptiven Unterrichts und auf eine Verbesserung der Schülerleistungen in Mathematik gerichtet.

Wesentliche unterrichtliche Komponenten des Programms waren die regelmäßige Diagnose von Lernentwicklungen, die Implementierung von Maßnahmen inhaltlicher Strukturierung, eine klare und deutliche Präsentation neuer Inhalte, die Berücksichtigung von Wiederholungsphasen, die Aktivierung des Vorwissens, eine effektive Nutzung der Unterrichtszeit, die Unterstützung der Schüler beim Umgang mit komplexen Aufgaben mittels Scaffoldings und kognitiver Modellierung sowie die Förderung des Selbstvertrauens der Schüler.

Die Überprüfung des Programms ergab substanzielle Vorteile des Programms zugunsten der Experimentalklassen, und zwar sowohl beim Vergleich der unterrichtlichen Komponenten des Programms als auch beim Vergleich der Leistungsdaten ( $d = .52$ ). Außerdem fiel der Anteil der leistungsschwächeren Schüler in den Experimentalklassen deutlich geringer aus als in den Kontrollklassen.

Zusätzliche Mehrebenenanalysen ergaben, dass die Stärkung des Selbstvertrauens, der Einsatz von Lernplänen für leistungsschwächere Kinder, die Entwicklung einer anregenden Lernumgebung, die Optimierung des Klassenunterrichts und die Diagnose

von Leistungsproblemen mittels Tests Zusammenhänge mit dem Leistungsstand am Ende des Schuljahrs aufwiesen.

Auch die Studie von Verschaffel u.a. (1999) untersuchte die Effekte einer moderat konstruktivistisch orientierten Lernumgebung. Dabei stand der Erwerb von Strategien zur Lösung mathematischer Anwendungsaufgaben im Vordergrund. Ferner zeichnete sich die Lernumgebung u.a. durch offene, komplexe mathematische Probleme und durch einen Wechsel von Klassenunterricht und Unterricht in leistungsheterogenen Stammgruppen aus. Die Lehrer übernahmen die Rolle eines Mediators und regten die Schüler zum vertieften Nachdenken und Reflektieren über ihren Lernprozess an. Ähnlich wie in dem niederländischen Projekt arbeiteten Lehrer und Wissenschaftler auch in diesem Projekt eng zusammen.

Der Vergleich mit einer Kontrollgruppe zeigte, dass nach Kontrolle des Vorwissens die Schüler der Experimentalklassen einen größeren Lernzuwachs in verschiedenen Leistungsdimensionen erzielten ( $d = .31$ ;  $d = .38$ ) und ein breiteres Spektrum an heuristischen Strategien ( $d = .76$ ) anwendeten als Schüler der Kontrollgruppe. Von der Lernumgebung profitierten nicht nur die stärkeren, sondern auch die schwächeren Schüler, wenngleich in einem geringeren Umfang (vgl. auch de Corte 2000). Schließlich lassen sich auch die positiven Effekte des Cognitively Guided Instruction-Projekts (vgl. Kap. 3.3) als einen empirischen Hinweis auf positive Effekte eines Unterrichts werten, der Merkmale situierten Lernens mit Merkmalen direkter Instruktion verbindet.

## **5. Zusammenfassung und Bewertung**

Lehrer haben mit ihren Kompetenzen und ihrem unterrichtlichen Handeln erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern. Insbesondere für das Fach Mathematik konnte gezeigt werden, dass das Wissen und die Überzeugungen von Lehrern direkte und auch indirekte Effekte auf Schülerleistungen haben können.

Was die Bedeutung des Unterrichts anbelangt, lassen sich die dargestellten Ergebnisse dahingehend deuten, dass nicht nur allgemeine fachunabhängige Merkmale, wie eine effiziente Klassenführung, für die Lernentwicklung wichtig sind, sondern auch Merkmale, die auf eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand hindeuten. Hierzu gehören eine interessante, klare, verständliche und vernetzte Präsentation neuer Inhalte und Konzepte, die Aktivierung des vorhandenen Vorwissens der Schüler, das Evozieren kognitiv anspruchsvoller Tätigkeiten, die Kultivierung eines diskursiven Unterrichtsstils, der Einsatz geeigneter Repräsentationsformen, die Förderung der Bewusstheit für das eigene Lernen sowie die Vermittlung von Strategien zur Strukturierung und Elaboration des Unterrichtsgegenstands.

Dies legt einen Unterricht nahe, der sich vor allem durch eine aktive Lehrerrolle auszeichnet, was jedoch nicht bedeutet, dass dieser Unterricht kleinschrittig aufgebaut ist, die Schüler in eine passive Rolle drängt und sie zu Stichwortgebern degradiert.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen auch, dass ein Unterricht, der sich durch einen geringeren Grad an Lehrersteuerung und durch stärker schülerorientiertere, z.B. durch

kooperative Arbeitsformen auszeichnet, in seiner Effektivität gesteigert werden kann, wenn die Schüler über Techniken, Strategien und Kompetenzen verfügen, ihre Arbeitsprozesse zu strukturieren und zu steuern. Ähnliche Ergebnisse liegen auch aus der Forschung zum selbstgesteuerten Lernen vor. Das bedeutet: Die Einführung schülerorientierter Arbeitsformen sollte mit bereichsspezifischen Begleit- und Trainingsmaßnahmen für Schüler gekoppelt werden, die auf den Erwerb entsprechender Strategien und Kompetenzen abzielen. Dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Potenzial kooperativer und schülerorientierter Arbeitsformen genutzt werden kann.

In eine ähnliche Richtung lassen sich die Ergebnisse der hier dargestellten erfolgreichen Interventionsprojekte interpretieren. Sie kombinierten einen eher lehrergelenkten, kognitiv anregenden Unterricht mit Kleingruppenarbeit und Anteilen indirekter Instruktion, wobei dem Lehrer auch in den schülerorientierten Phasen eine aktive Rolle als Mediator zukam.

Offenbar kommt es also nicht auf ein „entweder oder“, sondern auf ein intelligentes, didaktisch begründetes „sowohl als auch“ an.

## Literatur

- Adey, P./Robertson, A./Venville, G. (2002): Effects of a cognitive acceleration programme on Year 1 pupils. In: *British Journal of Educational Psychology* 72, S. 1–25.
- Adey, P./Shayer, M. (1993): An exploration of long-term far-transfer effects following an extended intervention programme in the high school science curriculum. In: *Cognition and Instruction* 11, H. 1., S. 1–29.
- Alexander, C.D./Fuller, E. (2005): Effects of teacher qualifications on student achievement in Middle School Mathematics in Texas. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Angrist, J.D./Lavy, V. (2001): Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. In: *Journal of Labour Economics* 19, S. 343–369.
- Artelt, C. (1999): Lernstrategien und Lernerfolg – eine handlungsnahe Studie. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 31, S. 86–96.
- Ashton, P.T./Webb, R.B. (1986): *Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement*. White Plains, New York: Longman.
- Ashton, P./Crocker, L. (1987): Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. In: *Journal of Teacher Education* 38, H. 3, S. 2–8.
- Babu, S./Mendro, R. (2003): Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in a State Assessment Program. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J./Kunter, M./Brunner, M./Krauss, S./Blum, W./Neubrand, M. (2004): Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* Münster: Waxmann, S. 314–354.
- Bembry, K.L./Jordan, H.R./Gomez, E./Anderson, M.C./Mendro R.L. (1998): Policy implications of long-term teacher effects on student achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

- Berliner, D.C. (1992): The nature of expertise in teaching. In: Oser, K.F./Dick, A./Patry, J.-L. (Eds.): *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. San Francisco, CA: Jossey Bass, S. 227–248.
- 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.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.
- Brophy, J. (2000): *Teaching (Educational Practices Series, Vol. 1)*. Brüssel: International Academy of Education (IAE). [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In: Berliner, D.C. /Calfee, R.C. (Eds.): *Handbook of educational psychology*. New York, NY: Prentice Hall International, S. 709–725.
- Campbell, J./Kyriakides, L./Muijs, D./Robinson, W. (2004): *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Cardelle-Elawar, M. (1995): Effects of metacognitive instruction on low achievers in mathematics problems. In: *Teaching and Teacher Education* 11, H. 1, S. 81–95.
- Carpenter, T.P./Fennema, E./Peterson, P.L./Chiang, C.P./Loef, M. (1989): Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching. An experimental study. In: *American Educational Research Journal* 26, S. 499–531.
- Carpenter, T.P./Fennema, E./Loef Franke, M./Levi, L./Empson, S.B. (1999): *Children's Mathematics. Cognitively Guided Instruction*. Portsmouth: Heinemann.
- Cohen, D.K./Hill, H.C. (2000): Instructional Policy and Classroom Performance – The Mathematics Reform in California. In: *Teachers College Record* 102, S. 294–343.
- Cooper, H. (1989): *Homework*. New York: Longman.
- Creemers, B.P.M. (1994): *The effective classroom*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence. In: *Education Policy Analysis Archives* 8, H. 1. URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- Darling-Hammond, L./Berry, B./Thoreson, A. (2001): Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23, H.1, S. 57–77.
- Darling-Hammond, L./Holtzmann, D.J./Gatlin, S.J./Heilig, J.V. (2005): Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. URL: [http://www.bama.ua.edu/~jstallwo/CEE\\_Strand5/LDarling\\_Hammond.pdf](http://www.bama.ua.edu/~jstallwo/CEE_Strand5/LDarling_Hammond.pdf)
- Darling-Hammond, L./Snyder, J. (1992): Curriculum Studies and the Traditions of Inquiry: The Scientific Tradition. In: Jackson, P.E. (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, S. 41–78.
- De Corte, E. (2000): Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. In: *Learning and Instruction* 10, S. 249–266.
- De Corte, E./Greer, B./Verschaffel, L. (1996): Mathematics teaching and learning. Berliner, D.C./Calfee, R.C. (Eds.): *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, S. 491–549.
- De Jager, B. (2002) : *Teaching reading comprehension: A comparison of direct instruction and cognitive apprenticeship on skills and metacognition*. University of Groningen: Unpublished thesis.
- Ditton, H./Arnoldt, B. (2004): Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W.; Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, S. 152–170.
- Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. In: Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, S. 392–431.
- Druva, C.A./Anderson, R.D. (1983): Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome: A meta-analysis of research. In: *Journal of Research in Science and Teaching* 20, S. 467ff.

- Einsiedler, W./Treinies, G. (1997): Effects of teaching methods, class effects, and patterns of cognitive teacher-pupil interactions in an experimental study in primary school classes. In: *School Effectiveness and School Improvement* 8, S. 327–353.
- Fraser, B.J./Walberg, H.J./Welch, W.W./Hattie, J.A. (1987): Syntheses of educational productivity research. In: *International Journal of Educational Research* 11, S. 145–252.
- Frederick, W.C./Walberg, H.J. (1980): Learning as a function of time. In: *The Journal of Educational Research* 73, H. 4, S. 183–194.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2001): *Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen*. München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Forschungsberichte 137.
- Goddard, R.D./Hoy, W.K./Woolfolk Hoy, A. (2000): Collective teacher efficacy. Its meaning, measure, and impact on student achievement. In: *American Educational Research Journal* 37, S. 479–507.
- Goldhaber, D.D./Anthony, E. (2004): Can teacher quality be effectively assessed? URL: <http://www.urban.org/url.cfm?ID=410958>.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten, selbstgesteuerten Lernens. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft* 3, S. 171–184.
- Greeno, J.G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53, H. 1, S. 5–26.
- Greenwald, R./Hedges, L.V./Laine, R.D. (1996): The effect of school resources on student achievement. In: *Review of Educational Research* 66, S. 361–396.
- Grouws, D.A./Cebulla, K.J. (2000): *Improving student achievement in mathematics*. (Educational Practices Series, Vol. 1). Brüssel: International Academy of Education (IAE). [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org).
- Gruehn, S. (2000): *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hanushek, E.A. (2002): Publicly provided education. In: Auerbach, A.J./Feldstein, M. (Eds.): *Handbook of public economics*, Vol. 4. Amsterdam: Elsevier Science, S. 2045–2141.
- Hanushek, E.A. (1992): The trade-off between child quantity and quality. In: *Journal of Political Economy* 100, H. 1, S. 84–117.
- Hardy, I./Schneider, M./Jonen, A./Stern, E./Möller, K. (i.D.): *Fostering diagrammatic reasoning in science education*. Manuskript.
- Hartertinger, A./Kleickmann, T./Hawelka, B. (i.D.): *Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schulervariablen*. Erscheint in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Hasselhorn, M. (1998): Metakognition. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU, S. 348–351.
- Hattie, J./Biggs, J./Purdie, N. (1996): Effects of learning skills interventions on student learning. A meta-analysis. In: *Review of Educational Research* 66, H. 2, S. 99–136.
- Heid, M.K. (1988): Resequencing skills and concepts in applied calculus using the computer as a tool. *Journal for Research in Mathematics Education* 19, H. 1, S. 3–25.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71–176.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hickey, D.T./Moore, A.L./Pellegrino, J.W. (2001): The motivational and academic consequences of elementary mathematics environments: Do constructivist innovations and reforms make a difference? In: *American Educational Research Journal* 38, S. 611–652.
- Hiebert, J./Wearne, D./Taber, S. (1991): Forth grades' gradual construction of decimal fractions during instruction using different physical representations. In: *Elementary School Journal*, 91, S. 321–341.
- Hill, H.C./Rowan, B./Ball, D. (2005): Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. In: *American Educational Research Journal* 42, S. 371–406.
- Hosenfeld, I./Helmke, A./Ridder, A./Schrader, F.-W. (2001): Eine mehrbenenanalytische Betrachtung von Schul- und Klasseneffekten. In: *Empirische Pädagogik* 15, S. 513–534.

- Houtveen, A.A.M./van de Grift, W.J.C.M./Creemers, B.P.M. (2004): Effective school improvement in mathematics. In: *School Effectiveness and School Improvement* 15, S. 337–376.
- Huberman, M.A. (1989): The professional life cycle of teachers. In: *Teachers College Record* 91, H. 1, S. 31–57.
- Johnson, D.W./Johnson, R.T. (2002): Cooperative learning methods: A meta-analysis. In: *Journal of Research in Education* 12, H. 1, S. 5–24.
- Kennedy, M. (1998): Form and Substance in Inservice Teacher Education. In: *Research Monograph*, 13, National Institute for Science Education.
- Klieme, E./Reusser, K. (2003): Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis. In: *Unterrichtswissenschaft* 31, S. 194–205.
- Klieme, E./Schümer, G./Knoll, S. (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. München: Medienhaus Biering, S.43–57.
- Kramarski, B./Mevarech, Z.R. (2003): Enhancing mathematical reasoning in the classroom: Effects of cooperative learning and metacognitive training. In: *American Educational Research Journal* 40, H. 1, S. 281–310.
- Kunter, M./Baumert, J. (i.D.): Linking TIMSS to research on learning and instruction: A re-analysis of the German TIMSS and TIMSS video data. In: Howie, S./Plomp, T. (Eds.): *Learning Mathematics and science: Lessons learned from TIMSS*. London: RoutledgeFalmer.
- Laczko-Kerr, I./Berliner, D.C. (2002). The effectiveness of „Teach for America“ and other under-certified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy. In: *Education Policy Analysis Archives* 10, H. 37, S. 1–52. URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n37>.
- Lanahan, L./McGrath, D. J./McLaughlin, M./Burian-Fitzgerald, M./Salganik, L. (2005): Fundamental problems in the measurement of instructional processes: Estimating reasonable effect sizes and conceptualizing what is important to measure. Washington: American Institutes For Research. URL: <http://www.air.org/news/documents/AERA2005Fundamental%20Problems.pdf>.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Klieme, E./Reusser, K./Pauli, C. (2004): Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – eine Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Studien zur Verbesserung der Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung*. Münster: Waxmann, S. 250–266.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Drollinger-Vetter, B./Klieme, E./Reusser, K./Pauli, C. (2005): Quantity and quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of Pythagorean content. Manuskript.
- Maas, C.J.M./Hox, J.J. (2005): Sufficient sample sizes for multilevel modelling. In: *Methodology* 1, H. 3, S. 85–91.
- Martschinke, S. (1996): Der Aufbau mentaler Modelle durch bildliche Darstellungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, S. 215–232.
- Marzano, R. (2000): *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- Marzano, R.J./Gaddy, B.B./Dean, C. (2000): *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- Mendro, R./Gordon, H./Gomez, E./Anderson, M./Bembry, K. (1998): An application of multiple linear regression in determining longitudinal teacher effectiveness. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Mevarech, Z.R./Kramarski, B. (1997): IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. In: *American Educational Research Journal* 34, S. 365–395.
- Möller, K./Jonen, A./Hardy, I./Stern, E. (2002): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, S. 176–191.

- Mortimore, P./Sammons, P./Stoll, L./Lewis C./Ecob, R. (1989): A study of effective junior schools. In: *International Journal of Educational Research*, 13, S. 753–768.
- Muijs, D./Reynolds, D. (2001): *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
- Pauli, C./Reusser, K./Grob, U./Waldis, M. (2005): Teaching for understanding and/or self-directed learning? A video-based analysis of reform-oriented approaches of mathematics instruction at lower secondary level in Switzerland. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Pellegrino, J.W./Hickey, D./Heath, A./Rewey, K./Vye, N.J./Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992): Assessing the outcomes of an innovative instructional program: The 1990 – 1991 implementation of the 'Adventures of Jasper Woodbury'. Tennessee: Vanderbilt University.
- Peterson, P.L./Fennema, E./Carpenter, T.P./Loef, M. (1989): Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. In: *Cognition and Instruction* 6, H.1, S. 1–40.
- Piaget, J. (1985): *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Renkl, A./Stern, E. (1994). Die Bedeutung von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und schulischen Lerngelegenheiten für das Lösen von einfachen und komplexen Textaufgaben. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, H. 1, S. 27–39.
- Reusser, K./Pauli, C. (1999): Unterrichtsqualität: Multideterminiert und multikriterial. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Zürich.
- Reynolds, D./Muijs, D. (1999): The effective teaching of mathematics: A review of research. In: *School Leadership & Management* 19, S. 273–288.
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. P./Buttery, T. J./Guyton, E. (Eds.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, S.102–119.
- Rittle-Johnson, B./Koedinger, K.R. (2005): Designing knowledge scaffolds to support mathematical problem solving. In: *Cognition and Instruction* 23, S. 313–349.
- Rittle-Johnson, B./Siegler, R.S./Alibali, M.W. (2001): Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. In: *Journal of Educational Psychology*, 93, S. 346–362.
- Rivkin, S./Hanushek, E.A. /Kain, J.F. (2005): Teachers, schools, and academic achievement. In: *Econometrica* 73, H. 2, S. 417–458.
- Rockoff, J.E. (2004): The impact of individual teachers on student achievement. Evidence from panel data. In: *American Economic Review* 94, S. 247–252.
- Rosenshine, B./Stevens, R. (1986): Teaching functions. In: Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan, S. 376–391.
- Rowan, B./Chiang, F.-S./Miller, R.J. (1997): Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. In: *Sociology of Education* 70, S. 256–284.
- Rowan, B./Correnti, R./Miller, R. (2002): What large-scale survey research tell us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects Study of Elementary Schools. In: *Teachers College Record* 104, S. 1525–1567.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Seidel, T./Rimmele, R./Prenzel, M. (2005): Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. In: *Learning and Instruction* 15(6), S. 539–556.
- Shayer, M./Adhami, M. (2005): Fostering cognitive development through the context of mathematics. Results of the CAME Project. Manuskript.
- Shulman, L.S. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, S. 3ff.
- Shymansky, J.A./Yore, L.D./Aderson, J.G. (1999): A study of the impact of a long-term local systemic reform on the perceptions, attitudes, and achievement of grade 3/4 students. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston.
- Slavin, R.E. (1996): *Success for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Spinner, H./Fraser, B.J. (2005): Evaluation of an innovative mathematics program in terms of classroom environment, student attitudes, and conceptual development. In: *International Journal of Science & Math Education* 3, S. 267–293.
- Staub, F./Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: *Journal of Educational Psychology* 94, S. 344–355.
- Sternberg, R.J./Horvath, J.A. (1995): A prototype view of expert teaching. In: *Educational Researcher* 24, S. 9–17.
- Stipek, D.J./Givvin, K.B./Salmon, J.M./MacGyvers, V.L. (2001): Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. In: *Teaching and Teacher Education* 17, S. 213–226.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J. (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, S. 703–724.
- Tschannen-Moran, M./Woolfolk Hoy, A./Hoy, W.K. (1998): Teacher efficacy: Its meaning and measure. In: *Review of Educational Research* 68, S. 202–248.
- Van den Noortgate, W./Opdenakker, M.-C./Onghena, P. (2005): The effects of ignoring a level in multilevel analysis. In: *School effectiveness and School improvement* 16, S. 281–303.
- Vandevoort, L.G./Amrein-Beardsley, A./Berliner, D.C. (2004): National Board certified teachers and their students' achievement. In: *Education Policy Analysis Archives* 12, H. 46, S. 1–117.
- Verschaffel, L./De Corte, E./Lasure, S./Van Vaerenbergh, G./Lasure, S./Bogaerts, H./Ratinckx, E. (1999): Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. In: *Mathematical Thinking and Learning* 1, S. 195–229.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walberg, H.J./Paik, S.J. (2000): *Effective educational practices (Educational Practices Series, Vol. 3).* Brüssel: International Academy of Education (IAE). [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
- Wang, M.C./Haertel, G.D./Walberg, H.J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. In: *Review of Educational Research* 63, S. 249–294.
- Wayne, A.J./Youngs, P. (2003): Teacher characteristics and student achievement gains: A review. In: *Review of Educational Research* 73, H. 1, S. 89–122.
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, S. 223–234.
- Wenglinsky, H. (2000): *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussions of teacher quality.* Princeton, NY: Policy Information Center.
- Wenglinsky, H. (2002): How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. In: *Education Policy Analysis Archives* 10, H. 12. URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12>.
- Wright, S.P./Horn, S.P./Sanders, W.L. (1997): Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. In: *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11, H. 3, S. 57–67.
- Yager, S./Johnson, D./Johnson R. (1985): Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. In: *Journal of Educational Psychology* 77, H. 1, S. 60–66.
- Yager, S./Johnson, R./Johnson, D./Snider, B. (1986): The impact of group processing on achievement in cooperative learning groups. In: *The Journal of Social Psychology* 126, S. 389–397.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Frank Lipowsky, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a.M., E-Mail: [lipowsky@dipf.de](mailto:lipowsky@dipf.de).

Andrew J. Wayne/Peter Youngs

## Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler

*Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung<sup>1</sup>*

Auf ihrer Suche nach Möglichkeiten zur Verbesserung von Schule und Unterricht hat sich sowohl die Bildungsforschung als auch die Bildungsadministration früher wie heute auf den Lehrer konzentriert. Lehrer sind eine der zentralen Ressourcen des Schulsystems. Ihre Gehälter machen den allergrößten Anteil an den Kosten des Schulsystems aus. Und Intuition wie auch empirische Forschung legen nahe, dass die Schulleistung von Schülern substantiell von den Lehrern abhängt, von denen sie unterrichtet werden.<sup>2</sup> Vor kurzem hat die Frage nach der notwendigen Zahl von Lehrkräften eine sehr breite Beachtung in der Öffentlichkeit gefunden, und zwar im Zusammenhang mit Sorgen hinsichtlich der Überalterung der Lehrerschaft und der Nachfrage nach neuen Lehrern. Seit dem epoche machenden Bericht der *National Commission for Teaching and America's Future* (1996) haben zahlreiche Forscher, Bildungsadministratoren und Kommissionen diese Frage sehr gründlich behandelt. Erst vor kurzem hat eine Expertengruppe des *National Research Council* einen Bericht über die Frage der Qualität von Lehrern und der Beurteilung ihrer Qualität vorgelegt (Mitchell u.a. 2001), und der Bildungsminister der USA, Rod Paige, hat einen sehr dezidierten Bericht über die Qualität der Lehrerschaft vorgelegt (U.S. Department of Education 2002).

Auf der Suche nach Ergebnissen, die für die Bildungsadministration von Bedeutung sein könnten, sind von Seiten der Bildungsforscher empirische Untersuchungen durchgeführt und zusammenfassende Forschungsübersichten verfasst worden, die sich mit verschiedenen Aspekten der Lehrerproblematik befassen. Manche Studien konzentrieren sich allerdings nur auf die Frage der *Quantität*, indem etwa errechnet wird, wie viele Lehrer Jahr für Jahr den Beruf verlassen und wie viele Lehrer in Zukunft benötigt wer-

1 Orig.: Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. In: Review of Educational Research 73 (2003) 1, 89-122; Übersetzung (gekürzt) von E. Terhart. Übersetzung und Abdruck mit Erlaubnis der AERA.

Einige der hier präsentierten Ergebnisse sind Bestandteil des Einleitungskapitels der Dissertation von Wayne (2000). Obwohl wir (die Autoren) die volle Verantwortung für mögliche Irrtümer in diesem Artikel übernehmen, möchten wir uns bei Dale Ballou, Linda Darling-Hammond, William Galston, Daniel Goldhaber, Willis Hawley, Mark Lopez und zwei anonymen Gutachtern für ihre hilfreichen Kommentare zu früheren Fassungen des Aufsatzes bedanken.

2 Die empirische Forschung, die diese Annahme stützt, hat sich mit der Leistungsentwicklung von Schülern ohne Berücksichtigung spezieller Eigenschaften von Lehrern beschäftigt, sondern nach der Variation der Leistungszuwächse von Schülern in Abhängigkeit von verschiedenen Lehrern gefragt (vgl. Goldhaber/Brewer 1997b; Jordan/Mendro/Weerasinghe 1997; Hanushek 1971, 1992; Murnane 1975; Murnane/Phillips 1981; Rivkin, Hanushek/Kain 2001; Sanders/Rivers 1996 und Wright/Horn/Sanders 1997).

den (z.B. Hussar 1999). Die folgende Forschungsübersicht zielt demgegenüber auf die *Qualität* von Lehrern. Es liegt eine ganze Reihe von empirischen Studien vor, in denen die Charakteristika effektiver Lehrer untersucht worden sind. Bei ihren Versuchen, sich auf diese Studien zu stützen, sind Forscher und Analytiker jedoch zu sehr unterschiedlichen Interpretationen gekommen – vielleicht auch aufgrund der Schwierigkeiten der systematischen Auswertung von thematisch einschlägigen Forschungsberichten.<sup>3</sup> Wir werden im Folgenden eine systematische Methodik anzuwenden, um die Ergebnisse der Studien zu den Eigenschaften von Lehrern sowohl der Bildungsforschung als auch der Bildungsadministration zugänglich zu machen.

Forschungsergebnisse zur Relation zwischen bestimmten Eigenschaften von Lehrern (*teacher characteristics*) und den Lernleistungen von Schülern sind für die Diskussion um den Lehrerberuf und seine Gestaltung von großer einschlägiger Bedeutung. Die einzelnen Staaten der USA benennen sehr genaue Voraussetzungen für die Ausübung des Lehrerberufs in Gestalt von Abschlüssen, Ausbildungsordnungen und notwendigen Examensergebnissen. Andere Bereiche, für die Erkenntnisse über den Zusammenhang von Lehrereigenschaften und Schülerleistungen von Bedeutung sind, sind etwa die Identifikation von Entwicklungen innerhalb der Qualität der Lehrerschaft oder die der Benennung von Problemen, die vordringlich gelöst werden müssen. So kann es z.B. sein, dass Schüler aus niedrigen Einkommenschichten einen geringeren Anteil von Lehrern mit bestimmten Eigenschaften haben als Schüler aus Bevölkerungsschichten mit höheren Einkommen (vgl. z.B. Ingersoll 1996; Wayne 2002).

Nun ist es in diesem Kontext sehr wichtig zu berücksichtigen, dass in den USA die Konzepte des „effektiven Unterrichtens“ sich im Laufe der Zeit sehr deutlich gewandelt haben. Für den allergrößten Teil des 20. Jahrhunderts galt die Grundregel: Diejenigen Personen, die ein entsprechendes staatlich definiertes Ausbildungsprogramm erfolgreich abgeschlossen haben, sind geeignet für den Lehrerberuf. Durch Ausbildungs-, Prüfungs- und Studienordnungen für die Fachstudien, für die pädagogischen Studien und für Schulpraktika haben die staatlichen Stellen ihren Einfluss auf die Lehrerbildung ausgeübt. Es wurde jedoch staatlicherseits nicht in Richtung auf spezifische, während der Ausbildung zu vermittelnden didaktischen Handlungsformen (*instructional practice*) hin gearbeitet. Dies änderte sich in den 1980er-Jahren, als mehrere Staaten damit begannen, bei den neu eingestellten Lehrkräften in der Berufseingangsphase leistungsbezogene *assessments* einzuführen. Viele dieser Tests zur Feststellung der beruflichen Kompetenz gründeten auf dem Prozess-Produkt-Paradigma innerhalb der empirischen Unterrichtsforschung und konzentrierten sich auf ein uniformes Muster des Lehrerverhaltens unabhängig von dem jeweiligen Fach, der Jahrgangsstufe oder dem Leistungsniveau.

Im Verlauf der letzten 10 Jahre haben viele Staaten die Standards vom *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC) und dem *National Council for*

3 In mehreren neueren Diskussionsbeiträgen werden die empirischen Evidenzen unterschiedlich interpretiert (vgl. (Ballou/Podgursky 1999, 2000; Darling-Hammond 2000, 2001; Darling-Hammond/Berry/Thorensen 2001; Goldhaber/Brewer 2001; Walsh 2001).

*the Accreditation of Teacher Education* (NCATE) bei ihren Entscheidungen über die Lizenzierung und Akkreditierung übernommen. Diese Standards basieren auf Unterrichtskonzeptionen, welche sich signifikant von denjenigen didaktischen Vorstellungen unterscheiden, die bislang Bestandteil der staatlichen Lehrerbildungspolitik waren. Die neuen Konzeptionen betonen insbesondere den kontextspezifischen Charakter des Unterrichts sowie die Notwendigkeit, dass Lehrer ein integriertes Wissen über Fachinhalte, Schülerlernen und die Kontexte ihres Unterrichts haben sowie dazu in der Lage sein müssen, Schüler zu aktivem Lernen und zur Reflektion auf ihr Handeln zu veranlassen (Youngs/Odden/Porter 2003).

Unsere Übersicht über die einschlägige empirische Forschung ist folgendermaßen strukturiert: Als erstes beschreiben wir unsere Methode der Erstellung der Übersicht, d.h. wir stellen dar, aufgrund welcher Kriterien Einzeluntersuchungen in unsere Übersicht aufgenommen werden, wie wir die Einzelstudien interpretieren, und wie wir sie schließlich synthetisieren (1). Im zweiten Teil wenden wir diese Methode an, um Forschungsergebnisse zu der Frage darzustellen, ob Lehrer mit bestimmten Eigenschaften einen größeren Einfluss auf die Lernergebnisse (genauer: die Lernzuwächse) ihrer Schüler (gemessen mit standardisierten Tests) haben als solche Lehrer, die diese Charakteristika nicht aufweisen. Es geht dabei um vier Bereiche: die Einschätzung der Qualität ihrer Ausbildungsstätte, ihre Examensergebnisse, ihre inhaltlichen Studienerfahrungen und die Art ihrer formalen Qualifikation oder Zulassung zum Lehrerberuf (2). Im abschließenden Teil werden Konsequenzen für Bildungsforschung und Bildungsverwaltung erörtert (3).

## 1. Methode

### 1.1 *Der Rahmen der folgenden Forschungsübersicht*

Nur 21 Studien erfüllten die Kriterien, die zur Aufnahme in den ausgewerteten Pool berechtigten. Am Beginn der Suche nach einschlägigen Studien haben wir Datenbanken und bereits vorliegende Forschungsübersichten ausgewertet. Dabei stützten wir uns auf die folgenden Metaanalysen und Übersichten: Darling-Hammond (1999a), Greenwald/Hedges/Laine (1996), Hanushek (1997) und Wilson/Floden/Ferrini-Mundy (2001). Zusätzlich wurden elektronische Datenspeicher für die Jahre 1975 – 2002 befragt: ERIC, PsychLit, und EconLit. Um in unsere Auswertung einbezogen werden zu können, mussten Studien den folgenden vier Kriterien genügen:

*Erstens* sollte bereits deutlich geworden sein, dass es uns um den Zusammenhang von Lehrermerkmalen und den durch standardisierte Tests gemessenen Lernleistungen bzw. Lernzuwächsen von Schülern dieser Lehrer geht. Sicher gibt es auch wichtige und untersuchungswerte Beziehungen zwischen Lehrereigenschaften und anderen Wirkungen aufseiten der Schüler, wie z.B. Abschlussquoten, Übergänge zu postsekundären Bildungswegen, Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, die nicht ohne weiteres durch standardisierte Tests gemessen werden können. Gleichwohl: Zum Zeitpunkt der Zusammenstellung unserer Datenbasis lag keine Studie vor, die sich auf solche breiteren, nicht

durch standardisierte Tests gemessene Wirkungen aufseiten der Schüler beziehen und zugleich die weiteren drei Kriterien erfüllen. *Zweitens* haben wir uns auf Studien beschränkt, die mit Schülern innerhalb der USA durchgeführt wurden, da wir Informationen für die US-amerikanische Situation bereitstellen wollen. Unseres Wissens wurde aufgrund dieses Kriteriums nur eine Studie ausgeschlossen (Hanushek/Gomes-Neto/Harbinson 1996). Die folgenden beiden Kriterien zielen darauf ab, solche Ergebnisse in den Mittelpunkt zu stellen, die wirklich zwingend und nicht nur irgendwie überzeugend sind. So haben wir – *drittens* – nur Studien einbezogen, die nicht nur eine Wirkungserfassung bei den Schülern durchführten, sondern auch deren vorhergehenden Leistungsstand erfassten. Dieses Kriterium hat zum Ausschluss zahlreicher Studien geführt. Schließlich wurden – *viertens* – nur Studien aufgenommen, in denen auch der sozioökonomische Status der Schüler berücksichtigt wurde. Dieses Kriterium hat zum Ausschluss nur sehr weniger Studien geführt.<sup>4</sup>

Sowohl den vorherigen Leistungsstand als auch den sozioökonomischen Status zu erfassen gibt den Ergebnissen einer Studie einen höheren Überzeugungsgrad, denn die Frage „Lernen Schüler mehr bei Lehrern mit dieser (oder jener) Eigenschaft?“ richtet sich immer auch auf ein kausales Verhältnis. Es gibt viele Studien, die die Leistungen von Schülern am Ende eines Schuljahres in ein Verhältnis setzen zu den Qualifikationen der Lehrer dieser Schüler. Um aber die Leistungsunterschiede von Schülern auf die Eigenschaften ihrer Lehrer zurückführen zu können, muss man alle anderen Erklärungsfaktoren neutralisieren. Randomisierte Experimente tragen zum Ausschluss anderer Erklärungsfaktoren bei, aber solche Experimente sind im Rahmen der Forschung zur Effektivität von Lehrern kaum angewandt worden. Nicht-randomisierte (quasi-)experimentelle Designs haben sich jedoch als hinreichend aussagekräftig erwiesen. Um unter nicht-randomisierten Bedingungen andere intervenierende Faktoren zu kontrollieren, liegt diesen Designs eine bestimmte Theorie der Determinanten von Schulleistung zugrunde. Diese Konzepte werden ständig weiterentwickelt, aber in der einschlägigen Forschung ist man davon überzeugt, dass sowohl vorausgehende Leistungsstände als auch der sozioökonomische Status statistisch kontrolliert werden müssen, um näher an den interessierenden Zusammenhang – die Effekte von Lehrern auf die Lernleistung, genauer: die Lernzuwächse ihrer Schüler – heranzukommen (vgl. allgemein Ehrenberg u.a. 2001; Ferguson 1996; Rowan 2002). Solche Modelle der Determinanten von Schulleistung werden „*value added*“ genannt, weil sie von der Annahme ausgehen, dass die Lehrer zum Lernfortschritt in der Periode zwischen Pre- und Posttest beitragen. – Die Kriterien, die bei der Einbeziehung von thematisch einschlägigen Studien berücksichtigt wurden, lauten also zusammengefasst:

1. Die Studie muss auf Daten basieren, die sich sowohl auf Eigenschaften von Lehrern wie auf die durch standardisierte Tests gemessene Leistung ihrer Schüler beziehen.
2. Die Daten sind in den USA gesammelt worden.

4 Leser, die mehr über die hier ausgeschlossenen Studien wissen möchten, können sich in den Anhängen von Greenwald/Hedges/Laine (1996) und Mitchell u.a. (2001) informieren.

3. Im Forschungsdesign wurden auch die Ausgangsleistungen der Schüler erfasst.
4. Im Design der Studie wurde der sozioökonomische Status der Schüler berücksichtigt.

## 1.2 Interpretation der Einzelstudien

*Anm. des Übersetzers: Im Folgenden geben die Autoren ausführliche Hinweise über die Art der Interpretation von Einzelstudien sowie zur Deutung ihrer Resultate. Es handelt sich um eine relativ technisch gehaltene Argumentation, die insgesamt den skrupulösen Umgang der Autoren mit den statistischen Grundlagen der Einzelstudien, auf die sich stützen, dokumentiert. Aufgrund der komplexen Verhältnisse zwischen Lehrermerkmalen und Schülerleistungen ist die Tendenz erkennbar, sich tatsächlich nur auf Verlässliches zu stützen und Deutungen und Schlussfolgerungen mit allergrößter Vorsicht vorzunehmen. Die Autoren fassen diese Überlegungen folgendermaßen zusammen:*

Man kann also sagen, dass solche quasi-experimentellen Studien zum Zusammenhang von Lehrereigenschaften und Schülerleistungen zwar unsere Aufmerksamkeit verdienen, ihre Interpretation aber gleichwohl mit großer Vorsicht erfolgen sollte. Erstens haben Forscher nie untersucht, ob ein bestimmtes Lehrermerkmal *keine* Auswirkung auf die Schülerleistung hat. Dementsprechend interpretieren wir unbestimmte bzw. inkonsistente Ergebnisse (*indeterminate findings*) genau so – als unbestimmt. Zweitens haben wir Studien, in denen solche Beziehungen entdeckt wurden, aufgrund bestimmter Merkmale ihres Designs gewichtet: Studien, die einen hohen Schutzwall gegenüber Schein-Resultaten errichtet hatten, wurden stärker gewichtet. Drittens schließlich muss man davon ausgehen, dass die in den Studien berichteten Effektstärken alle mit einem *bias* belastet sind, sodass wir nicht wissen können, ob der tatsächliche Effekt stärker oder schwächer ist. Dementsprechend werden wir die erhaltenen Effektstärken nicht diskutieren. [...]

## 2. Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse unserer Auswertung präsentiert werden. Für vier Charakteristika von Lehrern werden wir a) alle relevanten Studien und Ergebnisse beschreiben, b) zusammenfassende Interpretationen vorstellen und c) Implikationen für Bildungsverwaltung und Bildungsforschung erörtern. Die im Einzelnen betrachteten Charakteristika von Lehrern sind

1. die Beurteilung der Qualität ihrer Ausbildungsstätte (teachers' college ratings)
2. ihre Testergebnisse bei Berufseingangstests (test scores)
3. ihr Ausbildungscurriculum und der erworbene Grad (course taking and degrees)
4. ihre formelle Zulassung als Lehrer (certification status).

Ergänzt wird dies durch eine offene Restklasse von Eigenschaften, die keiner der vier genannten Eigenschaften zuzurechnen sind.

## 2.1 Die Qualität der Ausbildungsinstitution (undergraduate level)

### 2.1.1 Relevante Studien und Ergebnisse

Es gibt nur drei Untersuchungen, die der Frage nachgegangen sind, ob Schüler mehr von denjenigen Lehrern lernen, deren Ausbildungsstätte allgemein als von hoher Qualität beurteilt wird, als von denjenigen, deren Ausbildungsstätte schlechter bewertet wird. Die erste Untersuchung (Summers/Wolfe 1975a, 1977) basiert auf Studien in Philadelphia im Schuljahr 1970/71 in den Jahrgangsstufen 6, 8 und 12. Die Akten in den Schulen gaben Auskunft über die Leistungen in diesem speziellen Schuljahr sowie in früheren Schuljahren, sodass die Leistungsentwicklung jedes Schülers über eine längere Zeit verfolgt werden konnte. Die Analysen umfassten die Lernentwicklung von der 3. zur 6. Jahrgangsstufe, von der 6. zur 8. und von der 9. zur 12. Jahrgangsstufe. Während die meisten Studien bis dahin bei den schulischen Voraussetzungen den Durchschnitt auf Schul-Ebene zugrunde gelegt hatten, verwendeten Summers/Wolfe Daten auf der Ebene des einzelnen Schülers. Die Unterlagen in den Schulen enthielten Informationen über die gegenwärtigen und früheren Lehrer der Schüler, ebenso die Testergebnisse dieser Lehrer bei der *National Teacher Examination* (NTE), weiterhin Informationen zu den Dienstjahren der Lehrer und zur Beurteilung der Qualität der Ausbildungsinstitution dieser Lehrer entsprechend dem Gourman-Bericht.<sup>5</sup>

Die Analysen der 6. Jahrgangsstufe (627 Schüler) basierten auf Schülerseite auf den zusammengefassten Ergebnissen des *Iowa Test of Basic Skills* (ITBS). Es zeigte sich, dass die Qualität der Ausbildungsinstitution der in dieser Jahrgangsstufe arbeitenden Lehrer eine Bedeutung für den Lernzuwachs der Schüler hatte. Als die Forscher jedoch versuchten, die Gourman-Einteilung und alle anderen schulischen Bedingungen auf Schul-Ebene zu aggregieren und Durchschnitte zu bilden, ergaben sich keine Beziehungen – ein überraschendes Ergebnis, wenn man die übliche Richtung des *bias* bei Aggregationen in Rechnung stellt. Die Analysen zur 8. Jahrgangsstufe verwendeten ebenfalls ITBS-Ergebnisse zu Lernzuwachsen und bezogen diese auf Informationen zu den Englisch-, Mathematik- und Sozialkunde-Lernern dieser Schüler. Basierend auf einer Stichprobe von 553 Schülern fanden die Autoren heraus, dass sich nur im Fach Sozialkunde eine stabile Beziehung zwischen den Lernzuwachsen der Schüler und den Gourman-Ratings der Ausbildungsinstitution der Sozialkundelehrer dieser Schüler ergab.

Die Analysen in der 12. Jahrgangsstufe (716 Schüler) verwendeten auf Schülerseite ein anderes Instrument. Konzentrierte man sich auf Testwerte für Lesekompetenz, wurden nur die Qualitätsdaten der Lehrer im muttersprachlichen Unterricht (Englisch) dieser Schüler herangezogen. Anders als bei der 6. und 8. Jahrgangsstufe wurden hier keine Zusammenhänge zwischen Lehrerqualität und Schülerlernen gefunden.

Die zweite Studie in diesem Bereich wurde von Murnane/Phillips (1981) durchgeführt. Den Unterlagen zu einem bestimmten, in den frühen 1970er-Jahren durchgeführ-

5 Der Gourman-Report beinhaltet eine Bewertungsliste von Ausbildungsstätten im Hochschulbereich (Ranking von Undergraduate Colleges und Universitäten. [www.collegeconfidential.com/college\\_rankings/gourman\\_report/htm](http://www.collegeconfidential.com/college_rankings/gourman_report/htm)).

ten wohlfahrtsstaatlich ausgerichteten Reformexperiment in Gary (Indiana) konnten leistungsbezogene Daten von einigen hundert schwarzen Grundschulern entnommen werden, von denen die meisten aus Familien mit niedrigem Einkommen stammten. Als nun die per ITBS (*Iowa Test of Basic Skills*) gemessenen Lernzuwächsen der Schüler mit den Eigenschaften ihrer Lehrer, genauer: mit der Qualität der Ausbildungsstätte dieser Lehrer in Beziehung gesetzt wurde, konnte kein statistischer Zusammenhang hergestellt werden.

Die dritte und letzte Studie in diesem Bereich wurde von Ehrenberg/Brewer (1994) durchgeführt. Es wurde der Datensatz aus *High School and Beyond* (HS&B) verwendet, der auf einer Stichprobe von Zehntklässlern aus dem Jahre 1980 sowie deren erneuter Erfassung im Jahre 1982 basiert. Das Maß für die Schülerleistung waren die zusammengefassten Testwerte zu mathematischen Fähigkeiten, Lesefähigkeit und Wortschatz. Der HS&B-Datensatz selbst enthielt keine Lehrerdaten, aber eine Nachfolgestudie mit je 25 Lehrern an 320 Schulen ermöglichte es Ehrenberg und Brewer, der Frage nachzugehen, ob die einzelnen Schüler mehr lernten, wenn die Qualität des Lehrkörpers an ihrer Schule über dem Durchschnitt lag. Das Maß für die Qualität des Lehrkörpers einer Schule beinhaltete u.a. den Anteil der Lehrer mit einem Master-Grad oder mit mehr als 10 Jahren Berufserfahrung. Für jede Schule ermittelten die Forscher die durchschnittliche Bewertung der Ausbildungsinstitutionen der Lehrer dieser Schule, und zwar auf der Basis von Barrons sechsstufiger Bewertungsskala. Bei den statistischen Analysen wurde auch die Hautfarbe sowie die ethnische Zugehörigkeit berücksichtigt. Es zeigte sich, dass Lehrer, die von höher bewerteten Ausbildungsinstitutionen kommen, bei weißen und schwarzen Schülern höhere Lernzuwächse erreichen. Bei Hispanics zeigten sich keine Zusammenhänge.

### 2.1.2 Zusammenfassende Interpretation

Obwohl es bei einer Interpretation auf Systemebene (s.u.) anders aussehen mag, so lautet die angemessene Interpretation der Studien folgendermaßen: Es existiert ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Ausbildungsstätte von Lehrern und den Lernzuwächsen ihrer Schüler. Die Forschung hat nicht immer diese Zusammenhänge entdeckt, aber dort, wo Beziehungen gefunden wurden, waren sie positiv. Die beiden Studien, die Zusammenhänge feststellen konnten, haben aber eine unterschiedliche Aussagekraft. Die von Ehrenberg und Brewer verwendete Kontrolle des sozioökonomischen Status' der Schüler war auf der Ebene der Schüler angesetzt und sehr differenziert (elterlicher Bildungsabschluss, Familieneinkommen, Familienstruktur). Im Gegensatz dazu war es eine Stärke in Sommers und Wolfes Studie, dass alle Analysen auf der Ebene der Einzelschüler durchgeführt wurden und eine große Zahl von schulischen Faktoren berücksichtigt wurde, wie etwa der tatsächliche Schulbesuch, Maßzahlen für die Gleichaltrigengruppe, Schulstruktur und die auf Disziplin bezogene Schumatmosphäre sowie weitere Bedingungen. In ihrer Analyse der Lernzuwächse wurde nicht nur die Zeit zwischen 6. und 8. sowie zwischen 9. und 12. Jahrgangsstufe, sondern auch Daten aus früheren Jahrgangsstufen berücksichtigt, um zusätzliche Evidenzen zu erhalten.

### 2.1.3 Implikationen

Obwohl die Ergebnisse weitere Untersuchungen zu den Auswirkungen der Qualität von Ausbildungsinstitutionen notwendig machen und dazu ermutigen, unterscheiden sich die Implikationen für die Schuladministration darin, welches Qualitätseinschätzungssystem man verwendet. Mit Blick auf Barrons Selektionsraten legen die Ergebnisse nahe, dass an den Zugängen zum Lehrerberuf eine sorgfältigere Auswahl der Interessenten stattfinden sollte. Die traditionelle Beurteilungs- und Auswahlprozedur der staatlichen Schulverwaltung war die Examensnote (*licensure test*), nicht die Einschätzung der Selektivität der Ausbildungsinstitution. Im nächsten Abschnitt werden die Examensprozeduren näher erläutert.

Mit Blick auf die Grouman-Ratings wird deutlich, dass diese Einschätzung tatsächlich auf die breit definierte institutionelle Qualität der Ausbildungsinstitution eingeht. Wenn also die institutionelle Qualität eine Rolle spielen soll, könnte der Schulverwaltung daran gelegen sein, dass die einzustellenden Lehrkräfte mit Abschlüssen aus hoch eingeschätzten Institutionen kommen. Eine Akkreditierung durch eine dritte, neutrale Institution ist der typische Weg, um institutionelle Qualität einschätzen zu können. Forschung, die die Schulverwaltung beraten möchte, wird deshalb die relative Effektivität von Lehrern aus Lehrerbildungsinstitutionen mit unterschiedlichem Akkreditierungsstatus und also: mit unterschiedlicher Ausbildungsqualität untersuchen müssen.

## 2.2 Ergebnisse bei Berufseingangstests<sup>6</sup>

### 2.2.1 Relevante Studien

Die Bedeutung der Testergebnisse von Lehrern (bei Tests zu ihren sprachlichen Fähigkeiten und anderen Tests) für die Lernzuwächse ihrer Schüler ist in sieben anspruchsvollen empirischen Studien untersucht worden. Um eine bessere Übersichtlichkeit zu erreichen, werden diese Studien im Folgenden in drei Gruppen zusammengefasst: a) Studien, die auf den Examensergebnissen der Lehrer basierten; 2) Studien, in denen die sprachlichen Fähigkeiten von Lehrern in Beziehung gesetzt wurden zu den Lernzuwächsen ihrer Schüler, und c) neuere Studien, in denen – auf Lehrerseite – andere Testergebnisse zugrunde gelegt wurden.

*Examensergebnisse von Lehrern:* In zwei Studien ist untersucht worden, ob Schüler von Lehrern mit besseren Examensresultaten größere Lernzuwächse aufweisen als solche, die von Lehrern mit niedrigeren Examensresultaten unterrichtet werden. In diesen beiden Studien wurden Daten aus den *National Teacher Examinations (NTE)* und von den *Texas Examinations of Current Administrators and Teachers (TECAT)* zugrunde gelegt.

6 Frühere Arbeiten zu diesem Abschnitt wurden von Andrew J. Wayne während seiner Arbeit für die National Partnership for Excellence in Teaching fertiggestellt. Diese Initiative wurde vom U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Development, Contract RD97124001, gefördert.

Vor den 1980er-Jahren wurden kaum Eignungstests für Lehrer als Grundlage für die Lizenzierung verwendet. Seit dieser Zeit ist die Zahl der Staaten, die Tests zu den sprachlichen Fähigkeiten, zum Wissen in den Unterrichtsinhalten sowie zu berufsbezogenem Wissen als Grundlage für die Lizenzierung durchführen, sehr stark gestiegen: Es sind mittlerweile mehr als 40. Seit 2002 verwenden 41 Staaten Tests zu unterschiedlichen Bereichen, um den Zugang zur Lehrerausbildung zu regulieren und über erste Stufen der Lizenzierung zu entscheiden.

Der NTE wurde vom *Educational Testing Service* in den 1940er-Jahren entwickelt, und in den 1970ern wurde er von einigen Staaten verwendet, um Lehramtsbefähigungen zu vergeben. (vgl. Haney/Madaus/Kreitzer 1987). In dem Maße, wie das Testen von Lehrern zunahm, wurde der NTE zum am häufigsten eingesetzten Instrument. Spezialisiert ausgebildete Lehrer unterzogen sich bereichsspezifischen NTE-Prüfungen, in denen sowohl das Fachwissen als auch die Unterrichtsmethoden in einem der mehr als 30 speziellen Bereiche überprüft wurde. Andere Lehrer unterzogen sich dem üblichen NTE-Verfahren, welches sich auf vier Bereiche richtete: a) Allgemeine Pädagogik sowie psychologische und gesellschaftliche Grundlagen der Erziehung, b) schriftliche Ausdruckskompetenz in der Muttersprache, c) Sozial- und kulturwissenschaftliche Kenntnisse; (d) mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse. Der NTE blieb das dominierende Instrument zur Examensprüfung, bis der *Educational Testing Service* ihn in den 1990er-Jahren durch PRAXIS ersetzte.<sup>7</sup>

Die einzige geeignete Studie zu Schülerleistungen, die auch die NTE-Ergebnisse der Lehrkräfte beinhaltet, ist von Summers/Wolfe (1975a, 1977) im Jahre 1971 bei Schülern in Philadelphia durchgeführt worden, wie weiter oben bereits beschrieben.<sup>8</sup> Von den insgesamt 627 Schülern der Jahrgangsstufe 6 lernten diejenigen *weniger dazu (!)*, die von Lehrern unterrichtet wurden, die ein *besseres* Ergebnis beim allgemeinen NTE erzielt hatten. Bei den Schülern der Jahrgangsstufe 8 und 12 ergaben sich keine stabilen Beziehungen zwischen den Lernzuwächsen der Schüler und den Ergebnissen der fachbezogenen NTE.<sup>9</sup>

7 Von mehreren Forschern ist auf den diskriminierenden Bias von Lehrertests gegenüber Kandidaten aus Minoritäten hingewiesen worden, insbesondere in den Südstaaten (Goertz/Pitcher 1985; Graham 1987; Smith/Miller/Joy 1988; Ludlow 2001). Die Verwendung von Tests, die von National Evaluation Systems entwickelt worden waren, wurde in den 1980er Jahren in Alabama verboten, da sie aus testimmanenten Gründen Afroamerikaner diskriminierten (Ludlow 2001).

8 Auch Strauss/Sawyer (1986) haben die Beziehung zwischen den Examensergebnissen von Lehrern und den Schülerleistungen der Schüler dieser Lehrer untersucht. Diese Studie mussten wir jedoch ausschließen, da in ihr kein Pretest eingesetzt wurde.

9 Ein Ergebnis einer dritten Veröffentlichung von Summers/Wolfe (1975b) könnte in diesem Zusammenhang für Verwirrung sorgen. In dieser Veröffentlichung werden zwei positive Ergebnisse vermerkt, die in den anderen Publikationen dieser beiden Autoren nicht anzutreffen sind: Schüler der 8. Jahrgangsstufe lernten mehr von Sozialkundelehrern, die ein hohes Examensresultat bei NTE in Social Studies hatten, und überdurchschnittliche Schüler der Jahrgangsstufe 12 lernten mehr von Englischlehrern, die beim NTE in Englisch besser abgeschnitten hatten. Gleichwohl sind wir der Auffassung, dass wir diese Ergebnisse als „unbestimmt“ zusammenfassen können. Dieses Urteil deckt sich mit den Aussagen von Summers/Wolfe in einer stärker wissenschaftlich ausge-

Die einzige andere Studie, die Examensergebnisse von Lehrern verwendet hat, stützt sich auf den TECAT (*Texas Examination of Current Administrators and Teachers*). Dieser Test bewertet Lese- und Schreibfähigkeiten, wobei hierin inhaltlich sowohl Fachwissen als auch pädagogisch-professionelles Wissen eingeschlossen ist. Ferguson (1991, 1998) hat die TECAT-Ergebnisse für alle texanischen Lehrer aus dem Jahre 1986 verwendet (vgl. Kain/Singleton 1996). Er hat die auf Lesefähigkeit bezogenen Testergebnisse der Lehrer zugrunde gelegt, wobei diese Testergebnisse auch das Ausmaß des professionellen Wissens zu bestimmen erlaubten.<sup>10</sup> Ferguson errechnete das durchschnittliche TECAT-Ergebnis für jeden Schulbezirk in Texas, aus dem er Daten erhalten konnte.<sup>11</sup> Die Schülerdaten wurden ebenfalls auf der Schulbezirksebene aggregiert. Die Testergebnisse (Lesekompetenz und Mathematik) der Schüler basierten auf den Ergebnissen des 1986 durchgeführten *Texas Educational Assessment of Minimum Skills* (TEAMS), einem Multiple-Choice-Test, der mit Schülern der 1., 3., 5., 7., 9. und 11. Jahrgangsstufe durchgeführt wurde.

Auf der Basis einer Analyse der Daten aus 900 Schulbezirken errechnete Ferguson – für jeden Bezirk gesondert – die Differenz zwischen den durchschnittlichen Testergebnissen der 1., 3., 5. und 7. Jahrgangsstufen aus dem Jahre 1986 und den 5., 7., 9. und 11. Jahrgangsstufen aus dem Jahre 1990, also eine gleich bleibende Kohorte von Schülern, wobei angenommen wurde, dass man Ortswechsel von Schülern ignorieren kann. Er fand heraus, dass in solchen Schulbezirken, in denen die Lehrer bessere TECAT-Ergebnisse hatten, die Schüler größere Lernfortschritte aufwiesen, insbesondere zwischen der 3. und 7. Jahrgangsstufe. Später hat Ferguson diese Ergebnisse noch verstärkt (1998), indem er zeigen konnte, dass in den einzelnen Schulbezirken die Lernzuwächse der Grundschüler sich von den Lernzuwächsen der Sekundarschüler in Abhängigkeit von den TECAT-Ergebnissen der Grundschul- bzw. Sekundarschullehrer unterscheiden.

*Sprachliche Fähigkeiten:* In drei Studien wurden die Testergebnisse zu den sprachlichen Fähigkeiten von Lehrern verwendet, allerdings waren dies schon ältere Daten. In der ersten Studie wurden Daten aus dem Coleman-Report (*Equality of Educational Opportunity*; Coleman u.a. 1966) verwendet. Die von Ehrenberg/Brewer durchgeführte Re-Analyse der Daten – unter Hinzufügung von Messergebnissen zu den sprachlichen Fähigkeiten von Lehrern – konnte zeigen, dass diese Messergebnisse einiges an Varianz zwischen Schulen erklären konnten. Die verbleibenden zwei Studien, die sich auf die

richteten Publikation (1975a), in der den erwähnten Zusammenhängen auf allen drei Jahrgangsstufen nachgegangen worden ist.

10 Um mehr über den abgedeckten Umfang und die erhobenen Fähigkeiten des TEACAT zu erfahren, haben wir Kontakt zu den offiziellen Stellen der Texas Education Agency und dem Texas State Board for Educator Certification aufgenommen. Unserer Meinung nach evaluiert der Test nicht nur die Lese- und Schreibfähigkeiten der Lehrer, sondern erhebt in diesem Zusammenhang ganz offensichtlich auch berufsbezogenes Wissen.

11 Ferguson hat die Daten aus etwa 900 (von insgesamt mehr als 1000) Schulbezirken in Texas analysiert. Nur wenige Bezirke sind aufgrund fehlender Daten ausgeschlossen worden. Ebenso sind Dallas und Houston ausgeschlossen worden, da das Gewichtungsschema diesen beiden Bezirken quasi automatisch eine übergroße Dominanz gegenüber allen anderen Bezirken gegeben und das Gesamtergebnis verfälscht hätte.

sprachlichen Fähigkeiten von Lehrern bezogen, basierten auf Daten aus dem oben bereits erwähnten *Gary Income Maintenance Experiment* aus den 1970er-Jahren. Dessen Datensatz beinhaltete neben den Schülerdaten auch unterschiedliche Angaben zu den Lehrern, u.a. auch zu Ergebnissen eines „Quick Word Test“ genannten Instruments.

In ihrer Analyse konzentrierten sich Murnane/Phillips (1981) auf die Testergebnisse der Schüler im ITBS-Wortschatztest. Nachdem verschiedene Lehrereigenschaften statistisch kontrolliert wurden, inklusive Rasse, Geschlecht, Dauer der Berufserfahrung, Vorhandensein eines Master-Grades und Einschätzung der Ausbildungsstätte, ergaben sich keine Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen des Wortschatztests der Lehrer und den Lernzuwächsen der Schüler. Als jedoch die Schülerdaten nach Jahrgangsstufen aufgeteilt wurden, zeigte sich, dass die Schüler der 6. Jahrgangsstufe weniger lernten, wenn sie von Lehrern unterrichtet worden waren, die *hohe* Werte im Wortschatztest aufwiesen. Murnane/Phillips wiesen diese Ergebnisse jedoch als unzuverlässig zurück, „denn eine große Zahl von Lehrern hatte zusätzliche Hilfen bei der Erledigung des Tests verwendet“ (ibid., S. 97f.).

Hanushek (1992) reanalyisierte dieselben Daten, wobei seine abhängige Variable der Lernzuwachs der Schüler sowohl in ITBS-Lesetest als auch im ITBS-Wortschatztest war. Er untersuchte Lernzuwächse von der 2. bis zur 6. Jahrgangsstufe innerhalb eines Schuljahres (z.B. Leistungszuwächse vom Ende der 2. bis zum Ende der 3. Jahrgangsstufe). Hanushek berichtet, dass die Testergebnisse der Lehrer im Wortschatztest die Ergebnisse ihrer Schüler beim Lesetest beeinflussten, nicht aber die Ergebnisse beim Wortschatztest. Im Unterschied zu Murnane/Phillips hat Hanushek nicht die Einschätzung der Ausbildungsinstitutionen statistisch kontrolliert.

*Neuere Studien:* Kürzlich sind zwei weitere Studien erschienen. Die erste Studie nutzte die lehrerbezogenen Daten aus einem einzigen Item eines Multiple-Choice-Mathematik-Tests aus. Rowan/Chiang/Miller (1997) analysierten Leistungsdaten aus dem für die USA repräsentativen *National Educational Longitudinal Study* aus dem Jahre 1998 (NELS 1988). Die Schüler wurden einem Mathematik-Test in der 8. und in der 10. Jahrgangsstufe unterzogen. Die Erfassung ihrer Lehrer in der 10. Jahrgangsstufe umfasste u.a. ein einziges mathematisches Testitem auf High-School-Niveau. Die Forscher fanden heraus, dass die Schüler derjenigen Lehrer, die dieses Item korrekt beantwortet hatten, größere Lernzuwächse in Mathematik zwischen der 8. und der 10. Jahrgangsstufe verzeichnen konnten – auch wenn man statistisch kontrollierte (also gewissermaßen als Faktor außer Kraft setzte), ob die Lehrer einen Abschluss in Mathematik hatten oder nicht. Diese Studie ist jedoch nicht so aussagekräftig wie sie wäre, wenn die Erfassung der mathematischen Fähigkeiten der Lehrer sich nicht nur auf ein Item, sondern auf mehrere Items oder auf einen kompletten Mathematik-Test beziehen würde.

Eine zweite neuere Studie basiert auf Personalakten aus Alabama, von denen einige auch die ACT-Ergebnisse der (späteren) Lehrer aus den College-Eingangstests beinhalteten. Ferguson/Ladd (1996) verwendeten zusammengesetzte Testwerte aus dem *American College Testing* (ACT), und zwar kombinierten sie Testkomponenten zu den muttersprachlichen Fähigkeiten (Englisch), Mathematik, Sozialkunde und Naturwissenschaften (American College Testing 1998). Ihre erste Analyse zeigte, dass die Lernzuwächse

der Schüler im Lesen zwischen der 3. und der 4. Jahrgangsstufe positiv mit den durchschnittlichen ACT-Ergebnissen der Lehrer an den Schulen dieser Schüler zusammenhängt. Für die Lernzuwächse im Mathematikunterricht ergaben sich keine klaren Resultate. Ferguson/Ladd analysierten ebenso die Durchschnitte von 127 Schuldistrikten in Alabama. Sie erzeugten auf statistischem Wege Lernzuwächse auf der Basis der Ergebnisse der 3. und 4. Jahrgangsstufe und der 8. und 9. Jahrgangsstufe für das Schuljahr 1990/91. In jedem Distrikt hing der durchschnittliche Unterschied zwischen den Mathematik-Ergebnissen jüngerer und älterer Schüler positiv mit den durchschnittlichen ACT-Ergebnissen der Lehrer dieses Bezirks zusammen. Bei der Analyse auf der Ebene der Einzelschule wie bei der Analyse auf Ebene des Distrikts wurden die Faktoren ‚Dauer der Berufserfahrung der Lehrer‘ und ‚Haben die Lehrer einen Master-Grad: ja/nein?‘ statistisch kontrolliert, also neutralisiert.

### 2.2.2 *Zusammenfassende Interpretation*

Fasst man zusammen, so zeigt sich, dass die sieben Studien zum Zusammenhang von Testleistungen der Lehrer und Lernzuwächsen ihrer Schüler letztendlich uneinheitliche, divergente Ergebnisse aufweisen: Unter den inhaltlich klar bestimmten Ergebnissen gab es fünf positive und zwei negative. Für diese Divergenz gibt es unterschiedliche Erklärungen.

Dass diese sieben klar artikulierten Ergebnisse alle zufällig aufgetreten sind, und dass es also in der Tat keinen Zusammenhang zwischen der Testleistung der Lehrer und den Lernzuwächsen ihrer Schüler gibt, ist sehr unwahrscheinlich. Aber auch wenn man nun annimmt, dass die beiden negativen Ergebnisse zufällig sind, so ist dies ebenfalls nicht recht plausibel, denn diese beiden negativen Ergebnisse resultieren aus Studien mit hoher Beweiskraft: Beide Studien basierten auf individuellen Schülerdaten, und insbesondere Summers/Wolfe haben eine sehr hohe Zahl an sonstigen schulischen Faktoren statistisch kontrolliert.

Eine andere Möglichkeit zur Relativierung der Studien, die kein klares Ergebnis zeigten, besteht in dem Hinweis auf die Inhalte der Tests für Schüler und Lehrer, die verwendet bzw. zugrunde gelegt wurden. So fand Hanushek (1992) heraus, dass die Testleistung von Lehrern bei Wort-Tests die Lernzuwächse ihrer Schüler, gemessen durch ITBS-Tests, erhöhte, nicht aber die Lernzuwächse beim ITBS-Wortschatztest. Dies passt zu dem Ergebnis von Murnane/Phillips (1981), die ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen den Testergebnissen von Lehrern beim Wort-Test und den Lernzuwächsen der Schüler dieser Lehrer gefunden haben.

Zukünftige Studien werden vielleicht aufdecken, dass die Beziehung zwischen den Testergebnissen von Lehrern und den Lernzuwächsen ihrer Schüler auch davon abhängen, dass die bei beiden Gruppen eingesetzten Testinstrumente aufeinander abgestimmt sind. Auf Grundlage der vorliegenden Studien kann man dies jedoch noch nicht mit Sicherheit sagen.

Letztendlich stützt sich die plausibelste Erklärung der uneinheitlichen Ergebnisse auf eine genaue Inspektion der statistischen Kontrollen, die in den sieben Studien prak-

tiziert worden sind. Die beiden Studien, die negative Ergebnisse erbrachten, haben insbesondere die Einschätzung der Qualität der Ausbildungsinstitutionen kontrolliert. Im Gegensatz dazu hat keine der Studien, die positive Ergebnisse zwischen den Testergebnissen der Lehrer und den Lernzuwächsen ihrer Schüler aufzeigen konnten, die Einschätzung der Qualität der Ausbildungsinstitutionen dieser Lehrer statistisch kontrolliert. Die negativen Ergebnisse spiegeln den Effekt von Lehrertestergebnissen wider, nachdem die unterschiedliche Einschätzung der Qualität ihrer Ausbildungsinstitution statistisch neutralisiert worden ist. Möglicherweise ist die Qualität der Ausbildungsinstitution ein ähnlich wichtiger Faktor wie die Testleistung der Lehrer. Somit könnten die negativen Ergebnisse die positiven sogar noch stützen/untermauern: Schüler lernen mehr von Lehrern mit höheren Testwerten. Diese Testwerte sind aussagekräftig – so lange man nicht die Qualität der Ausbildungsinstitutionen dieser Lehrer mit berücksichtigt.

### 2.2.3 Implikationen

Obwohl das Ergebnis, dem zufolge Lehrkräfte mit besseren Testwerten größere Lernzuwächse bei Ihren Schülern erzeugen, sicherlich dazu motiviert, sehr gründliche und anspruchsvolle Prüfungen von angehenden Lehrern durchzuführen, muss man doch berücksichtigen, dass die Schulverwaltung auf unterschiedliche Typen von Lehrbefähigungen (*licensure tests*) zurückgreifen kann. Zwischen 1990 und 2000 haben 34 Staaten bei zukünftigen Lehrern grundlegende Sprach- und Rechentests angewandt. Zusätzlich haben 30 Staaten Tests im Bereich des Wissens zu den Unterrichtsfächern eingesetzt, und 25 Staaten verlangten von zukünftigen Lehrern auch das Bestehen eines Tests zu pädagogischem Wissen (Youngs/Odden/Porter 2001). Die Synthese aus den vorliegenden Studien sagt nichts darüber aus, welche Wissensart getestet werden sollte.

Um der Schulverwaltung brauchbare Informationen zu geben, sollte es mehr Forschung zum Zusammenhang zwischen dem Lernzuwachs der Schüler und den Examensergebnissen der Lehrer dieser Schüler geben, die sich auf solche Tests für angehende Lehrer stützen, welche gegenwärtig tatsächlich verwendet werden. (Die Tests in den Studien, über die wir berichten konnten, sind allesamt nicht mehr in Gebrauch). Gegenwärtig setzen viele Staaten den Test PRAXIS I zu grundlegenden Fähigkeiten ein, den PRAXIS II zum Wissen in den Unterrichtsfächern und/oder den Test PRAXIS II zu pädagogischem Wissen ein (alle vom *Educational Testing Service* in den 1990 Jahren entwickelt). Andere Staaten haben eigene Testverfahren entwickelt oder von anderen privatwirtschaftlichen Testinstituten entwickeln lassen.

Schließlich sollten Forscher auch die kürzlich neu entwickelten Formen der Beurteilung der beruflichen Leistung von Lehrern berücksichtigen, die in Connecticut, North Carolina, Ohio und anderen Staaten entwickelt und eingesetzt worden sind. Diese *assessment*-Verfahren wurden erarbeitet, um die herkömmlichen Papier- und Bleistift-Tests zu verbessern. Studien, die unter Zugrundelegung solcher Testverfahren für Lehrer eine Verbindung zu den Lernzuwächsen der Schüler dieser Lehrer herstellen, sind sicherlich informativ für alle, die über neue Beurteilungsverfahren für Lehrer nachdenken

(z.B. Pecheone/Rogers/Moirs 2001). Diese Empfehlungen decken sich mit denjenigen Schlussfolgerungen, die eine Expertengruppe des *National Research Council* zur Frage der Zugangsprüfungen zum Lehrerberuf und der Qualität der Lehrerverarbeit entwickelt hat. Im Bericht dieser Gruppe wird ein „multidisziplinäres, multimethodisches Forschungsprogramm“ gefordert, das „Zusammenhänge zwischen Examensnoten, anfänglicher beruflicher Kompetenz und den Leistungen der Schüler untersucht“ (*National Research Council Committee on Assessment and Teacher Quality* 2001, S. 29). Wir hoffen, dass unsere Forschungsübersicht wertvolle Informationen für ein solches Forschungsprogramm bereitstellt.

### 2.3 Abschlussart und Studienprogramm

#### 2.3.1 Relevante Studien

Bis vor kurzem lagen noch keine Daten dazu vor, die es der Forschung erlaubt hätten zu ermitteln, ob Schüler mehr von solchen Lehrern lernen, die über bestimmte Abschlüsse verfügen bzw. die ein bestimmtes Studienprogramm durchlaufen haben. Die zur Verfügung stehenden Datensätze beinhalteten Informationen zu den Abschlüssen der Lehrer (z.B. Bachelor, Master), und die Ergebnisse waren uneinheitlich. Die meisten Studien zeigten in dieser Frage uneinheitliche und unbestimmte Ergebnisse (Harnisch 1987; Hanushek 1992; Link/Ratledge 1979; Murnane 1975; Murnane/Phillips 1981; Rivkin/Hanushek/Kain 2001; Summers/Wolfe 1975a, 1977), und die vier Studien, die zu aussagekräftigen Ergebnissen führten, waren teils positiv (Ferguson/Ladd 1996), teils negativ (Eberts/Stone 1984; Ehrenberg/Brewer 1994; Kiesling 1984). Eine nähere Überprüfung dieser vier Studien erlaubte keine ‚Versöhnung‘ der konträren Ergebnisse. Obwohl drei von ihnen einen negativen Einfluss nahe legen, sind die positiven Ergebnisse von Ferguson/Ladd (1996) doch überzeugend. Insgesamt stabilisierte sich jedoch das uneinheitliche Bild.

Die neueren Fortschritte bei der Datensammlung zu Abschlüssen und Studienprogrammen führten zu Ergebnissen, die deutlich werden ließen, dass die früheren, gemischt-unbestimmten Resultate zu den Auswirkungen der Abschlussart z.T. darauf zurückzuführen waren, dass diese früheren Studien überhaupt nicht mit erfasst hatten, ob der Inhaltsbereich oder das Fach, in dem ein Lehrer einen akademischen Grad erworben hatte, auch derjenige bzw. dasjenige war, in dem der Lehrer unterrichtete. Man hatte nur die Abschlussart, nicht aber die Fächer erfasst. Dieses Defizit wurde deutlich, als interessierte Forscher die Daten aus NELS:88 verwendeten; diese Studie zu Schülerleistungen ist weiter oben bereits erwähnt worden. NELS:88 ist eine national repräsentative Erfassung von über 24.000 Schülern der 8. Jahrgangsstufe, die im Frühjahr 1988 durchgeführt worden ist. Eine Teilstichprobe dieser Schüler wurde in der 10. Jahrgangsstufe (1990) und der 12. Jahrgangsstufe (1992) erneut getestet. Jedes Mal wurden ein oder mehrere fachbezogene Tests durchgeführt, und zwar in Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch (schriftlich) und Geschichte. Aus diesem Grunde erlauben die NELS.88-Daten längsschnittliche Analysen zum Lernfortschritt der Schüler von der 8. bis zur

12. Jahrgangstufe in einzelnen Fächern. Die NELS:88-Daten enthielten auch Informationen zu relevanten Schüler-, Lehrer- und Schul-Variablen.

Drei Analysen basieren auf den detaillierten lehrerbezogenen Daten in NELS:88 über Abschlussarten. Die Analyse von Goldhaber/Brewer (1997a) macht den zentralen Punkt deutlich: Wenn die Autoren lediglich fragten, ob Schüler der 10. Jahrgangsstufe in Mathematik von solchen Lehrern, die einen Master-Grad haben, besser lernen als die Schüler von Lehrern, die diesen Grad nicht aufweisen, so zeigten sich keine Unterschiede. Erst wenn man berücksichtigt, *in welchem Fach* diese Lehrer einen Master-Grad inne hatten, zeigten sich signifikante Ergebnisse. Die erwähnten Schüler hatten dann größere Lernzuwächse in Mathematik, wenn sie von Lehrern unterrichtet worden waren, die einen Master-Grad in Mathematik hatten, verglichen mit denjenigen Schülern, deren Lehrer entweder einen niedrigeren akademischen Abschluss oder aber einen Master-Abschluss in irgendeinem anderen Fach (als Mathematik) hatten. Das Gleiche konnte man auf der Bachelor-Ebene feststellen: Schüler lernten mehr von Lehrern mit einem Bachelor-Grad im Fach Mathematik als von Lehrern mit einem Bachelor-Grad in einem anderen Fach. Die Auswirkungen dieser Faktoren – Innehaben eines fachlich parallelen Bachelors zum Lernzuwachs der Schüler in diesem Fach – war sehr stabil und unabhängig von anderen Lehreigenschaften; statistisch kontrolliert wurde auf der Seite der Lehrer dabei die Note in Mathematik sowie die Dauer der Berufserfahrung. Die anderen beiden Studien auf der Basis von NELS:88 (Goldhaber/Brewer 2000; Rowan/Chiang/Miller 1997) bestätigten im Wesentlichen diese Ergebnisse.

Falls es also entscheidend ist, dass man einen fachlich adäquaten Master haben muss, um in diesem Fach als Lehrer erfolgreich zu sein, so müsste man annehmen, dass in irgendeiner Weise auch die fachbezogenen Studiererfahrungen ein Prädiktor für den späteren beruflichen Erfolg sein müssten. Zwei Studien sind dieser Vermutung nachgegangen. Eberts/Stone (1984) erfassten die Zahl der Mathematik-Kurse auf College-Ebene der Lehrer. Es zeigte sich kein Zusammenhang zu den Lernzuwächsen in Mathematik der Viertklässler. Eine zweite Studie, die ebenfalls die Studiererfahrung berücksichtigte, fand jedoch Zusammenhänge. Monk/King (1994) verwendeten Leistungsdaten aus dem *Longitudinal Survey of American Youth* (LSAY), eine Studie, die auf einer Zufallsauswahl von 2831 Schülern staatlicher Schulen der 10. Jahrgangsstufe vom Herbst 1987 bis zur Abschlussklasse der Highschool. Die Schüler absolvierten in jedem Herbst Tests in Mathematik und Naturwissenschaften von 1987 bis 1989, die auf dem NEAP basierten. Im Rahmen von LSAY wurden auch die Mathematik- und Naturwissenschafts-Lehrer der zur Stichprobe gehörenden Schüler erfasst; eine gesonderte Umfrage erfasste die Berufserfahrung der Lehrer und ihre Studiererfahrungen. Um diese Studiererfahrungen richtig zu bewerten, wurden alle Undergraduate- und Graduate-Kurse der Lehrer in drei Kategorien eingeteilt: Mathematik, Life Sciences, physikalische Wissenschaften. Obwohl es viele unbestimmte Relationen gab, fanden Monk/King doch auch einige positive Zusammenhänge zwischen Lernzuwächsen der Schüler in Mathematik und den Studiererfahrungen der Lehrer in Mathematik heraus: Bei Kontrolle der Berufserfahrung der Lehrer zeigte sich, dass Zehntklässler in Mathematik mehr lernen, wenn sie von Lehrern unterrichtet wurden, die mehr Mathematik-Kurse absolviert hatten als andere.

Die Ergebnisse der ebenfalls auf LSAY-Daten basierenden Studie von Monk (1994) werden zwar häufig in diesem Kontext zitiert, wir haben sie jedoch aus unserer Übersicht ausgeschlossen, da es keine Kontrolle des sozioökonomischen Status gegeben hat. Hätten wir sie aufnehmen können, hätte sie die These unterstützt, dass die Intensität des Fachstudiums in Mathematik mit den Lernzuwächsen der Schüler dieser Lehrer in Mathematik zusammenhängt. Für Mathematik scheint es also einen klaren Zusammenhang zwischen der Intensität des Fachstudiums und dem Lernerfolg der späteren Schüler zu geben.

Wie sieht es in andern Fächern aus? Hier liegen nur inkonsistente und unbestimmte Ergebnisse vor. Goldhaber/Brewer (1997a) haben Analysen im Bereich der Fächer Naturwissenschaften, Englisch und Geschichte durchgeführt. Im Bereich der Naturwissenschaften wurden positive Zusammenhänge entdeckt, nicht aber in den anderen Fächern. In einer späteren Studie (Goldhaber/Brewer 2000) wurden zwar auch Zusammenhänge entdeckt, die jedoch nicht signifikant waren. Monk/King (1994) sind auch Zusammenhängen in Naturwissenschaften nachgegangen und erhielten nur ein bestimmtes Ergebnis: In den ersten Jahren der High School lernen die Schüler dann *weniger* dazu, wenn sie von Lehrern unterrichtet worden waren, die mehr Physik-Kurse absolviert hatten als von solchen, die weniger absolviert hatten.

### 2.3.2 Zusammenfassende Interpretation

Bei einer zusammenfassenden Interpretation muss man die Ergebnisse fachbezogen interpretieren. In den Fächern Geschichte und Englisch haben sich keine klaren Ergebnisse gezeigt; insofern kann unsere Übersicht keine Schlussfolgerungen für diese Fächer ziehen.

In den Naturwissenschaften haben wir zwei klare Ergebnisse – sie weisen jedoch in die entgegengesetzte Richtung: Naturwissenschaften beinhalten jedoch sowohl die physikalischen Wissenschaften wie die *Life Sciences*, sodass die konträren Ergebnisse vielleicht auch darauf zurückzuführen sind, dass hier nicht differenziert genug vorgegangen wurde. Wenn man also in Zukunft dem Zusammenhang von Lehrerkompetenzen und den Lerngewinnen der Schüler dieser Lehrer nachgehen will, so wird man eine feinkörnigere Perspektive anlegen müssen.

Im Fach Mathematik jedoch waren alle klaren Ergebnisse eindeutig positiv, sodass man begründet annehmen kann, dass Schüler dann von ihren Lehrern mehr lernen, wenn diese Lehrer möglichst viele Kurse in Mathematik belegt hatten und in diesem Fach auch die höheren Abschlussarten erworben hatten. Allerdings beziehen sich alle diese Ergebnisse auf High School-Schüler. Die unbestimmten Ergebnisse von Eberts/Stone (1984) bezogen sich auf Grundschüler.

### 2.3.3 Implikationen

Beinahe ausnahmslos bezahlen die Schuldistrikte in den USA die Lehrer nach der Höhe ihres Abschlusses, d.h. je höher der Abschluss, desto höher das Gehalt. Die Studien, die

wir ausgewertet haben, bestreiten nicht, dass dies möglicherweise eine sinnvolle Strategie ist. Sie machen allerdings deutlich, dass im Fach Mathematik der Zusammenhang zwischen studiertem Fach und dem Lehrerfolg in diesem Fach wichtig ist. Ein anderer wichtiger Punkt für die Bildungsverwaltung ist, dass sie genau festlegen kann, welche Studienerfahrungen notwendig sind, um eine bestimmte Arbeit als Lehrer übernehmen zu dürfen. Viele Staaten haben solche Anforderungsprofile definiert. Unsere Forschungsübersicht legt nahe, dass anspruchsvolle Anforderungsprofile in Verbindung mit steigenden Gehältern wahrscheinlich einen positiven Effekt auf die Schülerleistungen haben – insbesondere in Mathematik. Ob es diesen *payoff* gibt, hängt von den Kosten ab, die angehende Lehrer haben, um die Anforderungen zu erfüllen sowie natürlich von der Stärke der Beziehung, über deren Größe man aus methodischen Gründen jedoch nichts aussagen kann.

Abschließend muss auf den interessanten Punkt aufmerksam gemacht werden, dass die von uns analysierten Studien eine unklare Antwort auf die Frage geben, ob Schüler mehr von solchen Lehrern lernen, die fach- und fachdidaktische Studien absolviert und entsprechende Abschlüsse haben (also z.B. Mathematikdidaktik – und nicht nur Mathematik). Keine der im Zusammenhang mit NELS:88 durchgeführten Lehrerstudien haben danach gefragt. Hatte ein Lehrer auch Mathematikdidaktik studiert, wurde dies unter „Pädagogik“ subsumiert, aber es ist möglich, dass viele dieser Lehrer lieber das Fach angegeben hätten. Monk/King (1994) berichten nichts darüber, wie sie mit diesem Problem umgegangen sind.<sup>12</sup> Eberts/Stone (1984) verwendeten die Kategorie „auf Mathematikunterricht bezogene Kurse“ und schlossen vermutlich darin sowohl Fachstudien als auch fachdidaktische Studien ein. Zusammenfassend kann man also sagen, dass bislang die Forschung noch nicht hinreichend differenziert genug vorgegangen ist. Die Konsequenz ist klar: Bei der Untersuchung der Wirkung von Studienerfahrungen der Lehrer wird man zwischen den reinen Fachstudien und den fachdidaktischen Studien unterscheiden müssen.

## 2.4 Art der Zulassung (certification status)

### 2.4.1 Relevante Studien und Ergebnisse

Wie schon bei den Abschlüssen, so zeigen sich die Effekte der formellen Zulassung zum Lehrerberuf (*certification*) nur dann, wenn man bei der Zulassung immer auch das Fach mit berücksichtigt, für das die Zulassung erfolgt; dies hat sich im Fach Mathematik ergeben. Nur zwei Studien, die die Kriterien dieser Forschungsübersicht erfüllten, haben den Effekt der Zulassung untersucht; weitere Studien, die sich diesem Thema gewidmet haben, weisen keinen längsschnittlichen Charakter auf oder haben den sozioökonomischen Status der Schüler nicht erfasst.

<sup>12</sup> Die Studie von Monk/King (1994), die aufgrund der nicht durchgeführten Kontrolle des Faktors sozioökonomischer Status ausgeschlossen werden musste, hat jedoch explizit zwischen fachdidaktischen Studien und Fachstudien unterschieden.

In der oben bereits beschriebenen Studie von Goldhaber/Brewer (1997a) wurden zwei Indikatoren für die Zulassung überprüft. Im ersten Fall wurde lediglich unspezifiziert gefragt, ob die Lehrer überhaupt eine regelgerechte Zulassung als Lehrer haben oder nicht. Es ergab sich nur ein klarer Zusammenhang: Schüler hatten im muttersprachlichen Unterricht (Englisch) dann *geringere* Lernfortschritte, wenn sie von Lehrern mit (irgendeiner) Lehrer-Zulassung unterrichtet wurden. Im zweiten Fall wurden zusätzliche Informationen über das spezifische Fach mit berücksichtigt, in dem Lehrer ihre Zulassung hatten. Die Ergebnisse für den muttersprachlichen Unterricht wurden unbestimmt, wodurch nahe gelegt wird, dass das im ersten Fall erhaltene negative Ergebnis durch Lehrer verursacht worden ist, die über keine Zulassung für das Erteilen des muttersprachlichen Unterrichts hatten. Die Ergebnisse im Fach Geschichte waren ebenfalls unklar. Für das Fach Mathematik wurde jedoch berichtet, dass Schüler höhere Lernfortschritte erzielten, wenn sie von Lehrern unterrichtet worden waren, deren Lehramtsberechtigung im Fach Mathematik lag, als solche Schüler, die auf keine auf das Fach Mathematik bezogene Lehramtsbefähigung verweisen konnten – wobei die letztgenannte Gruppe sowohl solche Lehrer umfasste, die überhaupt keine Lehramtsberechtigung hatten als auch solche, die zwar eine Lehramtsberechtigung haben, aber nicht im Fach Mathematik. Im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer zeigten sich ähnliche positive Beziehungen.

Bemerkenswerterweise wurde in dieser Studie nichts über die Unterschiede in der Art der Zulassung zum Lehrerberuf ausgesagt. Die meisten Staaten sprechen unterschiedlich geartete Lehramtsberechtigungen für ein bestimmtes Fach aus, und sowohl bei Bildungsforschern als in der Bildungsadministration gibt es Unsicherheiten über die unterschiedliche Effektivität der Lehrer mit einer nicht-regelkonformen Lehramtsbefähigung (dt. in etwa: „Seiteneinsteiger“). Die Befürworter von solchen „alternativen Zulassungsformen“ behaupten, dass eine gewisse Reduktion der Zugangsstandards solche Personen anzieht, die über höhere Qualitäten verfügen, und zwar deshalb, weil die Eingangsbarrieren niedriger sind.

In einer zweiten Studie, bei der fachbezogene Lehramtsberechtigungen zugrunde gelegt wurden, haben Goldhaber/Brewer explizit nach unterschiedlichen Arten von Zulassungen gefragt. Wie schon erwähnt, haben sich Goldhaber/Brewer (2000) auf die Lernfortschritte der von NELS:88 erfassten Schüler (10. und 12. Jahrgangsstufe) gestützt. Die Befragung der Lehrer der Schüler der 12. Jahrgangsstufe umfasste auch eine Frage nach der Art der Lehramtszulassung im Fach Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern. Diese Angaben wurden in Beziehung gesetzt zu den Lernfortschritten der Schüler dieser Lehrer in Mathematik und in den Naturwissenschaften. Das klare Ergebnis dieser Untersuchung war, dass die Schüler von Lehrern, die eine regelgerechte Standard-Qualifizierung für ihren Beruf innehatten, größere Lernfortschritte aufwiesen als solche Schüler, deren Lehrer entweder keine Zulassung für Mathematik hatten oder aber eine von einer privaten Institution erteilte Zulassung für Mathematik aufweisen konnten.

Diese Studie hat dann zu weiteren Analysen und Diskussionen geführt (vgl. Darling-Hammond u.a. 2001; Goldhaber/Brewer 2001). Goldhaber/Brewer (2000) verglichen

die Lernzuwächse von Schülern in Mathematik, deren Lehrer die Standard-Qualifikation für Mathematik-Lehrer aufwiesen, mit den Lernzuwächsen derjenigen Schüler, deren Lehrer davon abweichende Zulassungen aufwiesen: „zeitlich befristete, provisorische, oder Not-Qualifikationen (bevor eine volle Zulassung erteilt wird, muss Weiterbildung erfolgen)“<sup>13</sup>. Bei Kontrolle anderer Variablen ihres Modells konnten die Autoren keine Unterschiede feststellen und interpretierten dieses unbestimmte Ergebnis dahingehend, dass die Lehrer trotz unterschiedlicher Zulassungen gleich effektiv seien. Die sehr strengen Standards, die wir unserer Übersicht zugrunde legen, verbietet es jedoch, irgendwelche Schlussfolgerungen aus unbestimmten Ergebnissen zu ziehen.<sup>13</sup>

Schließlich wurde eine weitere, für diesen Zusammenhang relevante Studie von Raymond/Fletcher/Luque (2001) durchgeführt. Sie basierte auf Daten des Schuldistrikts Houston und wollte ermitteln, ob Schüler dann mehr lernen, wenn ihre Lehrer sich dem TFA unterzogen hatten (*Teach for America*). Faktisch haben sie jedoch nicht die TFA-Lehrer mit solchen Lehrern verglichen, die eine Standard-Berechtigung in ihrem Unterrichtsfach aufwiesen. Stattdessen haben sie TFA-Lehrer mit *allen anderen* Berufsanfängern im Lehrerberuf verglichen, wobei andere Faktoren kontrolliert wurden. Die Gruppe der Berufsanfänger umfasste eine große Bandbreite von unterschiedlich qualifizierten Personen. Insofern informiert diese Studie lediglich den Schuldistrikt Houston darüber, ob sie TFA-Lehrer akzeptieren sollen oder nicht; sie erlaubt aber keine weitergehenden Verallgemeinerungen.

#### 2.4.2 Zusammenfassende Interpretation

Die beiden in diesem Abschnitt zum Status der Zulassung ausgewerteten Studien sind methodisch sehr aussagekräftig angelegt. Beide gehen von der Individualebene aus, und beide verwenden eine beachtliche Zahl von sozioökonomischen Statusfaktoren. Die Kontrolle anderer Schul- und Lehrerfaktoren war nicht so ausführlich wie in anderen Studien, aber gleichwohl vorhanden. Weil nicht deutlich wurde, wie der Status der Zulassung erfasst wurde, und die zweite Studie lediglich Aussagen über die Auswirkungen von Standard-Zulassungen erlaubte, schließen wir insgesamt hieraus, dass Schüler im Mathematikunterricht dann mehr lernen, wenn ihre Lehrer eine Standard-Zulassung für den Mathematikunterricht innehaben (dies im Vergleich mit Lehrern, deren Mathematik-Examen von privaten Ausbildungsinstitutionen stammt oder die eben keine Examen in Mathematik haben).

13 Aus Raumgründen können wir nicht die gesamte Diskussion zwischen Goldhaber/Brewer (2000) und Darling-Hammond u.a. (2001) nachzeichnen. Es ist aber wichtig zur Kenntnis zu nehmen, dass die Kontrahenten sich darüber einig sind, dass in der o.g. Studie die Lehrer mit Nicht-Standard-Zulassungen im Durchschnitt in anderer Hinsicht etwa die gleich hohen Qualifikationen aufwiesen wie Lehrer mit Standard-Zulassungen. Für uns stellt sich die Frage nach den Kriterien, anhand derer man diesbezüglich zwischen Lehrern unterscheidet; weitere Forschung hierzu wird notwendig sein.

### 2.4.3 Implikationen

Die Ergebnisse zu den Auswirkungen der formalen Zulassung entsprechen denjenigen zu den Auswirkungen von Abschlüssen und Studienerfahrungen. Kurz gefasst: fachspezifische Faktoren wirken sich aus. Dass die Lehrer mit regulären Mathematik-Examina und Zulassungen diejenigen Lehrer übertreffen, die diese nicht aufweisen, weist darauf hin, dass die Unterrichtsstandards für den Mathematikunterricht, die viele Staaten formuliert haben, alles in allem Sinn machen.

Wenn man hieraus Konsequenzen für die Bildungsadministration ziehen will, so muss man immer im Auge behalten, dass jeder Staat seine spezielle Stellenanforderungen definiert, die erfüllt sein müssen, damit man eine Standard-Zulassung als Mathematiklehrer bekommt. Das Ergebnis sagt nichts über die je spezifischen Anforderungen aus, die dabei der Sache nach wichtig sind. Die Frage, ob eine Vereinheitlichung dieser Anforderungen die Qualität verändern würde, kann angesichts der gegebenen Forschungslage nicht beantwortet werden.

Um klarere Ergebnisse hinsichtlich der Zulassung zu erhalten, müssten Designs entwickelt werden, die die je besonderen, in verschiedenen Staaten geltenden Anforderungen an je spezielle Zulassungen in den Staaten miteinander in Beziehung setzt. Der von der U.S. Bundesregierung finanzierte *Schools and Staffing Survey* hat zwar Muster der Zertifizierung beschrieben, hat aber keine Schülerleistungen erfasst. Immerhin ist Einiges über die konkrete Art der Lehrerausbildung deutlich geworden.<sup>14</sup> Um den Zusammenhang zwischen der Art der Zulassung von Lehrern und den Schülerleistungen dieser Lehrer zu erfassen, könnte man sich zunächst auf eine kleinere Gruppe von Staaten konzentrieren, die über ähnliche Ausbildungs- und Zulassungsstrukturen verfügen. Weil es das Ziel der Reform der Zulassungsverfahren ist, die durchschnittliche Qualität derjenigen Lehrer zu verbessern, die sich fest an den Lehrerberuf binden, müsste man auch die Zulassungen derjenigen Lehrer untersuchen, die den Lehrerberuf verlassen. Diese Empfehlungen decken sich mit denjenigen ähnlicher Forschungsübersichten.<sup>15</sup>

## 2.5 Andere Charakteristika

Die auf die Art der Ausbildung zurückgehenden Eigenschaften von Lehrern, die im Vorangegangenen thematisiert worden sind (Einschätzung der Ausbildungsstätte, Testleistungen, Abschlüsse und Studienerfahrungen, Art der Zulassung), sind von der Forschung soweit untersucht worden, dass bestimmte Schlussfolgerungen für die Bildungsverwaltung daraus gegeben werden können. Hinsichtlich vieler anderer Eigenschaften von Lehrern existiert entweder keine Forschung oder aber die Ergebnisse sind uneindeutig. In diesem letzten Abschnitt werden solche Eigenschaften bzw. Forschungen kurz erörtert.

Die wohl hervorstechendste Lehrereigenschaft, über die im Vorangegangenen noch nichts gesagt wurde, ist die Dauer der Berufserfahrung. Von den 21 Studien zu Schüler-

14 Nähere Informationen zu diesem Survey finden sich unter [www.nces.ed.gov/surveys/sass](http://www.nces.ed.gov/surveys/sass).

15 Vgl. dazu Goldhaber/Brewer (2000) und Darling-Hammond u.a. (2001).

leistungen beinhalten 19 auch Informationen darüber, über wie viele Jahre Berufserfahrung die Lehrer verfügten. Die meisten der eindeutigen Ergebnisse waren positiv (d.h. größere Berufserfahrung von Lehrern führt zu größeren Lernfortschritten der Schüler dieser Lehrer). Aufgrund der zuerst von Murnane/Phillips (1981, S. 94 – 97) genannten Gründe haben wir jedoch entschieden, dass die auf die Dauer der Berufserfahrung basierenden Ergebnisse kaum zu interpretieren sind. Erstens schließt das Merkmal ‚Berufserfahrung‘ naturgemäß die Wirkung des Faktors, ob ein Lehrer in einer Zeit des Lehrermangels oder der Lehrerarbeitslosigkeit eingestellt worden ist, mit ein. Sinnvolle Interpretationen setzen aber voraus, dass man genau kontrolliert, ob die Einstellung eines Lehrers während der einen oder der anderen Phase gefallen ist. Zweitens schließt Berufserfahrung Unterschiede hinsichtlich der Motivation für die Arbeit mit ein, die je nach biografischer Situation eines Lehrers unterschiedlich aussehen kann. So wirkt sich etwa sehr stark aus, wenn Lehrkräfte selbst Eltern werden und insofern viel Energie auf die eigenen Kinder verwendet werden muss. Und wenn drittens eine unterschiedliche Effektivität zwischen denen besteht, die den Beruf verlassen, und denen die ihn weiterführen, würden Berufserfahrung diese Unterschiede ebenfalls verdecken – und dabei sind diese Unterschiede selbst noch dynamisch, d.h. sie wandeln sich zusammen mit generellen kulturellen Trends sowie bedingt durch die jeweiligen Bedingungen am Lehrerarbeitsmarkt. Indem also der Faktor ‚Dauer der Berufserfahrung‘ gewissermaßen zahllose andere Effekte mitbeinhaltet, kann man ihn als eine wertvolle Kontroll-Variable einsetzen. Aus dem gleichen Grund sind aber die Zusammenhänge zwischen der Dauer der Berufserfahrung von Lehrern und der Lernleistung der Schüler dieser Lehrer sehr schwer zu interpretieren.

Eine andere Eigenschaft von Lehrern, auf die wir in unserer Forschungsübersicht nicht eingegangen sind, ist die Rasse. Dieser Faktor wurde ausgeschlossen, weil wir uns auf klare, eindeutige Ergebnisse konzentrieren wollten. Die Forschung zu den Auswirkungen der Hautfarbe eines Lehrers – und insbesondere zu der Frage, ob Schüler dann mehr lernen, wenn sie von Lehrern ihrer eigenen Rasse oder Ethnie unterrichtet werden – sind sehr gemischt (vgl. Ferguson 1998). Falls man überhaupt jemals eindeutige Ergebnisse erhalten wird, sollte man vielleicht nur nach sehr sorgfältigen Überlegungen hieraus überhaupt Konsequenzen ziehen.

Unsere Forschungsübersicht ist ebenfalls nicht der Frage nachgegangen, wie es sich auswirkt, wenn Lehrer über erziehungswissenschaftliche Abschlüsse verfügen. Die Untersuchungen unterscheiden nicht explizit zwischen fachbezogenen Abschlüssen, fachdidaktischen Abschlüssen und erziehungswissenschaftlichen Abschlüssen. Gäbe es solche Studien, ließe sich eine empfindliche Forschungslücke schließen.

### 3. Schlussfolgerungen

Es fällt nicht schwer, die Ergebnisse zusammenzufassen. Forschung hat gezeigt, dass Schüler von Lehrern mit bestimmten Charakteristika mehr lernen als von Lehrern, die diese Charakteristika nicht aufweisen. Lehrer, die aus positiv beurteilten Ausbildungs-

stitutionen kommen, erzeugen höhere Lerngewinne bei ihren Schülern als Lehrer, die aus schlechter bewerteten Ausbildungsinstitutionen kommen. Es sollte detaillierter untersucht werden, wie groß die relative Bedeutung dieses Faktors sowie auch des bei Lehrern gemessenen Wissens und der Fähigkeiten ist. Wenn wir auf die Abschlüsse, die Studienerfahrungen und die Art der Zulassung schauen, so haben wir es mit inkonsistenten Ergebnissen zu tun – mit Ausnahme des Faches Mathematik. In diesem Fach lernen die Schüler der High School mehr von Lehrern, die Mathematik studiert haben, die einen Abschluss in Mathematik vorweisen können, und die eben auch für dieses Fach eine Zulassung besitzen.

Obwohl dies für die Bildungsverwaltung sicherlich wichtig ist, bleiben doch viele Fragen unbeantwortet. Es könnte z.B. sein, dass die Forschungsergebnisse anders aussehen, wenn man spätere Bildungsabschlüsse oder das spätere Einkommen von Schülern mit berücksichtigt. Für viele vermutlich wichtige Eigenschaften von Lehrern – Dauer der Berufserfahrung, Rasse bzw. Ethnie oder Kompetenz auf der Ebene der Unterrichtsmethoden – existieren jedoch keine Studien oder aber nur solche, die inkonsistente Ergebnisse erbracht haben. Weiterhin ist es wichtig zu berücksichtigen, dass sich die Zusammensetzung der Lehrerschaft über längere Zeitstrecken hinweg verändert. In den letzten drei Jahrzehnten hat es hier sicherlich beträchtliche Veränderungen gegeben.<sup>16</sup> Und schließlich: Die oben als sicher ausgewiesenen Zusammenhänge liegen zwar vor – aber es ist nichts über ihre Effektstärke bekannt. Was wäre, wenn deren Effektstärke extrem klein wäre? Vieles in diesem Feld bleibt also immer noch der Intuition und der Einschätzung von Bildungsadministratoren vorbehalten.

Angaben über Effektstärken sind in der Tat zentral für die gegenwärtige Diskussion um den Lehrerberuf und seine Zukunft. Ein wichtiger Denkansatz innerhalb der bildungspolitischen Diskussion um die Qualität von Lehrern behauptet, dass es nicht sinnvoll ist, die Eigenschaften von Lehrern bei der Planung zukünftiger Strukturen zu berücksichtigen, weil damit der allergrößte Anteil an der Variation von Lehrerqualität überhaupt nicht erfasst wird. Anders formuliert: Lehrer unterscheiden sich zwar deutlich in ihrer Effektivität – aber Lehrer mit oder ohne bestimmte Eigenschaften oder Qualitäten unterscheiden sich nur wenig. Diesem Denk- und Handlungsansatz zufolge sollte man die Schulleitungen stärken und ihre Freiheit bei der Einstellung von geeigneten Lehrern ausweiten anstatt von Seiten der Schulverwaltung aus bestimmte Qualifikationen zur Voraussetzung zu machen.

Die einzige Studie, die sich explizit mit der Frage der Effektstärke beschäftigt hat, ist die von Rivkin/Hanushek/Kain (2001). Auf der Basis von Studien zu Schülerleistungen,

16 Seit den 1970er-Jahren haben sowohl Frauen als auch Angehörige rassistischer Minderheiten sicherlich bessere berufliche Möglichkeiten außerhalb des Lehrerberufs bekommen. In den 1970er-Jahren gab es relativ wenige neu zu besetzende Lehrerstellen, was auf demographische Faktoren auf der Schüler- wie Lehrerseite zurückzuführen ist. Dies hat natürlich auch die Haltung von Collegestudenten zum Lehrerberuf bzw. zum Lehramtsstudium beeinflusst. Vgl. dazu generell Warren (1989) und Sedlak/Schlossmann (1986). Zusätzlich gibt es eine kontinuierliche Debatte über die akademischen Qualifikationen (intellektuellen Leistungen) zukünftiger Lehrer (vgl. Gitomer/Lathaam/Ziomek 1999; Henke/Chen/Geis 2000).

die auf mehr als zwei Messzeitpunkten beruhen, haben sich die Autoren darum bemüht, den Einfluss solcher Schüler und Schulen statistisch auszuschließen, die sich im Verlaufe der Zeit nicht verändert haben. Diese Methode ermöglicht eine bessere Isolation der Effektstärke der Lehrervariable, sie sollte jedoch so lange als entwicklungsbedürftig betrachtet werden, bis andere Forscher diese Technik haben überprüfen können. Ein anderer vielversprechender Ansatz für eine bessere Erfassung der Effektstärke besteht in der Strategie der zufälligen Zuordnung. Eine neue Studie zu TFA geht so vor, dass Schüler nach Zufall TFA-Lehrern oder Nicht-TFA-Lehrern zugeordnet werden (Decker/Mayer 2002). Solche Designs sind nicht problemlos (vgl. Ehrenberg u.a. 2001), aber sie sind transparenter als quasi-experimentelle Anordnungen, und ihre Ergebnisse zur Effektstärke könnten die Diskussion über den Lehrerberuf voranbringen.

### Abkürzungsverzeichnis

ACT	Ein weit verbreiteter Zulassungstest zum College
HS&B	High School and Beyond
INTASC	Interstate New Teacher Support and Assessment Consortium
ITBS	Iowa Test of Basic Skills
LSAY	Longitudinal Survey of American Youth
NCATE	National Council for Accreditation of Teacher Education
NEAP	National Educational Advancement Programs
NELS	National Educational Longitudinal Survey
NTE	National Teacher Examination
TEAMS	Texas Educational Assessment of Minimum Skills
TECAT	Texas Examination of Current Administrators and Teachers
TFA	Teach for America

### Literatur

- Ballou, D./Podgursky, M. (1999): Reforming teacher preparation and licensing: What is the evidence? In: *Teachers College Record* 102, S. 5–27.
- Ballou, D./Podgursky, M. (2000): Reforming teacher preparation and licensing: Continuing the debate. In: *Teachers College Record* 102, H. 1, S. 5–27.
- Coleman, J.S. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Darling-Hammond, L. (1999a): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2000): Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. In: *Teachers College Record* 102, S. 28–56.
- Darling-Hammond, L. (2001): The research and rhetoric on teacher certification: A response to „Teacher certification reconsidered“. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L./Berry, B./Thoreson, A. (2001): Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23, H. 1, S. 57–77.
- Decker, P./Mayer, D. (2002): Studying alternative certification using random assignment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

- Eberts, R.W./Stone, J.A. (1984): Unions and public schools: The effect of collective bargaining on American education. Lexington, MA: Heath.
- Ehrenberg, R.G./Brewer, D.J. (1994): Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. In: *Economics of Education Review* 13, S. 1–17.
- Ehrenberg, R.G./Brewer, D.J./Gamoran, A./Wilms, J.D. (2001): Class size and student achievement. In: *Psychological science in the Public Interest* 2, H. 1, S. 1–30.
- Ferguson, R.F. (1991): Paying for public education: New evidence on how and why money matters. In: *Harvard Journal on Legislation* 28, S. 465–498.
- Ferguson, R.F. (1998): Can schools narrow the Black-White test score gap? In: Jencks, C./Phillips, M. (Hrsg.): *The Black-White test score gap*. Washington, DC: Brookings Institution, S. 318–374.
- Ferguson, R.F./Ladd, H.F. (1996): How and why money matters: An analysis of Alabama schools. In: Ladd, H.F. (Hrsg.): *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*. Washington, DC: Brookings Institution, S. 265–298.
- Gitomer, D.H./Latham, A.S./Ziomek, R. (1999): *The academic quality of prospective teachers: The impact of admission and licensure testing*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Goertz, M.E./Pitcher, B. (1985): *The impact of NTE use by states on teacher selection*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Goldhaber, D.D./Brewer, D.J. (1997a): Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. In: Fowler, W.J. (Hrsg.): *Developments in school finance*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, S. 197–210.
- Goldhaber, D.D./Brewer, D.J. (1997b): Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity. In: *Journal of Human Resources* 32, S. 505–523.
- Goldhaber, D.D./Brewer, D.J. (2000): Does teacher certification matter? High school certification status and student achievement. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22, S. 129–146.
- Goldhaber, D.D./Brewer, D.J. (2001): Evaluating the evidence on teacher certification: A rejoinder. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23, S. 79–86.
- Graham, P.A. (1987): Black teachers: A drastically scarce resource. In: *Phi Delta Kappan* 68, S. 598–605.
- Greenwald, R./Hedges, L.V./Laine, R.D. (1996): The effect of school resources on student achievement. In: *Review of Educational Research* 66, S. 361–396.
- Haney, W./Madaus, G./Kreitzer, A. (1987): *Charms talismanic: Testing teachers for the improvement for American education*. In: *Review of Research in Education*, Vol. 14., Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hanushek, E.A. (1971): Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro-data. In: *American Economic Review* 61, S. 280–288.
- Hanushek, E.A. (1992): The trade-off between child quantity and quality. In: *Journal of Political Economy* 100, S. 85–117.
- Hanushek, E.A. (1997): Assessing the effects of school resources on student performance: An update. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19, S. 141–164.
- Hanushek, E.A./Gomes-Neto, J.B./Harbison, R.W. (1996): Efficiency-enhancing investments in school quality. In: Birdsall, N./Sabot, R.H. (Hrsg.): *Opportunity foregone: Education in Brazil*. Washington, DC: Inter-American Development Bank/Johns Hopkins University Press, S. 385–424.
- Harnisch, D.L. (1987): Characteristics associated with effective public high schools. In: *Journal of Educational Research* 80, S.233–241.
- Henke, R.R./Chen, X./Geis, S. (2000): *Progress through the teacher pipeline: 1992–93 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Hussar, W.J. (1999): *Predicting the need for newly hired teachers in the United States to 2008–09*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Ingersoll, R.M. (1996): *Out-of-field teaching and educational equity*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Jordan, H. R./Mendro, R./Weerasinghe, D. (1997): Teacher effects on longitudinal student achievement. Paper presented at the annual meeting of the Center for Research on Educational Accountability and Teacher Education, Indianapolis, IN.
- Kain, J.F./Singleton, K. (1996, May-June): Equality of educational opportunity revisited. In: *New England Economic Review*, S. 87–111.
- Kiesling, H.J. (1984): Assignment practices and the relationship of instructional time to the reading performance of elementary school children. In: *Economics of Education Review* 3, S. 341–350.
- Link, C.R./Ratledge, E.C. (1979): Student perceptions, I.Q. and achievement. In: *Journal of Human Resources* 14, S. 98–111.
- Ludlow, L. (2001): Teacher test accountability: From Alabama to Massachusetts. In: *Education Policy Analysis Archives* 9(6).
- Mitchell, K.J./Robinson, D.Z./Plake, B.S./Knowles, K.T. (2001): *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. Washington, DC: National Academy Press.
- Monk, D.H. (1994): Subject area preparation of secondary math and science teachers and student achievement. In: *Economics of Education Review* 13, S. 125–145.
- Monk, D.H./King, J. (1994): Multilevel teacher resource effects on pupil performance in secondary mathematics and science: The case of teacher subject-matter preparation. In: Ehrenberg, R. (Hrsg.): *Contemporary policy issues: Choices and consequences in education*. Ithaca, NY: ILR, S. 29–58.
- Murnane, R.J. (1975): *The impact of school resources on the learning of inner city children*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Murnane, R.J./Phillips, B.R. (1981): What do effective teachers of inner-city children have in common? In: *Social Science Research* 10, S. 83–100.
- Pecheone, R./Rogers, J./Moirs, K. (2001): A beginning teacher survey study: A policy-practice perspective. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Raymond, M./Fletcher, S.H./Luque, J. (2001): *Teach for America: An evaluation of teacher differences and student outcomes in Houston, Texas*. Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes.
- Rivkin, S.G./Hanushek, E.A./Kain, J.F. (2001): *Teacher, schools, and academic achievement*. Amherst, MA: Amherst College.
- Rowan, B. (2002): What large scale survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects study of elementary schools. Ann Arbor: University of Michigan.
- Rowan, B./Chiang, F.-S./Miller, R.J. (1997): Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. In: *Sociology of Education* 70, S. 256–284.
- Sanders, W.L./Rivers, J.C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sedlak, M./Schlossman, S. (1986): *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession*. Santa Monica, CA: Rand.
- Smith, G.P./Miller, M.C./Joy, J. (1988): A case study of the impact of performance-based testing on the supply of minority teachers. In: *Journal of Teacher Education* 39, H. 4, S. 45–53.
- Strauss, R.P./Sawyer, E.A. (1986): Some new evidence on teacher and student competencies. In: *Economics of Education Review* 5, S. 41–48.
- Summers, A.A./Wolfe, B.L. (1975a): *Equality of educational opportunity quantified: A production function approach*. Philadelphia: Federal Reserve Bank of Philadelphia, Department of Research.
- Summers, A.A./Wolfe, B.L. (1975b): *Which school resources help learning? Efficiency and equity in Philadelphia public schools*. Philadelphia: Federal Reserve Bank of Philadelphia.
- Summers, A.A./Wolfe, B.L. (1977): Do schools make a difference? In: *American Economic Review* 67, S. 639–652.

- U.S. Department of Education (2002): Meeting the highly qualified teachers challenge. Washington, DC.
- Walsh, K. (2001): Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality. Baltimore: Abell Foundation.
- Warren, D. (1989): American teachers: Histories of a profession at work. New York: Macmillan.
- Wayne, A. (2002): Teacher inequality: New evidence on disparities in teachers' academic skills. In: Education Policy Analysis Archives 10(30).
- Wayne, A.J. (2000a): Federal policies to improve teacher quality for low-income students. Unveröffentlichte Doktorarbeit, University of Maryland, College Park.
- Wayne, A.J. (2000b): Teacher supply and demand: Surprises from primary research. In: Education Policy Analysis Archives 8(47).
- Wilson, S.M./Floden, R.E./Ferrini-Mundy, J. (2001): Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wright, S.P./Horn, S.P./Sanders, W.L. (1997): Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. In: Journal of Personnel Evaluation in Education 11, S. 57–67.
- Youngs, P./Odden, A./Porter, A.C. (2001): State leadership in teacher licensure. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Youngs, P./Odden, A./Porter, A.C. (2003): State policy related to teacher licensure. In: Educational policy 17, S. 217–236.

*Anschrift der Autoren:*

Andrew Wayne, SRI International, 1100 Wilson Blvd., Suite 2800, Arlington, VA 22209-3915,  
E-Mail: [andrew.wayne@sri.com](mailto:andrew.wayne@sri.com).

Peter Young, Research Associate, Stanford University, School of Education, CERAS Building, Room 109-O, Stanford CA 94305, E-Mail: [pyoungs@stanford.edu](mailto:pyoungs@stanford.edu).

Ken Zeichner

## Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten

Seitdem in den USA seit Mitte des 19. Jahrhunderts formale Programme zur Lehrerausbildung eingeführt worden sind, hat es kontinuierlich Debatten über das Wissen, die Fähigkeiten und die Dispositionen gegeben, über die angehende Lehrer des öffentlichen Schulsystems verfügen sollten. Als etwa einige Pädagogen damit begannen, an Normal- und Hochschulen eine spezielle Ausbildung zukünftiger Lehrer für den Elementarunterricht durchzuführen, die auch eine Unterweisung in Pädagogik und Klassenführung beinhaltete, erhoben sich andere Stimmen, die meinten, dass es keiner weiteren Ausbildung der zukünftigen Lehrer bedürfe – außer einer soliden Ausbildung in den Fächern, die man zu unterrichten hat (Lucas 1999).

Im Verlaufe der Entwicklung der Lehrerausbildung in den USA hat es drei unterschiedliche Paradigmen zur Reform der Lehrerausbildung gegeben. Jedes dieser Paradigmen betonte ein spezielles Konzept von Lehrerexpertise und eine damit zusammenhängende Antwort auf die Frage, wo und wie angehende Lehrer Expertise am besten erwerben können (vgl. Zeichner 2003).<sup>1</sup> Der *Professionalisierungsansatz* innerhalb der Reformdiskussion hat immer die Notwendigkeit der Ausarbeitung einer Wissensbasis für das Unterrichten in Form von Kompetenzen oder Standards betont, die sich auf viele Aspekte des Unterrichtens beziehen. Dieses Reformparadigma hat die hohe Bedeutung der professionellen, berufsbezogenen Inhalte in der Lehrerausbildung unterstrichen. Der *Deregulierungsansatz* hat dagegen immer die Bedeutung der zu studierenden Fächer bzw. Unterrichtsinhalte sowie die sprachliche Kompetenz von Lehrern herausgestellt und geht zugleich davon aus, dass die berufsbezogenen Inhalte über Pädagogik, Lernen, Unterrichtsführung etc. am besten ‚on the job‘, also im Sinne einer rein praktischen Ausbildung erworben werden können – und nicht innerhalb einer formellen, dem beruflichen Tun vorauslaufenden Lehrerausbildung. Die Befürworter des Deregulierungsansatzes haben sich dafür eingesetzt, die staatlichen Prüfungen für den Zugang zum Lehrerberuf abzuschaffen;<sup>2</sup> zugleich plädierten sie für Alternativen zu herkömmli-

1 Obwohl es einige andere, aber ähnliche Formulierungen und Systematisierungen in der Literatur zu den Ansätzen der Lehrerexpertise oder der Lehrerkompetenzen gegeben hat (z.B. Cochran-Smith/Fries 2005; Feiman-Nemser 1990; Zeichner 1983; Liston/Zeichner 1991), deckt der in diesem Aufsatz gewählte Rahmen sowie die Unterscheidung der drei Ansätze die wichtigsten Diskussionslinien zur Lehrerkompetenz in den Vereinigten Staaten ab.

2 In den USA ist jeder einzelne Staat – und nicht die Bundesregierung – für die Erziehungs- und Bildungspolitik verantwortlich. Seit dem frühen 19. Jahrhundert haben die Staaten die Regulationen für die Zulassungen zum Lehrerberuf bestimmt. Obwohl also die Bundesregierung diesbezüglich keine Autorität in den einzelnen Staaten hat, spielt sie eine zunehmend wichtigere Rolle innerhalb des Schul- und Hochschulsystems, da sie die Gewährung von Bundeszuschüssen abhängig

chen, hochschulbasierten Lehrerausbildungsprogrammen. Der dritte Ansatz schließlich, das *Paradigma der sozialen Gerechtigkeit*, hat die Aufgabe der Entwicklung eines soziokulturellen Bewusstseins und interkultureller Kompetenzen von angehenden Lehrern in den Mittelpunkt gestellt. Lehrer müssten demzufolge dazu befähigt werden, der zunehmend heterogener werdenden Schülerschaft gerecht zu werden. – In meinem Beitrag möchte ich diese drei wichtigsten Positionen zur Lehrerexpertise in den Vereinigten Staaten erörtern und dabei verdeutlichen, wie sie jeweils die Diskussion um Lehrerausbildung beeinflusst haben.

## **1. Reform der Lehrerbildung durch die Erarbeitung von Kompetenzen und Standards**

Seit dem frühen 20. Jahrhunderts wurden in den Vereinigten Staaten Anstrengungen unternommen, eine „wissenschaftliche“ Grundlage für die Lehrerbildung zu schaffen. Die Grundidee bestand und besteht darin, angehenden Lehrern das Wissen, die Fähigkeiten und diejenigen Dispositionen zu vermitteln, die sich aufgrund von Forschungsergebnissen für effektiven Unterricht als bedeutsam erwiesen haben. Eine der ersten Bemühungen, ein solches wissenschaftsbasiertes Curriculum der Lehrerausbildung zu schaffen, war die *Commonwealth Teacher Training Study*, die in den Jahren 1925 bis 1928 an der Universität Chicago durchgeführt worden ist (Charters/Walpes 1929). In dieser umfangreichen Studie, die von Saylor (1976) als „Tabellenorgie“ bezeichnet worden ist, haben Forscher versucht, diejenigen Eigenschaften und Charakteristika effektiver, erfolgreicher Lehrer auf unterschiedlichen Jahrgangsstufen sowie in unterschiedlichen Schulgemeinden herauszufinden, indem sie im ganzen Land Interviews mit Lehrern, Eltern, Schulverwaltern, Vertretern der Lehrgewerkschaften und Studenten und Professoren der Pädagogik durchführten. Im Anschluss hieran wurde ein Gremium aus 21 Experten eingesetzt, das nach einer bestimmten Methode einen Konsens hinsichtlich der Kennzeichen effektiver Lehrer finden sollte. Jedes der drei Merkmale wurde mit einer Liste von Indikatoren versehen. Einige Beispiele für solche Indikatoren waren:

- Anpassungsbereitschaft – Geht nicht zu Tanzveranstaltungen und spielt keine Karten, falls die Gemeinde dagegen eingestellt ist;
- Takt – Kann gut mit wütenden Eltern umgehen;
- Ruhe – Versucht nicht, durch lautes Sprechen die Lautstärke der Schüler zu überbönen.

Obwohl einige dieser Eigenschaften uns heute schmunzeln lassen, beinhaltet die gesamte Liste gleichwohl einige Punkte, die durchaus den gegenwärtig formulierten Standards

machen kann von der Erfüllung ihrer Wünsche seitens der einzelnen Staaten (Early 2000). So kann sich etwa gegenwärtig ein Staat aus den mit dem „No Child Left Behind“-Programm verbundenen Leistungstests zurückziehen, muss aber dann damit rechnen, dass substanzielle Teile der finanziellen Zuflüsse des Bundes wegfallen.

für gute Lehrerarbeit entsprechen.<sup>3</sup> Zusätzlich zur Erarbeitung einer Liste der Eigenschaften effektiver Lehrer führten die Forscher eine Arbeitsanalyse durch, indem sie mittels postalischer Fragebögen Lehrer in 42 Staaten nach den von ihnen als effektiv beurteilten beruflichen Handlungsweisen befragten. Die Forschungsgruppe reduzierte die mehr als 200.000 erhaltenen Aussagen auf eine Liste von 1.001 Aktivitäten, die in sieben Felder aufgeteilt wurden. Hierzu gehörte auch Klassenführung und Unterweisung. Die Beispiele, die effektives Lehrerhandeln illustrieren sollten, schlossen auch die Auswahl der für eine bestimmte Klasse geeigneten Unterrichtsformen ein, aber auch die Auswahl geeigneter Veranschaulichungen.

Der Grundgedanke bestand darin, dass die 83 Eigenschaften und 1.001 Aktivitäten in die Lehrerausbildungsprogramme eingebaut werden würden und auf diese Weise die bestehende Praxis der Lehrerausbildung verändert werden würde. Obwohl diese ganzen Bemühungen nur sehr geringen Einfluss auf die Lehrerausbildungsprogramme in den USA hatten, bilden sie einen Präzedenzfall, der bis heute das Denken über die Reform der Lehrerbildung bestimmt. Die Methoden der empirischen Forschung und die Techniken der Konsensfindung mögen raffinierter geworden sein, aber der Grundgedanke bleibt: Es existiert ein berufsbezogenes Wissen, das in die Lehrerausbildung einfließen sollte und alle diejenigen Dinge einschließt, die von guten Lehrern gewusst und gekonnt werden sollten.

In den 1960er- und 1970er-Jahren dominierte die so genannten *performance/competency-based teacher education* (P/CBTE) die Diskussion in den USA; allerdings wurde nur wenig davon umgesetzt. Diese an konkreten Fähigkeiten orientierte Lehrerausbildung wurde einer Lehrerbildung gegenübergestellt, bei der man ein staatlich reguliertes Kurs- oder Seminarprogramm an Universitäten zu absolvieren hatte, um dann eine entsprechende Lizenz zu bekommen. Bei P/CBTE-Programmen dagegen wurden Lehrer nur dann für den Beruf zugelassen, wenn sie praktisch demonstrieren konnten, dass sie über vorab definierte Kompetenzen auch tatsächlich verfügten (Gage/Winne 1975). „Im Rahmen solcher kompetenzorientierten Programme sind die Leistungsziele – also, das, was man Können muss – vorab in präziser Weise definiert. Der Student muss demonstrieren, dass er dazu in der Lage ist, Lernprozesse seiner Schüler zu befördern oder zumindest ein solches berufliches Verhalten zu zeigen, von dem man weiß, dass es üblicherweise Lernprozesse befördert. Er ist verantwortlich dafür, dass er eine bestimmte Kompetenzebene nicht unterschreitet, die für die Aufgabe des Unterrichtens essenziell sind“ (Elam 1971, S. 1).

In derjenigen Version von P/CBTE, die in den 1960er- und 1970er-Jahren vorherrschte, bezog man sich sehr stark auf die behavioristische Psychologie und die Systemtheorie, wobei die Kompetenzen häufig auf der konkreten Verhaltensebene definiert waren. Differenzierte Managementsysteme wurden aufgebaut, mit deren Hilfe die

3 Zum Beispiel sind Eigenschaften wie „Inspiration“, die Schüler dazu ermutigen soll, eigenständig Problemlösungen zu finden, oder „Wachheit“, die es ermöglichen soll, sich rasch an die Denkwege von Schülern anzuschließen, Eigenschaften eines schülerzentrierten Unterrichtens – ein Ansatz, der sich in den gegenwärtigen Standards für den kompetenten Lehrer wieder findet.

Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrern erfasst werden sollten (McDonald 1973). Die Kompetenzen selbst basierten angeblich auf den Ergebnissen der empirischen Prozess-Produkt-Unterrichtsforschung, die bekanntlich darauf ausgerichtet war, spezifische Verhaltensweisen von Lehrern mit den Lernzuwächsen von Schülern zu verknüpfen, wobei die Lernzuwächse üblicherweise mittels standardisierter Leistungstests ermittelt wurden. Ein Hauptkritikpunkt an der damaligen P/CBTE bezog sich auf deren lange Listen von Kompetenzen (Michigan State University hatte mehr als 1.500 in ihren Programmen), die einer sehr fragmentierten Sichtweise von Unterrichten Vorschub leisteten und zugleich Unterrichten auf „Belehren“ begrenzten (Broudy 1973). Neben den hohen finanziellen Kosten und dem immensen Zeitaufwand bei der Lehre selbst ist ein weiterer Grund für den sehr geringen Umsetzungsgrad von P/CBTE darin zu sehen, dass die Forschungsbasis für die anzustrebenden Kompetenzen sehr skeptisch beurteilt wurde. Heath/Nielsen umfassende Forschungsübersicht aus dem Jahre 1974 kam zu dem Ergebnis, dass im Grunde keine empirische Basis für die Verbindlichmachung von Kompetenzen innerhalb von solchen Lehrerausbildungsprogrammen existierte.

Von den 1990er-Jahren bis heute ist P/CBTE wieder auferstanden, und zwar in Gestalt einer leistungsorientierten Kompetenzerfassung im Laufe des Prozesses der Lehrerbildung, welche auf Standards basiert, die den Lehrerbildungsinstitutionen von staatlichen Stellen vorgeschrieben werden (Valli/Rennert-Ariev 2002; Zeichner 2005). Statt langer Listen von Hunderten von Kompetenzen, die ein angehender Lehrer beherrschen muss, um eine Zulassung zum Beruf zu bekommen, wird gegenwärtig auf einige wenige Standards gesetzt, die dann durch Wissenselemente, Fähigkeiten und Eigenschaften weiter ausgearbeitet werden, wodurch wiederum die Standards näher definiert sind.

In den frühen 1990er-Jahren hat das *Council of Chief State School Officers*, der Verband der höchsten Bildungsadministratoren aus den 50 Staaten der USA, ein Projekt gefördert, das zu einem Set von Modell-Standards für die Lizenzierung von angehenden Lehrern geführt hat, welches wiederum den einzelnen Staaten als Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzbeurteilungssystemen angehender Lehrer dienen sollte. Diese Standards, die allgemein als die *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*- oder INTASC-Standards bezeichnet werden (Council of Chief State School Officers 1992), sowie die auf dieser Basis entwickelten weiteren Standards für Unterrichtsfächer wie Naturwissenschaften oder Mathematik, haben sehr starken Einfluss auf die Entwicklung der Lehrerausbildung in vielen Staaten der USA genommen. Das ursprüngliche INTASC-Dokument bestand aus 10 Standards, von denen jeder durch die Benennung von Wissenselementen, Fähigkeiten und Dispositionen definiert war. Von diesen 10 Standards wurde angenommen, dass sie einen gemeinsamen Kern von Wissen und Fähigkeiten definierten, die von allen Lehrern erworben werden sollten. An diesen gemeinsamen Kern sollten die Standards für die einzelnen Fächer und Schulstufen anschließen. Das Ziel war, dass möglichst alle diese verschiedenen Standards bei der Lizenzierung von zukünftigen Lehrern Berücksichtigung finden sollten.

Anders als noch in den 1970er-Jahren, in denen man eine solide empirische Basis für die Standards in Anspruch nahm, wurden die INTASC-Standards von Expertengruppen aus Wissenschaft und Praxis erarbeitet, die auf der Basis eines Konsens-Modells arbeite-

ten, das sich im Grunde nicht sehr vom Konsensmodell der eingangs erwähnten *Commonwealth Teacher Training Study* aus den 1920er-Jahren unterschied. Die Experten-Gruppen erarbeiteten die Modell-Standards mit Blick auf die folgenden fünf zentralen Annahmen über gutes Unterrichten aus, die vom *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) übernommen wurden:

- Lehrer fühlen sich ihren Schülern und deren Lernen verpflichtet.
- Lehrer kennen ihre Unterrichtsfächer und wissen, wie man sie verschiedenen Typen von Lernenden vermittelt.
- Lehrer sind für die Organisation und die Kontrolle (monitoring) des Lernens der Schüler verantwortlich.
- Lehrer reflektieren systematisch ihre berufliche Praxis und lernen aus ihren Erfahrungen.
- Lehrer sind Mitglieder von Lerngemeinschaften zum Zweck der Unterrichts- und Schulentwicklung.

Die 10 Modell-Standards des INTASC decken ein breites Spektrum von Aspekten des Unterrichts ab, wie z.B. Kenntnis der Fachinhalte, Wissen über Lernen, Entwicklung, Unterrichten, Strategien der Schülerbeurteilung etc. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

*Standard 2:* Ein Lehrer versteht, wie Kinder lernen und sich entwickeln und kann Lern-Gelegenheiten schaffen, die intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung unterstützen.

- Wissen: Ein Lehrer versteht, wie Lernen stattfindet – wie Schüler Wissen konstruieren, Fähigkeiten erwerben und geistige Gewohnheiten entwickeln – und er weiß, mittels welcher Unterrichtsstrategien er das Lernen der Schüler fördert.
- Dispositionen: Ein Lehrer ist bereit und in der Lage, die Stärken seiner Schüler als Ausgangspunkt für weiteres Wachstum zu benutzen; die Fehler seiner Schüler versteht er als Anlässe für weiteres Lernen.
- Handeln: Ein Lehrer richtet die Aufmerksamkeit der Schüler auf ihr ‚mitgebrachtes‘ Wissen, er verknüpft neue Ideen mit bereits vorhandenem Wissen, schlägt die Brücke zur Erfahrungswelt der Schüler, bietet Gelegenheiten zur aktiven Entwicklung und Erprobung von Ideen, Materialien und ermutigt Schüler, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

*Standard 3:* Ein Lehrer weiß, wie die Schüler sich untereinander in ihren Zugängen zum Lernen unterscheiden; er ist in der Lage, der Unterschiedlichkeit der Schüler im Unterricht gerecht zu werden.

- Wissen: Ein Lehrer versteht und erkennt unterschiedliche Zugänge zu Lernen und Leisten, ebenso unterschiedliche Lernstile, multiple Intelligenzen und Leistungsmodi und kann einen Unterricht gestalten, der an den Stärken der Schüler ansetzt und diese weiterentwickelt.

- Disposition: Ein Lehrer ist davon überzeugt, dass alle Kinder auf hohem Niveau lernen können; beharrlich unterstützt er alle Kinder dabei Erfolge zu erzielen.
- Handlungen: Ein Lehrer versucht, das familiäre und kulturelle Umfeld seiner Schüler zu verstehen und setzt dieses Verständnis ein, um seinen Unterricht mit der Erfahrungswelt der Schüler zu verknüpfen. (Zum Beispiel indem er ausdrücklich Verbindungen zwischen fachlichen Inhalten und aktuellen Ereignissen in der Gemeinschaft herstellt, oder indem er Aufgaben stellt, die eine Beziehung zu den Erfahrungen und Kulturen der Schüler haben.)

Diese sowie auch die in vielen Staaten der USA auf dieser Basis entwickelten weiteren Standards entsprechen einer reformpädagogischen Grundhaltung (*pedagogical progressivism*; Labaree 2004) bzw. einer lern- und schülerzentrierten Sichtweise von Unterrichten (Darling-Hamond 2000). Sie stellen die Anpassung des Unterrichts an den einzelnen Schüler sowie ein verständnisorientiertes Erarbeiten von Unterrichtsinhalten in den Mittelpunkt. Zahlreiche Lehrerausbildungsprogramme in den USA haben dementsprechend differenzierte Kompetenzbeurteilungssysteme aufgebaut, die im Wesentlichen in einer Dokumentation des Entwicklungsprozesses von Lehramtsstudierenden in Form von netzwerkgestützten individuellen Portfolios festgehalten werden.

Eine andere Strategie zur Erarbeitung einer berufswissenschaftlich fokussierten Wissensbasis für Lehrerberuf und Lehrerbildung besteht darin, unterschiedliche Schul- und Bildungsexperten zu den verschiedenen Aspekten des Lehrerberufs (Didaktik, Lernen, sozialer Kontext) zusammenzubringen und sie dazu anzuhalten, in einer einführenden, narrativen Weise diejenigen Wissens Elemente, Fähigkeiten und Dispositionen zu präsentieren, über die ein Berufsanfänger im Lehrerberuf verfügen sollte. Ähnlich wie bei den INTASC-Standards, so hat man sich auch hier teilweise auf Forschungsergebnisse gestützt; wo solche Forschungsergebnisse nicht vorlagen, haben sich die Expertenrunden auf ihre eigene professionelle Wissensbasis verlassen. Die *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE), der größte Fachverband der *Ed Schools* in den USA, hat in den 1980er-Jahren ein solches Projekt gefördert, welches dann zur Veröffentlichung eines Buches geführt hat, in dem all diejenigen Dinge aufgeführt sind, von denen man annahm, dass sie ein Anfänger im Lehrerberuf wissen und können muss (Reynolds 1989).

Kürzlich hat die *National Academy of Education* (NAE) ein vierjähriges Projekt durchgeführt, in dessen Verlauf ein 27-köpfiges Expertengremium aus Theoretikern und Praktikern sich auf einen umfangreichen Inhaltskanon verständigt, von dem es annahm, dass ein Berufsanfänger ihn beherrschen muss, bevor er eigenverantwortlich unterrichtet. Der Bericht dieses Komitees (Darling-Hammond/Bransford 2005) spricht eine ganze Bandbreite von Themen an: Unterrichtsinhalte, Heterogenität der Schüler, Beurteilung, Klassenführung, Lern- und Entwicklungstheorien, Sprachentwicklung sowie curriculare Planung.

Die in den entsprechenden Berichten von 1989 und 2005 ausgewiesene Wissensbasis für Berufsanfänger könnte – wenn man es denn tun wollte – in eine Liste von Standards und Kompetenzen transformiert werden. Ich habe im NAE-Komitee mitgearbeitet.

Dort wurde auch der Wert unseres Berichts für eine interne Evaluation der Lehrerbildung erörtert, einer Evaluation im Vergleich zu denjenigen Wissensbereichen, die wir in unserem Bericht als essenziell für Berufsanfänger ausgewiesen hatten. Ziel war es, Lehrerbildungsinstitutionen zu einer Art Selbst-Erforschung ihrer eigenen Arbeit zu veranlassen; genauso, wie sie schon beim AACTE-Bericht von 1989 Absicht war. Mittlerweile hat Linda Darling-Hammond, eine der Vorsitzenden der NAE-Arbeitsgruppen, vorgeschlagen, dass das in dem Bericht angeführte Wissen als eine Basis für bundesweite Examina herangezogen wird, denen alle Absolventen von Lehrerausbildung sich zu unterziehen hätten, und dass es zugleich als Basis für die verpflichtende Akkreditierung von Lehrerausbildungsprogrammen dienen soll (Darling-Hammond/Baratz-Snowden 2005).<sup>4</sup>

Obwohl noch nicht klar ist, was mit dem Bericht der *National Academy of Education* (NAE) geschehen wird, ist es doch gleichwohl eindeutig, dass der Professionalisierungs-Ansatz einen enormen Einfluss auf die Lehrerausbildungsprogramme in den USA gehabt hat. Im Jahre 2004 hatten 49 der 50 Bundesstaaten Standards für angehende Lehrer erarbeitet (Spellings 2005). Die Anerkennung eines Lehrerausbildungsprogramms innerhalb eines Staates sowie auch dessen nationale Anerkennung durch den *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE), der die größere der beiden Akkreditierungsinstitutionen ist, ist nur möglich, wenn eine Institution der Lehrerbildung sehr ausführlich dokumentiert, welche Standards im Ausbildungscurriculum abgedeckt sind und wie man ihr je individuelles Erreichen erfasst. In den USA ist eine regelrechte Industrie entstanden, die sich der Produktion von netzbasierten, ‚elektronischen‘ Lehrer-Portfolios widmet. In über 90% aller amerikanischen Lehrerbildungsprogramme werden sie als Form der Erfassung und Beurteilung des Grades des Erreichens von Lehrerstandards für die Eingangsqualifikation eingesetzt.

## **2. Reform der Lehrerbildung durch eine Ausweitung der fachwissenschaftlichen Studienanteile und eine Begrenzung der berufswissenschaftlichen Elemente**

Vor der Einführung formeller Programme zur Lehrerausbildung in den USA diente eine klassische Allgemeinbildung (*classical liberal arts education*) als die einzige Vorbereitung auf die Unterrichtstätigkeit (Borrowman 1965). Im Jahre 1930 hat Abraham Flexner, der in den USA großen Einfluss auf die Medizinerbildung genommen hat, eine Studie zur Universitätsausbildung in den USA, Großbritannien und Deutschland veröffentlicht, in der er eine Auffassung von Lehrerausbildung vertrat, die lange in direktem Gegensatz zum Professionalisierungsansatz stand (Flexner 1920). Dieser Ansicht zufolge

4 Gegenwärtig ist eine bundesweit gültige Akkreditierung von Lehrerausbildungsprogrammen in den meisten Staaten der USA freiwillig. Insgesamt bemüht sich etwa die Hälfte aller Lehrerbildungsinstitutionen um eine solche Akkreditierung bei einer der zwei zuständigen Institutionen, dem NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) und der TEAC (Teacher Education Accreditation Council).

sind ein akademisches Wissen in den Unterrichtsfächern sowie allgemeine Intelligenz alles, was benötigt wird, um den Lehrerberuf auszuüben. Alles weitere Dinge, die man als Lehrer braucht, könnten am besten im Verlaufe der Berufstätigkeit erworben werden.<sup>5</sup> „Warum sollte eine gebildete Person, die sich in Erziehungsphilosophie und Erziehungspraxis auskennt, sich nicht selbst weiterhelfen können? Warum sollte man während der prägenden Studienjahre die Aufmerksamkeit auf Trivialitäten und Anwendungen lenken, mit denen der gesunde Menschenverstand sehr wohl zurechtkommt, wenn die Zeit dafür gekommen ist“ (ebd., S. 99f.).

Diese Auffassung, der zufolge ein Wissen in den Unterrichtsinhalten, allgemeine Intelligenz und sprachliche Fähigkeiten die entscheidenden Voraussetzungen für die Aufnahme des Lehrerberufs sind, hat mancherlei Konsequenzen.

Erstens gibt es seit den 1980er-Jahren in einigen Staaten Bemühungen zu einer Ausweitung der Allgemeinbildung und dem Studium der Unterrichtsfächer, wobei die Anforderungen in den berufsbezogenen Studien reduziert werden. In einigen Staaten (z.B. Texas) ist sogar per Gesetz die Zahl der berufsbezogenen Kurse in der Lehrerausbildung (Erstausbildung) begrenzt worden (Imig 1988). Parallel zu diesen Bemühungen sind in vielen Lehrerausbildungsprogrammen die Zugangsbedingungen sowie die Abschlussprüfungen verschärft worden. Gegenwärtig müssen in den meisten Staaten angehende Lehrer auch eine akademische Prüfung in den Unterrichtsfächern ablegen, die sie später unterrichten möchten. Sowohl die Anhänger des Professionalisierungsansatzes als auch die Anhänger des Deregulierungsansatzes stimmen hinsichtlich der Bedeutung einer Erfassung des Wissensstandes in den Unterrichtsfächern überein. Der Dissens beginnt an der Stelle, wo die Erstgenannten zusätzliche berufsbezogene Studienelemente einfordern, die vor dem Eintritt in den Lehrerberuf und vor dem eigenverantwortlichen Unterrichten erfolgreich absolviert werden müssen. Darüber hinaus ist argumentiert worden, dass die Ausweitung fachbezogener Studieninhalte noch keineswegs den Erwerb von fachdidaktischem Wissen (*pedagogical content knowledge*) mit einschließt, wobei man genau diesen Wissenstypus benötige, um sein Fachwissen an unterschiedliche Schülergruppen vermitteln zu können (Shulman 1984). Aber trotz aller Bemühungen um die Integration und Ausweitung der Fachstudien im Curriculum der Lehrerausbildung haben gegenwärtig nur 47% aller Lehrer in den USA einen Hauptfach, also: Major-Abschluss in dem Fach, das sie unterrichten (Spellings 2005).<sup>6</sup>

Eine andere Implikation des Deregulierungsansatzes ist darin zu sehen, dass seit den 1980er-Jahren eine Reihe von privaten Stiftungen, aber auch staatliche Bildungsverwaltungen und das Bundesbildungsministerium, sehr aktiv zu alternativen Ausbildungs- und Zertifizierungsprogrammen ermuntert haben, in denen man eine Zulassung zum

- 5 Kürzlich ist von den Anhängern dieses Ansatzes als eine weitere Voraussetzung ein einwandfreies polizeiliches Führungszeugnis definiert worden.
- 6 Dies ist teilweise dadurch zu erklären, dass in einigen Staaten der USA ein Fachstudium mit Hauptfach- bzw. Major-Abschluss einfach nicht zu den Voraussetzungen für die Zulassung zum Lehrerberuf gehört. Eine andere Ursache ist natürlich auch darin zu sehen, dass viele Lehrer nach dem Eintritt in den Beruf fachfremd unterrichten, weil in der betreffenden Region Lehrermangel herrscht.

Lehrerberuf bei reduzierten Anforderungen an eine berufsbezogene Ausbildung vor dem eigentlichen Berufseintritt bekommen kann. In einem Fall eines solchen Alternative-Programms haben Universitäten und *Ed Colleges* Programme für die Post-Bachelor-Ebene erarbeitet, die sehr schulpraktisch ausgerichtet waren und sehr viel weniger berufsbezogene Studien beinhalteten als eines der üblichen vier- der fünfjährigen Undergraduate-Programme.

In den 1950er- und 1960er-Jahren hat die Ford-Foundation mehr als 70 Mio. Dollar in Initiativen zur Entwicklung von an den Bachelor-Grad anschließende Postgraduate-Programme mit einem vollständigen akademischen Hauptfach-Abschluss investiert (Stone 1968). Gegenwärtig nimmt ungefähr ein Drittel der Berufsanfänger den Lehrerberuf auf der Basis eines post-bachelor Master-Studiums auf (Feistritzer 1999), und in einer aktuellen Übersicht werden 290 solcher Programme ausgewiesen (AACTE 2000).

Neben den von Universitäten und Colleges angebotenen alternativen Ausbildungsprogrammen existieren seit einigen Jahren auch solche Ausbildungswege, die von Schulbezirken und privaten Anbietern bereit gestellt werden. „Teach for America“, das „New Teacher Project“ and „Troops to Teachers“ (Feistritzer 2005) sind darauf ausgerichtet, spezielle Interessentengruppen für den Lehrerberuf zu gewinnen wie z.B. Absolventen von Eliteuniversitäten oder pensioniertes Militärpersonal. Das vom Bund erlassene Erziehungsgesetz „No Child Left Behind“ verlangt zwar von allen Lehrern, dass sie bestimmte Zulassungsvoraussetzungen des Staates erfüllen, aber darüber hinaus gibt es in den USA sehr große Unterschiede dahingehend, welche Voraussetzungen denn nun erfüllt sein müssen. Eines dieser Programme (*The American Board for the Certification of Teaching Excellence*, ABCTE) wird gegenwärtig in fünf Staaten anerkannt. Es verlangt lediglich das Bestehen von zwei schriftlichen Tests: einen im Bereich von Unterrichtsinhalten, und einem anderen, der sich auf berufsbezogenes pädagogisches Wissen bezieht. Eine vorauslaufende Lehrerausbildung ist bei ABCTE nicht notwendig.<sup>7</sup>

Einige Kritiker der an Colleges und Universitäten stattfindenden Lehrerausbildung gehen so weit, die Abschaffung einer staatliche Prüfung und Lizenzierung von Lehrern zu fordern und den öffentlichen Schulen das Recht zu geben, diejenigen Personen einzustellen, die sie möchten. Diese Kritiker behaupten, dass dadurch hohe Qualität erreichen lässt, da ja erfolglose Lehrer entlassen bzw. deren Verträge nicht verlängert werden könnten (vgl. Hess 2001).

### **3. Reform der Lehrerbildung durch Ausbildung von kulturell kompetenten Lehrern, die für mehr soziale Gerechtigkeit arbeiten**

Seit den Anfängen der formalen Lehrerausbildung in den USA hat es immer eine Gruppe von Pädagogen gegeben, die Lehrerausbildung mit dem Ziel der Schaffung einer gerechteren, menschlicheren Gesellschaft verbunden hat. Als Teil dieses sozialreformerischen

7 Die US-Regierung hat 35 Mio. Dollar ohne Ausschreibungsverfahren an ABCTE gegeben. Dies ist Teil einer Strategie, alternative Wege zum Lehrerberuf zu fördern, die nicht an den Besuch von Ed Schools etc. gebunden sind.

schen, gerechtigkeitsorientierten Reformansatzes hat es seit dem frühen 19. Jahrhundert Lehrerbildungsprogramme gegeben, die darauf abzielten, Lehrer auf ihre Rolle als Agenten gesellschaftlichen Wandels vorzubereiten ( z.B. Limbert 1934; McDonald 2005; Oakes 1996; Smith 1980).

Gegenwärtig dominieren zwei Aspekte diesen reformorientierten, gesellschaftskritischen Lehrerbildungsansatz in den USA. Erstens wurde angesichts der ethnisch und kulturell immer heterogener werdenden Schülerschaft der öffentlichen Schulen in den USA einerseits und der Dominanz der weißen, monolingualen Lehrerschaft andererseits großer Wert auf die Entwicklung einer soziokulturellen Bewusstheit und interkulturellen Unterrichtskompetenz der angehenden Lehrer gelegt (vgl. Cochran-Smith/Davis/Fries 2004; Zeichner/Hoeft 1996). Zweitens hat es verstärkt Bemühungen zur Gewinnung von Menschen unterschiedlicher Hautfarbe (*individuals of color*<sup>8</sup>) für den Lehrerberuf gegeben, und es sind spezielle Programme, die auf die Anwerbung von Minoritäten ausgerichtet sind, ins Leben gerufen worden (Villegas/Lucas 2004).

In den letzten Jahren sind viele Veröffentlichungen zu denjenigen Eigenschaften und Fähigkeiten erschienen, die man für „kulturell kompetentes Unterrichten“ benötigt. Eine Reihe von Forschern (z.B. Gay 2000; González/Moll/Armenti 2005; Haberman 1996; Irvine/Armento 2001; Ladson-Billings 1994; Villegas 1991) konnten die große Bedeutung solchen Wissens, solcher Dispositionen und solcher Fähigkeiten aufzeigen, die über die üblichen Standards wie diejenigen der INTASC hinausgehen. Diese Forscher haben z.B. die Notwendigkeit unterstrichen, dass Lehrer zur Förderung des Lernens der Schüler dazu in der Lage sein müssen, an die von ihren Schülern in die Schule mitgebrachten kulturellen Ressourcen anzuschließen und dadurch Brücken zwischen Familie und Schule zu schlagen. Angehende Lehrer müssen lernen, wie sie etwas über die Kultur und Gemeinschaften ihrer Schüler erlernen können und wie man dieses Wissen in das Schulleben, in das Curriculum und in das soziale Leben der Klasse integriert. Einige Lehrerausbildungsprogramme haben Standards entwickelt, die explizit auf den Aspekt der interkulturellen Unterrichtskompetenz bezogen sind. Ein Beispiel hierfür ist das *Evergreen State College* in Olympia, Washington (Vavrus 2002). Im Folgenden möchte ich Beispiele für Lehrerstandards geben, die sich auf die interkulturelle Unterrichtskompetenz beziehen; sie wurden im Rahmen eines nationalen Netzwerks zur Lehrerbildungsreform erarbeitet (*Urban Network to Improve Teacher Education*), an dem auch meine Universität mehrere Jahre teilgenommen hat:

- Wissen: Ein Lehrer versteht die Art der Lebensführung in denjenigen Gemeinschaften, aus denen seine Schüler kommen, er versteht, wie seine Schüler ihr Wissen anwenden und zeigen, wie sie Geschichten erzählen und wie sie mit Gleichaltrigen und Erwachsenen umgehen.
- Dispositionen: Ein Lehrer erkennt bei allen Schülern Möglichkeiten des Lernens, anstatt die Unterschiede zwischen Schülern als ein zu überwindendes Problem anzuse-

8 Die Bezeichnung „individuals of color“ bezieht sich in den USA auf Afroamerikaner, Hispanics, Nachfahren der eingeborenen Amerikaner (native Americans) und Asiaten.

hen. Ein Lehrer ist überzeugt davon, dass er einen wichtigen Beitrag zum Lernprozess seiner Schüler leisten kann.

- Handlungen: Ein Lehrer ist dazu in der Lage, Aspekte der Fähigkeiten, der Erfahrungen, der Kultur, der Formen sozialen Miteinanders, der Bedeutungsfelder und der Gemeinschaftsressourcen in den Unterricht und das Klassenzimmer einzubeziehen, sodass das Lernen der Schüler gefördert wird.

Es wird angenommen, dass ein solcherart kulturell kompetentes Unterrichten die Leistungslücke zwischen den Schülern in den Schulen der USA verkleinern wird – eine Leistungslücke, die dazu geführt hat, dass ärmere und farbige Schüler seltener Zugang zu guten Lehrern und zu einer qualifizierten Bildung erhalten (Education Trust 2000; Kozol 2005). Parallel zu diesem Bemühen um ein kulturell kompetentes Unterrichten sind viele der an Gerechtigkeit und gesellschaftlichem Wandel orientierten Lehrerausbildungsprogramme darauf gerichtet, dass zukünftige Lehrer sich nicht nur innerhalb ihrer Schule, sondern auch im weiteren schulischen und gesellschaftlichen Kontext für sozialen Wandel engagieren.

Die Forschung hat einige derjenigen Faktoren herausgearbeitet, die sich in Lehrerausbildungsprogrammen bei der Vermittlung von Fähigkeiten zu kulturell kompetentem Unterricht sowie einer an sozialer Gerechtigkeit orientierten Haltung bewährt haben. Hierzu gehört z.B., dass bei der Auswahl von Bewerbern darauf geachtet wird, ob sie sich dem Lernen *aller* Schüler verpflichtet fühlen. Weiterhin sind sorgfältig beobachtete und ausgewertete schulpraktische Erfahrungen in multikulturellen Schulen und Schulgemeinden wichtig, ebenso der Einsatz von Laien aus den entsprechenden Schulgemeinden bei der Vermittlung kulturellen und sprachlichen Wissens und die Vermittlung von Unterrichts- und Beurteilungsmethoden an zukünftige Lehrer, die der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in den Schulen gerecht werden (Ladson-Billings 1995; Zeichner/Hoeft 1996).

#### **4. Schlussfolgerungen**

Die Geschichte der Lehrerbildung in den USA ist bestimmt vom ständigen Widerstreit der Anhänger der im Vorangegangenen erörterten drei Paradigmen der Lehrerexpertise und der Lehrerausbildung. In den verschiedenen politischen und ökonomischen Phasen des Landes sind immer wieder andere Konfigurationen aus dem Widerstreit der drei Paradigmen entstanden. So hat etwa in Zeiten der schweren ökonomischen Krise oder von Rassenspannungen der Ansatz der sozialen Gerechtigkeit stärkere Unterstützung gefunden (vgl. Liston/Zeichner 1991). Gegenwärtig, unter einer konservativen Bundesregierung wie in den 1950er-Jahren, hat das Lager der Anhänger von Deregulierung viel Zulauf. Der Professionalisierungsansatz ist konstant durchgehalten worden; seine Anhänger waren und sind daran interessiert, die Lehrerausbildung aufwendiger zu gestalten, d.h. zu verlängern und die Standards sowohl für den Zugang zur Lehrerausbildung als auch bei ihrem Abschluss anzuheben.

Sowohl Lehrerausbildungsprogramme als auch die Arbeit der Lehrer selbst sind immer von Elementen aus allen drei Ansätzen beeinflusst worden. Gegenwärtig hat, wie schon erwähnt, jedes Lehrerausbildungsprogramm in den USA ein kompetenzbasiertes Beurteilungssystem integriert, welches auf Standards basiert, deren Beherrschung von den Studierenden demonstriert werden muss – klarerweise ein Ergebnis des Einflusses der Professionalisierungs-Anhänger. In den allermeisten Staaten der USA müssen Lehrerstudenten fachbezogene Prüfungen in ihren Unterrichtsfächern absolvieren, um zum Lehrerberuf zugelassen zu werden – dies ist ein Ergebnis des Deregulations-Ansatzes. Und schließlich haben der Staat und die Verantwortlichen der Lehrerbildung es seit den 1960er-Jahren erreicht, dass Aspekte der interkulturellen Erziehung in die Lehrerausbildung integriert wurden – insofern hat sich auch dieser Ansatz ausgewirkt.

Die Staaten der USA unterscheiden sich hinsichtlich der Frage, in welchem Verhältnis diese drei Ansätze jeweils zusammen kommen. Eine Dimension des Unterschieds besteht darin, in welchem Ausmaß einzelne Staaten nicht-traditionelle, alternative Wege zum Lehrerberuf geöffnet haben. In Staaten wie Texas oder Kalifornien hat gegenwärtig die Mehrzahl der neuen Lehrer den Weg in die Schule mittels solcher alternativer Zulassungsprogramme genommen, alternativer Programme, bei denen Universitäten und Colleges eine geringere Rolle spielen als zuvor. In einigen Fällen absolvieren angehende Lehrer eine alternative Zulassung ohne jede Beteiligung von Colleges oder Universitäten. In Wisconsin, dem Bundesstaat, in dem ich lebe, hat die Bildungsverwaltung das Konzept alternativer Zulassungsprogramme klar abgelehnt – außer in Bereichen, in denen Lehrermangel herrschte, und auch dort werden die Standards ebenso hoch gehalten wie in den traditionellen Zugangswegen zum Lehrerberuf.

Gegenwärtig hat die Bush-Regierung auf der Basis des „No Child Left Behind“-Bundesgesetzes die standardisierte Leistungsbeurteilung aller Schüler öffentlicher Schulen sehr in den Vordergrund geschoben. Gleichzeitig ist versucht worden, die Definition von ‚erfolgreichem Unterricht‘ einzuengen: Erfolgreich sind nur solche Lehrer, die dazu in der Lage sind, die Testwerte ihrer Schüler zu steigern. Aber immer weniger Ressourcen werden zur Unterstützung dieses Testapparates und für die Weiterbildung der Lehrer in „effektiven Unterrichtsmethoden“ eingesetzt, die sich angeblich als besonders wirksam zur Steigerung der Testwerte erwiesen haben. Trotz des Fehlens empirischer Begründungen für diese Orientierung (vgl. Haney 2000; Sirotnik 2004) ist mittlerweile die gleiche Logik auf Lehrerausbildungsprogramme angewandt worden: Wenn Colleges und Universitäten weiterhin finanzielle Unterstützung für studentische Hilfe, Forschung etc. von Washington erhalten wollen, müssen sie sich den bundesstaatlichen Anforderungen an die Berichterstattung über ihre Lehrerbildung bzw. Lehrerbildungsprogramme beugen.

In den letzten Jahren hat das Bildungsministerium in Washington jährlich einen Bericht zur Lehrqualität vorgestellt (vgl. zuletzt Spelling 2005), der auch statistische Daten über die Erfolgsquoten von Lehramtsprüfungen für jeden einzelnen Staat beinhaltet. Jeder Staat muss einen Lehrerbildungsbericht erstellen, in dem die einzelnen Institutionen der Lehrerausbildung nach ihren Erfolgsquoten in eine Rangfolge gebracht werden; „low performing institutions“ werden benannt. Ebenso gibt es mittlerweile einen

Trend, die Testdaten der Schüler, die von Lehrern aus den verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen und -programmen unterrichtet worden sind, bei der Bewertung dieser Institutionen und ihrer Programme mit zu berücksichtigen. Es wird jedoch sehr kostspielig sein, ein solches „Modell des Nachweises positiver Wirksamkeit“ (Hamel/Merz 2005) flächendeckend zu installieren, wenn es wie vorgesehen zur Norm erklärt wird. Ebenso sind immense konzeptuelle und technische Probleme zu überwinden, bevor man dazu in der Lage ist, die Leistungsdaten von Schülern auf die spezifischen Ausbildungsprogramme der Lehrer dieser Schüler zurückzuführen (McCaffrey u.a. 2004).

Gleichzeitig mit der zunehmenden Bedeutung von Zulassungstests, die sich auf das Wissen in den Unterrichtsinhalten beziehen, und der von der Bundesregierung und ihren Unterstützern<sup>9</sup> betriebenen Verkleinerung der Rolle der Hochschulen innerhalb der Lehrerausbildung sind viele hochschulbasierte Lehrerausbildungsprogramme von staatlichen Stellen auf den Professionalisierungsansatz verpflichtet worden. Mittlerweile wird kritisiert, dass die gegenwärtig zu beobachtende Hyperrationalisierung der Lehrerausbildung (z.B. Johnson u.a. 2005) vermittels der bundesweit geltenden Akkreditierung durch eine dominierende Organisation, die NCTAE, faktisch zu einer Qualitätsabsenkung in der Lehrerausbildung geführt hat.

Parallel zur Auseinandersetzung zwischen denjenigen, die die pädagogische Erstausbildung von Lehrern abschaffen und lediglich auf Unterrichtsfächer bezogene Wissenstests sowie ein polizeiliches Führungszeugnis als Voraussetzung für den Zugang zum Lehrerberuf definieren, und solchen, die stattdessen ein vollständiges, an Standards orientiertes Ausbildungsprogramm verlangen, sind viele Themen einer an sozialer Gerechtigkeit orientierten Lehrerausbildung in viele Ausbildungsprogramme integriert worden. Dieser Trend ist einerseits durch entsprechende Berichte der Anhänger dieses Ansatzes bestätigt worden; er wird andererseits auch durch die konservativen Kritiker der Curricula der Lehrerausbildung bestätigt, die der Auffassung sind, dass diese durch die Thematisierung von Problemen sozialer Gerechtigkeit ihren Bezug zur Praxis des Unterrichts selbst sowie auch viel von ihrem akademischen Anspruch eingebüßt habe (vgl. Steiner/Rozen 2004).

Mittlerweile findet man kaum noch ein college- oder universitätsbasiertes Lehrerausbildungsprogramm in den USA, das nicht Elemente des Ansatzes der sozialen Gerechtigkeit aufweist. Wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (Zeichner, in Druck, b), wird dabei nicht immer eindeutig klar, was mit „Unterrichten für soziale Gerechtigkeit“ gemeint ist, und die entsprechenden Programme weisen hinsichtlich der folgenden Dimensionen eine sehr große Vielfalt auf: (1) Man konzentriert sich entweder auf eine bestimmte Gruppe von benachteiligten Schülern (z.B. auf Afroamerikaner), oder aber man möchte eine allgemeine interkulturelle Sensibilität und Kompetenz aufbauen. (2) Manche Programme bringen die zukünftigen Lehrer in direkten Kontext zu speziellen

9 Ein Indiz für die unsichere Zukunft von *Ed Schools* innerhalb der Lehrerausbildung ist der Artikel in der New York Times „Who needs education schools?“ von Hartocollis (2005); vgl. hierzu auch Zeichner (in Druck, a).

Schülergruppen, während in anderen Programmen lediglich Texte über andere Kulturen und Milieus gelesen werden. (3) Das Programm fokussiert mehr oder weniger ausgeprägt das Thema der interkulturellen Sensibilität im Unterricht verhält (Zeicher/Hoeft 1996).

Trotz all dieser Entwicklungen und Veränderungen, die im Vorangegangenen beschrieben wurden, ist die Zukunft der an Hochschulen durchgeführten Lehrerausbildung in den USA durchaus unsicher. Der Grund hierfür liegt in der Tatsache, dass zwar insgesamt mehr als genug Lehrer ausgebildet werden, um alle Grund- und Sekundarschulen zu versorgen, dass andererseits und de facto aber in manchen innerstädtischen Gebieten sowie in abgelegenen Landesteilen ein Mangel an vollständig und berufsvorbereitend ausgebildeten Lehrkräften besteht. Den ärmsten Schülern in diesen Regionen, die häufig auch solche sind, bei denen im Elternhaus nicht Englisch gesprochen wird, erhalten die am schlechtesten ausgebildeten Lehrer mit der geringsten Berufserfahrung (Darling-Hammond 2001). Kritiker der *Ed Schools* machen geltend, dass eben deshalb, weil diese das Land nicht mit den nötigen Lehrern versorgen könnten, dies eben von anderen Institutionen übernommen werden müsse.

Eine große Bandbreite von Programmen der alternativen Zertifizierung von Lehrern ist entstanden, um dem eben bezeichneten Lehrermangel abzuhelfen: reguläre staatliche Lehrerbildungsinstitutionen bauen Spezialprogramme auf, Schulbezirke richten Qualifizierungskurse ein, und auch privatwirtschaftliche, an Profit orientierte Unternehmen versuchen damit Profit zu machen (Zeichner/Schulte 2001). Wie die traditionellen, regulären Lehrerausbildungsprogramme, so sind auch diese Substitutionsformen durch eine große Vielfalt gekennzeichnet.

Die neueste Entwicklung, die sich parallel zum Anwachsen der Zahl alternativer Anbieter von Lehrerausbildung abzeichnet, besteht darin, dass sich die Bundesregierung nunmehr darauf konzentriert, Lehrer einzustellen, die „gerade gut genug“ sind, um ein vorgeschriebenes, detailliertes Curriculum umsetzen zu können, welches darauf ausgerichtet ist, am Ende höhere Leistungstestwerten zu erzeugen.<sup>10</sup> Diese eingegrenzte Sichtweise von Lehrerkompetenz, die allein auf die Fähigkeit zur Erhöhung der Testwerte der Schüler abhebt, ignoriert all diejenigen Aufgaben, die die Öffentlichkeit von den Schulen und ihren Lehrern im Interesse der Kinder erwartet. Dies schließt anspruchsvolle Lernformen ein, die sich auch auf kritisches, problemlösendes Denken, auf soziales und ästhetisches Lernen sowie auf politische Bildung beziehen (Goodland 2004).

„Lehrer, die gerade gut genug sind“, brauchen in der Klasse nicht ihr Urteilsvermögen einzusetzen oder ihren Unterrichtsstil oder die Inhalte an die Bedürfnisse der Schüler zu adaptieren. Sie brauchen nicht reflexiv und analytisch zu sein; sie müssen nicht unbedingt aus der eigenen Erfahrung lernen oder etwas über die Kulturen und Lebensweisen ihrer Schüler wissen. Alles, was sie wissen müssen ist, wie man vorfabrizierte Unterrichtseinheiten abwickelt. Die Anhänger des Professionalisierungs-Ansatzes wie auch

10 Der Begriff „Lehrer, die gerade gut genug sind“, wurde von einem hochrangigen Mitglied des US-Bildungsministeriums im Juni 2002 während einer Tagung über Lehrerqualität und Lehrerbildung in Palo Alto, Californien, verwendet.

die Verfechter einer um soziale Gerechtigkeit bemühten Lehrerausbildung haben ein solches Verständnis von Lehrerarbeit immer massiv bekämpft. Dieser Kampf um die Definition des guten, kompetenten Lehrers wird sicherlich weiter gehen, und zwar so lange, wie sich die Anhänger der verschiedenen Ansätze zur Lehrerexpertise und Lehrerausbildung um die richtige Antwort auf die Frage streiten, worin die Arbeit eines Lehrers besteht, was Lehrerkompetenz ausmacht und welche Ziele die Programme der Lehrerausbildung erreichen sollen.

## **Abkürzungen**

AACTE	American Association of Colleges for Teacher Education
ABCTE	American Board for the Certification of Teaching Excellence
INTASC	Interstate New Teacher Support and Assessment Consortium
NAE	National Academy of Education
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards
NCATE	National Council for Accreditation of Teacher Education
P/CBTE	Performance/Competency Based Teacher Education
TEAC	Teacher Education Accreditation Council

## **Literatur**

- American Association of Colleges for Teacher Education (2000): *Alternative Paths to Teaching: A Directory of Postbaccalaureate Programs*. (3<sup>rd</sup> edition). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Borrowman, M. (1965): *Liberal Education and the Professional Preparation of Teachers*. In: Borrowman, M. (Ed.): *Teacher Education in the U.S.: A Documentary History*. New York Teachers College Press, S. 1–53.
- Broudy, H. (1973): *A Critique of Performance-Based Teacher Education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Cochran-Smith, M./Fries, M.K. (2005): *Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms*. In: Cochran-Smith, M./Zeichner, K. (Eds.): *Studying Teacher Education: The Report of the American Educational Research Association Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 37–68.
- Cochran-Smith, M./Davis, D./Fries, K. (2004): *Multicultural Teacher Education*. In: Banks, J. (Ed.): *Handbook of Multicultural Education* (2<sup>nd</sup> edition). San Francisco: Jossey Bass, S. 931–975.
- Charters, W.W./Waples, D. (1929): *Commonwealth Teacher Training Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Council of Chief State School Officers (1992): *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: CSSO.
- Darling-Hammond, L. (2000): *Studies of Excellence in Teacher Education Programs*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2001): *In Equality in Access to Knowledge*. In: Banks, J./Banks, C.A.M. (Eds.): *Handbook of Multicultural Education*. New York: Macmillan, S. 465–483.
- Darling-Hammond, L./Baratz-Snowden, J. (2005): *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L./Bransford, J. (Eds.) (2005): *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey Bass.

- Earley, P. (2000): Finding the Culprit: Federal Policy and Teacher Education. In: *Educational Policy* 14, S. 25–39.
- Education Trust (2000): *Honoring the Boxcar: Equalizing Teacher Quality*. Washington, DC: Author.
- Elam, S. (1971): *Performance-Based Teacher Education: What is the State of the Art?* Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Feiman-Nemser, S. (1990): Teacher Education: Structural and Conceptual Alternatives. In: Houston, W.R. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, S. 212–223.
- Feistritzer, E. (1999): *The Making of a Teacher: A Report on Teacher Preparation in the U.S.* Washington, DC: National Center for Education Information.
- Feistritzer, E. (2005): *Alternative Certification: A State by State Analysis*. Washington, DC: National Center for Education Information.
- Flexner, A. (1930): *Universities: American, English, German*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Gage, N./Winne, P. (1973): Performance-Based Teacher Education. In: Ryan, K. (Ed.): *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press, S. 146–172.
- Gay, G. (2000): *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- González, N./Moll, L./Amanti, C. (2005) (Eds.): *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodland, J. (2004): *Place called School* (25<sup>th</sup> anniversary edition). San Francisco: Jossey Bass.
- Haberman, M. (1996): Selecting and Preparing Culturally Competent Teachers for Urban Schools. In: Sikula, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Macmillan, S. 747–760.
- Haney, W. (2000): The Myth of the Texas Miracle in Education. *Educational Policy Research Archives* 41. (<http://epaa.asu.edu/eppa>)
- Hamel, F./Merz, C.A. (2005): Reforming Accountability: A Preservice Program Wrestles with Mandated Reform. In: *Journal of Teacher Education* 56, S. 157–167.
- Hartocollis, A. (2005): Who Needs Education schools? *New York Times Education Life*. Sunday, July 31, S. 24–28.
- Heath, R.W./Nielsen, M. (1974): The Research Base for Performance-Based Teacher Education. In: *Review of Educational Research* 44, S. 463–484.
- Hess, F.M. (2001): *Tear Down this Wall: The Case for Radical Overhaul of Teacher Certification*. Washington, DC: Progressive Policy Institute.
- Imig, D. (1988): Texas Revisited. In: *AACTE Briefs*, 9 (7), S.2.
- Irvine, J./Armento, B.J. (2001): *Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades*. Boston: McGraw Hill.
- Johnson, D./Johnson, B./Farenga, S./Ness, D. (2005): *Trivializing Teacher Education*. Lanham, MA: Roman & Littlefield.
- Kozol, J. (2005): *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in the U.S.* New York: Crown.
- Labaree, D. (2004): *The Trouble with Ed Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladson-Billings, G. (1994): *The Dream Keepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995): Multicultural Teacher Education: Research, Policy and Practice. In: Banks, J. (Ed.): *Handbook of Multicultural Education*. New York: Macmillan, S. 747–759.
- Ladson-Billings, G. (1999): Preparing Teachers for Diverse Student Populations: A Critical Race Theory Perspective. In: Iran-Nejad, A./Pearson, D. (Eds.): *Review of Research in Education*. Vol. 24. Washington, DC: American Educational Research Association, S. 211–248.
- Limbirt, P. (1934): Political Education at New College. In: *Progressive Education* 11, S.118–124.
- Lucas, C. (1999): *Teacher Education in America*. New York: St. Martin's Press.
- Liston, D./Zeichner, K. (1991): *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge.

- McDonald, M. (2005): The Joint Enterprise of Social Justice Teacher Education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- McCaffrey, D.F./Lockwood, J.R./Koretz, D.M./Hamilton, L.S. (2004): Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Oakes, J. (1996): Making the Rhetoric Real. In National Association of Multicultural Education Journal 4, H. 2, S. 4–10.
- Reynolds, M. (1989) (Ed.): Knowledge Base for the Beginning Teacher. Oxford, U.K.: Pergamon.
- Saylor, J.G. (1976): Antecedent Developments in the Movement to Performance-Based Programs of Teacher Education. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Shulman, L. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57, S. 1–22.
- Sirotnik, K. (2004) (Ed.): Holding Accountability Accountable: What Ought to Matter in Public Education. New York: Teachers College Press.
- Smith, W. (1980): The American Teacher Corps Programme. In Hoyle, E./Megarry, J. (Eds): Professional Development of Teachers. London: Nichols, S. 204–218.
- Spellings, M. (2005): The Secretary's Fourth Annual Report on Teacher Quality. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Steiner, D./Rozen, S. (2004): Preparing Tomorrow's Teachers: An analysis of syllabi from a sample of America's Schools of Education. In: Hess, F./Rotherham, A./Walsh, K. (Eds.): A Qualified Teacher in Every Classroom? Cambridge, MA: Harvard Education Press, S. 119–148.
- Stone, J.C. (1968): Breakthrough in Teacher Education. San Francisco: Jossey Bass.
- Valli, L./Rennert-Ariev, P. (2002): New Standards and Assessments? Curriculum Transformation in Teacher Education. In: Journal of Curriculum Studies 34, S. 201–206.
- Vavrus, M. (2002): Transforming the Multicultural Education of Teachers. New York: Teachers College Press.
- Villegas, A.M. (1991): Culturally Responsive Pedagogy for the 1990s and Beyond. Princeton N.J.: Educational Testing Service.
- Villegas, A.M./Lucas, T. (2002): Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. In: Journal of Teacher Education 53, S.20–32.
- Zeichner, K. (1983): Alternative Paradigms of Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 34, S. 3–9.
- Zeichner, K. (2003): The Adequacies and Inadequacies of Three Current Strategies to Recruit, Prepare and Retain the Best Teachers for All Students. In: Teachers College Record 105, S. 490–515.
- Zeichner, K. (2005): Learning from Experience with Performance-Based Teacher Education. In: Peterman, F. (Ed.): Designing Performance Assessment Systems for Urban Teacher Preparation. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 3–20.
- Zeichner, K. (in Druck, a): Reflections of a University-Based Teacher Educator on the Future of College and University-Based Teacher Education. In: Journal of Teacher Education.
- Zeichner, K. (in Druck, b): What is Social Justice Teacher Education? In: Zeichner, K. (Ed.): Action Research and Teacher Education for Social Justice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K./Hoelt, K. (1996): Teacher Socialization for Cultural Diversity. In: Sikula, J. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education (2<sup>nd</sup> edition). New York: Macmillan. S. 525–547.
- Zeichner, K./Schulte, A. (2001): What We Know and Don't Know from Peer Reviewed Research about Alternative Teacher Certification Programs. In: Journal of Teacher Education 52, S. 266–282.

*Anschrift des Autors:*

Ken Zeichner, Hoefs-Bascom Professor of Teacher Education, Associate Dean, University of Wisconsin-Madison, 225 N. Mills St, Madison WI 53706, E-Mail: [zeichner@wisc.edu](mailto:zeichner@wisc.edu).



## **2. Forschungsbeiträge**

*Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann*

## **Der Umgang mit Studienzeit**

*Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehrämter  
und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft*

Die aktuelle Diskussion über die Qualität der universitären Lehrerausbildung in Deutschland ist auf studienstrukturelle und curriculare Aspekte fixiert. Es geht um grundständige und konsekutive Studienmodelle, die Verbindung von Theorie und Praxis, die Integration von erster und zweiter Ausbildungsphase, forschendes Lernen, berufsorientierte oder disziplinäre Curricula sowie um die möglichen Auswirkungen dieser Studienbedingungen auf den Kompetenzerwerb und die Ausbildungseffektivität. Dabei wird häufig übersehen, dass Studienerfolg und der Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen nicht allein von studienstrukturellen und curricularen Gegebenheiten beeinflusst werden, sondern aufseiten der Studierenden ein diesen Gegebenheiten angemessenes, intensives und zielorientiertes Studierverhalten voraussetzen. Ob Studierende etwas lernen, ihr Studium erfolgreich abschließen und das Gelernte in die spätere Berufstätigkeit einbringen können, hängt auch davon ab, mit welcher Einstellung sie ihr Studium absolvieren, welche Lernstrategien sie praktizieren, in welchem Ausmaß sie zu lernende Theorien und Methoden eigenständig vertiefen und wie sie auf Leistungsrückmeldungen reagieren.

Neben studienbezogenen Einstellungen und Lernstrategien sind vor allem Studierendauer und Studienintensität wichtige Merkmale des Studierverhaltens. Insbesondere die Zeitinvestitionen für den Besuch von Lehrveranstaltungen und für das Selbststudium dürften in Verbindung mit personalen, curricularen und studienstrukturellen Merkmalen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Erfolg und Misserfolg im Studium haben. Leider liegen bisher jedoch kaum Untersuchungen vor, die speziell für die Lehrämter zeitliche Merkmale des Studierverhaltens darstellen, geschweige denn komplexere Zusammenhänge zwischen Studierverhalten, Hochschulstudium und Studienerfolg zum Gegenstand der Analyse machen. Dass differenzierte Angaben zumindest zu den zeitlichen Merkmalen des Studierverhaltens der Studierenden der Lehrämter bisher nicht verfügbar sind, ist insofern erstaunlich, als die entsprechenden Daten für andere Studiengänge seit Jahren kontinuierlich erhoben werden. Erstaunt sein kann man aber auch, weil gerade die „engagierte Pädagogik“ nicht müde wird, gegen die Verschulung des Lehramtsstudiums als vermeintliche Folge der Einführung konsekutiver Studienstrukturen Stellung zu beziehen, ohne allerdings detailliert angeben zu können, in welchem Ausmaß das bisherige System die studentische Eigeninitiative und das Selbststudium überhaupt fördert.

Der vorliegende Beitrag reagiert auf dieses Forschungsdefizit. Er befasst sich vor allem mit der Analyse und Darstellung zeitlicher Merkmale des Studierverhaltens von Lehramtsstudierenden und Studierenden der Erziehungswissenschaften. Es sollen Teil-

ergebnisse einer empirisch-quantitativen Explorationsstudie zur Studienzeitnutzung dieser beiden Studierendengruppen vorgestellt und im Hinblick auf mögliche Erklärungen für Differenzen im Vergleich mit anderen Studiengängen diskutiert werden. Ziel ist es, bestehende Forschungsdefizite wenigstens ansatzweise abzutragen und weiterführende Hypothesen für mögliche Anschlussprojekte zu generieren. Im ersten Abschnitt wird ein kurzer Ausblick auf den Forschungsstand gegeben. Anschließend folgt eine knappe Skizze der vorzustellenden empirisch-quantitativen Explorationsstudie „Umgang mit Studienzeit“, aus der im dritten Teil einige ausgewählte Befunde referiert werden. Die Kontrastierung dieser Befunde mit Daten des Studierenden survey (Bargel/Ramm/Multrus 2004) und der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt u.a. 2004) bildet dann den Ausgangspunkt für die im vierten Abschnitt zu führende Diskussion über studienstrukturelle Einflüsse auf die Studienzeitnutzung. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Zusammenfassung und der Formulierung offener Forschungsfragen ab.

## **1. Forschungsstand**

Zuverlässige Daten zu zeitlichen Merkmalen des Studierverhaltens von Studierenden der Lehrämter und der Erziehungswissenschaften sind bisher nur begrenzt verfügbar. In „Das Studium der Geisteswissenschaften“ berichten Georg und Bargel (2001) auf der Grundlage des 7. Studierenden survey „Studiensituation und studentische Orientierungen“ (Bargel/Multrus/Ramm 2001), dass Lehramtsstudierende mit den Fächern Englisch, Geschichte und Deutsch im Durchschnitt 34,4 bzw. 33,4 und 32,9 Stunden Studienzeit pro Woche aufwenden. Damit lagen sie an siebenter, zehnter und elfter Stelle in einer 16 Einzelfächer umfassenden Hierarchie des wöchentlichen Studieraufwandes. Vor ihnen rangierten Studierende der Fächer Chemie (42,9), Humanmedizin (41,0), Physik (38,0), Volkswirtschaft (36,2), Elektrotechnik (35,9) und Rechtswissenschaften (34,9); am Ende der Rangliste, auf den Plätzen 15 und 16, folgten die Studierenden der Erziehungswissenschaften und der Soziologie mit 31,2 bzw. 29,4 Wochenstunden. Da die Lehramtsstudierenden in der Regel zwei Unterrichtsfächer belegen, muss ein Ranking nach Fächern allerdings als sehr fragwürdig angesehen werden; ganz abgesehen davon, dass mit den Fächern Englisch, Geschichte und Deutsch nur ein Bruchteil der zu berücksichtigenden Lehrämter repräsentiert ist. Dieser Mangel wurde auch durch die Publikation des 8. Studierenden survey (Bargel/Ramm/Multrus 2004) und der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks über „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003“ (Isserstedt u.a. 2004) nicht behoben. Zwar bestätigen beide Untersuchungen die enge Verknüpfung von Studienfach und Studieraufwand: Die Studierenden der Medizin, Ingenieur- und Naturwissenschaften investieren mehr Zeit in ihr Studium als die Studierenden der Kultur- und Sozialwissenschaften; das Ranking geschieht jedoch ohne Differenzierung der Lehrämter und im Fall des 8. Studierenden survey auch, ohne gesonderte Angaben zu den Studierenden der Erziehungswissenschaften zu machen.

Um die Differenzen zwischen den Zeitinvestitionen der Studierenden verschiedener Studiengänge zu erklären, wird bisher auf die unterschiedliche Lernintensität und Strukturiertheit der Fächer verwiesen. Diese Verweise erscheinen plausibel, entbehren genau besehen jedoch einer empirisch-systematischen Fundierung – wie anspruchsvollere Erklärungsversuche zur Entwicklung differenter Studienzeiten überhaupt rar sind. Lediglich A. Helmke und F.W. Schrader (1996) haben sich, ausgehend von Forschungsansätzen und Befunden der Lehr-Lern-Forschung, um die Entwicklung eines Modells zur Erklärung der aufgewendeten Studien- und Lernzeiten bemüht, das sozial-ökologische Bedingungsfaktoren, Merkmale des persönlichen Hintergrundes der Studierenden, psychologische Variablen und den zeitlichen Studieraufwand unterscheidet. Die Erklärungsrelevanz der ausgewählten psychologischen Variablen: Leistungsfähigkeit, Fähigkeitsselbstbild, Studieninteresse, intrinsische Motivation, Anspruchsniveau, konnte in einer kleinen Untersuchung mit Psychologie- und Lehramtsstudierenden zu kognitiven und motivationalen Bedingungen der wöchentlichen Zeitinvestitionen für das Selbststudium tendenziell bestätigt werden. Allerdings berücksichtigt die vorwiegend mit Studienanfängern durchgeführte Untersuchung noch nicht, dass gerade Erst- und Zweitsemester mehr Zeit als höhere Fachsemester in ihr Studium investieren und dass im Verlauf des Studiums beim Durchschnitt der Studierenden eine Verschiebung der Zeitinvestitionen für den Besuch von Lehrveranstaltungen zugunsten des Selbststudiums stattfindet (vgl. Georg/Bargel 2001, S. 73; Isserstedt u.a. 2004, S. 254). Fraglich ist zudem, ob nicht Studien- und Prüfungsordnungen wie auch Merkmale der Lehrveranstaltungsqualität, insbesondere Kontrollen der studentischen Vorbereitungsleistungen und Zwischenklausuren, u.U. einen stärkeren Einfluss auf den zeitlichen Studieraufwand haben als kognitive und motivationale Faktoren. Gewichtige Anhaltspunkte dafür, dass zumindest Studien- und Prüfungsordnungen das individuelle Studierverhalten nicht unerheblich steuern, lassen sich Untersuchungen zur Entwicklung der Studiendauer entnehmen. Zwar wirken sich Faktoren wie psychische Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Interesse und Erwerbstätigkeit nachweislich auf die individuellen Studiendauern aus (vgl. Hampe 1977; Schober 1981; Reissert/Birk 1982; Giesen/Gold 1996); die Tatsache jedoch, dass die Fachstudiendauern nicht gleichmäßig über alle Universitäten verteilt sind und vielmehr Abweichungen von mehreren Semestern innerhalb derselben Fächer in Abhängigkeit vom Studienstandort auftreten, schränkt den Erklärungswert dieser Faktoren deutlich ein. Auf der Grundlage einer breit angelegten Vergleichsstudie zum Einfluss studienorganisatorischer Regelungen auf die Fachstudiendauer konnten Helberger und Schulz (1987) standortabhängige Unterschiede bei den Studiendauern in den Fächern Wirtschaftswissenschaften und Mathematik zu 60 bzw. 70 Prozent durch fachbereichsspezifische Leistungsanforderungen und Regeln für Zwischen- und Diplomprüfungen erklären. Dies in Rechnung gestellt, ergibt sich deshalb die Frage, ob nicht auch die wöchentlichen Zeitaufwendungen für das Fachstudium von standortspezifischen studienstrukturellen Merkmalen der einzelnen Studiengänge beeinflusst werden.

## 2. Anlage der Untersuchungen

Die empirisch-quantitative Explorationsstudie „Umgang mit Studienzeit“ ist im Frühjahr 2003 im Vorblick auf die den Universitäten damals noch bevorstehende, heute z.T. bereits vollzogene Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen entwickelt worden. Es sollten bis dahin fehlende Daten über zeitliche Merkmale des Studierverhaltens von Studierenden der Lehramtsstudiengänge und der Erziehungswissenschaften erhoben und mögliche Bedingungsfaktoren für dieses Verhalten ausfindig gemacht werden. Damit verbunden war die weiterführende Zielsetzung der Vorbereitung einer in Zukunft durchzuführenden Vergleichsstudie zu den Auswirkungen grundständiger und konsekutiver Studienmodelle auf das Studierverhalten. Bei der Konzeption des Erhebungsinstruments spielte das Erklärungsmodell von Helmke und Schrader (1996) eine wichtige, aber keine zentrale Rolle, was sich u.a. bei der Auswahl von Skalen zur Erfassung psychologischer Variablen bemerkbar machte. Im Einzelnen wurden folgende Angaben erhoben:

- Soziodemographische Merkmale: Alter, Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft, familiäre Situation, Wohnsituation, schulische Voraussetzungen.
- Individuelle und kognitive Eingangsbedingungen: Kompetenzen in Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen nach Punkten im Abschlusszeugnis (Abitur).
- Psychologische Merkmale: Leistungs- und Zielorientierung, 8 Items (Lipowsky 2003); Leistungs- und Eigenmotivation, 7 Items (Lipowsky 2003); Nutzen des Hochschulstudiums, 12 Items (Bargel/Ramm/Multrus 2004); Studienzufriedenheit 16 Items (ebd.).
- Studiengangspezifische Merkmale: bei Lehrämtern Unterrichtsfächer, bei Studierenden der Erziehungswissenschaften Abschluss nach alter bzw. neuer Diplomprüfungsordnung, Handlungsfelder und Studienrichtungen.
- Merkmale der Lehrveranstaltungsqualität (Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation von Rindermann/Armeling/Ansgar 1994).
- Zeitlicher Aufwand für den Besuch von Lehrveranstaltungen, Selbststudium, Lernen in Gruppen, studienbezogene Tätigkeiten, berufsnahe und berufsferne Erwerbstätigkeit (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 2004).

Das Instrument wurde in der vierten bis sechsten Woche vor Ende der Vorlesungszeit im Sommersemester 2003 in 106 von 186 im Vorlesungsverzeichnis ausgeschriebenen erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an einer Universität in Nordrhein-Westfalen eingesetzt und von den Besuchern dieser Veranstaltungen unmittelbar vor Ort ausgefüllt. Auf diese Weise konnten Daten zu zeitlichen Merkmalen des Studierverhaltens von 1507 Studierenden erfasst werden; von diesen Studierenden waren 795 Besucher mehrerer Veranstaltungen und haben den Fragebogen häufiger als ein Mal ausgefüllt; beim zweiten bzw. dritten Ausfüllen beschränkten sich diese Personen auf die Skala zur Lehrveranstaltungsevaluation; ihre Angaben konnten durch eine nach Anweisungen selbst einzutragende Codenummer dem ersten, vollständig ausgefüllten Fragebogen zugeordnet werden. Abzüglich Studierender der Rehabilitationspädagogik und

einiger unbrauchbarer Fragebögen ergab sich eine verwertbare Stichprobe von 1223 Personen, bestehend aus drei Teilstichproben: 1. Studierende der Lehrämter: 823 (66%), Durchschnittsalter etwa 24 Jahre, davon 78 Prozent weiblich; 2. Studierende der Erziehungswissenschaften: 294 (25%), Durchschnittsalter etwa 25 Jahre, davon 80 Prozent weiblich; 3. Studierende, die einen doppelten Abschluss, z.B. Sekundarstufe I und II, anstreben: 106 (9%), Durchschnittsalter etwa 25 Jahre, davon 71 Prozent weiblich. Von der Gruppe der zwei Abschlüsse anstrebenden Studierenden waren 96 Prozent Lehramtsstudierende.

Die bei der Auswertung der erhobenen Daten ermittelten Befunde wurden in Beziehung zu vergleichbaren Befunden anderer Untersuchungen gesetzt und diskutiert. Ein exakter Vergleich wurde dabei nicht angestrebt, was wegen der unterschiedlichen Zusammensetzungen der den verschiedenen Untersuchungen zugrunde liegenden Stichproben und der Verwendung z. T. differenter Erhebungsinstrumente auch gar nicht möglich war. Vielmehr ging es darum, Tendenzen aufzuzeigen und weiterführende Fragestellungen und Forschungshypothesen zu generieren.

### 3. Befunde

Zu den zentralen Zielen des Projekts „Umgang mit Studienzeit“ gehörte die tendenzielle Bestimmung des wöchentlichen Studieraufwandes von Studierenden der Lehrämter und der Erziehungswissenschaften. Es sollte ermittelt werden, wie viel Zeit diese beiden Studierendengruppen für den Besuch von Lehrveranstaltungen, das Selbststudium, das Lernen in Gruppen und studienbezogene Tätigkeiten investieren, und es sollten Vergleiche mit den Zeitaufwendungen der Studierenden anderer Fächer und Studiengänge ermöglicht werden. Deshalb wurde die im 8. Studierenden survey „Studiensituation und studentische Orientierungen“ (Bargel/Ramm/Multrus 2004) verwendete Skala zur Erhebung des studentischen Zeitbudgets eingesetzt. Tabelle 1 informiert über den durchschnittlichen zeitlichen Studieraufwand der drei erhobenen Teilstichproben.

Studiengang	n	Minimum	Mittelwert	Maximum	Standardabweichung
Lehramt	823	1,50	30,1	115,0	13,56
Erziehungswissenschaften	294	0,75	25,0	85,5	12,31
Doppelstudium	106	10,50	33,3	116,0	16,39

Es zeigt sich, dass die Studierenden, die ein Doppelstudium absolvieren, mit 33,3 Stunden im Vergleich der drei Teilstichproben die höchsten Zeitinvestitionen pro Woche tätigen, gefolgt von den Studierenden der Lehrämter mit 30,1 und den Studierenden der Erziehungswissenschaften mit 25,0 Zeitstunden pro Woche. Auffällig ist, dass einige der Befragten besonders niedrige bzw. besonders hohe Wochenstudienzeiten angegeben ha-

ben, sodass Zweifel an der Validität der Befunde berechtigt erscheinen. Eine Bereinigung der Stichprobe um Ausreißer im oberen Bereich ergibt um ca. 2,5 Stunden nach unten abweichende Mittelwerte. Gleichwohl wurde auf die Einführung einer oberen Zeitgrenze verzichtet, um die Vergleichbarkeit der Daten mit dem entsprechenden Datenkorpus des 8. Studierendensurvey zu gewährleisten, da für dessen Zusammenstellung keine Untergrenze und eine sehr weite Obergrenze, die keiner der Probanden der Studie „Umgang mit Studienzeit“ überschritten hat, verwendet wurde.

Weitere Unterschiede lassen sich bei der Verteilung der Zeitinvestitionen der Mitglieder der drei Teilstichproben auf die Tätigkeiten: Besuch von Lehrveranstaltungen, Selbststudium inklusive Lernen in Gruppen und studienbezogene Tätigkeiten feststellen (Tabelle 2). Die Studierenden der Lehramter – und hierzu gehören auch 96 Prozent derjenigen, die ein Doppelstudium absolvieren – verbringen weit mehr Zeit in Lehrveranstaltungen als die Studierenden der Erziehungswissenschaften. Dafür sind die Anteile für das Selbststudium relativ geringer.

Tab. 2: **Studieraufwand in Zeitstunden – differenziert nach Zeitinvestitionen für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und studienbezogenen Tätigkeiten** (n = 1223)

Studiengang	Studieraufwand						
	Lehrveranstaltungen		Selbststudium		Studienbezogene Tätigkeiten		Insgesamt
	n	Std.	n	Std.	n	Std.	
Lehramt	823	20,4	800	13,9	404	2,5	30,1
Erziehungswissenschaft	294	15,9	277	11,7	192	3,2	25,0
Doppelstudium	106	22,2	102	14,6	31	9,0	33,3
Ohne Angaben	0		44		596		

Wie stellen sich die Studienzeitinvestitionen der angehenden Lehramter und Diplom-Erziehungswissenschaftler im Vergleich mit anderen Studiengängen dar? Auf diese Frage gibt Abbildung 1 eine Antwort. Sie basiert auf Daten des 8. Studierendensurvey und des Projekts „Umgang mit Studienzeit“. Die Zahlenwerte beziehen sich auf den zeitlichen Studieraufwand im engeren Sinne, welcher sich aus Besuch von Lehrveranstaltungen, Lernen in Gruppen und Selbststudium zusammensetzt. Die Studierenden, die einen doppelten Abschluss anstreben, nehmen einen mittleren Rangplatz ein; die Studierenden der Lehramter rangieren am oberen Rand des unteren Drittels; die Studierenden der Erziehungswissenschaften belegen den letzten Rangplatz.

Ein ähnliches Bild ergibt sich im Fall der Kombination der Daten des Projekts „Umgang mit Studienzeit“ mit den Befunden der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Issserstedt u.a. 2004). Allerdings ermittelte die 17. Sozialerhebung – vermutlich aufgrund der Verwendung anderer Erhebungsinstrumente – für die Studierenden aller Fächer im Durchschnitt um etwa 2 Stunden höhere wöchentliche Studienzeitinvestitionen als der 8. Studierendensurvey.

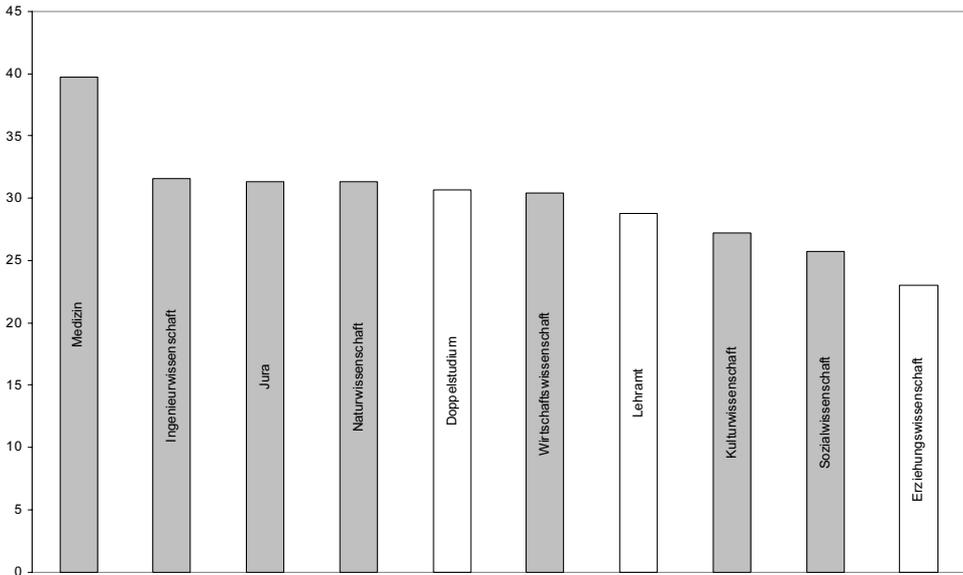


Abb. 1: Zeitlicher Studieraufwand im engeren Sinne – Vergleich der Befunde der Studie „Umgang mit Studienzeit“ mit den Befunden des 8. Studierenden survey (Eigene Zusammenstellung nach Daten des 8. Studierenden survey „Studiensituation und studentische Orientierungen“, Bargel/Ramm/Multrus 2004)

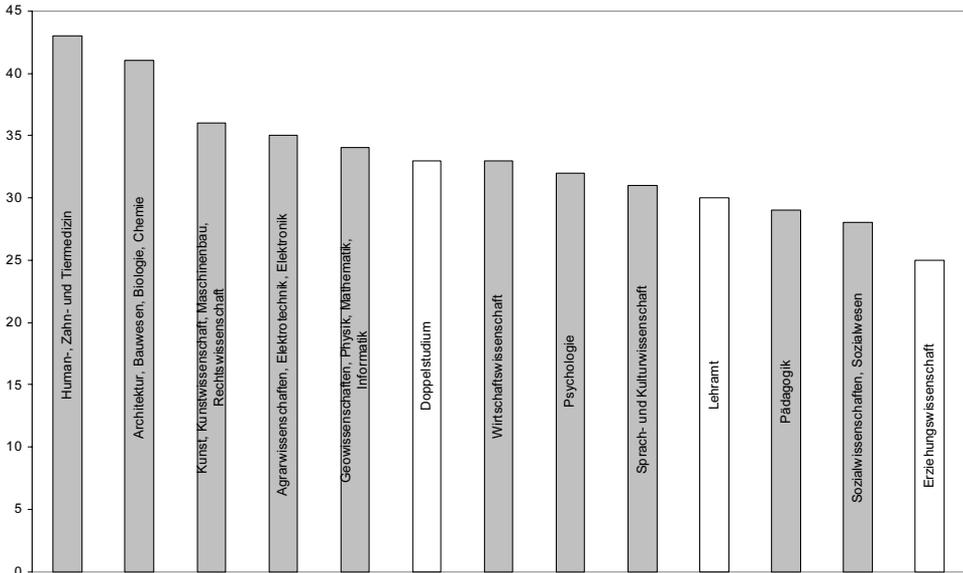


Abb. 2: Zeitlicher Studieraufwand im weiteren Sinne nach Fächergruppen – Vergleich der Befunde der Studie „Umgang mit Studienzeit“ mit den Befunden der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Eigene Zusammenstellung nach Daten der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Ißerstedt u.a. 2004)

Wenn die Studierenden der Lehrämter und der Erziehungswissenschaften also erneut nur hintere Rangplätze belegen (Abb. 2), sind diese Differenzen zu beachten.

#### **4. Diskussion studienstruktureller Einflüsse auf die Studienzeitnutzung**

Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit der Analyse zeitlicher Aspekte des Studierverhaltens betrifft die Erklärung der z.T. erheblichen Differenzen zwischen den Zeitaufwendungen der Studierenden verschiedener Fächer, Fächergruppen und Studiengänge. Bei der Rede von „Erklärungen“ ist einerseits an Gründe zu denken, die die Studierenden haben, wenn Sie ihr Studium mehr oder weniger zeitaufwendig gestalten, und die sie im Fall einer Befragung zur Rechtfertigung des eigenen Verhaltens vortragen können (vgl. Lüders/Eisenacher in Vorb.); andererseits ist zu denken an psychologische und studienstrukturelle Determinanten bzw. Ursachen des Studierverhaltens. Helmke und Schrader konnten, darauf wurde bereits hingewiesen, Zusammenhänge zwischen bestimmten psychologischen Variablen und dem zeitlichen Umfang des Selbststudiums aufzeigen. Im Rahmen des Projekts „Umgang mit Studienzeit“ dagegen fanden sich nur geringfügige Zusammenhänge zwischen den ausgewählten psychologischen Variablen und den individuellen wöchentlichen Studienzeitinvestitionen. Diese Befunde sollen an dieser Stelle jedoch nicht erörtert werden; stattdessen stehen mögliche studienstrukturelle Einflüsse auf die Entwicklung der zeitlichen Merkmale des Studierverhaltens im Zentrum der Diskussion.

Unter Studienstrukturen sind im Wesentlichen die Fachcurricula, die Studien- und Prüfungsordnungen der Fächer sowie die jeweils zu erzielenden Abschlüsse bzw. Abschlussarten zu verstehen. Ausgehend von diesem Verständnis ist zunächst, speziell für die Studierenden der Lehrämter, die Frage zu stellen, ob sich nicht auch in ihrem Fall der im 7. und 8. Studierendensurvey sowie in der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks für verschiedene Studierendengruppen dokumentierte Zusammenhang zwischen Fachstudium und Studieraufwand bestätigen lässt. Warum sollten nicht auch im Fall der Studierenden der Lehramtsstudiengänge die Unterrichtsfächer, vermittelt über Lernintensität und Strukturiertheit, die wöchentlichen Studienzeitinvestitionen beeinflussen? Leider ist die Anzahl möglicher Fächerkombinationen, die Studierende der Lehrämter belegen können, so groß, dass selbst das Hochschul-Informationssystem (HIS-Hannover), das bei der Erstellung der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks auf eine Stichprobe von mehreren Tausend Studierenden zurückgreifen konnte, bei den Fächerkombinationen keine ausreichenden Fallzahlen vorfand, um allgemeine Aussagen zu den jeweils investierten wöchentlichen Studienzeiten begründen zu können.<sup>1</sup> Auch der im Rahmen des Projekts „Umgang mit Studienzeit“ durchgeführte Versuch, nur für solche Fächerkombinationen typische Studienzeitaufwendungen zu ermitteln, die besonders häufig studiert werden, erbrachte wegen der geringen Fallzahlen keine befriedigenden Ergebnisse.

1 Mündliche Auskunft des HIS-Hannover.

Dafür konnten auffällige Zusammenhänge zwischen den von den Studierenden der Lehrämter gewählten Schulformen und den wöchentlichen Studienzeitinvestitionen ermittelt werden. Studierende der Lehramtsstudiengänge Grundschule und Sonderschule investieren deutlich weniger Studienzeit in den Besuch von Lehrveranstaltungen, das Selbststudium und studienbezogene Tätigkeiten als die Studierenden, die ein Lehramt an der Sekundarstufe II oder an der Berufsschule anstreben (Tab. 3). Es erscheint deshalb nahe liegend zu vermuten, dass die schulformspezifischen Studiengänge eine quer zu den Fächern liegende Studienkultur ausgebildet haben, die sich u.a. in spezifischen Zeitinvestitionen dokumentiert. Allerdings ist in Ermangelung entsprechender Daten nicht auszuschließen, dass die in Tabelle 3 abgebildeten Differenzen ihrerseits mit schulformspezifischen Anforderungen der Unterrichtsfächer zusammenhängen.

<b>Tab. 3: Wöchentlicher zeitlicher Studieraufwand der Studierenden der Lehrämter differenziert nach Schulformen (n= 823)</b>		
<b>Lehramtsstudiengänge</b>	<b>n</b>	<b>Studieraufwand</b>
Lehramt an Grundschulen	272	29,2
Lehramt Sekundarstufe I	148	30,4
Lehramt Sekundarstufe II	107	33,5
Lehramt an Sonderschulen	205	28,3
Lehramt berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik	67	31,7
Lehramt an Berufsschulen	24	32,3
Alle Lehramtsstudiengänge	823	30,1

Der mögliche Einfluss von Studien- und Prüfungsordnungen auf die wöchentlichen Studienzeitinvestitionen lässt sich – wiederum aufgrund der Vielzahl möglicher Fächer und Fächerkombinationen – nur schwer kontrollieren, kann im Rahmen der Studie „Umgang mit Studienzeit“ aber exemplarisch am Beispiel des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums für die Lehrämter aufgezeigt werden. Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium ist in Nordrhein-Westfalen gemessen an den entsprechenden Regelungen der anderen Bundesländer relativ umfangreich dimensioniert: Für alle Lehramtsstudiengänge war zum Zeitpunkt der Erhebung ein Studienvolumen von jeweils 30 SWS vorgeschrieben. Allerdings mussten die Studierenden in nur etwa einem Drittel der zu besuchenden Lehrveranstaltungen überhaupt Scheine für die Erfüllung besonderer Aufgaben (Klausur, Hausarbeit, Referat, Fachgespräch, Stundenprotokoll, Unterrichtsentwurf, Beobachtungsaufgabe) erwerben, also ein aktives Studium nachweisen. Als Folge dieses „weichen“ Studien- und Prüfungsreglements dürfte es einzustufen sein, dass von der Gesamtzahl der im Erhebungsjahr eingeschriebenen 6554 Lehramtsstudierenden bei Durchführung der Untersuchung in 106 von 186 ausgeschriebenen Lehrveranstaltungen der Erziehungswissenschaften – bei sehr hoher Rücklaufquote – nur 823 erfasst worden sind. Die in Tabelle 4 dokumentierten zeitlichen Aufwendungen der Studierenden der Lehrämter für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium können

deshalb auch nicht als repräsentativ für die Gesamtpopulation oder den Längsschnitt einer Studienbiographie angesehen werden; vielmehr dokumentieren sie eine, die weiten Spielräume der geltenden Ordnungen nutzende, stark diskontinuierliche Studienaktivität.

Tab. 4: <b>Wöchentlicher zeitlicher Studieraufwand der Studierenden der Lehramter im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium – differenziert nach Schulformen</b> (n= 823)		
Lehramtsstudiengänge	Studieraufwand in Erziehungswissenschaften	
	Besuch von Lehrveranstaltungen	Selbststudium und Arbeit in Gruppen
Lehramt an Grundschulen	5,6	2,9
Lehramt Sekundarstufe I	6,2	4,1
Lehramt Sekundarstufe II	6,0	3,9
Lehramt an Sonderschulen	5,1	3,7
Lehramt berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik	5,9	3,7
Lehramt an Berufsschulen	4,7	2,4
Alle Lehramtsstudiengänge	5,5	3,5

Angesichts dieses Befundes kann man sich fragen, ob wesentlich enger gefasste, „harte“ Studien- und Prüfungsordnungen möglicherweise zu deutlich höheren Studienzeiteinvestitionen führen. Eine „harte“ Regelung stellt z.B. das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) dar, dessen Einführung mit der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen einhergeht. Mit diesem System ist eine Neuorganisation der universitären Leistungsbewertung dahingehend verbunden, dass Leistungspunkte in Form von Workloads für die Investition von Lern- und Arbeitszeiten vergeben werden: 1 Punkt steht für 30 Zeitstunden der Beschäftigung mit einem bestimmten Studieninhalt; für ein 24 Wochen andauerndes Semester werden 30 Leistungspunkte angesetzt, was einem zeitlichen Studieraufwand von 900 Stunden pro Semester entspricht. Würde das System greifen, wäre unabhängig vom jeweils studierten Fach für alle Studierenden eine Studienwoche im Umfang von 37,5 Stunden erwartbar.

Bis jetzt liegen noch keine systematischen Analysen zu den Auswirkungen des ECTS auf das Studierverhalten vor. An dieser Stelle kann zum Zweck der Diskussion des Problems aber immerhin auf eine studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen an einer bereits mit Bachelor- und Masterstudiengängen ausgestatteten Reformuniversität verwiesen werden (vgl. Zöllner 2005). Im Rahmen dieser Evaluation wurden auch die wöchentlichen Zeitaufwendungen der Studierenden für den Besuch von Lehrveranstaltungen, das Selbststudium und anstehende oder bereits absolvierte Prüfungsvorbereitungen erhoben. Wegen der Verwendung spezifischer Skalen sind die Befunde zum wöchentlichen Zeitaufwand jedoch nicht mit den bereits vorgestellten Befunden vergleich-

bar; sie sollen deshalb nicht zitiert werden. Von Bedeutung sind aber jene Befunde, die eine Beantwortung der Frage erlauben, ob es unter dem Einfluss des ECTS zu einer fächerübergreifenden Angleichung der wöchentlichen Studienzeitinvestitionen kommt. Abbildung 3, die aus Gründen der Anonymisierung nur eine Auswahl der an der betreffenden Reformuniversität studierbaren Fächer namentlich ausweist, lässt sich hierzu Folgendes entnehmen: 1. Die Zeitaufwendungen für den Erwerb von Leistungspunkten sind wider Erwarten keineswegs gleichmäßig über die Fächer verteilt. 2. Die Zeitaufwendungen pro Leistungspunkt entsprechen in zahlreichen Fächern nicht den Normen des ECTS, insofern weniger als 30 Zeitstunden pro Punkt studiert werden. 3. Differenzen bezüglich der Studienzeitaufwendungen pro Leistungspunkt bestehen nicht nur zwischen den Fächern, sondern treten innerhalb der Fächer selbst auf. Und zwar wird z.T. im Masterstudiengang eines Faches mehr Studienzeit für einen Leistungspunkt investiert als im Bachelor-Studiengang und umgekehrt. Im Fall der Wahl einer noch differenzierteren Bezugsebene, etwa der Ebene der Institute oder der Ebene der Lehreinheiten, fallen die Differenzen bei den Zeitinvestitionen pro Punkt innerhalb der Fächer übrigens noch deutlicher ins Gewicht – was hier aus Gründen der Anonymisierung aber erneut nur angedeutet werden kann.

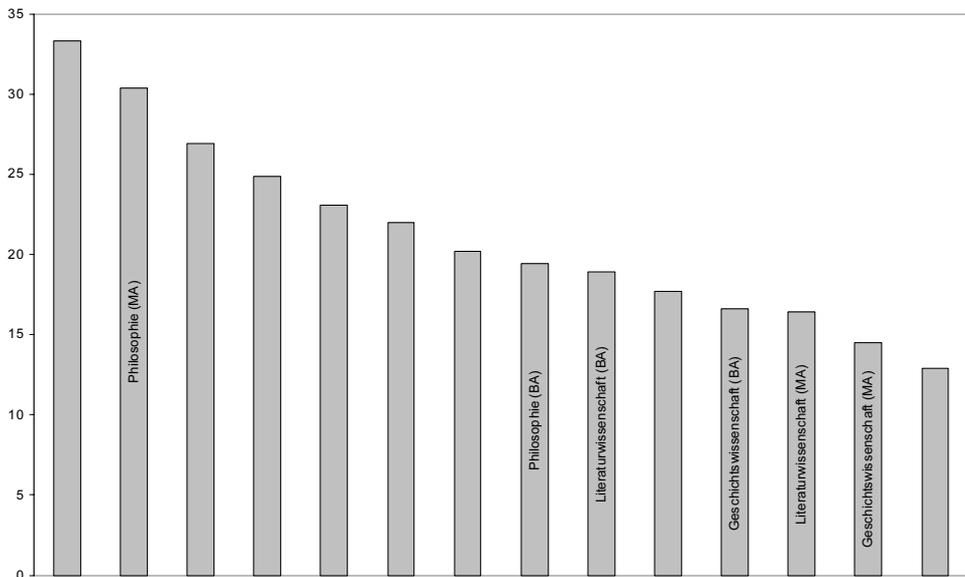


Abb. 4: *Studentischer Zeitaufwand pro Leistungspunkt in Bachelor- und Masterstudiengängen (Eigene Zusammenstellung nach Zöllner 2005).*

Welche Schlussfolgerungen sind aus diesen Befunden zu ziehen? Die Einführung eines vergleichsweise „harten“ Systems der Leistungsmessung, wie es das ECTS ist, führt nicht per se zu einer Vereinheitlichung der studentischen Zeitinvestitionen für das Studium. Nach wie vor sind fachspezifische Differenzen des zeitlichen Studieraufwandes feststell-

bar; allerdings zeigt sich auch, dass die zeitlichen Differenzen innerhalb eines Faches größer sein können als zwischen den Fächern. Dies wiederum kann als ein Indikator dafür genommen werden, dass es bei der Entwicklung von Studienzeitinvestitionen nicht allein auf eine „weiche“ oder „harte“ Studien- und Prüfungsordnung ankommt. Zwar schließt das hier als „hart“ ausgezeichnete European Credit Transfer and Accumulation System, weil für alle zu besuchenden Lehrveranstaltungen Leistungspunkte erworben werden müssen, ein diskontinuierliches Studierverhalten, wie es die Studierenden der Lehrämter im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium an den Tag legen, grundsätzlich aus.<sup>2</sup> Aber die Abweichungen bei den studentischen Zeitinvestitionen pro Leistungspunkt, die dieses System zulässt, sind ihrerseits nicht durch die Alternative „hartes“ oder „weiches“ System zu erklären. Vielmehr erscheint es zur Erklärung dieser Differenzen nahe liegend darauf zu verweisen, wie die Lehrenden Leistungen einfordern und kontrollieren. Studien- und Prüfungsordnungen ebenso wie Systeme der Leistungsmessung und -beurteilung wirken ja vermittelt über das Lehrpersonal der Fachbereiche und Institute; nur bei zusätzlicher Berücksichtigung der je spezifischen Prüfungspraktiken und Leistungserwartungen der Lehrenden dürfte es deshalb zu erklären sein, dass in der BA-Phase und der MA-Phase eines Faches die Zeitinvestitionen für den Erwerb von Leistungspunkten stark differieren.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorstehenden Beitrag wurden Befunde einer empirisch-quantitativen Explorationsstudie zu zeitlichen Merkmalen des Studierverhaltens von Studierenden der Lehrämter und der Erziehungswissenschaften vorgestellt. Mit dieser Vorstellung war die Zielsetzung verbunden, bestehende Forschungsdefizite wenigstens ansatzweise zu minimieren und Hypothesen für die weitere Forschung zu generieren. Es konnten Befunde präsentiert werden, die eine tendenzielle Einschätzung der wöchentlichen Studienzeitinvestitionen von Studierenden der Lehrämter und des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaften im Vergleich mit den wöchentlichen Studienzeitaufwendungen von Studierenden anderer Studiengänge, Fächer und Fächergruppen ermöglichten. Gemessen an den entsprechenden Befunden des 8. Studierenden survey (Bargel/Ramm/Multrus 2004) liegen die Studierenden der Lehrämter am oberen Rand des letzten Drittels einer zehn Fächergruppen umfassenden Hierarchie des wöchentlichen zeitlichen Studieraufwandes; die Studierenden der Erziehungswissenschaften nehmen den letzten Rangplatz hinter den Studierenden der Kultur- und Sozialwissenschaften ein.

Um eine erklärende Hypothese zu möglichen Ursachen für die gefundenen Rangunterschiede entwickeln zu können, wurde der mögliche Einfluss studienstruktureller Faktoren diskutiert. Speziell für die Studierenden der Lehrämter wurde nach möglichen Zusammenhängen zwischen den studierten Unterrichtsfächern und den wöchentlichen

2 Deshalb entstehen für Universitäten mit der Einführung des ECTS außerordentliche Kapazitätsprobleme in der Lehrerbildung.

Studienzeitaufwendungen gefragt. Dabei offenbarte sich das Problem, dass selbst bei sehr großen Stichproben wegen der Menge möglicher Kombinationen der Unterrichtsfächer bisher keine zuverlässigen Aussagen möglich sind. Es konnten jedoch Zusammenhänge zwischen den von den Lehramtsstudierenden gewählten Schulformen und den wöchentlichen Studienzeitaufwendungen dokumentiert werden. Allerdings musste in Bezug auf diese Zusammenhänge offen bleiben, ob sie nicht ihrerseits durch schulformspezifische Anforderungen der Unterrichtsfächer bedingt sind.

Ein deutlicher Hinweis auf den Einfluss von Studien- und Prüfungsordnungen auf zeitliche Merkmale des Studierverhaltens, ließ sich aus der Beobachtung gewinnen, dass bei der Durchführung der Erhebungen zum Projekt „Umgang mit Studienzzeit“ nur ein Bruchteil der für das Lehramtsstudium eingeschriebenen Studierenden vor Ort angetroffen wurde. Die Abwesenheit dieser Studierenden wurde mit einer Studien- und Prüfungsordnung in Verbindung gebracht, die nur für ein Drittel der zu absolvierenden Studienanteile im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium den Erwerb von Leistungsscheinen und Qualifizierten Scheinen vorschreibt. Wegen dieses Zusammenhangs entstand die Frage, ob strengere Regelungen, wie sie z.B. mit dem ECTS impliziert sind, nicht möglicherweise eine starke Steigerung der Studienzeitinvestitionen mit sich bringen. Unter Hinzuziehung von Daten einer Evaluationsstudie der Lehrveranstaltungen an einer Reformuniversität, die das ECTS bereits implementiert hat, ließen sich verschiedene Auswirkungen feststellen. Vor allem findet keine fachübergreifende Angleichung der studentischen Zeitinvestitionen statt und zu den Differenzen zwischen den Fächern kommen Differenzen innerhalb der Fächer hinzu, die jene z.T. übersteigen. Dieser Sachverhalt wurde zu der Hypothese verdichtet, dass besonders strenge Systeme der Leistungskontrolle und -bewertung, zwar möglicherweise das von Lehramtsstudierenden im traditionellen erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium praktizierte diskontinuierliche Studierverhalten zu unterbinden vermögen, dass aber die Zeitaufwendungen für das Studium eines bestimmten Faches darüber hinaus abhängig sind von den Prüfungspraktiken und Leistungserwartungen der Lehrenden an einem Fachbereich.

Für die weitere Forschung sind nach diesen Befunden und Schlussfolgerungen Projekte angesagt, die das von Helmke und Schrader entwickelt Modell zur Erklärung zeitlicher Merkmale des Studierverhaltens als Ausgangsfolie nutzen, aber zugleich um einen Faktorenkomplex ergänzen: Insbesondere müssten Verhaltensweisen berücksichtigt werden, die Lehrende an Universitäten praktizieren, um formell geltende Studien- und Prüfungsordnungen faktisch zur Geltung zu bringen bzw. ein zu diesen Ordnungen passendes Leistungs- und Arbeitsverhalten von den Studierenden einzufordern. Erst im Fall der Vornahme dieser Ergänzung, wird sich auch die Frage beantworten lassen, in welchem Verhältnis studienstrukturelle und psychologische Determinanten zeitlicher Merkmale des Studierverhaltens stehen. Die Beantwortung dieser Frage wiederum muss als eine Voraussetzung für die Entwicklung von Maßnahmen angesehen werden, die Universitäten möglicherweise einrichten könnten, um das Nutzungsverhalten ihrer Klienten – und damit indirekt eben auch den Wirkungsgrad des jeweiligen Ausbildungsmodells – zu optimieren.

## Literatur

- Bargel, T./Mулtrus, F./Ramm, M. (2001): Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studiendurveysurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bargel, T./Ramm, M./Mулtrus, F. (2004): Studiensituation und studentische Orientierungen. 8. Studiendurveysurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dahlmanns, G. (1990): Studiendauer kontrovers: Beiträge zum Streitgespräch „Studiert die deutsche Jugend zu lange?“ am 27 März 1990 in Frankfurt a.M. Bad Homburg: Frankfurter Institut für Wirtschaftspolitische Forschung.
- Georg, W./Bargel, T. (2001): Das Studium der Geisteswissenschaften. Ein Fachmonographie aus studentischer Sicht. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Giesen, H./Gold, A. (1996): Individuelle Determinanten der Studiendauer. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Lompscher, J./Mandl, H. (Hrsg.): Lernprobleme von Studierenden. Bern: Huber, S. 86–99.
- Hampe, A. (1977): Faktoren des Studienverhaltens. Eine vergleichende statistische Untersuchung finanziell geförderter und nicht geförderter Examenskandidaten. München: Fink.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (1996): Kognitive und motivationale Bedingungen des Studierverhaltens: Zur Rolle der Studienzeit. In: Lompscher, J./Mandl, H. (Hrsg.): Lernprobleme von Studierenden. Bern: Huber, S. 39–53.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Weber, S./Schnitzer, K./Wolter, A. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Lüders, M./Eisenacher, S. (in Vorb.): Zeitlicher Studienaufwand im Urteil von Studierenden. Eine empirisch qualitative Explorationsstudie zur subjektiven Legitimation des zeitlichen Umfangs individueller Studienzeitinvestitionen.
- Reissert, R. (1987): Entwicklung der Studiendauer und des Alters deutscher Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen zwischen 1977 und 1984. Hannover: Hochschul-Informationssystem-GmbH.
- Reissert, R./Birk, L. (1982): Studienverlauf, Studienfinanzierung und Berufseintritt von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1979. HIS-Hochschulplanung Bd. 41. Hannover: Hochschul-Informationssystem-GmbH.
- Rindermann, H./Armeling, M./Ansgar, R. (1994): Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation. Heidelberg 1994.
- Schober, S. (1981): Studienzeitverlängerung. Düsseldorf: Mannhold.

### *Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleißmann, Universität Erfurt, Lehrstuhl für Schul- und Grundschulpädagogik, Fakultät Erziehungswissenschaften, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt.

Tina Hascher

## Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum

*Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung<sup>1</sup>*

Praktika werden häufig als das Herzstück der Lehrerbildung bezeichnet. Vor allem in der Schweiz, in der eine einphasige Ausbildung zur Lehrperson praktiziert wird, kommt den Praktika – in Deutschland häufig auch „schulpraktische Studien“ genannt – als begleiteten und betreuten Berufsfelderfahrungen eine wesentliche Ausbildungsfunktion zu. Jedenfalls wird von Lehrerausbildern wie auch von den Studierenden selbst der Wert und die Wirkung von Praxiserfahrungen während des Studiums sehr hoch eingeschätzt. So erstaunt es nicht, dass bei einer Befragung von 150 Studierenden der Sekundarstufe I (7. – 9. Klasse) und ihren Praxislehrkräften im Kanton Bern Praktika als *die* zentralen Lernkontexte während der Ausbildung bezeichnet werden (Hascher/Moser 1999, 2001; Hascher/Baillod/Wehr 2004; Hascher/Cocard/Moser 2004). Trotz dieser Überzeugungen und trotz der Tatsache, dass im deutschsprachigen Raum beispielsweise bereits von Dietrich (1964) und in der englischsprachigen Diskussion z.B. bereits von Gibson (1976) der Nachweis über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Praktika eingefordert wurde, bleibt ein solcher Nachweis noch zu erbringen. Der vorliegende Text soll deshalb einen empirisch orientierten Beitrag zur Frage nach der Wirkung von Praktika leisten.

### 1. Beurteilung von Praktika

Aus der Sicht der Praktikanten und der betreuenden Lehrpersonen in den Schulen (Mentoren) werden Praktika nahezu uneingeschränkt positiv beurteilt, solange sie genügend Möglichkeiten zum Unterrichten und einen Einblick in den Lehrberuf eröffnen (Frech 1976; Hascher/Moser 1999, 2001). Anhand dieser Beurteilungen könnte der Eindruck entstehen, als wäre dieses Element der Lehrerbildung jeglicher Schwierigkeiten enthoben, mit denen die Lehrerbildung vielerorts sonst zu kämpfen hat: fehlende Standards, Zweifel an der Wirksamkeit, Lücken in den Ausbildungskonzepten, Bedenken bezüglich der Berufseignung mancher Studierender, Kritik am Ausbildungsniveau, heterogene Qualifikation der Auszubildenden etc.

Im krassen Gegensatz dazu steht die Tatsache, dass die berufspraktische Ausbildung im Konkreten wesentliche neuralgische Punkte aufweist: die Auswahl der Praktikums-

<sup>1</sup> Ich danke Dr. Jürg Baillod für seine hilfreichen Kommentare zum Text, Thomas Suter und Dr. Yves Cocard für ihre Mitarbeit im Projekt.

plätze, die Selektion der Praktikumslehrkräfte und die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsstätten (Universitäten) und Praktikumschulen. Aufgrund der häufig fehlenden Professionalisierung der Praxisbetreuung und der meist raren Praktikumsplätze (Schulen erachten es leider nicht als eine Selbstverständlichkeit, für die Ausbildung ihres Nachwuchses Mitverantwortung zu übernehmen) müssen wesentliche Kriterien, die für einen nachhaltigen Lernprozess im Praktikum erforderlich wären, als nicht erfüllt angesehen werden. Gemeint sind damit beispielsweise

- die Orientierung an verbindlichen Lernzielen,
- die regelmäßige Kooperation zwischen Ausbildungsstätten und Schulen,
- die kontinuierliche und kompetente Beratung und Betreuung der Studierenden,
- die Integration der Studierenden in den Schulalltag und ins Kollegium,
- der fachliche Diskurs zwischen Experten und Novizen,
- die Verknüpfung der verschiedenen Praktika im Laufe der Ausbildung.

Problematisch ist dabei vor allem, dass diese Mängel von den am Praktikumsprozess unmittelbar Beteiligten häufig nicht erkannt und auch nicht thematisiert, möglicherweise manchmal bewusst ignoriert werden. Sacher (1988a, S. 47) spricht gar von einem „Praxisfetischismus“, den er bei Studierenden beobachten konnte. In seiner Befragung beurteilten die Studierenden ihre Praxiserfahrungen fast *ausnahmslos* als effizient und sprachen ihnen einen wichtigen Lerneffekt für die spätere Unterrichtspraxis zu (vgl. auch Sacher 1988b). Nur vereinzelt wurden von Seiten der Studierenden Bedenken geäußert, nämlich dann, wenn die zu absolvierenden Praktika aus ihrer Sicht zu wenig in den Unterrichts- und Schulalltag eingebunden sind (vgl. Flach u.a. 1995; Frech 1976). Selten äußerten sie den Wunsch, die Praktika müssten vermehrt mit theoretischem Wissen verknüpft werden. Eher formulierten sie ihre Kritik in umgekehrter Richtung: Die Veranstaltungen an den Ausbildungsinstitutionen wären praxisfern und sollten sich quantitativ und qualitativ deutlicher an Praktika orientieren (siehe auch Rosenbusch u.a. 1988).

Im Hinblick auf die Komplexität des Berufsfelds und des Lernkontexts stellt eine Wirkungsüberprüfung von Praktika, die ja für deren Qualitätsüberprüfung und –entwicklung erforderlich ist, eine besondere Herausforderung an die empirische Forschung dar. Es ist unter anderem den frühen, kritischen Beiträgen von Singer (1964), Homfeldt/Sander (1971), Scholz (1973) oder Zeichner (1980) zu verdanken, dass zumindest auf wissenschaftlicher Ebene eine rege Diskussion um Praktika in der Lehrerbildung eröffnet wurde und bis heute andauert (vgl. dazu auch die Literaturübersicht in Krüger u.a. 1988). „Student Teaching: Benefit or Burden?“ fragten beispielsweise MacDonald und Zaret im Jahr 1971. Zeichner und Tabachnik (1985) wiesen zum Teil recht provokant darauf hin, dass Praktika, die im Englischen als „student teaching“, als „field experiences“ oder – bei längerer Dauer – als „internship“ bezeichnet werden, den notwendigen qualitativen Anforderungen bei Weitem nicht entsprechen. Ein zentrales Ergebnis der Studie von Zeichner und Tabachnik (1985) war, dass sich die Haltungen von Praktikanten bezüglich der Rolle der Lehrperson, des Verhältnisses zwischen Lehrper-

son und Schülerinnen/Schülern und bezüglich des Wissens und des Curriculums während eines Praktikums kaum veränderten (vgl. auch Zeichner 1986). Manche Studien wiesen sogar nach, dass Praktika unerwünschte „Nebeneffekte“ auslösen können: Bei einer Untersuchung von Jones (1982) verschlechterte sich das Verhältnis der Lehramts-Studierenden zu ihren Schülerinnen/Schülern im Laufe eines Praktikums und die Kontrolle über die Lernenden wurde zu einem Hauptziel (vgl. auch Feiman-Nemser/Floden 1991; Hoy 1967). Wie Dick (1996, S. 152) formulierte: „Während die Großzahl von Studierenden die Praktikumszeit als enorm wichtig einschätzt, stimmen die Resultate der Effizienz eher skeptisch; diese können etwa folgendermaßen zusammengefasst werden: Veränderungen ‚geschehen‘ tatsächlich, und zwar in zunehmendem Masse in Richtung der Verbesserung von technischen Fähigkeiten, aber auch in der gleichzeitigen Abkehr von Theorien und Konstrukten; und gravierender noch, einer Abkehr vom ‚Experimentieren‘ hin zu vermehrter ‚Kontrolle‘ ...“. Inwiefern diese Veränderungen auf das Praktikum selbst zurückzuführen sind, ist allerdings noch nicht hinreichend geklärt.

Den kritischen Stimmen zum Thema „Praktikum“ geht es nicht nur darum zu diskutieren, wie Praktika gestaltet und Studierende des Lehramts zum reflexiven Lernen angeregt werden können. Viel prinzipieller wurde schon in frühen Studien hinterfragt, welche Rolle die Praktikumslehrkräfte spielen (Yee 1969) und wodurch Probleme in der Beziehung zwischen Studierenden und Praxislehrperson entstehen (z.B. Campbell/Williamson 1973), welche Veränderungen im Praktikum nachzuweisen sind (z.B. Sandgreen/Smith 1956), was in Praktika gelernt wird (Day 1959), welche Sozialisationsprozesse stattfinden (z.B. Hoy 1967), wie gute Praktika gestaltet werden können (Steinhorst 1965). Zeitweise grenzten sogar manche öffentliche Stellen die Bedeutung von Praktika ein: Beispielsweise ging der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband nicht davon aus, dass Praktika helfen, Unterrichten und Erziehen zu erlernen. Vielmehr unterstützten Praktika den Entscheidungsprozess der Berufswahl und ermöglichten einen authentischen Einblick in den Schul- und Unterrichtsalltag (vgl. Rosenbusch u.a. 1988). Heute allerdings wird wieder das „Lernen von den alten Hasen“ favorisiert (<http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/lehrer/> 26.10.2005).

Im vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die Beurteilung von Praktika im Laufe der Zeit verändert: Bleiben die fast durchweg positiven Beurteilungen der Effizienz der Praktika aus der Sicht der Studierenden konstant? In den nachfolgenden Ausführungen wird zunächst aus psychologischer Sicht überlegt, welche Komponenten zu einer Veränderung der Wahrnehmung des Praktikums beitragen können. Anschließend wird eine empirische Studie dargestellt, in denen Studierende des Sekundarlehramts an der Universität Bern zunächst unmittelbar vor und direkt nach dem Praktikum (aktuell), dann drei Jahre später (retrospektiv) zu ihren Praktika befragt wurden. In der Diskussion der Ergebnisse wird aufgegriffen, wie Veränderungen in der Beurteilung von Praktika bei einer Qualitätsdiskussion um die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen Berücksichtigung finden sollten.

## 2. Veränderungen in der subjektiven Beurteilung von Praktika

Urteile und Bewertungen können stabil bleiben, aber sie können sich im Laufe der Zeit auch ändern. Solche Modifikationen sind im Wesentlichen von drei Prozessen abhängig: die (objektive) Situation ändert sich; die Perspektive der Beurteilenden ändert sich; die Maßstäbe der Bewertung ändern sich (vgl. z.B. Herkner 2001). Für die vorliegende Fragestellung muss dementsprechend überlegt werden, wie Urteile über und Bewertungen von Praktika aus der Sicht der Studierenden entstehen und wodurch sie sich retrospektiv verändern können. Da es keine umfassende Bewertung gibt, sind Veränderungen der Bewertung letztlich auch immer eine Frage der Selektivität der Wahrnehmung. Wodurch entsteht diese Selektivität? Drei Überlegungen, die eng mit der Person der Beurteilenden verwoben sind, sollen dafür ins Feld geführt werden: die subjektiven Theorien der Studierenden zum Lernen im Praktikum; ihre Haltung gegenüber ihren Ausbildern; ihre Lern- und Entwicklungsprozesse während und nach der Ausbildung.

### 2.1 *Subjektive Theorien zum Lernen im Praktikum*

Die Erwartungen, die Studierende an Praktika haben, sind sehr hoch – und trotzdem scheinen sie relativ leicht zu erfüllen zu sein. Ihr Wunsch lautet häufig, vielseitige Erfahrungen sammeln zu wollen, was bedeutet, dass sie fälschlicherweise Lernen mit Erfahrung gleichsetzen (z.B. Alexander/Muir/Chant 1992; Borko/Mayfield 1995; Hascher 2005; Hodkinson/Hodkinson 1999). Jede Form von Praxiserfahrung bietet für sie *den* zentralen Lernkontext, und diese Praxisanteile sind es, die sie überwiegend dazu motivieren, ein Lehramtsstudium zu absolvieren. Ebenso häufig bitten sie um Tipps und konkrete Hinweise, wie Unterricht gelingen kann. In den Kontakten mit dem künftigen Berufsfeld und ihren künftigen Kollegen möchten sie zeigen und sich selbst beweisen, dass sie den „richtigen“ Beruf gewählt haben (siehe auch Bartman/Bischoff/Ebel 1978). Dabei würden sie – wie Krüger u.a. (1988) zeigen konnten – sogar so weit gehen, negative Erfahrungen im Praktikum in Frage zu stellen oder gar zur ignorieren. Nicht selten ist ihnen die Antizipation ihrer beruflichen Integration in den Schulalltag wichtig. Im Vordergrund steht ihre eigene Entwicklung, was dazu führen kann, dass die Perspektive der Schülerschaft nicht oder zu wenig in Betracht gezogen wird. Obwohl Studierende wissen, dass ein Praktikum einen stark geschützten Raum darstellt, verstehen sie die Erfahrungen im Praktikum als weitgehend identisch mit dem Schulalltag.

### 2.2 *Unterschiedliche Haltungen gegenüber Experten in Theorie und Praxis*

Wohl die meisten Studierenden wissen die Kompetenzen der Lehrenden in der Lehrerbildung zu schätzen. Trotzdem distanzieren sie sich von deren Kompetenzen und den vermittelten Inhalten. Häufig sind Lehramtsstudierende der Auffassung, dass sie dieses theoretische Wissen für ihren späteren Beruf nicht brauchen, und dass die „Theoreti-

ker“ der Lehrerbildung keinen oder nur einen geringen Bezug zur Schule haben. Von Anbeginn herrscht das Vorurteil, dass „Theoretiker“ wenig für die Schulpraxis liefern können, allein schon weil sie ja nicht (mehr) an der Schule unterrichten. Es lässt sich sogar fragen, ob Inhalte, die beispielsweise an einer Universität vermittelt werden, nicht per se als praxisfern und damit als weniger relevant für den Lehrberuf angesehen werden. Der Stellenwert der betreuenden Lehrpersonen in den Schulen ist dagegen ein ganz anderer (vgl. Hascher/Moser 2001; Herrmann/Hertrampf 2000): Sie werden von vornherein als bewährte Fachkräfte angesehen, die wissen, wie Schule und Unterricht zu gestalten sind und die die Herausforderungen des Schulalltags erfolgreich meistern. Ihre Erfahrung wird als Handlungskompetenz interpretiert. Hinter diesem Vorurteil verbirgt sich ein unreflektierter Glaube an die immanente Richtigkeit der bestehenden Praxis, deren Vertreter überdies nicht selten von sich behaupten, keiner ‚abgehobenen‘ Theorien zu bedürfen. Für die Studierenden ist wesentlich, ob sie von ihren Mentoren akzeptiert werden. Ist dies der Fall, so schließen sie indirekt auf ihre Berufseignung und der Weg für die Sozialisation im künftigen Arbeitsfeld und für das Modell-Lernen ist geebnet (vgl. auch Hascher/Moser 1999, 2001; Seperson/Joyce 1973).

### *2.3 Entwicklungsprozesse während und nach der Ausbildung*

Im Laufe des Studiums erlangen die Studierenden zunehmende Expertise. Ihr Wissen in Bezug auf handlungsrelevante Grundlagen für den Lehrberuf erweitert sich; allmählich vollzieht sich ein Wechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle. Dies führt auch zu einer (weiteren) Erhöhung des Anspruchsniveaus. Dabei steigen nicht nur die Erwartungen an die Ausbildung, sondern auch an die eigenen Fähigkeiten im Beruf. Neben „privaten“ Entwicklungsschritten (Ablösung von zu Hause, zunehmende Selbstständigkeit etc.) erwerben die Studierenden während ihrer und eben auch durch ihre Ausbildung persönlichkeitsrelevante Kompetenzen, die auch für ihren beruflichen Erfolg ausschlaggebend sind. Durch verschiedene Praxiskontakte können sich überdies ihre Handlungskompetenzen und ihr Methodenrepertoire entwickeln. Trotzdem erliegen viele Junglehrkräfte zu Beginn ihrer Berufstätigkeit dem Praxisschock. Dies bedeutet: Sie machen nicht nur die Erfahrung, dass ihre theoretischen Kompetenzen nicht unmittelbar handlungsleitend sind – sie müssen sich auch eingestehen, dass viele ihrer Erfahrungen aus den Praktika nicht direkt übertragbar sind.

## **3. Empirische Studie**

Die Studie geht einerseits der Frage nach, wodurch sich der „Mythos Praktikum“ manifestiert. Andererseits wird davon ausgegangen, dass Praktika in der Retrospektive in Bezug auf ihr Lernpotenzial kritischer betrachtet werden. Folgende Fragestellungen und Thesen liegen der Arbeit zugrunde:

*Fragestellung 1:* Wie beurteilen sich die damals befragten Studierenden drei Jahre später?

*Fragestellung 2:* Wie beurteilen sie in der Retrospektive ihr Praktikum?

*Fragestellung 3:* Lassen sich Ergebnisse des früheren Messzeitpunkts replizieren (z.B. Unterschiede zwischen verschiedenen Praktika)?

*These 1:* Praktika werden auch deshalb positiv beurteilt, weil sie als Gegenstück zur theoretischen Ausbildung definiert und als weitgehend identisch mit dem Schulalltag bewertet werden.

*These 2:* Aus einiger Distanz besehen und mit zunehmenden Praxiserfahrungen werden Praktika kritischer beurteilt, da sie retrospektiv mit dem Schulalltag verglichen und damit zwar ihr Potenzial, aber auch ihre Mängel mit Blick auf die Unterrichtsrealität erkannt werden.

Im Studienjahr 1999 wurden insgesamt 150 Praktikanten des Sekundarlehramts der Universität Bern schriftlich befragt. Die Befragung fand sowohl vor als auch nach dem Praktikum statt (zwei Messzeitpunkte im Abstand von vier Wochen). An der Nachbefragung im Herbst 2002 (dritter Messzeitpunkt) nahmen 79 Studierende teil. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe zu den drei Messzeitpunkten.

	n gesamt	Geschlecht	Praktikum
Stichprobe bei t1,t2	150	83 w, 67 m	71 EP, 41 ZP, 38 SP
Stichprobe bei t3	79	43 w, 36 m	43 EP, 16 ZP, 20 SP

w = weiblich, m = männlich;  
EP = Einführungspraktikum, ZP = Zwischenpraktikum, SP = Schlusspraktikum

Zu den beiden Messzeitpunkten nach dem Praktikum (t2, t3) erhielten die Probanden Fragen zu den folgenden Bereichen (vgl. dazu auch Moser/Hascher 2000):

Fragenbereiche	Fragen
Biografische Angaben	Alter, Geschlecht, Studienrichtung, Unterrichtserfahrung
Zufriedenheit mit dem Praktikum	Einzelitem „Wie zufrieden waren Sie im Ihrem Praktikum insgesamt?“
Allgemeine Ziele im Praktikum	7 Einzelitems „Ich habe (damals) in meinem -praktikum... Anregungen mitgenommen/„Neues entdeckt“; „Stärken entdeckt“; „Schwierigkeiten erkannt“; „Schwierigkeiten bewältigt“; „eigenen Unterrichtsstil gefunden/weiterentwickelt“; „pädagogische Fragen geklärt“; „Routine aufgebaut/Sicherheit gewonnen“
Bewältigung der Anforderungen	Einzelitem „Fühlten Sie sich den Anforderungen im -praktikum gewachsen?“

Lernergebnisse in verschiedenen Lernbereichen (entspr. der Wegleitungen zu Praktika)	Rolle als Lehrkraft (8 Items, z.B. Verbesserung bezüglich Klassenführung)
	Allgemeine Unterrichtsplanung (6 Items, z.B. Verbesserung beim Festlegung von Zielen und Inhalten für den Unterricht)
	Lektionsvorbereitung (7 Items, z.B. Verbesserung im Einsatz von Sozialformen)
	Unterrichtsdurchführung (6 Items, z.B. Verbesserung beim Eingehen auf Schülerfragen)
	Unterrichtsauswertung und -nachbereitung (6 Items, z.B. Verbesserung der Reflexion des Unterrichts)
	Umgang mit Schülerinnen und Schülern (6 Items, z.B. Verbesserung hinsichtlich der Diagnose von Lernstörungen)
	Schule und Schulalltag (5 Items, z.B. Verbesserung bei administrativen Tätigkeiten)
Lernquellen	8 Einzelitems „Was hat Sie im -praktikum zum Lernen ange-regt?“. SchülerInnen, PraktikumsleiterInnen, BetreuerInnen an der Uni, Grundausbildung, Forschen und Experimentieren, Un-zufriedenheit oder Frustration; KollegInnen, Anderes
Aussagen zum Lernprozess	9 Einzelitems, z.B. „Ich habe im Praktikum Dinge bewusst aus-probiert und etwas gewagt“, „Ich habe aus meine Fehlern ge-lernt“, „Ich habe durch Beobachten meiner/meines PL gelernt“
Zusammenarbeit mit PL	Einzelitem „Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit der/dem PL erlebt?“
Kompetenzen PL	4 Einzelitems zu den Kompetenzen: Fachkompetenz, Didakti-sche Kompetenz, Kommunikative Kompetenz, Selbstkompe-tenz
Leistungsbeurteilung durch PL	Einzelitem „Gelang es Ihrer/Ihrem PL, Ihre Leistungen im -praktikum angemessen und differenziert zu beurteilen?“
Unterstützungsformen durch PL	15 Einzelitems, z.B. „Sie/er hat Unterrichtsbeobachtungen mit-geteilt“, „Sie/er hat meine Grobplanung besprochen“, „Sie/er hat Erfolge sichtbar gemacht, Stärken gelobt“
<b>Berufliche Kompetenzen</b> (Kramis-Aebischer 1995)	4 Einzelitems zu den Kompetenzen: Fachkompetenzen, Didakti-sche Kompetenzen, Kommunikative Kompetenzen, Selbstkom-petenzen
Einschätzung der Be-rufseignung aktuell	Einzelitem „Sind Sie heute davon überzeugt, dass der Lehrberuf der richtige Beruf für Sie ist?“
<b>Einstellungen zum Umgang mit SchülerInnen</b> (Schwänke 1988)	16 Einzelitems, z.B. „Die SCH müssen der Lehrkraft im Unterricht ihr persönliches Engagement anmerken können“, „Die Lehrkraft muss bei der Arbeit ebenso wie im Privatleben ein Vorbild für ihre SCH sein“, „Eine Lehrkraft sollte sich darum kümmern, dass sich ihre SCH auch mit persönlichen Anliegen an sie wenden können.“
<b>Fettdruck:</b> Daten, die zu allen drei Messzeitpunkten erhoben wurden PL = Praktikumsleiterin/Praktikumsleiter; SCH = Schülerinnen und Schüler	

Die Vergleiche innerhalb eines Messzeitpunkts wurden mittels T-Test bzw. Varianzanalysen für unabhängige Stichproben (mit post-hoc-Tests nach Scheffé), im Längsschnitt mittels Varianzanalyse für gepaarte Stichproben bzw. mit linearem Modell mit Messwiederholung berechnet. Die dargestellten Befunde beziehen sich – wenn nicht anders erwähnt – auf Einzelitems.

## 4. Ergebnisse

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung gliedert sich in drei Schritte. Zunächst werden ausgewählte Informationen über den dritten Messzeitpunkt gegeben. Danach werden die Veränderungen zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt und schließlich die Veränderungen über die Zeitspanne aller drei Messzeitpunkte berichtet.

### 4.1 Ergebnisse der Nachbefragung nach drei Jahren (dritter Messzeitpunkt)

Zur besseren Einordnung der Befunde werden die Resultate des dritten Messzeitpunkts im Hinblick auf signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden getestet. Dabei soll überprüft werden, inwiefern die Ergebnisse vom Geschlecht der Studierenden und von ihren Praxiserfahrungen abhängig sind. Dies erfolgt jeweils mit Bezug auf Ergebnisse der beiden früheren Messzeitpunkte.

#### *Geschlechtsspezifische Unterschiede*

Insgesamt finden sich beim dritten Messzeitpunkt (abermals) wenige geschlechtsspezifische Unterschiede (siehe Tab. 3). Im Gegensatz zu den vorhergegangenen Messzeitpunkten aber schätzen sich die Frauen in Hinblick auf ihre Fachkompetenzen als schwächer, bezüglich kommunikativer Kompetenzen als besser ein als die Männer. Außerdem bewerten die Frauen ihre Praktikumslehrpersonen in der Retrospektive negativer als die Männer: sie fanden die Zusammenarbeit mit ihren Ausbildern als weniger konstruktiv; sie beurteilten deren kommunikative sowie die Selbstkompetenzen als niedriger; sie waren der Meinung, dass sie weniger fair von den Praktikumslehrpersonen beurteilt wurden und konnten in drei Bereichen weniger von ihnen lernen: bei Abmachungen, beim Fehlermachen und beim Aufzeigen von Verbesserungsmöglichkeiten.

#### *Unterschiede zwischen den Praktika*

Trotz der entwicklungsbezogenen Ausrichtung der berufspraktischen Ausbildung und der Fülle der Fragen hatten sich beim zweiten Messzeitpunkt erstaunlich wenige Unterschiede zwischen den einzelnen Praktika ergeben (Moser/Hascher 2000). Dies bestätigt sich auch beim dritten Messzeitpunkt (vgl. Tab. 4). Vergleicht man die Richtung und die

Stärke der Unterschiede zwischen Einführungs-, Zwischen- und Schlusspraktikum, so findet man zwischen den Messzeitpunkten nur wenige Gemeinsamkeiten. Tendenziell kann aber festgestellt werden, dass das Zwischenpraktikum als am lernwirksamsten bewertet wird.

Tab. 3: <b>Signifikante Geschlechtsspezifische Unterschiede beim dritten Messzeitpunkt</b>				
	t3			Sign.
	männlich		weiblich	
<i>Allgemeine Lernerfolge:</i>				
Schwierigkeiten bewältigt	3.26 (.70)	<	3.60 (.66)	*
<i>Lernerfolge U-planung:</i>				
Prüfungen u. Lernkontrollen	2.89 (1.17)	<	3.42 (1.03)	*
<i>Lernerfolge U-vorbereitung:</i>				
Lektion strukturieren	3.75 (.81)	<	4.12 (.66)	*
Beteiligung SCH	3.14 (.99)	<	3.81 (.83)	**
Skala U-vorbereitung	3.59 (.45)	<	3.88 (.69)	*
<i>Lernerfolge U-durchführung:</i>				
Medien	3.34 (1.00)	<	3.84 (.92)	*
Traditionelle LL-Formen	3.34 (1.06)	<	3.81 (.91)	*
<i>Lernquellen:</i>				
Betreuende an der Univ.	2.37 (.97)	>	1.88 (.97)	*
Eigenes Forschen/Experimentieren	3.36 (.99)	<	3.91 (.89)	*
<i>Aussagen zum Lernprozess:</i>				
Ratschläge von PL	4.56 (.73)	>	4.12 (1.10)	*
Imitationslernen	4.08 (.97)	>	3.53 (.98)	*
Unterstützung durch Mitstudierende	2.89 (.95)	<	3.42 (1.20)	*
<i>PL:</i>				
Gute Zusammenarbeit PL	4.50 (.74)	>	3.86 (.90)	**
Didaktische Komp. PL	4.31 (.86)	>	3.73 (1.03)	*
Kommunikative Komp. PL	4.25 (.94)	>	3.73 (1.03)	*
Selbstkompetenzen PL	4.39 (.60)	>	3.95 (.71)	**
Faire Beurteilung durch PL	4.47 (.77)	>	4.07 (.87)	*
Abmachungen treffen	4.11 (1.08)	>	3.57 (1.21)	*
Fehler aufzeigen	4.37 (.77)	>	3.95 (.88)	*
Verbesserungen aufzeigen	4.34 (.84)	>	3.83 (.93)	*
<i>Kompetenzen aktuell:</i>				
Eigene Fachkompetenzen	4.05 (.65)	>	3.66 (.48)	*
Eigene kommunikative Kompetenzen	3.77 (.81)	<	4.25 (.72)	*
PL = Praktikumsleiterin/Praktikumsleiter; SCH = Schülerinnen und Schüler; U = Unterricht * p < .05; ** p > .01				

Tab. 4: <b>Signifikante Unterschiede zwischen den Praktika beim dritten Messzeitpunkt</b>						
	t3					Sign.
	EP		ZP		SP	
<i>Allgemeine Lernerfolge:</i>						
Sicherheit	3.14	<	4.20			*
<i>Lernerfolge U-planung:</i>						
Prüfungen	2.86	<	3.69			*
<i>Lernerfolge U-durchführung:</i>						
SCH motivieren			3.81	>	2.95	*
Zum U-stoff hinführen			3.81	>	3.25	*
Erweiterte LL-Formen	1.67	<			2.70	*
Skala U-durchführung			3.86	>	3.25	*
<i>Lernerfolge U-auswertung:</i>						
Ableitung künftige Lektionen			4.19	>	3.40	*
Schriftliche Prüfungen	2.98	<	3.88			*
<i>Lernerfolge Schulalltag:</i>						
Kontakt Kollegium	2.57	<	3.50			*
Pausen und Aufsicht	1.40	<	2.30			*
Skala Schule	2.61	<	3.50			*
<i>Lernquellen:</i>						
Kenntnisse Grundausbildg.			3.56	>	2.50	*
<i>Pädagogische Haltungen:</i>						
Irrtum zugeben	4.88	>	4.08	<	4.83	*
EP = Einführungspraktikum, ZP = Zwischenpraktikum, SP = Schlusspraktikum PL = Praktikumsleiterin/Praktikumsleiter; SCH = Schülerinnen und Schüler; LL = Lehr-Lern; U = Unterricht * p < .05 (Scheffé)						

#### 4.2 Veränderungen nach dem Praktikum (zwischen den Messzeitpunkten 2 und 3)

Ein herausragendes Ergebnis der Befragung zum Lernen im Praktikum war, dass die Studierenden mit ihrem Praktikum hochzufrieden waren, ihre Praktikumslehrpersonen sehr positiv, ihre eigenen Lernerfolge im Praktikum und den Nutzen verschiedener Lernquellen als sehr hoch eingestuft hatten. Die hohen Lernerfolge ließen sich nicht auf eine Selbstüberschätzung der Praktikantinnen/Praktikanten zurückführen, denn sie wurden von den Praxislehrkräften zum Teil sogar noch höher eingestuft. Vor diesem Hintergrund war die Frage, ob sich diese Beurteilungen im Laufe der Zeit verändern, besonders interessant (vgl. Tab. 5). Es wurde angenommen, dass sowohl die Lernerfolge und die Lernquellen als auch die Kompetenzen der Praktikumslehrpersonen nach eini- ger Zeit zurückhaltender beurteilt werden würden.

Tab. 5: <b>Signifikante Unterschiede zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt</b>				
	<b>t2</b>		<b>t3</b>	<b>Sign.</b>
Zufriedenheit	4.50 (.77)	>	4.09 (.79)	**
<i>Allgemeine Lernerfolge:</i>				
Anregungen mitgenommen	4.50 (.75)	>	4.10 (.78)	**
Stärken entdeckt	4.06 (.77)	>	3.76 (.79)	**
Eigenen Unterrichtsstil gefunden	3.63 (.84)	>	3.10 (.93)	**
Pädagogische Fragen geklärt	3.17 (.82)	>	2.84 (.94)	**
Routine aufgebaut	4.23 (.79)	>	3.42 (1.08)	**
<i>Lernerfolge Rolle als Lehrperson:</i>				
Eigenen Unterrichtsstil entwickeln	3.66 (.84)	>	2.99 (.85)	**
Die Klasse führen	3.62 (1.00)	>	3.22 (.95)	**
Eigene Wirkung kritisch analysieren	3.39 (.82)	<	3.68 (.79)	*
<i>Lernerfolg U-planung:</i>				
Ziele und Inhalte bestimmen	3.70 (.87)	>	3.19 (1.18)	**
Skala Unterrichtsplanung	3.51 (.64)	>	3.26 (.77)	*
<i>Lernerfolg U-vorbereitung:</i>				
Indiv. Unterschiede berücksichtigen	3.34 (.86)	>	2.86 (.83)	**
<i>Lernerfolg U-durchführung:</i>				
Lernaufgaben stellen	3.95 (.78)	>	3.45 (1.04)	**
Skala Unterrichtsdurchführung	3.24 (.62)	<	3.57 (.54)	**
<i>Lernerfolg U-auswertung:</i>				
Mündl. Lernergebnisse beurteilen	3.11 (1.01)	>	2.03 (.95)	**
Weitere Planung anpassen	3.81 (.97)	>	3.40 (.96)	*
Einsatz eigener Kräfte optimieren	3.51 (.91)	>	2.97 (1.05)	**
<i>Lernerfolg im Umgang mit SCH:</i>				
Perspektive der SCH	3.66 (.88)	>	3.36 (.83)	*
Lernstörungen	3.04 (.97)	>	2.60 (1.10)	**
Begabte SchülerInnen	2.95 (.96)	>	2.36 (1.02)	**
<i>Lernerfolg Schulalltag:</i>				
Kontakte mit Kollegium knüpfen	3.19 (1.06)	>	2.86 (1.26)	*
Elterngespräche	1.76 (1.02)	>	1.29 (.80)	*
Sich im Lehrerzimmer einleben	3.37 (1.12)	>	2.91 (1.31)	**
Administrative Aufgaben erledigen	3.56 (1.33)	>	1.56 (1.01)	**
<i>Lernquellen:</i>				
BetreuerIn Uni	2.75 (1.17)	>	2.10 (.99)	**
Mitstudierende	2.73 (1.17)	<	3.10 (1.08)	*
<i>Aussagen zum Lernprozess:</i>				
Dinge ausprobiert	3.78 (.85)	>	3.35 (.94)	**
Ratschläge der Praxislehrperson	4.63 (.77)	>	4.32 (.97)	**
Gespräche mit Mitstudierenden	2.71 (1.06)	<	3.18 (1.12)	**

PL:				
Zusammenarbeit mit PL	4.74 (.83)	>	4.15 (.88)	**
Fachkompetenzen	4.49 (.59)	>	4.23 (.67)	**
Didaktische Kompetenzen	4.43 (.75)	>	4.01 (.99)	**
Kommunikative Kompetenzen	4.51 (.74)	>	3.97 (1.01)	**
Selbstkompetenzen	4.59 (.57)	>	4.16 (.69)	**
Qualität der Beurteilung	4.54 (.80)	>	4.26 (.84)	**
Material zur Verfügung gestellt	4.06 (1.14)	>	3.62 (1.25)	**
Bei Planung beraten	3.44 (1.25)	>	3.17 (1.14)	*
Grobplanung besprochen	3.00 (1.17)	<	3.58 (1.00)	*
Von eigenen Erfahrungen erzählt	3.71 (.93)	>	3.40 (1.03)	*
Eignung aktuell	4.47 (.61)	>	4.06 (.91)	**
t = sehr tief / eher tief / mittel, h = eher hoch / sehr hoch SCH = Schülerinnen und Schüler; PL = Praktikumslehrerin/Praktikumslehrer; U = Unterricht * p < .05, ** p < .01				

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothesen klar: In nahezu allen Bereichen fällt die Beurteilung des Praktikums in der Retrospektive kritischer aus. Die Reduktion der eingeschätzten Wirkung von Praktika ist zum Teil gravierend. Sie betrifft nicht nur die Zufriedenheit mit dem Praktikum und die Lernerfolge der Studierenden, sondern auch die Bewertung der Praxislehrpersonen. Nur wenige Ausnahmen – im Sinne einer im Nachhinein positiveren Einschätzung – finden sich in den Ergebnissen: Bei der Nachbefragung sind die Probanden der Auffassung, sie hätten ihr Handeln stärker hinterfragt, sie hätten mehr Austausch mit ihren Studienkolleginnen/-kollegen gehabt, sie hätten ihre Grobplanung häufiger mit den Praktikumslehrpersonen besprochen und sie hätten in Bezug auf die Durchführung von Unterricht mehr gelernt.

### 6.3 Veränderungen im Verlauf und nach dem Praktikum (zwischen allen drei Messzeitpunkten)

Geht man von der Annahme konsistenter Veränderungsmuster aus, so lassen sich bei drei Messzeitpunkten mehrere Idealtypen der Veränderung von Merkmalen unterscheiden. Die folgenden drei Typen wurden im vorliegenden Datensatz gefunden (vgl. Abb. 1 auf der nächsten Seite, Beispiele für die Zunahme/Abnahme von Kompetenzen oder Ausprägungen).

Zu allen drei Messzeitpunkten wurde eine Selbsteinschätzung von vier, jeweils *aktuellen* beruflichen Kompetenzen (Fachkompetenzen, didaktische Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen und Selbstkompetenzen) erfragt. Ebenfalls zu allen drei Messzeitpunkten wurde die Beurteilung einer Auswahl an pädagogischen Haltungen erbeten. Zwei von vier Kompetenzbereiche (vgl. Abb. 2) und 10 der 18 vorgelegten Aussagen zum Umgang mit Schülerinnen/Schülern erfahren im Laufe der Zeit eine Veränderung.

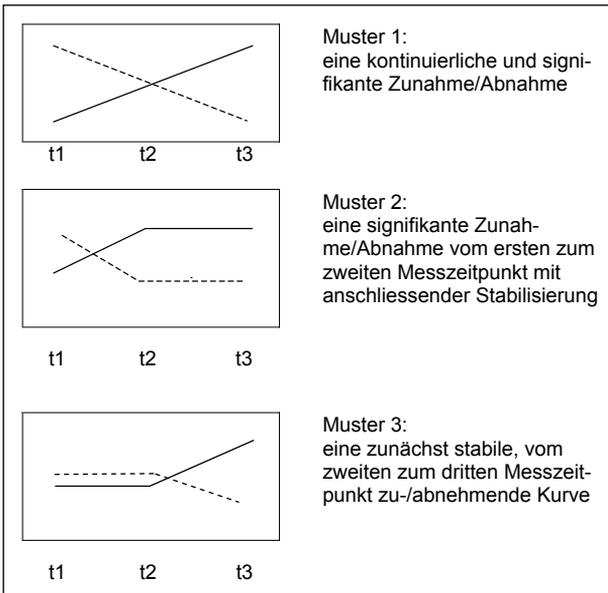


Abb. 1:  
Drei idealtypische Veränderungsmuster über drei Messzeitpunkte - Zunahme (durchgezogene Linie) und Abnahme (gestrichelte Linie)

Die meisten Veränderungen erwiesen sich als unabhängig vom Geschlecht und von der Praktikumsart, auf die sich die Befragung bezog. Interaktionseffekte Messzeitpunkt \* Geschlecht fanden sich nur beim Item: „Eine Lehrkraft, die gerecht sein will, muss immer Distanz zu ihren Schüler/innen wahren.“ ( $F = 4.20, df = 1, p < .05$ ). Interaktionseffekte mit der Art des Praktikums zeigten sich nur bei vier Aussagen, in denen die gleiche Benotung ( $F = 12.03, df = 1, p < .01$ ), das Zugeben von Irrtümern ( $F = 11.48, df = 1, p < .01$ ) und das Kümmern um Anliegen der Schülerinnen und Schüler ( $F = 8.78, df = 1, p < .01$ ) – auch in der Freizeit ( $F = 10.25, df = 1, p < .01$ ) – angesprochen wurden. Die Veränderungen lassen sich wie folgt den oben dargestellten Mustern zuordnen:

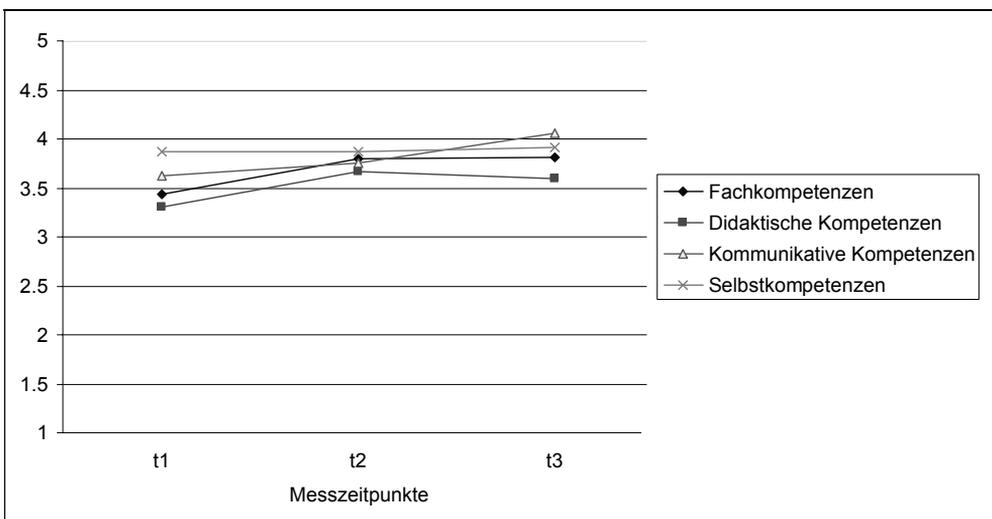


Abb. 2: Veränderung der Kompetenzen über drei Messzeitpunkte

**Muster 1 – kontinuierliche Abnahme ( $t_1 > t_2 > t_3$ ):**

Ein signifikanter, schrittweiser Rückgang lässt sich in seiner Idealform nur bei einer Aussage nachweisen. Nach dem Praktikum und auch Jahre später stimmen die Befragten der Aussage „Gleiche Schülerleistungen müssen in jedem Fall gleich benotet werden, auch wenn die Schüler/innen unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen“ signifikant weniger zu ( $t_1 = 3.67$  ( $s = 1.10$ ),  $t_2 = 3.39$  ( $s = 1.09$ ),  $t_3 = 3.06$  ( $s = .90$ );  $F = 13.56$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ). Es ist jedoch folgende Variante von Muster 1 zu beobachten: Es vollzieht sich ein längerer, kontinuierlicher Prozess, dessen Auswirkungen sich erst im Vergleich zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt bemerkbar machen ( $t_1 > t_3$ ). Die beobachtete Veränderung ist somit nicht direkt dem Praktikum zuzuschreiben, schließt aber das Praktikum mit ein. Eine solche Entwicklung findet sich beim Rückgang der Zustimmung zu den folgenden zwei Aussagen: „Eine Lehrkraft muss die politische und weltanschaulichen Überzeugungen ihrer Schüler/innen respektieren“ ( $t_1 = 4.33$  ( $s = .70$ ),  $t_2 = 4.15$  ( $s = .71$ ),  $t_3 = 4.05$  ( $s = .78$ );  $F = 6.71$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ) und „Eine Lehrkraft sollte jederzeit einen Irrtum auch gegenüber den Schüler/innen zugestehen können“ ( $t_1 = 4.87$  ( $s = .34$ ),  $t_2 = 4.76$  ( $s = .43$ ),  $t_3 = 4.69$  ( $s = .54$ );  $F = 6.07$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ).

**Muster 2 – Zunahme mit Stabilisierung ( $t_1 < t_2, t_3$ ):**

Nach Aussagen der Studierenden stiegen ihre Fachkompetenzen während des Praktikums signifikant an und blieben zum dritten Messzeitpunkt konstant hoch ( $t_1 = 3.43$  (.92),  $t_2 = 3.80$  (1.04),  $t_3 = 3.81$  (.59);  $F = 7.36$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ). Ein solcher Anstieg findet sich auch bei zwei pädagogischen Haltungen: Den befragten Personen wurde im Verlauf des Praktikums wichtiger, dass die Schülerinnen/Schüler die Fürsorge einer Lehrkraft spüren ( $t_1 = 3.50$  ( $s = .91$ ),  $t_2 = 3.85$  ( $s = .76$ ),  $t_3 = 3.87$  ( $s = .87$ );  $F = 8.80$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ) und dass Lehrpersonen eigenständig vom Lehrplan abweichen, wenn sie dies für die Lernenden für als richtig erachten ( $t_1 = 3.45$  ( $s = .98$ ),  $t_2 = 3.76$  ( $s = 1.02$ ),  $t_3 = 3.82$  ( $s = .94$ );  $F = 5.55$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ).

**Muster 3 – Stagnation mit anschließender Zunahme ( $t_1, t_2 < t_3$ ) oder Abnahme ( $t_1, t_2 > t_3$ )**

Die kommunikativen Kompetenzen der Studierenden veränderten sich nicht zwischen Anfang und Ende des Praktikums, lagen aber beim dritten Messzeitpunkt deutlich höher ( $t_1 = 3.63$  (.78),  $t_2 = 3.76$  (.73),  $t_3 = 4.06$  (.79);  $F = 13.24$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ). Bei fünf Aussagen ist ein ähnlicher Verlauf festzustellen, wobei aber jeweils eine Abnahme der Zustimmung zu beobachten ist. Inhaltlich ging es darum, dass vertrauliche Mitteilungen besonders zurückhaltend behandelt werden sollten ( $t_1 = 4.27$  ( $s = .99$ ),  $t_2 = 4.16$  ( $s = .88$ ),  $t_3 = 3.75$  ( $s = .97$ );  $F = 14.31$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ), dass Lehrpersonen sowohl beruflich als auch privat eine Vorbildfunktion inne haben ( $t_1 = 3.72$  ( $s = .90$ ),  $t_2 = 3.85$  ( $s = .79$ ),  $t_3 = 3.22$  ( $s = .96$ );  $F = 11.27$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ), dass sich Lehrpersonen auch

außerhalb der Schule um ihre Schülerinnen/Schüler kümmern sollten ( $t_1 = 3.22$  ( $s = .96$ ),  $t_2 = 3.37$  ( $s = .87$ ),  $t_3 = 2.78$  ( $s = 1.05$ );  $F = 10.19$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ), dass sie sich bei Lernproblemen auch außerhalb der Schule für die Kinder und Jugendlichen engagieren sollten ( $t_1 = 3.29$  ( $s = .74$ ),  $t_2 = 3.16$  ( $s = .81$ ),  $t_3 = 2.40$  ( $s = .83$ );  $F = 45.91$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ) und dass sie für deren persönliche Anliegen offen sein ( $t_1 = 4.40$  ( $s = .66$ ),  $t_2 = 4.24$  ( $s = .77$ ),  $t_3 = 4.00$  ( $s = .96$ );  $F = 7.36$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ).

## 5. Diskussion

Das Ziel der hier vorgestellten Studie war, zu überprüfen, wie konstant Lernerfolge im Praktikum von angehenden Lehrpersonen sind und als wie stabil sich die nahezu vorbehaltlose positive Beurteilung von Praktika während ihrer Ausbildung erweist. Dazu wurden Lehramtsstudierende zu drei Messzeitpunkten im Hinblick auf ihre subjektiven Einschätzungen zum Lernprozess im Praktikum, auf ihre aktuelle Berufseignung, auf das Ausmaß ihrer berufsrelevanten Kompetenzen und auf ihre Einstellungen im Umgang mit Schülern befragt. So konnte zum einen analysiert werden, wie Praktika von (ehemaligen) Studierenden in der Retrospektive beurteilt werden. Zum anderen wurden ihre nachträglichen Beurteilungen und Einschätzungen der Lernerfolge sowie ihrer Kompetenzen und Einstellungen mit ihren früheren Aussagen verglichen. Der Forschungsarbeit lag die Annahme zugrunde, dass sich die sehr positive Einschätzung von Praktika in Bezug auf Lernerfolge und in Bezug auf die Betreuungsqualität vor dem Hintergrund der Veränderung der Beurteilerperspektive und der Änderung von Beurteilungsmassstäben im Laufe der Zeit relativieren würde.

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass Lernerfolge in Praktika von den Studierenden im Nachhinein kritischer bewertet werden und die Wirkung der berufspraktischen Ausbildung entsprechend zurückhaltender interpretiert werden muss. Dies lässt sich sowohl für verschiedene Bereiche des Lernens und des Kompetenzerwerbs als auch für die Entwicklung von pädagogischen Einstellungen nachweisen. Die Unterschiede werden im Vergleich des zweiten und dritten Messzeitpunkts besonders deutlich. Zu fragen bleibt, inwiefern die beobachtete Relativierung der Wirkungseinschätzung von Praktika, die sich auch in der verminderten Zufriedenheit mit dem Praktikum widerspiegelt, unabhängig von ihrer Wirkungshöhe ist. Anders gefragt: Werden Praktika im Nachhinein stets kritischer eingeschätzt oder werden vor allem besonders positiv beurteilte Praktika in der Retrospektive weniger positiv beurteilt?

In den Befunden fällt auf, dass sich ein wesentlicher Teil der Rückgänge auf die kritischere Beurteilung der betreuenden Lehrpersonen („Mentoren“) bezieht: Die Zusammenarbeit mit ihnen, ihre Hilfestellungen und sogar ihre Kompetenzen werden negativ bewertet. Neben die „Ent-mystifizierung“ des Praktikums tritt offensichtlich eine „Ent-idealisierung“ von Mentoren, welche die Hauptverantwortung für das Lernen im Praktikum tragen. Diese erscheint durchaus gerechtfertigt, wenn man bedenkt, dass nur für wenige Bereiche der Einfluss des Praktikums auf die Entwicklung angehender Lehrpersonen bestätigt werden konnte, so z.B. beim Aufbau von Fachkompetenzen und bei

Aspekten der Individualisierung des Unterrichts. Offensichtlich ist es den Praxislehrkräften in keinem Praktikum gelungen, die Entwicklung der didaktischen, der kommunikativen Kompetenzen oder der Selbstkompetenzen der Studierenden zu fördern.

Im Hinblick auf die große Zahl an Lerninhalten, die beurteilt wurden, fanden sich wenige geschlechtsspezifische Unterschiede. Diese bestätigten sich überdies als nicht konstant. Bemerkenswert erscheint aber, dass die Praktikantinnen ihre Praktikumslehrpersonen weniger positiv beurteilten als die Praktikanten. Möglicherweise verbirgt sich hinter diesem Ergebnis eine mangelnde Passung der Unterrichts- und Erziehungsvorstellungen von Mentoren und Praktikantinnen, denn wesentlich mehr Lehrer als Lehrerinnen hatten die Betreuung eines Praktikums übernommen – nur 15% aller Betreuenden waren Frauen.

Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen des Praktikums (Einführungspraktikum nach dem 1. Semester, Zwischenpraktikum nach dem 4. Semester, Schlusspraktikum nach dem 7. Semester) waren sowohl selten als auch unsystematisch. Dies ist insofern erstaunlich, als dass die Praktika – curricular verankert – aufeinander aufbauen und abgestimmt sind. In den einzelnen Praktika werden je verschiedene Lernziele verfolgt (sie werden beispielsweise unterschiedlich vorbereitet und besitzen unterschiedliche Zielvorgaben); es werden je unterschiedliche Lernkontexte geschaffen (z.B. wechseln die Mentoren, ebenso die Schulen und die Klassen); das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Studierenden sind unterschiedlich. Das Ergebnis führt zu der Interpretation, dass verschiedene Praktika in einphasigen Systemen der Lehrerbildung thematisch und biografisch eng miteinander verbunden sind und die Förderung spezifischer Lerninhalte nur über die noch bewusstere Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen erreicht werden kann. Dazu gehört auch eine bessere Schulung und Ausbildung von Praxislehrpersonen.

Erst *nach* dem Praktikum vollzogen sich erwünschte Veränderungen im Sinne einer Kompetenzzunahme hinsichtlich der kommunikativen Kompetenzen. Ebenfalls waren Einstellungsänderungen festzustellen. Diese müssen im vorliegenden Fall allerdings negativ, d.h. als eine zunehmende Distanzierung von den Schülern und damit im Sinne des Praxischocks interpretiert werden. Dabei ist zu beachten, dass über die Hälfte der befragten Personen noch nicht im Berufsfeld tätig waren. Die Änderungen vollzogen sich also im Verlauf der theoretischen Grundausbildung und wurden durch zusätzliche Praxiserfahrungen wie beispielsweise Stellvertretungen oder durch weitere Praktika im Rahmen des Studienverlaufs ausgelöst. Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass wichtige Lernprozesse im Rahmen der Lehrerbildung unkontrolliert und unbewusst stattfinden und wesentliche Aspekte der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen dem Zufall überlassen sind.

Praktika kritisch zu betrachten bedeutet, den Blick gezielt(er) auf solche Prozesse zu legen, die bereits im Praktikum zu erwünschten oder unerwünschten Entwicklungen beitragen. Dies gewinnt besonders vor dem Hintergrund der zunehmend lauter werdenden Forderung nach mehr Berufspraxis während des Studiums an Relevanz. Ich möchte dies zum Anlass nehmen, eine systematische Qualitätsüberprüfung und -entwicklung der studienbegleitenden, berufspraktischen Studien bzw. Ausbildungselemente innerhalb der Lehrerbildung anzuregen. Da Professionalisierung ein Entwick-

lungsprozess ist, der im „Kontext schulischer Akteursgruppen“ (Bastian/Helsper 2000, S. 178) erfolgt, gilt es, den Blick nicht nur auf das individuelle Lernen zu legen, sondern auch auf die Rahmenbedingungen der Praktika – freilich unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Lernangebote zwar notwendig, aber nicht hinreichend für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen sind (Hirsch/Ganguillet/Trier 1990; Terhart u.a. 1994).

Eine solche Qualitätsüberprüfung und -entwicklung von Praktika wird sich an drei Fragen orientieren: Wie lassen sich bestimmte Lerninhalte fokussieren? Wie können Lernchancen im Praktikum gewährleistet werden? Wie können Lernergebnisse gesichert werden? Die *Lerninhalte* können mit Bezug auf das Standardkonzept in der Lehrerbildung oder mit Bezug auf die Wissensbereiche nach Shulman (z.B. 1991) festgelegt werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass viele der zu erwerbenden Kompetenzen eines längeren Lernprozesses bedürfen. Für ein verbindliches Angebot von *Lernchancen* ist einerseits eine gute Ausbildung der Mentoren, andererseits eine gut entwickelte Kooperation zwischen Ausbildungsstätte und Schule erforderlich. Überdies müssen Lerngelegenheiten für Praktikanten bewusst gestaltet werden (vgl. auch Putnam & Borko 2000). Dabei gilt es, die Spannung von Individualität und Kollegialität zu berücksichtigen, die nach Clement/Vandenberghé (2000) das Lernen im Beruf prägt. Die Sicherung der *Lernergebnisse* ist ebenfalls eine gemeinsame Aufgabe von Individuum, Schule und Ausbildungsinstitution. Vor dem Hintergrund, dass der Lernprozess im Praktikum auch Stagnation und Regression beinhalten kann, und dass viele Praktika als Blockpraktika durchgeführt werden (d.h. temporär befristet und nicht miteinander verknüpft), kommt einer guten Kommunikation zwischen den Beteiligten, einer guten Dokumentation und spezifischen Hilfsmitteln (z.B. das Portfolio) eine besondere Bedeutung zu.

Die hier vorgestellte Studie hinterlässt eine Vielzahl empirisch relevanter Fragen. So kann sie beispielsweise nicht nachweisen, wie die Diskrepanzen in der Beurteilung zustande kommen und welche Effekte solche Diskrepanzen für die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen ausüben. Offen muss überdies bleiben, ob Praktikantinnen und Praktikanten ihre Lernerfolge direkt in Anschluss an das Praktikum überschätzen oder die Lernerfolge in der Retrospektive unterschätzen. Welche Bedeutung hat eine Über- oder Unterschätzung von Lernergebnissen für die professionelle Entwicklung? Diese Fragen lassen sich erst beantworten, wenn im Rahmen künftiger Forschungsarbeiten Vergleichsstudien zur Verfügung stehen. Auch bleibt es eine Aufgabe künftiger Studien zu untersuchen, welche Formen des Lernens im Praktikum am ehesten Nachhaltigkeit sichern können. Kurzum, die Klärung der Lernprozesse im Praktikum und der Wirkungen von Praktika bedürfen noch weiterer empirischer Überprüfung.

## Literatur

- Alexander, D./Muir, D./Chant, D. (1992): Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. In: *Teaching and Teacher Education* 8, S. 59–68.
- Bartman, T./Bischoff, A./Ebel, H. (1978): Einfluß der Schulpraxis auf die Berufsmotivation von Lehrerstudenten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 10, S. 179–188.

- Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. – Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Borko, H./Mayfield, V. (1995): The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. In: *Teaching and Teacher Education* 11, S. 501–518.
- Campbell, L.P./Williamson, J.A. (1973): Practical problems in the student teacher – cooperative teacher relationships. In: *Education* 94, S. 168–169.
- Clement, M./Vandenberghe, R. (2000): Teachers' professional development: A Solitary or Collegial [Ad]venture? In: *Teaching & Teacher Education* 16, S. 81–101.
- Day, H.P. (1959). Attitude change of beginning teachers after initial teaching experience. In: *Journal of Teacher Education* 10, S. 326–328.
- Dick, A. (1996<sup>2</sup>). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, T. (1964): Der Sinn der „schulpraktischen Ausbildung“ im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der PH. In: *Lebendige Schule* 19, S. 177–192.
- Feiman-Nemser, S./Floden, R.E. (1991): Die Berufskulturen von Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien: Böhlau, S. 41–84.
- Flach, H./Lück, J./Preuss, R. (1995): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Lang.
- Frech, H.-W. (1976): Empirische Untersuchung zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Gibson, R. (1976): The effect of school practice: The development of student perspectives. In: *British Journal of Teacher Education* 2, S. 241–250.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 5, H. 1, S. 30–45.
- Hascher, T./Moser, P. (1999): Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 21, S. 312–355.
- Hascher, T./Moser, P. (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19, S. 217–231.
- Hascher, T./Baillod, J./Wehr, S. (2004): Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 223–243.
- Hascher, T./Cocard, Y./Moser, P. (2004): Forget about theory – practice is all? – Student teacher's learning in practicum. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10, S. 623–637.
- Herkner, W. (2001): *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Huber.
- Herrmann, U./Hertramph, H. (2000): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwenige Alternativen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18, S. 172–191.
- Hirsch, G./Ganguillet, G./Trier, U.P. (1990): *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf*. Bern und Stuttgart: Haupt.
- Hodkinson, H./Hodkinson, P. (1999): Teaching to learn, learning to teach? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. In: *Teaching and Teacher Education* 15, S. 273–285.
- Homfeldt, H.-G./Sander, G. (1971): Konflikte im Schulpraktikum. In: *Die deutsche Schule* 63, S. 32ff.
- Hoy, W.K. (1967): Organizational socialization: The student teacher and pupil control ideology. In: *Journal of Educational Research* 61, S. 153–155.
- Jones, D.R. (1982): The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. In: *High School Journal* 65, S. 220–225.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Krüger, A.-K./Loser, F./Rasch, J./Terhart, E./Woitossek, A. (1988): *Lernprozesse in schulpraktischen Studien*. Universität Osnabrück.

- MacDonald, J.B./Zaret, E. (1971): Student teaching: Benefit or burden? In: *Journal of Teacher Education* 22, S. 51–58.
- Moser, P./Hascher, T. (2000): *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Universität Bern: Sekundarlehramt. [www.sla.unibe.ch](http://www.sla.unibe.ch).
- Putnam, R.T./Borko, H. (2000): What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? In: *Educational Researcher* 29, S. 4–15.
- Rosenbusch, H.S./Sacher, W./Schenk, H. (1988): *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Sacher, W. (1988a): Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen. In: Rosenbusch, H.S./Sacher, W./Schenk, H. (Hrsg.): *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 11–82.
- Sacher, W. (1988b): Praktika und Praxisbezogenheit im Studium. In: Rosenbusch, H.S./Sacher, W./Schenk, H. (Hrsg.): *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 121–176.
- Sandgreen, D.L./Smith, L.G. (1956): Does practice teaching change attitudes towards teaching? In: *Journal of Educational Research* 49, S. 673–680.
- Scholz, G. (1973). *Das Schulpraktikum. Bestandsaufnahme, Analyse und Kritik*. In: *Welt der Schule, Ausgabe Hauptschule* 25, H. 1, S. 30–33.
- Schwänke, U. (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim: Juventa.
- Seperson, M.A./Joyce, B.R. (1973): Teaching styles of student teachers as related to those of their cooperating teachers. In: *Educational Leadership* 31, S. 146–151.
- Shulman, L.S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln/Wien: Böhlau, S. 145–160.
- Singer, K. (1964). Gewinnbringendes Schulpraktikum? In: *Welt der Schule* 17, S. 555–561.
- Steinhorst, H. (1965). Effektivität praxisnaher Ausbildung von Grundschullehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 32, S. 271–278.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Erich, K./Jordan, F./Schmidt, H.-J. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Yee, A.H. (1969). Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? In: *Journal of Educational Psychology*, 60, S. 327–332.
- Zeichner, K.M. (1980). Myths and realities: Field based experiences in preservice teacher education. In: *Journal of Teacher Education* 31, S. 45–55.
- Zeichner, K.M. (1986): Teacher socialisation research and the practice of teacher training. In: *Educational Society* 3, S. 25–37.
- Zeichner, K.M./Tabachnick, B.R. (1985): The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. In: *Journal of Education for Teaching* 11, S. 1–25.

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Salzburg, Abteilung Erziehungswissenschaft, Akademiestrasse 26, A-5020 Salzburg, E-Mail: [tina.hascher@sbg.ac.at](mailto:tina.hascher@sbg.ac.at)

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: <b>Verarbeitungstiefe von Standards an den Pädagogischen Akademien</b>					
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 regel		,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 Wunschorstellungen 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. (3<sup>2003</sup>): 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.

Rainer Lersch

## Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden

*Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung<sup>1</sup>*

### 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.

behooben 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.<sup>2</sup>

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“

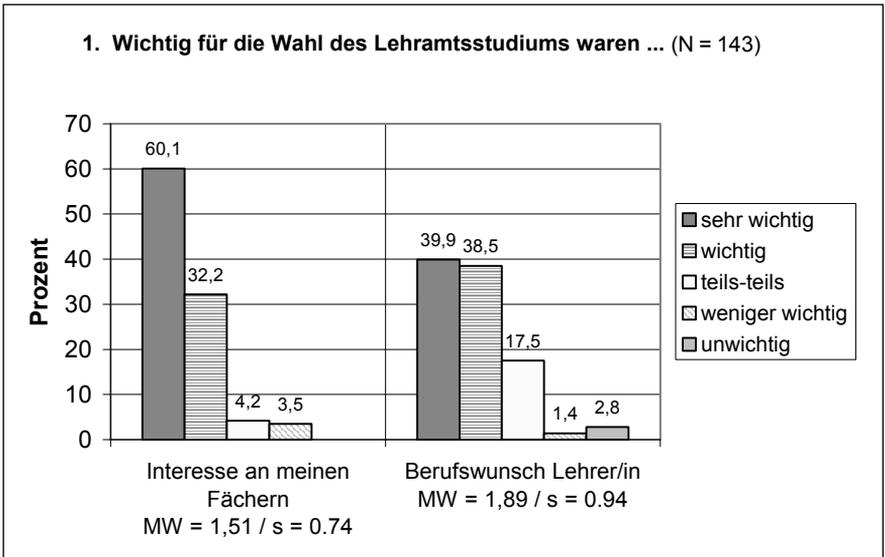


Abb. 1

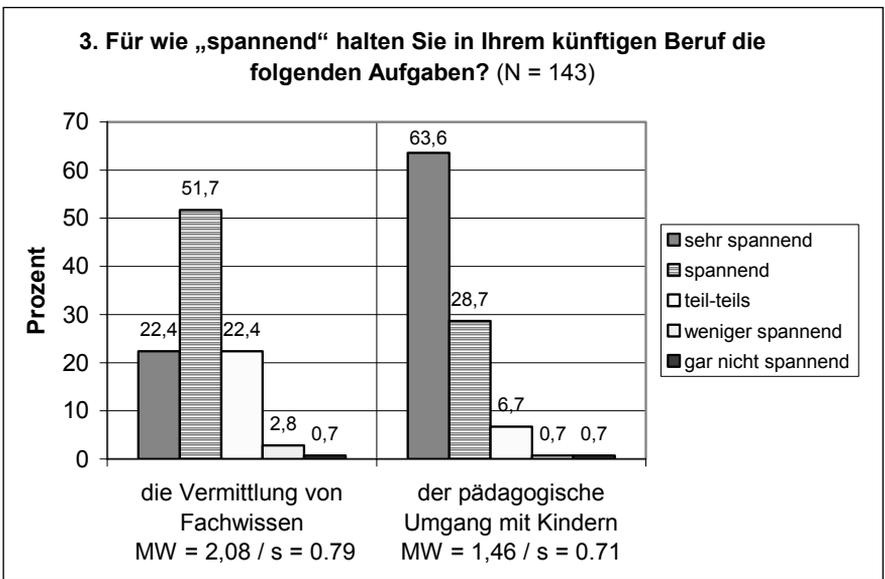


Abb. 2

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).<sup>3</sup>

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“:

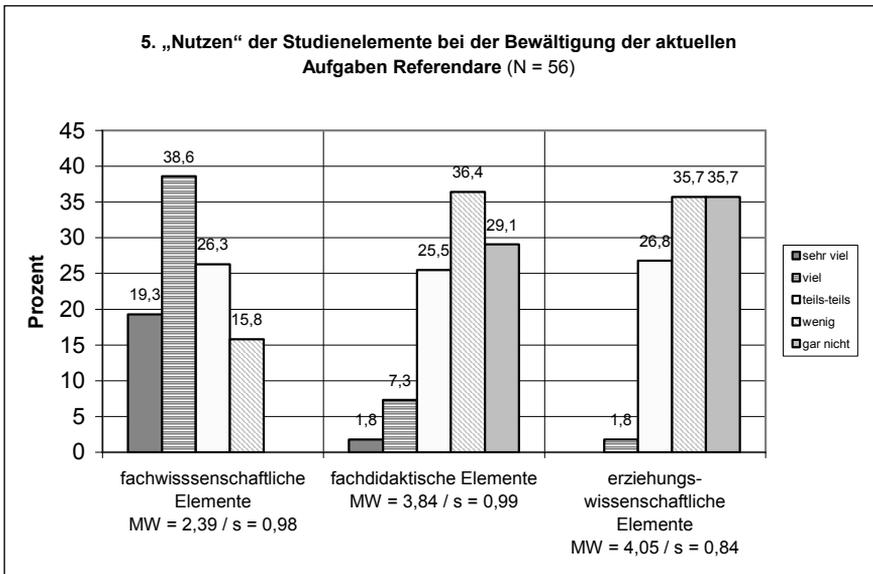


Abb. 3

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:

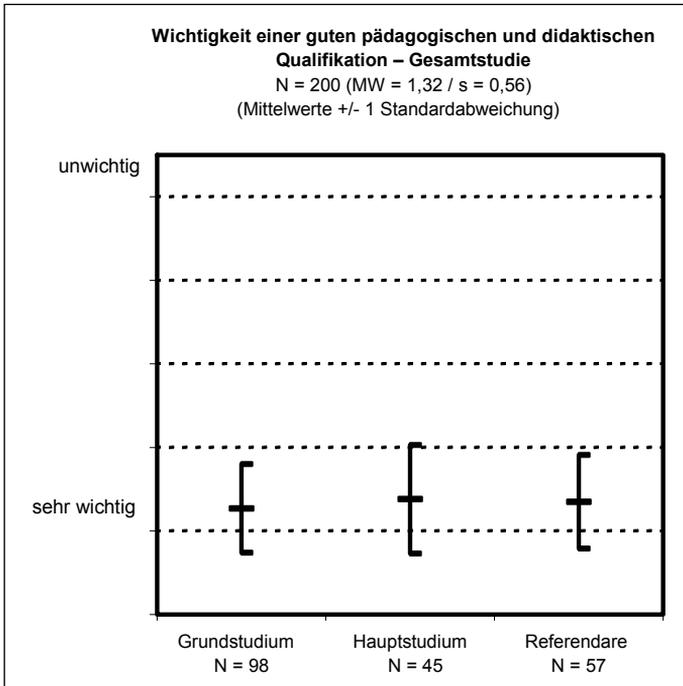


Abb. 4

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):

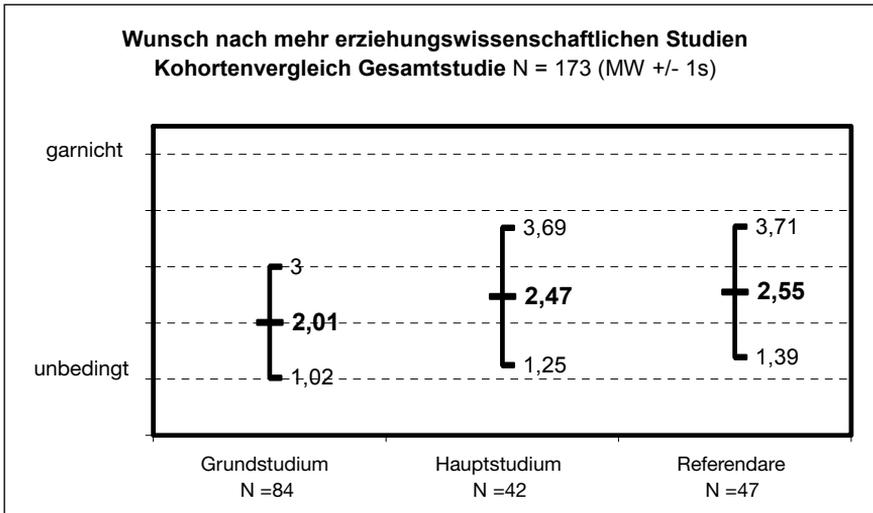


Abb. 5

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).<sup>4</sup>

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

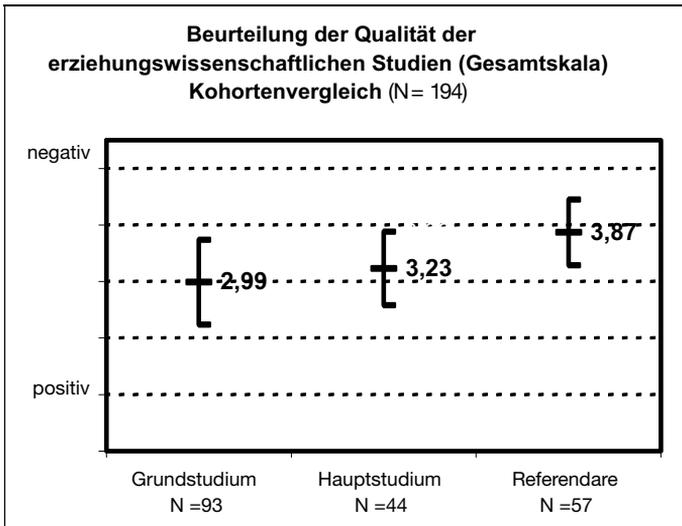


Abb. 6

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.<sup>5</sup> 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-

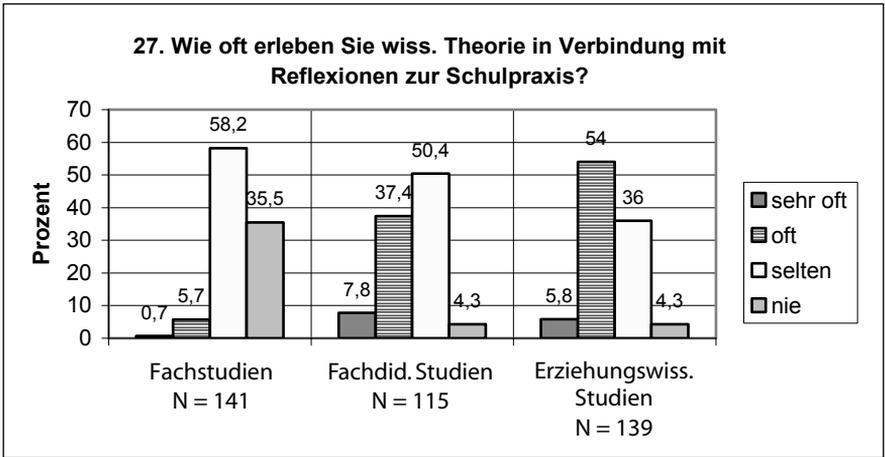


Abb.7

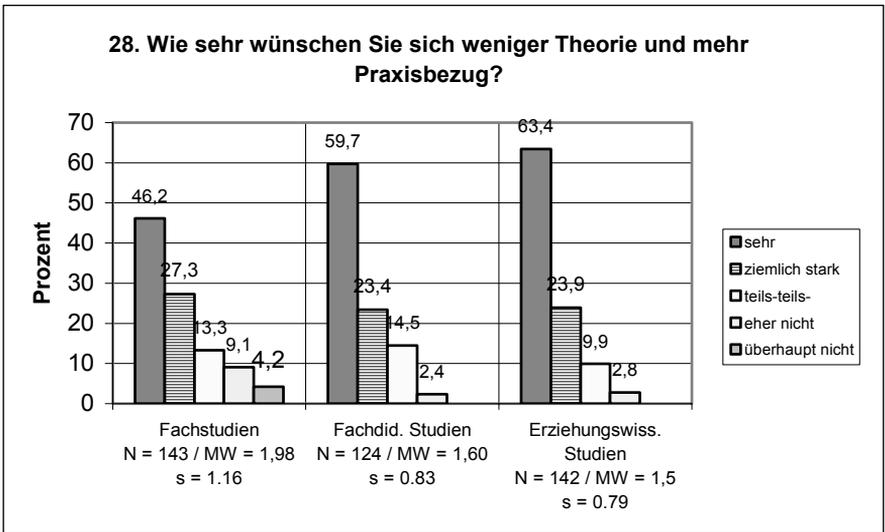


Abb.8

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%)!<sup>6</sup>

*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.



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.<sup>7</sup>

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:

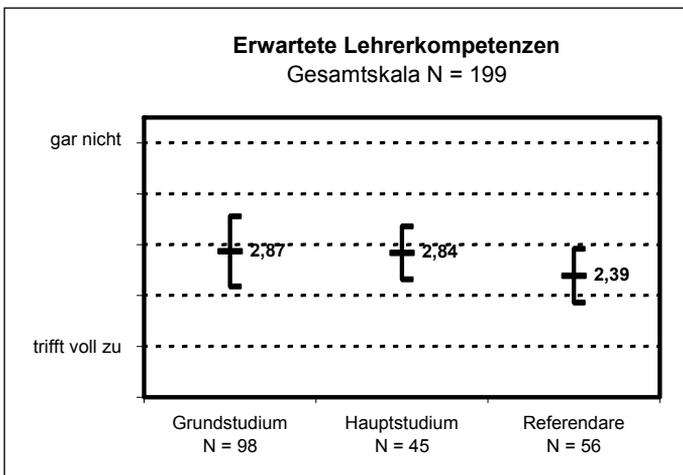


Abb. 10

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.

<sup>7</sup> 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](http://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](mailto:lersch@staff.uni-marburg.de).

*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*

### **1. Modellierung des Forschungsfeldes**

Ein Blick in die Literatur zur Lehrerbildung macht deutlich, dass die Debatte um Struktur und Inhalte von Lehrerbildung mehr als 150 Jahre alt ist, in zyklischen Abständen wiederkehrt und den Eindruck entstehen lässt, dass die Lehrerbildung eigentlich nie gut war und dennoch unglaublich gut werden kann (vgl. Terhart 2001, S. 191). Ob es sich dabei tatsächlich um einen „Teufelskreis von Reform, Kritik, erneuter Reform und Kritik“ (Prondzynsky 2001, S. 98) handelt, wurde bisher allerdings noch nicht erforscht. Auch aktuell wird um die richtigen Wege zur Verbesserung der Lehrerbildung<sup>1</sup> länderübergreifend in unterschiedlichen Institutionen, Gremien, Kommissionen und Verbänden sowie nicht zuletzt auch an den Hochschulen gerungen. Diskutiert und praktiziert werden dabei sowohl strukturelle als auch inhaltlich-curriculare Reformen.

Allen Bemühungen und Bestrebungen um eine Reform der Lehrerbildung der letzten Jahre liegt letztlich die Annahme bzw. Hoffnung zugrunde, dass Lehrerbildung wirkt. Trotz mancher bildungssoziologischen Skepsis – Richardson bezeichnet sie als „weak intervention“ (zitiert nach Blömeke 2004, S. 66.) – ist innerhalb der Lehrerbildungsdebatte die Annahme einer Wirkungskette zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen fest verankert. Schülerleistungen, insbesondere hinsichtlich der kognitiven Lernzieldimension, gelten unbestritten – so Cochran-Smith – als „ultimate goal of teacher education“ (Cochran-Smith 2001, S. 530). Terhart konkretisiert diese Erwartung folgendermaßen: „Bessere Lehrerbildung erzeugt besser qualifizierte Lehrkräfte, die aufgrund dieser Qualifikationen sichtbar verbesserte Lern- und Erfahrungsprozesse aufseiten der Schüler erzeugen. [...] Ohne irgendeine Form von Wirkungsannahme oder -hoffnung würden Lehrerbildung und Lehrerhandeln sinnlos“ (Terhart 2004, S. 49).

Symbolisiert wird diese Grundannahme durch die US-amerikanischen Forscher Galluzzo und Craig in folgender Wirkungs- bzw. Kausalkette (Abb. 1).

1 Der Gemischten Kommission Lehrerbildung der KMK (2000) unter Leitung von Terhart folgend, wird im Rahmen dieses Aufsatzes der Begriff Lehrerbildung als Oberbegriff für die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung sowie die Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung verwendet.

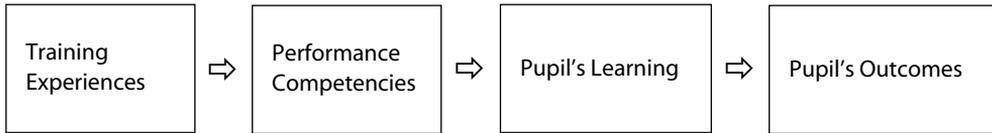


Abb. 2: Wirkungsmodell nach Galluzzo/Craig 1990, S. 603

Bezogen auf die deutsche Struktur der Lehrerausbildung erscheint in dem Modell die erste und zweite Phase allerdings mit dem Begriff „*training experiences*“ eher als eine *black-box*, insofern es die ablaufenden Prozesse im Studium und im Referendariat außer Acht lässt. Systematisch gesehen, ist bei der Modellierung des Forschungsfeldes zur Lehrerbildung jedoch von einer hoch komplexen wie zeitlich lang gestreckten Wirkungskette auszugehen, die folgendermaßen darstellbar ist und eine Ausdifferenzierung des amerikanischen Modells von Galluzzo/Craig darstellt (Abb. 2):

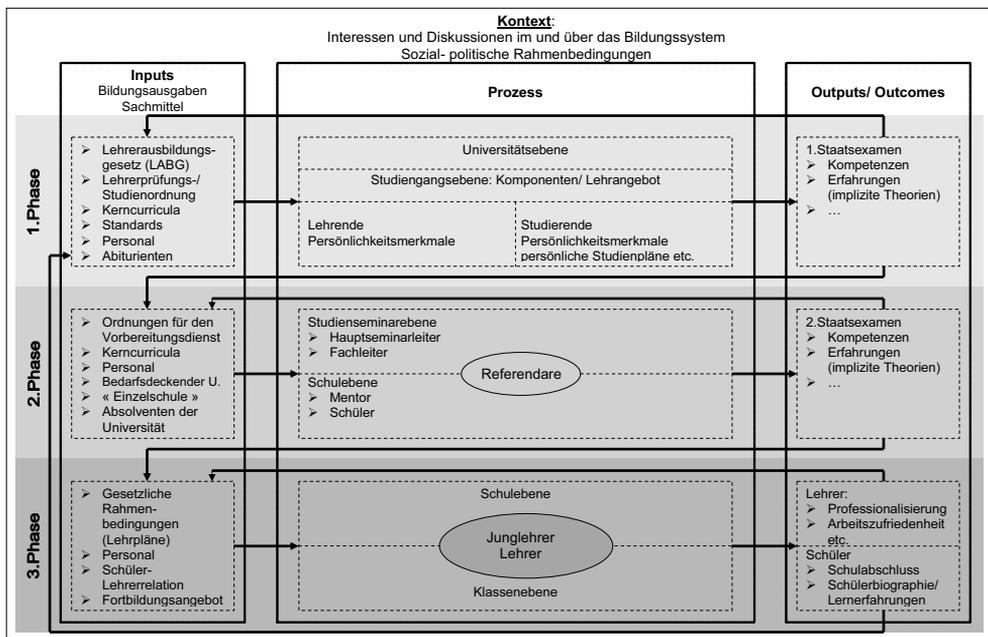


Abb. 3: Systemischer Blick auf Lehrerbildung in Deutschland – Wirkungsketten in der Lehrerbildung<sup>2</sup>

Aufbau und Ablauf der Lehreraus- und -fortbildung vermitteln im Modell auf den ersten Blick den Eindruck von Kontinuität und Linearität durch die Verbindung dreier Wirkungsketten: „Die Berufs- und Studienwahlentscheidung „Lehrer“ bildet den Anfang; es folgt ein (Fach-) Studium, das Grundlagen vermittelt; eine ‚zweite‘ Phase übt

2 Die Grafik ist Bestandteil meines Dissertationsprojektes, in dem die „Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums für die gymnasiale Lehrerbildung in NRW aus Sicht von Hauptseminarleitern“ untersucht wird.

die Anwendung des Gelernten in der Praxis ein; danach geschieht der Berufseinstieg, der das Eingetübte verbessert; schließlich der Berufsverlauf, der durch ein reichhaltiges Fortbildungsangebot [sowie die täglichen praktischen Erfahrungen – C.R.] zu weiteren Verfeinerungen [bzw. zur Professionalisierung – C.R.] führt“ (Herrmann 2002, S. 122).

Strukturell beinhaltet das Modell drei Ebenen, die in ihrer Verzahnung den umfassenden Professionalisierungsprozess eines Lehrers darstellen. Innerhalb dieser Ebenen unterscheidet das Modell zwischen den Bereichen Input, Prozess und Output. Die Verzahnung der Ebenen erfolgt über die Annahme, dass der Output der vorangegangenen Ebene in den Input der folgenden einfließt.

Der Input umfasst finanzielle, materielle und personelle Ressourcen, mit denen die Prozess- und Wirkungsqualität der Lehrerausbildung gesteuert werden soll. Dies impliziert einerseits Bildungsausgaben, Fortbildungsangebote und Sachmittel, andererseits aber auch rechtliche Regelungen wie die Lehrerprüfungsordnungen für beide Phasen sowie universitäre, seminaristische und schulische (Kern-)Curricula. Der Prozess ist in jeder Phase in verschiedene Ebenen gegliedert:

- In der ersten Phase wird zwischen der übergeordneten organisatorischen Universitäts-ebene und der Studiengangsebene differenziert. Letztere umschließt sowohl die inhaltliche und didaktisch-methodische Seite des Lehrangebots in den einzelnen Komponenten als auch die persönlich zusammengestellten Studienpläne sowie die Nutzung der Studienzeit der Studierenden.
- Konstitutiv für die zweite Phase sind die parallel liegenden Ebenen der Ausbildungsschule und des Studienseminars, die die Interaktions- und Lehr-Lern-Prozesse zwischen Referendaren und Mentoren sowie Schülern bzw. Referendaren und Seminarleitern umfassen.
- In der dritten Phase wird zwischen der übergeordneten Schulebene und der Klassenebene differenziert, wobei Letztere die konkreten Interaktions- und Lehr-Lern-Prozesse zwischen Lehrern und Schülern beinhaltet.
- Weitere essenzielle Prozessfaktoren stellen die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Lernenden und der Lehrenden, respektive deren heterogene Berufserfahrungen dar,<sup>3</sup> da hiermit das Prozessgeschehen maßgeblich beeinflusst wird.

Durch das Zusammenspiel vieler Variablen auf den jeweiligen Prozess-Ebenen werden schließlich Outputs erzielt. Diese bezeichnen die Effekte, die durch das System bzw. die einzelnen Phasen bewirkt werden: In der ersten und zweiten Phase im Sinne von Kompetenzen und Erfahrungen der Studierenden/ Referendare bzw. in der dritten Phase im Sinne von Professionalisierungsgrad und Arbeitszufriedenheit der Lehrer sowie die Lernerfahrungen und Leistungen der Schüler. Als zentrales Merkmal des Modells fungiert ferner der Kontext, erfasst als gesellschaftliche und sozial-politische Rahmenbedingungen, innerhalb dessen u.a. die vielfältigen Diskurse über das Bildungssystem bzw. die

3 In der Expertiseforschung unterscheidet z.B. Dick zwischen unterschiedlichen Stufen innerhalb des Professionalisierungsprozesses eines Lehrers, ausgehend vom Novizen bis hin zum Experten (vgl. Dick 1994, S. 176ff.).

Lehrerbildung zu verorten sind. Das Modell ermöglicht es, die komplexe Struktur der Lehrerbildung in Deutschland zu visualisieren und die beschriebene *black-box* der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung genauer zu beleuchten. Durch die reziproken Verbindungen zwischen Outputs und Inputs in den drei Wirkungsketten wird gleichzeitig die vermeintliche Linearität aufgelöst.

Einer empirischen Prüfung dieser Wirkungskette von Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerleistung ist man in Deutschland in der Schulforschung bislang eher ausgewichen.<sup>4</sup> Lediglich Teilaspekte, wie der Einfluss des Lehrerhandelns auf die Lernleistung der Schüler, werden derzeit in der Unterrichtsforschung analysiert.<sup>5</sup> Der Einfluss des Ausbildungssystems sowohl auf die im Handeln realisierten Kompetenzen der Lehrer als auch auf die Schülerleistungen bleibt folglich unklar.

Ausgehend von diesem systemisch-strukturellen Blick soll im folgenden Abschnitt das Forschungsfeld auf die erziehungswissenschaftliche Ausbildungskomponente in der universitären gymnasialen Lehrerausbildung gerichtet werden.

## **2. Das erziehungswissenschaftliche (Begleit-)Studium in der gymnasialen Lehrerbildung**

Für die Gegenwart konstatieren Faust-Siehl und Heil, dass das Besondere an der universitären Lehrerbildung in Deutschland ihre Pluriformität sei (vgl. Faust-Siehl/Heil 2000, S. 42), d.h. die Vielfalt der Lehrerausbildungsmodelle sowie daraus resultierende Vielfalt der Studienordnungen und lehramtsspezifischen Lehrangebote an den verschiedenen Standorten.

Innerhalb der Ausbildung der ersten Phase spielt die Erziehungswissenschaft immer noch eine eher untergeordnete Rolle, trotz eines curricularen und personalen Ausbaus in den 1980er-Jahren und obwohl der Lehrberuf ein genuin pädagogisches Arbeitsfeld ist. Als semantischer Beleg hierfür mag die häufig verwendete Begrifflichkeit des ‚erziehungswissenschaftlichen *Begleitstudiums*‘ fungieren, quantitativ die Tatsache, dass der Erziehungswissenschaft im Studienvolumen bezogen auf das gesamte Bundesgebiet lediglich ein Anteil von 5–25% zugebilligt wird (vgl. Terhart 2000, S. 55). Prinzipiell gilt, dass in dem mehrheitlichen Teil der Länder das Volumen des erziehungswissenschaftlichen Studiums mit steigender Klassenstufe, auf die der Studiengang gerichtet ist, geringer wird oder gleich bleibt. Als einziger Sonderfall ist in diesem Kontext Nordrhein-Westfalen zu nennen. Hier steigt der Anteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums (vgl. Bellenberg/Thierack 2003).

4 In der US-amerikanischen Debatte steht in diesem Kontext seit Beginn des 21. Jahrhunderts die „outcomes question in teacher education“ im Brennpunkt, in der sich Deregulierer und Professionalisierer einen intensiven Disput über die Auslegung der zahlreichen empirischen Forschungsergebnisse liefern.

5 In diesem Kontext erforscht bspw. die Forschergruppe Naturwissenschaftlicher Unterricht (NWU) an der Universität Duisburg-Essen den Schulunterricht der Fächer Chemie, Physik und Biologie unter verschiedenen Aspekten.

## 2.1 *Das EW-Studium aus dem Blickwinkel von Expertisen*

Um Lehrer zu werden, kann man – so der Vorwurf einer zuständigen Ministerin – ein erziehungswissenschaftliches Studium betreiben und seine Scheine erwerben, ohne einmal dem Thema Schule begegnet zu sein (vgl. Terhart 2000, S. 118). Es gelingt der Erziehungswissenschaft demzufolge nicht, die Beliebigkeit zu begrenzen und sich inhaltlich profiliert auf Lehrerbildung zu konzentrieren.

Expertisen und Kommissionsgutachten, die teils sich ergänzende, teils sich widersprechende Stellungnahmen und Gutachten zur Lehrerbildung mit normativ-konzeptueller Orientierung verfasst haben, unterstützen diese Kritik und beklagen, dass

- das Lehrangebot in der Erziehungswissenschaft inhaltlich heterogen und vielfach wenig systematisch im Hinblick auf die Lehramtsausbildung ist. Dazu trägt nicht selten das für alle Studiengänge – Lehramts-, Diplom- oder Magisterstudiengänge – undifferenzierte Lehrangebot mit unbeschränkter, studiengangsunabhängiger Wahlmöglichkeit für die Studierenden bei“ (HRK 1998).
- „sie sich in ihrem Bestreben um Anerkennung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin mittlerweile stark ausdifferenziert hat. Ihr ehemals ausgeprägter Bezug auf die Lehrerbildung hat an Verbindlichkeit verloren oder wurde dem eigenen disziplinären Selbstverständnis gemäß vollends aufgegeben“ (Wissenschaftsrat 2001).

Zur erfolgreicheren Vorbereitung auf das komplexe und in sich widersprüchliche Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern finden sich in nahezu allen Expertisen übereinstimmende Reformbestrebungen für das erziehungswissenschaftliche Studium. Neben einer Fokussierung der Lehrinhalte auf das künftige Berufsfeld werden die Erarbeitung eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums sowie die Einführung von Standards zur Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen der ersten und zweiten Phase gefordert und derzeit vielerorts umgesetzt. – Gestützt werden die exemplarisch skizzierten Situationsbeschreibungen und Krisendiagnosen zum erziehungswissenschaftlichen Studium durch die folgende – wenn auch unzureichende – empirische Datenbasis.

## 2.2 *Das EW-Studium aus dem Blickwinkel der Empirie*

Die Lehrerbildungsforschung als eine Teildisziplin der Schulforschung beschäftigt sich u. a. mit den Bedingungen, Faktoren und Prozessen, die einerseits zur Bestandsaufnahme bzw. Analyse und andererseits zur systematischen Verbesserung der Effektivität und Effizienz von Lehrerbildung beitragen. Für die Gegenwart konstatiert Döbrich in diesem Kontext kritisch, dass nur eine große Fülle von thematisch und regional begrenzten Einzeluntersuchungen ohne Anspruch auf Generalisierbarkeit vorliege (vgl. Döbrich 2003, S. 3), die den Wirkungszusammenhang von Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen nicht belegen können.

Die Forschung bezogen auf die erste Phase der Lehrerbildung zieht ihre Informationen vorrangig aus Befragungen von Studierenden, Referendaren und bereits in der

Schulpraxis tätigen Lehrern (vgl. Schaefers 2002, S. 69ff.). Hierbei handelt es sich primär um quantitative Untersuchungen, die persönliche Bewertungen der Probanden zur universitären Ausbildung widerspiegeln.

Die Kritikpunkte von Studierenden, Referendaren und bereits in der Schulpraxis tätigen Lehrern am Input der universitären Lehrerausbildung beziehen sich auf das in den Studien- und Prüfungsordnungen festgelegte Verhältnis der Studienkomponenten zugunsten der Fachwissenschaften. „Die Durchführung des Lehramtsstudiums [...] erfolgt fast ausschließlich durch eine Sozialisation in den Fächern, jedoch nicht in den ‚Berufswissenschaften‘ des Lehrberufs: Fachdidaktik, Pädagogik und Psychologie. Die missliche Folge ist, dass sich Lehrer durchweg als Fachleute für die ‚Stoffe‘ ihrer Fächer verstehen, nicht jedoch als Fachleute für Vermitteln und Aneignen [...] (Herrmann 2002, S. 260). Aussagen zum Theorie-Praxis-Verhältnis belegen zudem, dass ein Großteil der Studierenden erziehungswissenschaftliche Studieninhalte bzw. die entsprechenden Lehrveranstaltungen als zu theorielastig erleben (Steltmann 1986; Jung 1997; Nolle 2004). „Die mangelnde Möglichkeit, Erlerntes auszuprobieren, Theorien anzuwenden und über den Erfolg Rückmeldung zu erhalten, wird als gravierendes Defizit der Studienstruktur empfunden [...]: erstens werden theoretische Lerninhalte als schwerer verständlich empfunden, wenn die veranschaulichende Darstellung und Anwendung in der unterrichtlichen Praxis fehlt. Zweitens kann in der Praxis nicht theoriegeleitet gehandelt werden, wenn keine Verknüpfung zur Theorie hergestellt werden kann“ (Nolle 2004, S. 167).

Befragt nach ihren Schwächen schätzen Lehramtsstudierende ihr Theoriewissen vor allem im Bereich des spezielleren pädagogischen Wissens (z.B. Bildungs-, Lern- bzw. Sozialisationstheorien) sowie bei den unterrichtspraktischen Fähigkeiten als eher schwach ein (vgl. Nolle 2004, S. 150). Trotz zahlreicher negativer Studiererfahrungen besteht dennoch genereller Konsens, dass das erziehungswissenschaftliche Studium ein notwendiger professionalisierender Bestandteil der Lehrerausbildung ist (vgl. Bungartz/Wynands 1999). „Man müsse nur im Studium die Auswahl der Inhalte, den Studienaufbau und die Vermittlungsformen grundlegend bessern“ (Merzyn 2002, S. 87).

Im Gegensatz zur Quantität der existierenden Studierenden- und Absolventenbefragungen ist die Sichtweise der Ausbilder in der Lehrerbildungsforschung wenig berücksichtigt (vgl. Schaefers 2002, S. 71). Nach Nolle bemängeln die Ausbilder, die in der ersten Phase tätig sind, mit Blick auf den Input u.a. den geringen vorgesehenen Studienumfang des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Rahmen der Studienordnungen sowie die mangelhafte inhaltliche und personelle Kontinuität zwischen erster und zweiter Phase in Form von abgestimmten Curricula bzw. Lehrenden. Die existierenden Kontakte seien sporadisch, zum Teil vom ‚good will‘ der Lehrenden in Hochschule und Schule abhängig (vgl. Nolle 2004, S. 175–177).

In Bezug auf die Prozessebene steht die mangelnde Verzahnung von Theorie und Praxis im Fokus der Kritik der Ausbilder, aber auch das Lehrangebot auf Studiengangsebene: Die diffuse Beliebigkeit und fehlende Systematik des Lehrangebots insbesondere in der Erziehungswissenschaft führe zudem zu einer nutzlosen Auswahl an Wissensgebieten seitens der Studierenden (vgl. hierzu Macha/Solzbacher 2002; Plöger/Anhalt 1999; Nolle 2004).

Hinsichtlich des Wissensstandes, den die Lehramtsstudierenden am Ende der ersten Phase erreicht haben, existieren im deutschsprachigen Raum bisher kaum empirische Daten. Zwar suggerieren die Ergebnisse der Ersten Staatsprüfungen in NRW mit im Durchschnitt aller Studienkomponenten guten bis sehr guten Examensnoten kompetente Lehramtsabsolventen<sup>6</sup>, aber die subjektiven Einschätzungen von Ausbildern diesbezüglich differieren erheblich: „Einige bewerteten das Fachwissen [gemeint ist das pädagogische Grundlagenwissen – C.R.] als ‚sehr dünn‘. [...] Andere dagegen waren der Ansicht, dass das Wissen zwar vorhanden ist, die Schwierigkeit aber darin läge, dieses Wissen auch anzuwenden. [...] In anderen Kommentaren wird das pädagogische Grundlagenwissen der Studierenden als umfassend und gut bewertet“ (Nolle 2004, S. 181–182). Als problematisch erweist sich zudem, dass Ausbilder der zweiten Phase den Eindruck vermitteln, dass vorherige (pädagogische) Studium sei hinderlich für die Ausbildung zum guten Lehrer (vgl. Mütter 1995, S. 142–143), da diese Einstellung das Verständnis eines kumulativen Wissensaufbau konterkariert.

Die Fragen nach der Verwendbarkeit der erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte beim Aufbau von Lehrerkompetenzen sowie die Effektivität der universitären Vermittlung dieser Inhalte scheinen demzufolge eine erforderliche Aufgabe der Lehrerbildungsforschung zu sein. Dies impliziert Forschungsansätze, die sich u.a. mit der Anschlussfähigkeit der universitären Studieninhalte im Referendariat sowie mit den universitär erworbenen Wissensbeständen der Absolventen beschäftigen.

### **3. Empirische Ergebnisse zum pädagogischen Kenntnisstand von Referendaren in NRW**

Im Rahmen meines Dissertationsprojektes wurde das Ziel verfolgt, die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums für die 2. Phase der Lehrerbildung für das Gymnasium in NRW aus Sicht von Hauptseminarleitern zu untersuchen. Die empirische Studie ist damit an der Schnittstelle zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung (für das Lehramt an Gymnasien) angesiedelt und fokussiert sowohl den Input und den Output der ersten Phase als auch den Input der zweiten Phase der Lehrerbildung. Das Forschungsvorhaben verfolgt dabei den Anspruch, die Abstimmung zwischen den beiden Phasen bezüglich der erziehungswissenschaftlichen Inhalte zu analysieren. Der Studie liegt in Anlehnung an die in Kapitel 2 beschriebenen Kritikpunkte die Leithypothese zugrunde, dass der Übergang zwischen dem Studium und dem Referendariat – bezogen auf die pädagogische Ausbildung – inhaltlich und organisatorisch problemhaltig ist.

Wie in Abschnitt 2 ausgeführt, wird von vielen Referendaren die mangelnde Wertbarkeit des universitären Lehramtsstudiums im Referendariat und in der schuli-

6 Der Notendurchschnitt bestandener Prüfungen im Ersten Staatsexamen für das Lehramt Sekundarstufe II/I betrug im Jahr 2003 in NRW 2,05, der für Absolventen des Lehramtes Sekundarstufe II 2,12 (vgl. Möller 2004).

schen Berufspraxis beklagt. Da sich die Kritik insbesondere auf die erziehungswissenschaftliche Ausbildungskomponente richtet und zudem im Gegensatz zur Vielzahl an Studierenden- und Absolventenbefragungen die Sichtweise der Ausbilder in der Lehrerbildungsforschung vergleichsweise wenig berücksichtigt ist, wurden in der vorliegenden landesweiten Studie Hauptseminarleiter aller Studienseminare für die Sekundarstufe II (Gymnasium/ Gesamtschule) in NRW als Probandengruppe ausgewählt.

### 3.1 *Forschungshypothesen*

Vor diesem Hintergrund verfolgt die Studie zwei zentrale Forschungshypothesen:

1. Die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Studienordnung sind aus Sicht der Hauptseminarleiter als Vertreter des abnehmenden Systems im Kontext des pädagogischen Professionalisierungsprozesses für die Schulpraxis, respektive der 2. Phase, nicht verwendbar.
2. Die erziehungswissenschaftlichen Inhalte der universitären Ausbildung sind aus Sicht der Hauptseminarleiter zwar für die Schulpraxis verwendbar, jedoch stimmt die wahrgenommene erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Vorbildung der Hochschulabsolventen zum Zeitpunkt des Eintritts in das Referendariat nicht mit den Anforderungen der Hauptseminarleiter an die Referendare überein.

Zur Überprüfung dieser zweiten Hypothese wurden die Hauptseminarleiter gebeten, jeweils nach der Einschätzung der Relevanz der erziehungswissenschaftlichen Studienbereiche die pädagogische Vorbildung ihrer Referendare einzuschätzen. Aus dieser Hypothese wurden die nachstehenden Leitfragen abgeleitet:

- Wie wird im Allgemeinen die Vorbildung der Referendare eingeschätzt?
- In welchem Studienbereich wird die größte Gruppe an Referendaren mit ausgeprägten bzw. sehr ausgeprägten Kenntnissen verortet?
- In welchem Studienbereich wird die geringste Vorbildung der Referendare konstatiert?
- Auf welcher Basis beruht das Urteil der Ausbilder zum wahrgenommenen Vorbildungsstand?
- Inwieweit sind diese Einschätzungen der Hauptseminarleiter abhängig von soziodemographischen Daten (Alter, Geschlecht) bzw. von der Art, in der sich Ausbilder einen Eindruck vom Vorbildungsstand der Referendare verschaffen?

### 3.2 *Rahmendaten der Erhebung*

Zur Befragung der Hauptseminarleiter diente ein standardisierter, 13 Seiten langer Fragebogen mit einem System aus 23 geschlossenen und zwei offenen Fragen. Auf Grundlage der zum Untersuchungszeitraum amtlichen Lehrerbildungsordnung (LPO 1994)

sowie der erziehungswissenschaftlichen Studienordnungen der Universitäten Duisburg-Essen, Münster und Paderborn wurden Inhalte analysiert, mit dem Ziel, aus den festgeschriebenen fünf Studienbereichen Teilgebiete als geeignete Items zu identifizieren (siehe Tab.1).

Tab. 2: <b>Teilbereiche im EW-Studium in NRW</b> (LPO 1994)	
<b>Studienbereich<sup>7</sup></b>	<b>übergreifende Teilaspekte</b>
Erziehung und Bildung	Analyse, Verständnis und Reflexion von Bildungsprozessen Identifikation pädagogischer Problem- und Aufgabenstellungen Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage theoretischer Ansätze Analyse und Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns Erziehungs- und Bildungstheorien Formulierung, Begründung und Bewertung von Zielvorstellungen für pädagogisches Handeln
Entwicklung und Lernen	Entwicklungs- und Lerntheorien Diagnose, Beratung und Bewältigung von Lern- und Leistungsproblemen Wahrnehmung, Beobachtung und Analyse von Unterrichtsinteraktion
Gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung	Schulische Sozialisationstheorien Reflexion pädagogischer Prozesse anhand von Theorien schulischer Sozialisation
Institutionen und Organisationsformen im Bildungswesen	aktuelle bildungspolitische Fragestellungen Geschichte des Bildungswesens Schulentwicklung Organisation von Bildungseinrichtungen
Unterricht und Allgemeine Didaktik	Unterrichtskonzepte und Didaktische Theorien bzw. Modelle Unterrichtsplanung und -organisation Lernprozessanalyse und Leistungsbeurteilung

Das Erhebungsinstrumentarium gliedert sich in vier Fragenkomplexe. Während der erste Bereich die soziodemographischen Daten der Hauptseminarleiter erhebt, widmen

7 Das Studium für die Sekundarstufe II/I hat eine Regelstudierendauer von acht Semestern (bis zu 180 SWS). Ein Fünftel des Studienvolumens entfallen auf das erziehungswissenschaftliche Studium. Während im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium dabei mindestens zwei, höchstens drei Leistungsnachweise zu erbringen sind, bestehen im Hauptstudium starke Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten. In diesem Studienabschnitt ist das Studium von drei Teilgebieten nachzuweisen, von denen eines vertieft zu studieren ist. Im Teilgebiet der Vertiefung ist ein Leistungsnachweis zu erbringen, in einem der beiden anderen Teilgebiete ein qualifizierter Studiennachweis (vgl. LPO 1994). Praktika und fachdidaktische Studienanteile sind hierbei noch nicht mitgezählt.

sich der zweite und dritte Komplex Einschätzungen zur eigenen pädagogischen Qualifizierung sowie Skalierungen zum Berufsbild des Gymnasiallehrers. Den Schwerpunkt des Fragebogens bildet der vierte Fragenkomplex, der in enger Anlehnung an die Teilgebiete der erziehungswissenschaftlichen Studienordnungen bzw. die Lehramtsprüfungsordnung in NRW formuliert ist. Die Hauptseminarleiter wurden zum einen gebeten, jeweils die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Thematik für das Referendariat bzw. für den Beruf des Gymnasiallehrers sowie die Notwendigkeit der Vermittlung des jeweiligen Inhalts im Studium auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = unwichtig – 5 = wichtig) einzuschätzen. Anschließend sollten sie die Fähigkeitsverteilung bzw. Vorbildung in ihrer derzeitigen Hauptseminargruppe (= 100%) – bezogen auf das jeweilige Teilgebiet – abwägen.

Das Erhebungsinstrumentarium wurde – nach zwei Pretests im Frühjahr 2004 – im Juni 2004 an die Studienseminare für die Sekundarstufe II (allgemeinbildend) der fünf Regierungsbezirke in NRW versendet. Die Grundgesamtheit umfasste insgesamt 190 Probanden, von denen 60 ihren Fragebogen zurücksandten. Die Ausschöpfungsquote liegt somit bei 31,58% und ermöglicht es, von einer explorativen Studie zu sprechen. Von den 60 Befragten sind 15 weiblich (25%) und 45 männlich (75%). Ob diese Zusammensetzung repräsentativ für den Landesdurchschnitt aller Hauptseminarleiter für die Sekundarstufe II (allgemein bildend) ist, lässt sich empirisch nicht fundieren, da keine offizielle Statistik seitens des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder hierzu existiert. Das Gros der Befragten ist zwischen 51 und 60 Jahren alt. Damit sind die Hauptseminarleiter älter als die Gesamtheit aller Gymnasiallehrer in NRW im Durchschnitt (• 49 Jahre). Im Folgenden sollen nun ausgewählte empirische Befunde zur Einschätzung der pädagogischen Vorbildung der Lehramtsabsolventen vorgestellt und interpretiert werden.

### 3.3 *Einschätzung der erziehungswissenschaftlichen Vorbildung der Absolventen der ersten Phase*

In diesem Kontext sollten die Hauptseminarleiter zunächst die der Relevanz der fünf Studienbereiche bzw. der Teilbereiche (siehe Tab.1) und dann den Vorbildungsgrad der Referendare in ihrem derzeitigen Hauptseminar reflektieren.

Das Gros der Befragten erwartet die Vermittlung von Basiswissen im erziehungswissenschaftlichen Studium insbesondere in folgenden Teilbereichen: *Erziehungs- und Bildungstheorien, Entwicklungs- und Lerntheorien* sowie *Unterrichtskonzepte/Didaktische Theorien und Modelle*. Insgesamt verifizieren die erhobenen Daten die erste Forschungshypothese eindeutig nicht. Vielmehr scheinen die in der (alten) Lehrerprüfungsordnung vorgeschriebenen erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte die generelle curriculare Anschlussfähigkeit an die pädagogische Ausbildung im Referendariat und somit die Möglichkeit eines kumulativen pädagogischen Kompetenzaufbaus im Rahmen der zweiphasigen Lehrerausbildung zu gewährleisten, zumindest aus Sicht der befragten Hauptseminarleiter. Zugleich belegen die Einschätzungen, dass die Hauptse-

miniarleiter eine erziehungswissenschaftlich-theoretische Wissensbasis für eine effektive Ausbildung im Referendariat sowie für die berufliche Praxis als unverzichtbar erachten.

Insgesamt, d.h. übergreifend über alle fünf Studienbereiche hinweg, wird die erziehungswissenschaftliche Vorbildung der Referendare als defizitär eingestuft. Lediglich 12% der Referendare verfügen den Einschätzungen zufolge über eine überdurchschnittliche Vorbildung. Der Anteil von Referendaren mit zufrieden stellenden Kenntnissen beträgt immerhin knapp 30%. *Dem größten Teil der Referendare – im Durchschnitt über 55% – werden jedoch ungenügende bzw. begrenzte Vorkenntnisse attestiert.* Offenbar entspricht folglich der wahrgenommene erziehungswissenschaftliche Kenntnisstand der Referendare bei weitem nicht den Erwartungen der Hauptseminarleiter.

Mit Blick auf die einzelnen Studienbereiche ergeben sich folgende Bewertungen: Mit deutlichem Abstand lässt sich der größte durchschnittliche Anteil von Referendaren mit mindestens ausgeprägten Vorkenntnissen im Studienbereich *Erziehung und Bildung* lokalisieren. Nahezu gleichauf liegen diesbezüglich die drei Studienbereiche *Entwicklung und Lernen*, *Unterricht und Didaktik* sowie *Gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung*. Im Studienbereich *Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens* attestieren die Hauptseminarleiter hingegen nur sehr wenigen Referendaren eine überdurchschnittliche Vorbildung (Abb. 3).

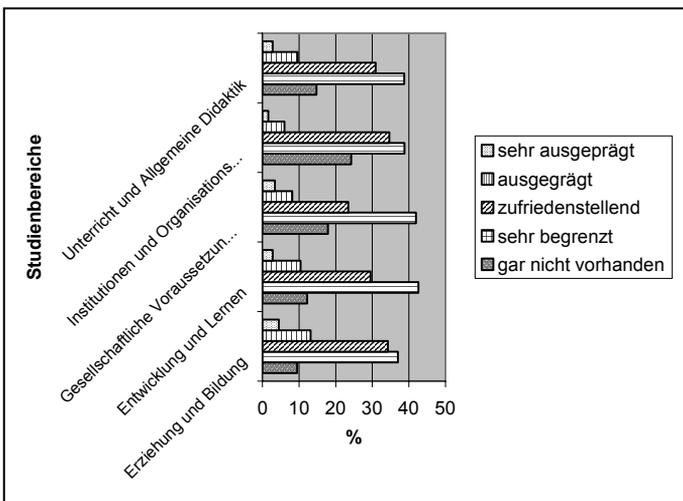


Abb. 4:  
Prozentuale Verteilung des Kenntnisstandes in den einzelnen Studienbereichen

Zwar wird den Referendaren in den Studienbereichen im Durchschnitt eine bessere Vorbildung bescheinigt, in denen auch die Mehrheit der Hauptseminarleiter bestimmte Grundlagen erwarten, aber dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die erziehungswissenschaftliche Vorbildung der Referendare insgesamt – bezogen auf alle Studienbereiche – als äußerst defizitär bewertet wird. Eine Bestätigung der zweiten Forschungshypothese ist somit evident.

Die Aussagekraft dieses ernüchternden Ergebnisses muss jedoch zumindest teilweise relativiert werden, da die Einschätzungen der Hauptseminarleiter überwiegend auf sub-

jektiven Eindrücken aus der Seminararbeit (47,5%) bzw. Einzelgesprächen (39,8%) basieren. Indes spielen Lernstandserhebungen mit einer mittleren Häufigkeit von 10% nur eine untergeordnete Rolle.

### 3.4 Diskussion von Einflussfaktoren

In diesem Kapitel wird die Relevanz von Einflussfaktoren auf die Einschätzungen der Hauptseminarleiter geprüft. Einerseits werden soziodemographische Faktoren in den Blick genommen, d.h. ob weibliche und männliche bzw. jüngere und ältere Hauptseminarleiter die Vorbildung der Referendare anders einschätzen (vgl. 3.4.1). Zudem wird in Abschnitt 3.4.2 analysiert, inwiefern subjektive und objektive Verfahren der Eindrucksverschaffung die Einschätzung beeinflussen.

#### 3.4.1 Soziodemographische Unterschiede

- Geschlechtsspezifische Einschätzungen  
Zur Analyse des Einflusses des Geschlechts werden die Prozentangaben der Befragten, die die Verteilung der Vorbildung zu diesem Studienbereich auf fünf Stufen von „gar nicht vorhanden“ bis „sehr ausgeprägt“ darstellen, mit t-Tests auf signifikante Unterschiede überprüft. Die Analysen zeigen, dass in den unteren zwei Stufen der Einschätzung der Vorbildung die Hauptseminarleiter im Mittel die höheren Prozentanteile der Referendare sehen. Bei den höheren Stufen zeigt sich hingegen ein umgekehrtes Bild. Trotz der geringen Zahl der Hauptseminarleiterinnen, die geantwortet haben, kann dies zumindest als statistischer Trend gewertet werden, den man als empirischen Hinweis auf Geschlechtsunterschiede betrachten kann.
- Altersspezifische Einschätzungen  
Bei den Korrelationen zwischen dem Alter einerseits und der Einschätzung der Vorkenntnisse in Form von prozentualen Anteilen der fünf Stufen von Vorkenntnissen andererseits ergeben sich im Studienbereich Erziehung und Bildung bei jeweils  $n = 60$  gültigen Werten zwei schwache negative Korrelationen, die auf dem 5%-Niveau signifikant sind. Einerseits ist bei den Befragten ein schwacher Trend zu konstatieren, mit zunehmendem Alter einen geringeren Prozentsatz von Referendaren mit ausgeprägten Vorkenntnissen in diesem Bereich einzugruppieren. Noch etwas schwächer ist tendenziell die Beziehung zwischen dem Alter und der Einschätzung der Vorkenntnisse als „sehr ausgeprägt“ mit  $-0,259$ . Diese schwache Tendenz ist gerade noch signifikant auf dem 5%-Niveau. Auch hier bedeutet dies inhaltlich, dass mit zunehmendem Alter der bewertenden Personen einem tendenziell etwas kleineren Anteil von Referendaren ein „sehr ausgeprägtes“ Vorwissen attestiert wird. Bei einem  $n = 60$  erweisen sich in den Studienbereichen Entwicklung und Lernen sowie Gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung eine von fünf Korrelationen hinsichtlich des Einflusses des Alters als signifikant auf dem 5%-Niveau. Der Zusammenhang ist

allerdings mit  $-.273$  bzw.  $-.295$  schwach ausgeprägt und bedeutet inhaltlich, dass mit zunehmendem Alter der Befragten tendenziell weniger Prozentanteile der Referendare mit zufrieden stellenden Vorkenntnissen bewertet werden.

Die Untersuchungen zu Korrelationen zwischen dem Alter und der Einschätzung der Vorkenntnisse zeigen folglich in drei von fünf Studienbereichen signifikante Zusammenhänge dahingehend, dass ein schwacher Trend bei den Befragten zu konstatieren ist, mit zunehmendem Alter einen geringeren Prozentsatz von Referendaren mit zufrieden stellenden oder ausgeprägten Vorkenntnissen im jeweiligen Studienbereich einzuschätzen. Das Alter hängt aber folglich nicht eindeutig nachweisbar mit der Einschätzung der Vorbildung zusammen.

### 3.4.2 *Zusammenhänge zwischen der Bewertung der Vorkenntnisse der Referendare und der Art der Eindrucksverschaffung*

Die Untersuchung, ob die Einschätzung des Standes der Vorkenntnisse davon abhängt, wie stark die Befragten als Basis der Einschätzung sich auf die Lernstandserhebung zu Beginn der zweiten Phase, die Eindrücke im Verlauf der Seminararbeit oder die Eindrücke im Einzel- bzw. Beratungsgespräch stützen, wurde über Korrelationen (Korrelationskoeffizient nach Pearson) untersucht. Die vierte, offene Kategorie für zusätzliche Angaben für andere Quellen als Basis der Einschätzungen wurde nur sieben Mal überhaupt genutzt und bleibt deshalb in diesen Auswertungen unberücksichtigt.

Hinsichtlich der Art der Eindrucksverschaffung und der Einschätzung der Vorbildung ergibt sich insgesamt folgendes Bild:

Während die Variablen *Eindrücke aus der Seminararbeit* bzw. *Eindrücke aus Einzelgesprächen* und die Einschätzung der Vorbildung empirisch unkorreliert erscheinen, findet sich diesbezüglich mit der Variable Lernstandserhebung immerhin in drei Studienbereichen ein empirisch belegbarer Zusammenhang (Tab.2).

- Im Studienbereich *Entwicklung und Lernen* gibt es in diesem Kontext eine signifikante Korrelation. Wenn die Basis der Einschätzung stärker auf einer Lernstandserhebung beruht, dann gibt es eine Tendenz, die Vorkenntnisse weniger häufig als „ausgeprägt“ zu beurteilen. Dieser Zusammenhang ist aber bei einem  $n = 60$  mit  $r = -.289$  als sehr schwach einzustufen.
- Im Studienbereich *gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung* ist eine mittlere Korrelation zwischen der Lernstandserhebung als Basis der Einschätzung und der Beurteilung der Vorkenntnisse auf Stufe 1 unverkennbar. Je stärker die Einschätzungen auf Lernstandserhebungen basieren, desto eher wird in der Tendenz auch hier einem größeren Anteil der Referendare bescheinigt, über gar keine Vorkenntnisse zu verfügen ( $r = .329$ ,  $n = 60$ ). Dieser Zusammenhang ist exakt auf dem 1%-Niveau signifikant.
- Im Studienbereich *Unterricht und allgemeine Didaktik* gibt es zudem folgende auf dem 5%-Niveau signifikante Beziehung zwischen der Beurteilung der Vorbildung

und der Art der Eindrucksverschaffung: je stärker die Einschätzungen auf Lernstandserhebungen basieren, desto eher ist die Tendenz, einem höheren Anteil der Referendare „gar keine“ Vorkenntnisse in diesem Studienbereich Bereich zu attestieren. Der Zusammenhang ist mit  $r = .315$  ( $n = 60$ ) von mittlerer Höhe.

Tab. 2: <b>Korrelation zwischen der Einschätzung der Vorbildung in den Studienbereichen und der einer auf Lernstandserhebungen basierenden Bewertung</b>						
		Erziehung und Bildung	Entwicklung und Lernen	Gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung	Institutionen und Organisationsformen im Bildungswesen	Unterricht und All-gemeine Didaktik
1 = gar nicht	Korrelation nach Pearson	,202	,247	<b>,329(*)</b>	,153	<b>,315(*)</b>
	Signifikanz (2-seitig)	,121	,057	,010	,243	,014
	N	60	60	60	60	60
2 = sehr begrenzt	Korrelation nach Pearson	-,033	-,013	-,177	,051	-,168
	Signifikanz (2-seitig)	,803	,924	,176	,702	,200
	N	60	60	60	60	60
3 = zufrieden stellend	Korrelation nach Pearson	-,129	,004	,095	-,135	-,080
	Signifikanz (2-seitig)	,327	,976	,471	,305	,541
	N	60	60	60	60	60
4 = ausgeprägt	Korrelation nach Pearson	,161	<b>-,289(*)</b>	-,204	-,177	,007
	Signifikanz (2-seitig)	,219	,025	,118	,176	,956
	N	60	60	60	60	60
5 = sehr ausgeprägt	Korrelation nach Pearson	-,126	-,120	-,078	,059	-,096
	Signifikanz (2-seitig)	,337	,361	,555	,657	,465
	N	60	60	60	60	60
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.						
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.						

Demnach gilt: Je stärker die Einschätzungen auf Lernstandserhebungen basieren, desto eher wird in der Tendenz auch einem größeren Anteil der Referendare bescheinigt, über gar keine Vorkenntnisse zu verfügen. Dies lässt die Annahme zu, dass scheinbar objektivere und systematische Formen der Lernstandserhebung dazu führen, die Vorkenntnisse geringer einzustufen. Dies heißt im Umkehrschluss, dass die subjektiveren Formen zu einer positiveren Verzerrung in der Wahrnehmung führen.

### 3.4 Zusammenfassung

Die erziehungswissenschaftliche Vorbildung der Referendare und somit der Output bzw. Ertrag der ersten Phase wird aus Sicht der Hauptseminarleiter in NRW als sehr begrenzt eingestuft.

Folglich belegen die erhobenen Daten die eingangs formulierte Leithypothese, wonach die Schnittstelle zwischen der ersten und zweiten Phase problemhaltig ist. Jedoch scheint die Ursache hierfür aus Sicht der Hauptseminarleiter nicht in den erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten und Themen zu liegen, sondern vielmehr in deren nachhaltigen Vermittlung an die Studierenden. Allerdings müssen die vorliegenden Ergebnisse in drei Punkten relativiert werden:

1. Die Einschätzungen der Hauptseminarleiter basieren überwiegend auf subjektiven Eindrücken aus der Seminararbeit bzw. Einzelgesprächen und nicht auf Lernstandserhebungen.
2. Die Einteilungen der Referendare erfolgen vor dem Hintergrund individueller und somit heterogener, nicht normierter Maßstäbe.
3. Zudem können durch die in Studienseminaren übliche Zusammenlegung von Quereinsteigern und Lehramtsstudierenden die Einschätzungen zum Kenntnisstand der Referendare und somit die Ergebnisse verfälscht worden sein.

### 4. Ausblick

Abschließend sollen die Befunde aus dem Blickwinkel der Bildungspolitik, der empirischen Lehrerbildungsforschung sowie der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche an den Universitäten betrachtet werden.

Bildungspolitisch scheint die Einführung von (phasenübergreifenden) Kerncurricula und Standards in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung vor dem Hintergrund der konstatierten Defizite durchaus sinnvoll. „Kerncurricula

- schränken die Beliebigkeit der Themenerzeugung ein,
- spezifizieren das Angebot und die Anforderungen auf die Zwecke der Lehrerbildung,
- formulieren Verbindlichkeiten für Lehrende und Lernende,
- erlauben Anschlüsse und Abstimmungen und
- sind Steuerungsinstrumente für die Entwicklung der Ausbildung“ (Keuffer/Oelkers 2001, S. 46).

Die Entwicklung und Weiterentwicklung von Standards bzw. ihrer Relevanz für die Verbesserung von Lehrerbildung allerdings bedarf der empirischen Forschung. Es geht eben nicht (nur) um die (bildungspolitische) „Erwünschtheit“ von Kompetenzen, sondern um deren Relevanz für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Aus dem Blickwinkel der empirischen Lehrerbildungsforschung belegen die Ergebnisse die Notwendigkeit, einen Fokus auf den Prozess sowie den Output der ersten Pha-

se zu legen. Sowohl das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot und dessen hochschuldidaktische Vermittlung als auch die Auswahl der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote durch die Studierenden könnten als Indikatoren für den Ertrag des erziehungswissenschaftlichen Studiums fungieren. Unverzichtbar sind in diesem Kontext zudem Studien, die den pädagogischen Kompetenzerwerb in einem repräsentativen Längsschnitt untersuchen. Aus Sicht der Einzeluniversität ergeben sich folgende Konsequenzen:

1. Eine angemessene hochschuldidaktische Vermittlung der erziehungswissenschaftlichen Inhalte, z.B. durch Fallstudien, könnte eine Steigerung der Prozess-Qualität bewirken.
2. Hierzu bedarf es eines adressatenspezifischen professionsorientierten Lehrangebots, welches
3. zwischen den Ausbildungskomponenten koordiniert sein müsste, um den Studierenden eine tatsächliche Teilnahme zu ermöglichen.

## **Literatur**

- Bellenberg, G./Thierack, A. (2003): Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Aktueller Stand und Reformbestrebungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann, S. 59–91.
- Bungartz, P./Wynands, A. (1999): Wie beurteilen Referendare ihr Mathematikstudium für das Lehramt Sek. II? Online im Internet unter: [www.math.uni-bonn.de/people/wynands/referendarsbefragung.html](http://www.math.uni-bonn.de/people/wynands/referendarsbefragung.html) (Stand: 10.10.2005)
- Cochran-Smith, M. (2001): The outcomes question in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education* 17, S. 527–546.
- Dick, A. (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döbrich, P./Klemm, K./Knauss, G./Lange, H. (2003): Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu den Nationalen Hintergrundberichten für die Bundesrepublik Deutschland. Bericht für die Kultusministerkonferenz.
- Galluzzo, G./Craig, J. (1990): Evaluation of Preservice Teacher Education Programs. In: Houston, R.W. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, S. 599–616.
- Heil, St./Faust-Siehl, G. (2000): *Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden – eine qualitative empirische Untersuchung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herrmann, U. (2002): *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim: Beltz.
- Hochschulrektorenkonferenz (1998): *Empfehlungen zur Lehrerbildung*. Online im Internet unter: [http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_447.php?datum=186](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_447.php?datum=186). (Stand: 01.10.2005).
- Jung, M. (1997): Wie wirksam, wie unwirksam ist unsere Lehrerbildung? In: *Seminar* H. 1/1997, S. 7–34.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Macha, H./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2002): *Welches Wissen brauchen Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merzyn, G. (2002): *Stimmen zur Lehrerbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Möller, G. (2004): *Ergebnisse der Ersten und Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen bis 2003*. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW. Düsseldorf.
- Nolle, A. (2004): *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Maidenbauer.
- Oelkers, J. (2003): *Lehrerbildung als Reformprojekt*. Vortrag auf dem 11. Haniel-Forum am 2. Juli 2003 in der Franz Haniel-Akademie in Duisburg-Ruhrort.
- Oelkers, J. (2002): *Die Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung*. Vortrag am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien am 10.12.2002. Göttingen.
- Plöger, W./Anhalt, E. (1999): *Was kann und soll Lehrerbildung leisten? Anspruch und Realität des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Prondczynsky, A.v. (2001): *Evaluation der Lehrerbildung in den USA*. In: Keiner, E. (Hrsg.): *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 91–140.
- Reintjes, Ch./Solzbacher, C. (2005): *Was bewegt die universitäre Lehrerbildung?* In: Fiegert, M./Kunze, I. (Hrsg.): *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerbildung*. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück. Wolfgang Klafki gewidmet, S. 123–141.
- Schaefers, Chr. (2002): *Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24., S. 65–88.
- Steltmann, K. (1986): *Probleme der Lehrerbildung: Ergebnisse einer Lehrerbefragung*. In: *Pädagogische Rundschau* 40, S. 353–366.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2004): *Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland*. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten: Klinkhardt, S. 37–58.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung in Deutschland*. Köln: o.V.

*Anschrift des Autors:*

Christian Reintjes, Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften,  
Fachgebiet Schulpädagogik, Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück,  
E-Mail: creintje@uos.de.

Peter Menck/Michaela Schulte

## Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat

Die Ausbildung von Lehrern ist *eine* durch *einen* Zweck zusammengehaltene Aufgabe. Man sollte meinen, dass dies notwendigerweise Abstimmung, Koordination, Kooperation, Verflechtung oder gar Integration der beiden an dieser Ausbildung beteiligten Institutionen erfordert: Universität und Studienseminar. Eine solche Abstimmung findet jedoch, von punktuellen Versuchen abgesehen, nicht statt. Dass die einen dies, die anderen das machen, die Integration also nicht funktioniert, hat handfeste Ursachen:

Zunächst bildet die Universität nicht nur Lehrer, sondern auch Angehörige anderer Berufe aus, was zu einer *Polyvalenz des Angebots* nötig; im Übrigen ist die Ausbildung als ‚Lehre‘ nur eine ihrer Aufgaben – neben der Forschung. Demgegenüber ist der Zweck des Studienseminars zwar *ausschließlich* die Ausbildung von Lehrern. Hier gibt es aber andere Hindernisse. Um nur eines der wichtigsten zu nennen: Nicht selten gibt es Schwierigkeiten der *Koordination* zwischen Seminar und der Schule. Noch bedauerlicher ist, dass eine Zusammenarbeit mit der Universität allenfalls punktuell und nicht institutionalisiert stattfindet; wenn überhaupt, dann vornehmlich zwischen Fachdidaktik und Fachseminar. Die nicht vorhandene Abstimmung impliziert vor allem für das Studienseminar eine erhebliche Belastung, weil aus diesem Grund die Eingangsvoraussetzungen seiner Klientel in der Regel denkbar unterschiedlich sind.

Nicht zuletzt arbeiten beide Einrichtungen unter sehr *unterschiedlichen Randbedingungen*: im Studienseminar ein klar definiertes, in einer bestimmten Zeit und unter realen Arbeitsbedingungen zu erreichendes Ausbildungsziel; an der Universität ein inhaltlich weitgehend frei zu bestimmendes Ziel, für dessen Erreichen kein fester Zeitrahmen vorgeben ist, mit Arbeitsbedingungen, die weitgehend die Einrichtung, nicht aber der zukünftige Arbeitsplatz bestimmt.

Das größte Hindernis dürfte jedoch die *wechselseitige Unkenntnis* sein: Lehrende an der Universität haben in der Regel keine Kenntnis davon, woran und wie im Studienseminar gearbeitet wird; bestenfalls erinnern sie sich noch an ihr eigenes Referendariat vor vielen Jahren, wenn sie denn eines absolviert haben. Lehrveranstaltungen zum Thema ‚Studienseminar‘ hat vermutlich keine Universität im Angebot. – Lehrende am Studienseminar (Hauptseminarleiter, Fachleiter etc.) auf der anderen Seite haben in der Regel – wiederum: bestenfalls – private Erinnerungen daran, woran und wie an der Universität gearbeitet wird, und das auch nur im Rahmen desjenigen Lehrerstudiums, wie sie selbst es hinter sich haben oder wie sie es gerade bei ihren Kindern beobachten. Die gängigen Etiketten ‚theoretisch‘ und ‚praktisch‘ dienen dazu, dieses wechselseitige (Selbst-)Missverständnis zu dokumentieren, nicht aber, den spezifischen Auftrag zu beschreiben.

Vor diesem Hintergrund soll in unserem Forschungsvorhaben zum Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien das wissenschaftlich geprüfte Wissen über diese Einrichtung und insbesondere über die Arbeit im Studienseminar erweitert und vertieft werden.

## 1. Der theoretische Ansatz

In der erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Universitätsöffentlichkeit ist so gut wie nichts Aussagekräftiges und wissenschaftlich Geprüftes über die Arbeit im Studienseminar bekannt. Das, was gerüchtweise kursiert, schreckt eher ab. Das Wissen, das dort be- und erarbeitet wird, scheint nicht viel mit dem Wissen der Wissenschaften desselben Namens gemeinsam zu haben, seien es die Mathematik oder die Erziehungswissenschaft.

Hinzu kommt, dass auch das Studienseminar aus der Perspektive der Universität sehr unterschiedlich gesehen wird. So spielte in der Erziehungswissenschaft eine Zeit lang die so genannte ‚Verwendungsforschung‘ eine bedeutende Rolle, in deren Rahmen unseres Erachtens folgendermaßen argumentiert wurde: Die Erziehungswissenschaft produziere ‚wissenschaftliches‘, nämlich geprüftes und verlässliches Wissen, und dieses Wissen werde oder werde nicht in ‚außeruniversitären Praxisfeldern‘, insbesondere in der Praxis der Ausbildung von Erziehern angewendet bzw. ‚verwendet‘. Aus dieser Perspektive müsste das Wissen, das also beispielsweise im Studienseminar vermittelt und bearbeitet wird, immer als mehr oder weniger defizitär gegenüber dem der Wissenschaft erscheinen. Man könnte zwar Grade der Abweichung vom Ideal – dem so genannten ‚wissenschaftlichen‘ Wissen – messen und kritisieren, würde damit aber per definitionem die *Eigenlogik* des Studienseminars verfehlen.

Besser als die Verwendungsforschung könnten die neueren Forschungen zur Lehrerprofessionalität als Grundlage für die Analyse der Arbeit im Studienseminar geeignet sein. Hier wird der Aufbau professionellen Wissens im Lehrerberuf thematisiert. Zu diesem Zweck untersucht man die Arbeit von Lehrern, wobei sie zumeist in der Rolle von Experten in Anspruch genommen werden. Oder aber man untersucht den Aufbau der für die Lehrerverbeit notwendigen Kompetenzen. Aber selbst wenn die Professionalisierungsforschung die versprochenen Informationen ermittelt hätte und in lehrbare Programme umsetzte (s. Muster): *Wie* die Programme in der Praxis der Seminarbildung realisiert werden, ob diese Praxis sich überhaupt in der erwarteten Weise festlegen lässt, das ist keineswegs sichergestellt und müsste allererst untersucht werden – und das nicht etwa nur wegen der in der Literatur immer wieder beklagten unzureichenden Qualifikation der Ausbilder: Ein letzten Endes normativer Ansatz erlaubte es zwar, bestimmte Ausprägungen und Ergebnisse der Ausbildungspraxis zu kritisieren, jedoch wiederum nicht, ihre Logik in Rechnung zu stellen.

Wir versuchen dies auf die folgende Weise: Zunächst betrachten wir das Studienseminar als ein *intern strukturiertes System*, dessen *Zweck* die *Ausbildung von Lehrern* ist. *Referendare* sind die Klientel, Seminarleiter und praktizierende Lehrer – z. T. in Perso-

nalunion das *Personal*. Unser besonderes Interesse gilt nun der *Arbeit* in dieser Einrichtung, genauer: der *Erzeugung und Bearbeitung von berufsspezifischem Wissen*. Dieser Prozess wird *unterrichtstheoretisch* wie folgt interpretiert:

- Der *Prozess* der Kompetenzentwicklung wird bestimmt durch eine *Differenz* zwischen einem Zustand, in dem angehende Lehrer *noch nicht* über alle erforderlichen Kompetenzen verfügen einerseits, und dem Zustand andererseits, in dem sie sie in einem für eine selbstständige und verantwortliche Ausübung des Berufs *ausreichenden Maß* haben.
- Der Erwerb der Kompetenzen geschieht *symbolvermittelt*, und zwar vermittelt über exemplarisches Handeln von Könnern und über Wissen.
- Die *spezifische Operation* des Systems ist die *Erzeugung und Bearbeitung von berufsspezifischem Wissen*. Das Wissen dient der theoretischen Erschließung von Handlungssituationen, dem Unterricht in der Schule, sowie der Handlungsanleitung.
- Die Bearbeitung und Erarbeitung des Wissens findet in unterschiedlichen *Situationen* statt.
- Bearbeitet werden *Materialien* unterschiedlicher Art.
- Die Arbeit besteht in der *Interpretation* der Materialien.
- Die Arbeit findet in unterschiedlichen *Formen* statt.
- Die Arbeitsergebnisse müssen Geltungsansprüchen genügen. Das heißt im Studienseminar, dass Stundenentwürfe und die Durchführung des Unterrichts bestimmten *Kriterien* genügen müssen. Ob das der Fall ist, d.h. ob auf das Vorhandensein der erforderlichen Kompetenzen geschlossen werden darf, wird während des Prozesses der Ausbildung beurteilt und bewertet und am Ende, den Prozess abschließend, in einer Prüfung geprüft.

Wir versuchen, uns diesem System auf eine quasi-ethnomethodologische Weise zu nähern: Wir beobachten es aus der Perspektive von (scheinbar) nichts wissenden Außenstehenden und versuchen als solche, die innere Logik dessen, was wir beobachten, aus der Sicht der beobachteten Akteure zu verstehen und zu rekonstruieren.

## 2. Der Untersuchungsgegenstand

Wegen seiner Vieldeutigkeit müssen wir den Begriff „Seminar“ zunächst noch näher erläutern: Das *Studienseminar* ist die übliche Bezeichnung für die Einrichtung, die für die 2. Phase der Lehrerbildung, das *Referendariat*, zuständig ist. Diese Ausbildung findet an zwei Lernorten statt: erstens einem Ort, der auch als „Studienseminar“ bezeichnet wird; zur besseren Unterscheidung folgen wir dem Sprachgebrauch der Referendare und sprechen vom *Seminar*, und zweitens an einer „(Seminar-)Schule“. Das Seminar umfasst *allgemeine Seminare* und den Unterrichtsfächern entsprechende *Fachseminare*.

Der Gegenstand unserer Untersuchung sind die Ersteren. Die Struktur des Studienseminars variiert ein wenig von Land zu Land. Wir fassen die folgenden im Großen und Ganzen äquivalenten Einrichtungen als *allgemeines Seminar* zusammen:

- das *Hauptseminar* (so in NRW); dem entsprechen
- in Bayern die *Seminarveranstaltungen* in „Pädagogik“, „Pädagogische Psychologie“, „Schulrecht/Schulkunde“ und „Grundfragen Staatsbürgerlicher Bildung“ sowie, punktuell stattfindend, „Sprecherziehung“; und
- in Baden-Württemberg die *Seminarveranstaltungen* „Pädagogik“ sowie punktuell „Schul- und Beamtenrecht“, „Lehrerverhaltenstraining“ und „Rhetorik“.

Vor dem vorläufigen Bericht über den Stand der Arbeit an unserem Projekt, den wir im Folgenden geben werden, weisen wir auf drei *Beschränkungen* hin, die wir innerhalb des Themas „Studienseminar“ vorgenommen haben: Erstens nehmen wir die Perspektive seiner Klientel ein, hier zunächst der Referendare. Die zuständigen Seminarlehrer wurden auch interviewt; die Auswertung wird jedoch später erfolgen. Zweitens geht es ausschließlich um das Studienseminar für das Lehramt an Gymnasium; und hier schließlich drittens sind es die allgemeinen, nicht fachspezifischen Bestandteile der Ausbildung, auf die wir uns beschränkt haben.

Daran ist im Folgenden auch dann stets zu denken, wenn wir nicht jedes Mal darauf hinweisen. Beim derzeitigen Stand unserer Arbeit können wir nur über den Teil der Ausbildung, der im „Seminar“ stattfindet; auf die Ausbildung in der Schule gehen wir hier nicht ein.

Thematisch leitet uns die Frage nach der Arbeit im Studienseminar, in der das berufsspezifische Wissen von angehenden Lehrern er- und bearbeitet wird. Die Kompetenzen, von denen erwartet wird, dass die Arbeitenden sie während der Arbeit erwerben, erheben wir nicht. Uns interessieren, wie gesagt, die Einrichtung und ihre Eigenlogik – gleichsam als Voraussetzung für den Kompetenzerwerb.

### 3. Die Methode

Für einen solchen Zugang gibt es mehrere Ausgangspunkte. Ein allgemein bekannter, der allerdings nur selten als ein solcher verstanden wird, ist die *Analyse der* zu diesem Feld produzierten *Literatur*, wie sie selbstverständlich zu Beginn eines jeden Forschungsvorhabens geleistet wird.<sup>1</sup> Der üblicherweise begangene Weg in das – aus methodischen Gründen als unbekannt betrachtete – Feld ist die *Befragung von Akteuren*. Da, wie die Literaturrecherche ergeben hat, tatsächlich nicht nichts, sondern schon vergleichsweise viel über das Studienseminar bekannt ist, und da wir überdies mit einer bestimmten Fragestellung an unseren Gegenstandsbereich herangehen, sind wir nicht strikt den Regeln der Ethnographie gefolgt, sondern haben der Befragung einen strukturierten Leitfaden zu Grunde gelegt.

Ohne erheblichen Aufwand ist es wegen langer Dienstwege und vielen lokalen oder persönlich bedingten Unwägbarkeiten nicht möglich, eine Stichprobe aus allen Studienseminaren oder auch aus der Gruppe aller Referendaren eines Studienseminars – unter

1 Michaela Schulte hat als Vorarbeit für das Vorhaben eine systematische Literaturanalyse durchgeführt (Schulte 2002).

Berücksichtigung ihrer Unterrichtsfächer – zu ziehen. Über Bekanntschaften und Empfehlungen haben wir Zugang zu sieben Studienseminare und drei Einzelpersonen gefunden (s. Tabelle 1).

Seminar	Interviews mit Referendaren				Sonst	
	Interview I (1. Ausb.- halbjahr)	Interview II (2./3. Ausb.- halbjahr)	Interview III (nach der Prüfung)	Interviews gesamt	Interviews mit HSL	Protokolle aus HS- Sitzungen
<b>S 1 (NW)</b>	5	5	5	15	1	1
<b>S 2 (BY)</b>	7	7	7	21	1	2
<b>S 3 (NW)</b>	6	4	6	16	1	1
<b>S 4 (BW)</b>	2	2	2	6	2	1
<b>S 5 (NW)</b>	12	12	11	35	2	2
<b>S 6 (BW)</b>	7	6	6	19	3	1
<b>S 7 (BY)</b>	5	4	5	14	2	1
<b>E 8 (NW)*</b>	3	2	2	9	–	–
<b>Gesamt</b>	46	43	44	132	12	9

Legende (hier und im Folgenden): HS: Hauptseminar bzw. Seminar für Pädagogik  
HSL: Hauptseminarleiter  
\* Einzelpersonen aus NW

Die Interviews werden verschriftlicht und dann in zwei weiteren Schritten zur *Datenbasis* aufbereitet: *Zunächst* sind wir im Wesentlichen der Struktur des Studienseminars gefolgt, wie sie sich zeigt, wenn man es von dem systemtheoretischen Standpunkt aus betrachtet. Wir haben Textstücke identifiziert und für die Gewinnung eines ersten Datenkorpus mit einem an der Struktur des Studienseminars orientierten und flexibel erweiterten Kategoriensystem kodiert. Die Textstücke dienen als Basis für einen empirisch fundierten *Report* über das Studienseminar bzw. einzelne Teile.

*Sodann* wurde unter Anleitung der das Projekt leitenden Frage nach dem Wissen, das im Studienseminar vermittelt und bearbeitet wird, mithilfe der *Normalsatzmethode* ein zweites Datenkorpus erzeugt. Jene Textstücke werden auf eine Normalform reduziert, deren Elemente dann u. a. Vergleiche von Teilgruppen ermöglichen.

Beide Datenkorpora werden in einer Datenbank verwaltet, in der jederzeit der Rückgriff auf den Originaltext möglich ist.<sup>2</sup> – Im Folgenden werden wir erstens über das allgemeine Seminar berichten, wie es sich in den Interviews des ersten Durchgangs darstellt, und dann zweitens rekonstruieren, welche Gegenstände in diesem allgemeinen Seminar bearbeitet werden.

2 Die Datenbank, in der sämtliche Projektdaten komfortabel verwaltet werden können, hat Sascha Treude programmiert.

#### 4. Ein Report: Das „allgemeine Seminar“

In jedem Interview des ersten Durchganges wurde den Referendaren folgende zweiteilige Frage gestellt, wobei die Formulierung im Einzelnen in den Interviews variierte: *Können Sie mir erläutern, was das Hauptseminar (bzw. die allgemeinen Seminarveranstaltungen) ist und welche Bedeutung es in Ihrer Ausbildung hat?* Als Antwort vor allem auf diese Frage, aber auch unter den Antworten auf weitere Fragen erhält man eher allgemeine, globale Charakterisierungen und meist auch eine Kritik dieser Veranstaltungen. Im Folgenden fassen wir diese Aussagen zusammen und berichten, wie die Referendare ihre allgemeinen Seminarveranstaltungen beschreiben.

##### 4.1 Merkmale des „allgemeinen Seminars“

Als ein wichtiges Merkmal finden wir in der Hälfte der Interviews die *Möglichkeit, eigene Fragestellungen einzubringen und Probleme zu besprechen*. Diese Beteiligung findet auf zwei verschiedene Weisen statt: als Mitgestaltung des Arbeitsprogramms der allgemeinen Seminarsitzung (Themenwünsche, Abänderung der Reihenfolge) und indem individuelle Problem schildert und Fragen gestellt werden, die dann im Seminar besprochen werden. Ein markantes Beispiel für die Mitgestaltung des Arbeitsprogramms wird aus dem Seminar S 1 berichtet: *„Der Hauptseminarleiter führt regelmäßig eine schriftliche, anonyme Evaluation durch. So können die Referendare die Hauptseminarsitzung kritisieren und Themenwünsche äußern.“*

In den allgemeinen Seminaren gibt es für die Referendare die Möglichkeit, ihre Probleme und Erfahrungen in die Arbeit einfließen zu lassen. In einigen Seminaren gibt es zu Beginn jeder Sitzung eine vom Dozenten initiierte Runde, in der explizit danach gefragt wird. Von Referendaren aus zwei Seminaren wird diese Möglichkeit ausdrücklich als Gegensatz zu anderen Seminarveranstaltungen herausgestellt: Im Pädagogikseminar könnten sie von Problemen berichten, die sie im Fachseminar nicht ansprechen bzw. die der Fachseminarleiter nicht erfahren sollte: *„Also bei Frau X. [Pädagogiklehrerin] kann man halt auch sehr viel an auflaufenden Problemen loswerden, die man vielleicht hat, die man vielleicht dem Fachseminarlehrer nicht unbedingt erzählen will, dass man irgendwo ein Problem hat konkret in dieser oder jener Klasse.“* (79–133)

Ein weiteres Charakteristikum des allgemeinen Seminars ist der mehr oder weniger angeleitete *Austausch mit den anderen Referendaren*, der von einem Drittel der Referendare als Merkmal erwähnt wird. An dieser Stelle wird außerdem auf die Fachunabhängigkeit des allgemeinen Seminars hingewiesen.

*„[...] in Pädagogik trifft man ja die anderen, also die Geschichte, Italienisch, Sprachen machen, und das finde ich auch sehr schön, dass man mit den Leuten viel zu tun hat, weil die machen dann auch kurze Unterrichtssequenzen. Man wird einfach wieder mit anderen Fächern konfrontiert, die einfach wieder sehr weit weg waren, Sprachen und Physik, Mathe, das ist alles lang her, und ich finde das sehr spannend und anregend.“* (5–104)

Nur in Bayern wird die Möglichkeit eines Austauschs von keinem der Referendare als eine Besonderheit angesprochen. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass sich

die Referendare dort wegen der Organisation der Ausbildung an Seminarschulen im 1. Ausbildungsjahr ohnehin jeden Tag treffen und der Austausch mit den anderen Referendaren daher für sie nichts Besonderes ist.

In einem Drittel der Interviews wird als Charakteristikum *das Allgemeine als Gegensatz zu den oder auch als Grundlage für die Fachseminare* genannt. Der Gegensatz wird benutzt, um die Veranstaltungen des allgemeinen Seminars genauer zu charakterisieren, eben als ‚nicht fachspezifisch‘ oder ‚fachunabhängig‘. Dabei kann die Arbeit im allgemeinen Seminar aber auch Grundlage für die Arbeit in den Fachseminaren sein: *„Ja, ich habe so den Eindruck im Hauptseminar wird das mal eben, also, auch schon umfassend dargestellt, aber da kriegt man so die Idee überhaupt von diesem Thema, ja, vielleicht braucht man die auch, um im Fachseminar damit so richtig weiterzuarbeiten.“* (69–132)

Die Vermittlung von *pädagogischem und psychologischem Wissen* wird in mehr als der Hälfte der Interviews als ein weiteres Merkmal des allgemeinen Seminars genannt. Hier, wo es zunächst nur allgemein charakterisiert wird, sind die Aussagen meist noch nicht sehr detailliert. Von ‚Hintergrundwissen‘ oder einem ‚allgemeinen Background‘ ist die Rede. Interessant ist, dass in einzelnen Fällen Schule und Unterricht als Gewähr für den inhaltlichen Zusammenhang der im allgemeinen Seminar behandelten Themen genannt werden.

In einem Viertel der Interviews ist das *Kennenlernen und Ausprobieren von Methoden* ein Charakteristikum der allgemeinen Seminarveranstaltungen, wobei als Zweck die Anwendung auf den eigenen Unterricht gesehen wird. Hier fällt das Seminar S 1 besonders auf, denn hier finden wir dieses Merkmal in allen Interviews; die Methoden stehen geradezu im Vordergrund und werden auf eine bestimmte Art und Weise bearbeitet: Die Referendare lernen die Methode kennen, indem sie selbst in der Seminarsitzung damit arbeiten; abschließend wird dann jeweils detailliert reflektiert, insbesondere im Blick auf die Anwendung im Unterricht der Referendare: *„[...] es geht ihm [Hauptseminarleiter] erst mal darum, dass wir alle möglichen Methoden kennen lernen, um die dann anwenden zu können und auch die Vor- und Nachteile darüber kennen zu lernen. Also, wir sollen dann auch immer im Nachhinein methodisch darüber reflektieren, sozusagen auf der Metaebene, das ist sein Lieblingsstichwort, um dann Vor- und Nachteile kennen zu lernen von den Methoden.“* (101–111)

In gut der Hälfte der Interviews wird die *organisatorische Funktion für die eigene Ausbildung* als Zweck der allgemeinen Seminarveranstaltungen genannt, z.B. die Bekanntgabe von Terminen oder die allgemeine Orientierung in der neuen Situation Referendariat zu Beginn der Ausbildung. Diese Orientierungsfunktion ist wiederum die Besonderheit eines bestimmten Seminars (S 5) in NRW. Hier wird die Bedeutung des Hauptseminars besonders für den Beginn der Ausbildung hervorgehoben: *„Ja, also am Anfang haben wir sehr viel Organisatorisches besprochen und auch Probleme, Ängste und so weiter, die wir hatten. Und es sieht auch so aus, dass am Anfang immer noch irgendwelche aktuellen Mitteilungen bekannt gegeben werden, [...] Also dafür ist das Hauptseminar eigentlich in erster Linie da. [...] Also am Anfang haben wir auch sehr viel über finanzielle Sachen, also wie man das alles regelt und Beihilfe und welche Ansprüche wir haben allgemein, an welche Regeln wir uns halten müssen [...]“* (63–114)

Schließlich werden die *in den Veranstaltungen verwendeten Arbeitsformen* zur Charakterisierung der allgemeinen Seminarveranstaltungen herangezogen. Es wird über die ganze Bandbreite an denkbaren Möglichkeiten berichtet: von Methodenvielfalt (z.B. auch Ausprobieren der Methoden für den eigenen Unterricht) bis hin zu Methoden, bei denen der Lehrende steuert (z.B. der Seminarlehrer hält einen Vortrag oder liest vor); dazwischen findet sich die am häufigsten beschriebene Form der Arbeit: eine Mischung aus Gruppen- oder Partnerarbeit und dem Lehrvortrag.

Da wird über Referate berichtet, die die Referendare vorbereiten, sowie über die Arbeit mit Texten und über die Bearbeitung von Texten in einer Gruppenarbeitsphase mit anschließender Diskussion im Plenum. In einzelnen Interviews werden eher anwendungsbezogene Methoden wie die Rollenspiele genannt, die im Seminar S 6 in einer zusätzlichen Veranstaltung, dem Lehrerverhaltenstraining, stattfinden: Hier müssen alle Referendare eine Beispielstunde aus einem ihrer Fächer halten, die per Video aufgezeichnet und anschließend in der Gruppe besprochen wird.

Hierher gehören auch noch Aussagen zur *Vorbereitung der Referendare auf die allgemeinen Seminarsitzungen*. Aus den drei Seminarorten in NRW wird berichtet, dass es keine Hausaufgaben gibt – abgesehen von einer einmaligen Vorbereitung auf ein Referat – und man im Übrigen auch gar nicht dazu komme, zu Hause noch etwas nachzuarbeiten. In Bayern finden wir als Besonderheit, dass alle Seminarsitzungen protokolliert werden müssen, was bedeutet, dass man je nach Seminargröße unterschiedlich häufig Seminarsitzungen protokollieren muss.

#### 4.2 *Die Beurteilung des „allgemeinen Seminars“*

Beim ersten Blick auf die Aussagen, in denen die Befragten das allgemeine Seminar beurteilen, fällt auf, dass es gleich viele allgemeine positive („schön“, „informativ“, „kann man nicht drauf verzichten“) wie negative („Zeit tot schlagen“, „untergeordnete Funktion“, „kann man drauf verzichten“) Urteile gibt. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich außerdem, dass wesentliche Merkmale von den Referendaren sowohl positiv als auch negativ beurteilt werden, so z.B. der Praxisbezug: Einige sagen, er sei gelungen, andere, es gebe ihn überhaupt nicht. – Im Übrigen sind die Gesichtspunkte, die für die Beurteilung herangezogen werden, im Wesentlichen unabhängig vom Ort und dem Bundesland.

Die meisten Aussagen – positive und auch negative – lassen sich unter dem Begriff des *Praxisbezuges* zusammenfassen. Die Referendare messen den Nutzen der allgemeinen Seminarveranstaltungen offenbar weitgehend daran, ob deren Inhalt auf ihre eigene Unterrichtspraxis übertragbar ist. Dieser Praxisbezug wird dort gesehen, wo sich Methoden aus dem allgemeinen Seminar in der Schule anwenden lassen; wo man Tipps für den Unterricht bekommt; wo Fälle aus dem eigenen Alltag diskutiert und bearbeitet werden; oder auch wo man auf konkrete Situationen in der Schule (z.B. den Elternsprechtag) vorbereitet wird (z.B. durch die Erarbeitung von Strategien der Gesprächsführung). Auf der anderen Seite wird mangelnder Praxisbezug von den Referendaren

kritisiert, wo sie keine Beispiele oder konkreten Tipps zum Unterricht finden, die Besprechung der Inhalte ‚zu theoretisch‘ und ‚abstrakt‘ verlaufe oder Themen behandelt würden, die sie im eigenen Unterricht nicht anwenden könnten (wie z.B. die Geschichte des Gymnasiums).

Die *Beziehung der Veranstaltungen des allgemeinen Seminars zu denen der Fachseminare* wird ambivalent beurteilt. Einerseits wird die Arbeit in den allgemeinen Seminaren als Basis für die Fachseminararbeit bzw. als wichtige thematische Ergänzung betrachtet. Andererseits wird ihr im Vergleich mit den Fachveranstaltungen oft eine geringere Bedeutung zugebilligt, wobei diese Kritik teilweise von Referendaren aus denselben Seminaren kommt, in denen die Verbindung zwischen allgemeinen und Fachseminaren als gelungen beschrieben wird. – Kritisiert wird, dass die Inhalte der Arbeit in den allgemeinen und den Fachseminaren sich oft überschneiden. Und dabei sei dann das Fachseminar das effektivere von beiden, da es näher am Fachunterricht sei und konkretere Lösungsmöglichkeiten anbiete. Außerdem wird gesagt, dass man ‚Probleme‘ lieber in den Fachseminaren bespreche, da sie in den Fächern entstünden, und sie sich dort konkretere Beispiele und Lösungen erhofften.

Viel Kritik gibt es auch an der *Organisation* der allgemeinen Seminare. In NRW finden alle drei Seminarveranstaltungen – zwei Fachseminare und das Hauptseminar – in der Regel an einem so genannten Seminartag statt, einem Tag in der Woche, an dem die Referendare nur am Seminar und nicht in der Schule sind. Das wird häufig kritisiert, da die Referendare dadurch immer einen Tag in der Schule fehlen und so in bestimmten Kursen oder Klassen nicht unterrichten oder hospitieren können. – Eine andere zeitliche Organisationsform, in der die Seminarveranstaltungen an verschiedenen Nachmittagen in der Woche stattfinden, wird von den Betroffenen aber ebenfalls kritisiert. Hier sei man nach dem Vormittag in der Schule abgehetzt und gestresst und könne sich auch nicht mehr richtig auf die Arbeit im Seminar konzentrieren. – Positiv wird beurteilt, wenn die Sitzungen eine klare Struktur haben und auch pünktlich beginnen und enden (was darauf schließen lässt, dass das nicht immer der Fall ist).

Zur *methodischen Gestaltung der Sitzungen* sind in den Interviews fast ausschließlich negative Aussagen zu finden, sowohl zur Gestaltung durch die Lehrenden als auch bei der durch die Mitreferendare: Der Dozent liest vor; offene Diskussionsrunden funktionieren nur für die redegewandten Referendare; es werden zu viele Texte herausgegeben, es findet aber keine angeleitete Diskussion über diese Texte statt (keine Hinführung auf ein Ergebnis, sie werden eher um ihrer selbst willen geführt). – Bei ihren Mitreferendaren kritisieren die Referendare, dass die Referate schlecht seien oder dass Gruppenarbeit durch das Verhalten Einzelner zu ‚Kaffeekränzchen‘ verkomme. – Positiv wird nur der mehr oder weniger angeleitete Austausch unter den Referendaren bei der Gestaltung der Sitzungen gesehen (angeleitet z.B. durch Gruppenarbeit).

Insgesamt fällt auf, dass abgesehen von der Kritik am Praxisbezug wenig Kritik an *bestimmten Inhalten* bzw. an der inhaltlichen Ergiebigkeit der Veranstaltungen geübt wird. So wird etwa positiv vermerkt, dass man einen ‚Einblick in Themen‘ bekomme, dass erzieherische Fragen sonst nirgendwo in der Ausbildung vorkämen und dass man durch diese Seminarveranstaltungen komplexe Zusammenhänge in der Schule besser

verstehen könne (z.B. das Verhältnis von Lehrern und Eltern). – Auf der anderen Seite wird zum Beispiel pauschal kritisiert, dass der gesunde Menschenverstand bei der Lösung eines pädagogischen bzw. psychologischen Problems oft weiter bringe als die Arbeit im allgemeinen Seminar.

Positiv werden schließlich oft auch *die Lehrenden* beurteilt: Authentizität (sie versuchen das umzusetzen, was sie den Referendaren beibringen wollen) oder bestimmte Wesenszüge der Lehrenden (Schwung, Begeisterung, Ruhe, Gelassenheit) lassen die Lehrenden manchmal sogar als Vorbildern erscheinen.

Es gibt nur ein Seminar, aus dem *keine* negative Kritik kam, hingegen der gute Praxisbezug gelobt wurde, und zwar das Seminar S 1, das dadurch charakterisiert wurde, dass dort Methoden ausprobiert und reflektiert würden.

Sowohl die Wahrnehmung als auch die Beurteilung der allgemeinen Seminare sind von Person zu Person und von Ort zu Ort im Einzelnen unterschiedlich, zum Teil widersprüchlich. Dennoch kann man – probeweise – sagen, dass die Charakterisierungen und Beurteilungen weitgehend auf einen Gesichtspunkt zurückgehen: die Bewältigung der Situation Referendariat mit ihrem nunmehr unausweichlichen und handgreiflichen Zweck der Lehrerausbildung. Die Auswertung der übrigen Aussagen in den Interviews wird zeigen, ob diese Vermutung gestützt werden kann oder verworfen werden muss.

## 5. Die Normalsatzmethode

Die das Projekt leitenden Frage nach dem Wissen, das im Studienseminar vermittelt und bearbeitet wird, machte einen weiteren Arbeitsschritt erforderlich. Die Frage impliziert ein Schema für eine Antwort; als Ergebnis des Projekts erwartet man eine Antwort, die bestimmte Elemente enthalten muss, wenn sie denn vollständig sein soll. Diese Überlegung ist die Grundlage der *Normalsatzmethode*: Als „Normalsatz“ bezeichnen wir einen – grammatischen – Satz, der ein Modell des in der Leitfrage enthaltenen Schemas ist. Das Schema, das wir unter Anleitung der unterrichtstheoretischen Grundlagen aus unserer Leitfrage abgeleitet haben, sieht so aus: *Eine Person [Rolle] bearbeitet [Tätigkeit] tatsächlich oder sollte oder tut es auch nicht [Modalität] in einer eindeutigen Situation [Situation], aktiv oder passiv (wenn andere Personen handeln) auf eine bestimmten Art und Weise der Arbeitsorganisation [Arbeitsorganisation] unter bestimmten Gesichtspunkten [Gesichtspunkt] Gegenstände [Gegenstand] und nimmt dabei Bezug auf eine Sachautorität [Referenz].*

Ein empirischer Satz aus einem Interview lautet: „*Wenn wir so ein Referat haben, merkt er [HSL] halt nur Sachen zwischen, die ihm wichtig erscheinen und den Rest überlässt er den Referendaren selbst. Er greift halt nur ein, wenn er meint, dass das jetzt wichtig sei. Oder er erzählt auch mal eine nette Anekdote.*“ (57–115) Dieser Beispiel-Satz wird in folgender Weise schematisiert und codiert (vgl. Tab. 2).

Nicht alle Zellen sind besetzt; aus der Logik der Bearbeitung von Wissen im Studienseminar folgt aber, dass ein derartiger Normalsatz mindestens eine Tätigkeit oder einen Gegenstand, dazu einen Handelnden und eine Situation enthalten muss. Für die Ge-

winnung dieser Normalsätze werden alle Daten des ersten Korpus (Textstücke) herangezogen, in denen eine Aussage über die Bearbeitung von Wissen enthalten ist.

<b>Referenz</b>	Hauptseminarleiter	k. A.	Hauptseminarleiter
<b>Tätigkeit</b>	etwas anmerken	eingreifen	erzählen
<b>Modalität</b>	ist	ist	ist
<b>Situation</b>	Hauptseminar	Hauptseminar	Hauptseminar
<b>Rolle</b>	Hauptseminarleiter	Hauptseminarleiter	Hauptseminarleiter
<b>Gesichtspunkt</b>	k. A.	k. A.	k. A.
<b>Gegenstand</b>	Sachen, die ihm wichtig erscheinen	k. A.	eine nette Anekdote
<b>Arbeitsorganisation</b>	k. A.	k. A.	k. A.

Zur Illustration der Möglichkeiten, die das so gewonnene zweite Datenkorpus für die Interpretation bietet, fragen wir im Folgenden: erstens, welche Gegenstände, die im allgemeinen Seminar bearbeitet wurden, in den Aussagen der Interviews identifiziert werden können (6.1), und zweitens, welche Referenzen dabei in Anspruch genommen werden, sofern sie identifiziert werden können (6.2).

## 6. Die Gegenstände der Arbeit im allgemeinen Seminar

### 6.1 Die Gegenstände

Die Gegenstände, die im allgemeinen Seminar bearbeitet werden, lassen sich durch die Auswertung der Normalsatzdatenbank genauer beschreiben. In den Daten lassen sich 1.423 Nennungen von Gegenständen identifizieren, die im allgemeinen Seminar bearbeitet werden. Eine erste Kategorisierung ergab die folgende Verteilung (vgl. Tab. 3).

Wie in allgemeinen Seminaren (Hauptseminar bzw. Veranstaltungen in Pädagogik und Psychologie) nicht anders zu erwarten, stellen die *allgemeinen Themen* die größte Gruppe, etwa ein Fünftel, davon wiederum drei Viertel die *pädagogischen*. Hier machen die Themen Methodik und Kommunikation die größten Untergruppen aus, weitere sind Didaktik und Lehrer. Als *psychologische* Themen haben wir Nennungen zu Lernen (ein Viertel in dieser Kategorie), Coaching und Beratung, Entwicklung und Motivation kodiert.

Themen zum *Unterricht* werden etwa ebenso oft wie die ‚allgemeinen‘ Themen genannt. Wir haben sie in zwei Untergruppen untergliedert: zunächst in solche, bei denen es explizit um den eigenen Unterricht der Referendare geht, sodann Unterthemen von Unterricht im Allgemeinen. Unter diesen waren die ‚Disziplin‘ und ‚Leistungsbewertung und Klassenarbeiten‘ am häufigsten vertreten, weitere sind: ADS, Klassenmanagement,

Tab. 3: <b>Gegenstände der Arbeit im allgemeinen Seminar</b>	
<b>Thema</b>	<b>Anzahl der Nennungen</b>
Allgemeine pädagogische und psychologische Themen davon:	295
Pädagogik	217
Psychologie	78
Unterricht davon:	253
Unterricht, allgemein	182
Unterricht, eigener	71
Inhaltsleer	162
Literatur	161
Referendare	127
Ausbildung	107
Recht	88
Schule	78
Arbeit im HS	69
Praxis	37
Fächer, andere	16
Sonstiges	30
<b>Summe</b>	<b>1423</b>

Lern- und Erziehungsziele, Medien, Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen, Schul-schwierigkeiten, Stundenanfang, Unterrichtsformen, Unterrichtsmethoden – alles für Referendare ersichtlich praxisnahe Probleme. Wenn Referendare, wie berichtet, nicht selten einen verstärkten Praxisbezug einfordern, so ist das wohl so zu verstehen, dass es die eigenen Unterrichtserfahrungen sind, die nicht bearbeitet zu werden scheinen. Dabei muss man allerdings berücksichtigen, dass ein Teil der ‚eigenen Erfahrungen‘ nicht eindeutig dem eigenen Unterricht zugeordnet werden kann und deswegen auch in anderen Kategorien (‚Referendar‘; ‚Praxis‘) zu finden sein könnte.

Leider werden in vielen Fällen (gut einem Zehntel) Gegenstände nicht genauer benannt, sondern *inhaltsleer* durch z.B. ‚Themen‘, ‚Dinge‘, ‚Sachen‘ umschrieben; in den Interviews wurde dann meist nachgefragt, aber das ist nur in engen Grenzen möglich. Etwa genauso oft werden ebenso inhaltsleer ‚Text(e)‘ genannt – unsere Kategorie *Literatur*; auf Nachfrage wurden sie der Interviewerin auch zur Verfügung gestellt. Bei der Hälfte werden allerdings auch Buchtitel genannt, allen voran der „Leitfaden Schulpraxis“ von Bovet/Huwendiek (2004). Das muss allerdings nicht viel besagen, denn der Kontext kann z.B. dieser sein: „... *aber ehrlich gesagt, man nimmt den hier mit, ab und zu*

nimmt man da mal einen Text raus, liest den dann auch oder für das Referat benutzt du das, aber dass ich jetzt da häufiger drin lesen würde, nein. Da hast du wirklich deine fachdidaktische Literatur, weil, wenn es da um Medien oder Methoden geht, da hast du einfach konkretere, schöne Beispiele, die einfach passen und da hilft mir das dann nicht so viel ...“ (59–104)

Unter *Referendare* haben wir deren Bedürfnisse: Probleme, Fragen, Interessen und Vorwissen kategorisiert. Zur *Ausbildung* zählen deren Bestandteile und Organisation sowie der Referendarsstatus.

Beim *Recht* handelt es sich besonders oft um die Aufsichtspflicht; wie diese werden rechtliche Themen in der Regel an Probleme der Praxis angeschlossen. Bei *Schule* ist es ähnlich: Themen wie Abitur, Umgang mit Eltern, Lehrplan haben wir dieser Kategorie zugeordnet. Bei der *Arbeit im HS* (= *Hauptseminar*) sind z.B. Referate oder Diskussionsbeiträge der Referendare oder die Arbeitsform der Sitzung das Thema. Unter *Praxis* kategorisieren wir Berichte und Erzählungen wie Fälle, Beispiele, praktische Sachen, Anekdoten und Erfahrungen, die sich anderswo nicht genauer zuordnen lassen. Erwartungsgemäß sind die fachdidaktischen Themen (*Fach*) nur vereinzelt Thema im allgemeinen Seminar.

Fasst man die Befunde zusammen, so lässt sich sagen: *Referendare*, ihre *Situation* und ihr *Unterricht* in der *Schule* – das ist in der Wahrnehmung der Referendare derjenige Themenkreis, der im allgemeinen Seminar bearbeitet wird; wo nicht, wird dies kritisiert.

## 6.2 Gegenstände und Referenzen

In jedem Unterricht muss sichergestellt sein, dass die erarbeiteten Ergebnisse auf verlässlichen Informationen basieren, auf eine der Sache angemessene Weise zu Stande kommen und mit dem normativen Horizont der zugehörigen Praxis kompatibel sind – hier also der Praxis von Unterricht in der Schule. Für etwa ein Fünftel der Gegenstände können wir den zugehörigen Äußerungen die Instanz entnehmen, die ausdrücklich für Richtigkeit und Recht von Informationen und Arbeitsergebnissen in Anspruch genommen wird; wir sprechen von *Referenzen*. Die Tabelle 4 gibt wieder, welche Kombinationen wir für die Arbeit im allgemeinen Seminar identifizieren können. – Wir weisen hier noch darauf hin, dass in anderen Zusammenhängen weitere Referenzen in Anspruch genommen werden; so etwa bei der Vorbereitung und Beurteilung des Unterrichts die Fachseminarleiter und die Mentoren.

Die Spaltensummen der Tabelle 4 weisen den Leiter des allgemeinen Seminars als *die* Referenz aus: Nicht nur, dass er bei mehr als der Hälfte der Themen selbst erscheint; er ist es auch, der in aller Regel die ‚Texte‘ vorgibt. Im Folgenden illustrieren wir die in der Tabelle hervorgehobenen Zusammenhänge durch einige Beispiele, d.h. durch Zitate und zugehörige Normalsätze. Die Bezeichnungen der Elemente der Normalsätze werden nur in der ersten der folgenden Tabellen aufgeführt.

Tab. 4: **Gegenstände und Referenzen**

	HSL/HS	Literatur, Namen	Literatur, sonst	Mitreferen- dare*	Erfahrung, eigene	Schulrecht/ -ordnung	Summe
Ausbildung	30		2	2			34
Arbeit Seminar	17	3	1	2			23
Referendare	19			3	7		29
Pädagogik	20		2		2		24
Psychologie			1	2			3
Unterricht	10		1	3	2		16
Schule	5						5
Recht	8		1	3		7	19
Unterricht, eigener	5				2		7
Literatur	14	51	26	1			92
Fächer							0
Praxis	11	1			2		14
Inhaltsleer	16		3	2	2		23
Sonst	1						1
Summe	156	55	37	18	17	7	290

*Hauptseminarleiter – Ausbildung*

„Unser Hauptseminarleiter soll so einen Überblick geben über allgemeine Didaktik, allgemeine Pädagogik auch mal so über rechtlich Sachen. Rechtliche Sachen die Schule betreffend, rechtliche Sachen den Lehrerberuf an sich betreffend. Der gibt auch immer Tipps wegen der Krankenkasse oder so was; das ist also eher so rundrum, alles was so dazugehört.“ (57–47)

Referenz	Arbeits- organi- sation	Tätigkeit	Gesichts- punkt	Moda- lität	Gegenstand	Rolle	Situa- tion
HSL/HS		Tipps ge- ben		ist	Krankenversicherung	HSL	HS
HSL/HS		Überblick geben		ist	allgemeine Didaktik	HSL	HS
HSL/HS		Überblick geben		ist	allgemeine Pädagogik	HSL	HS

HSL/HS		Überblick geben		ist	rechtliche Sachen	HSL	HS
HSL/HS				ist	rechtliche Sachen die Schule betreffend	HSL	HS
HSL/HS				ist	rechtliche Sachen den Lehrerberuf betreffend	HSL	HS

### Hauptseminarleiter – Arbeit im Seminar

„... da hat er uns alle noch mal eingeführt in diese, wie heißt das denn noch mal? In diesen Server? – I.: Ach dieses Ding. – M.: BSCW. – C.: Genau, ich weiß nicht, wie das heißt. Also, wie man damit umgeht, was man damit machen kann, wie wir damit arbeiten können.“ (38–83)

HSL/HS		einführen in		ist	Arbeit mit dem BSCW-server	HSL	HS
HSL/HS			Wie man damit umgeht	ist	BSCW-server	HSL	HS
HSL/HS			Was man damit machen kann?	ist	BSCW-server	HSL	HS
HSL/HS			Wie die Ref. damit arbeiten können	ist	BSCW-server	HSL	HS

### Hauptseminarleiter – Referendar

„Also ich glaube im Seminar wäre es sogar so, dass ich auch mit, also wenn ich jetzt ein Problem in einem Fach hätte oder mit einem Fachleiter hätte, dann würde ich auch erst mal zum [HSL] gehen, einfach weil [...] ich das Gefühl habe, dass der die Sachen ernst nimmt und sich auch kümmert und vor allem auch nichts nach außen trägt.“ (65–223)

HSL/HS	[fragen]	ist	Probleme in einem Fach	[Referendar]	HS
HSL/HS	[fragen]	ist	Probleme mit einem FL	[Referendar]	HS
HSL/HS	[fragen]	ist	Probleme mit der Schule	[Referendar]	HS

*Eigene Erfahrungen – Referendar*

Hier mögen einige Normalsätze zur Illustration ausreichen:

Erfahrung, eigene		ausfüllen		ist	Fragebogen zum [päd.] Vorwissen	[Referendar]	HS
Erfahrung, eigene	Gruppenarbeit	bearbeiten		ist	irritierende Situationen	[Referendar]	HS
Erfahrung, eigene	Diskussion	diskutieren		ist	eigene Erfahrungen	[Referendar]	HS
Erfahrung, eigene		einsteigen mit		ist	die eigene Lernbiografie	[Referendar]	HS
Erfahrung, eigene		formulieren		ist	Dinge, die für die Ref. wichtig sind	[Referendar]	HS

*Hauptseminarleiter – Pädagogik bzw. Unterricht*

Der Hauptseminarleiter ist derjenige, der das pädagogische Wissen vermittelt, insbesondere zu Funktionen bzw. zur Rolle des Lehrers. Und wo er als Autorität für den Unterricht erscheint, sind das Gegenstände wie: Was brauchen die Referendare, um bedarfsdeckenden Unterricht (BDU) machen zu können? – oder es geht um das Tafelbild.

*Recht*

Für rechtliche Themen sind die beiden folgenden Normalsätze charakteristisch:

HSL/HS		Überblick geben		ist	rechtliche Sachen	HSL	HS
Schulrecht/-ordnung		nachschlagen	Wie würde man in bestimmten Situationen reagieren?	ist	BASS	[Referendar]	HS

*Literatur*

Wie nach dem Vorigen zu erwarten, verhält es sich bei der Literatur so, dass der Hauptseminarleiter ‚mitbringt‘, ‚empfiehlt‘, ‚nennt‘. Bovet/Huwendiek (2004) (und – selten – Bücher von Hilbert Meyer ) bzw. ‚Texte‘ werden bearbeitet. Einmal bringt ein Mitreferendar zusätzliche Literatur mit.

## 7. Ausblick

Das Vorhaben, über das hier berichtet wird, ist noch nicht abgeschlossen; weitere Auswertungen sind geplant:

- So, wie wir das für das allgemeine Seminar gemacht haben, sollen die Merkmale der wichtigsten übrigen Arbeits- und Lernorte rekonstruiert werden, insbesondere der (eigene) Unterricht und die Schule; ebenso die dort tätigen, signifikanten Anderen.
- Wie für die Referenzen gezeigt, werden die Gegenstände der Arbeit nach den ihnen entsprechenden Tätigkeiten sowie den Lernorten differenziert betrachtet.
- Da die Referendare zu drei verschiedenen Zeitpunkten interviewt wurden, sind Zeitvergleiche möglich. Noch ist nicht im Einzelnen abzusehen, für welche Gesichtspunkte sie ergiebig sein werden.
- Sodann sollen Vergleiche zwischen den Seminaren vorgenommen werden: innerhalb des Einzugsbereichs einer Ausbildungsordnung und übergreifend.

Der Interpretation unserer Auswertungen liegt die folgende Arbeitshypothese zugrunde: *Das System definiert Inhalt und Form der Arbeit, die in ihm geleistet wird; Varianz lässt sich in der Regel auf bestimmte Personen – Klientel und Personal – zurückführen. Die Arbeit im Studienseminar folgt einer Logik der Bewältigung der Situation – in Seminar und Schule.* Wir sind ausdrücklich nicht vom Konzept der Kompetenzen ausgegangen, weil wir an den Bedingungen interessiert sind, unter denen sie erworben werden. Vergleicht man die Ergebnisse der Projekte zur Kompetenzforschung mit unseren Daten, so lässt dies unter Umständen manche Irritation obsolet werden. Man könnte, wiederum als Arbeitshypothese, formulieren: *Die Arbeit im Studienseminar befördert diejenigen Kompetenzen, über deren Vorhandensein Lehrer in und nach ihrer Ausbildung zu berichten wissen.* Die Behauptung scheint trivial zu sein zumal dann, wenn man sie umformuliert: Am Ende der Ausbildung kann man keine anderen Kompetenzen erwarten als diejenigen, die in der Ausbildung gefördert worden sind – was natürlich nicht heißt, dass es nicht auch Referendare und Lehrer gibt, die sich außerhalb der institutionalisierten Ausbildung gebildet haben.

Wir bevorzugen für die Interpretation das Konzept der Situationsbewältigung. Sein Vorzug wird sich noch deutlicher zeigen, wenn wir die Daten zu den Unterrichtsbesuchen und Hospitationen sowie zur Prüfungsvorbereitung aufbereitet haben werden. Darüber hinaus erlaubt es eine kritische Rückfrage in Richtung auf die erste Phase der Lehrerbildung an der Universität: Unsere Daten – Interviews mit Referendaren und den Leitern des allgemeinen Seminars – belegen das bekannte Faktum, dass die Referendare mit denkbar unterschiedlichen Voraussetzungen ins Studienseminar kommen. Man kann nun ermitteln, wie das System dieses Problem verarbeitet. Man kann aber auch fragen, wo und wie dieses Problem eigentlich erzeugt wird, das einen (erheblichen?) Teil der Systemressourcen absorbiert. Anders gefragt: Gibt es innerhalb der Universität und zwischen den beiden Einrichtungen Universität und Studienseminar eine Verständigung darüber, wie im Universitätsstudium eine Vergegenwärtigung und Bearbeitung von „Un-

terricht in der Schule‘, wie insbesondere auch eine Aufarbeitung von ‚Praxiserfahrungen‘ aussehen sollte, die dem *Anspruch von Wissenschaft* genügt? Anders gefragt: Was könnte eine *für die Universität charakteristische* Form von Praxisorientierung‘ im engeren oder gar im weiteren Sinne sein? Es gibt gute Gründe für die Vermutung, dass man die Arbeit hier – ebenfalls am besten mit dem Konzept der Situationsbewältigung be- greift.<sup>3</sup>

## Literatur

- Bovet, G./Huwendiek, V. (<sup>4</sup>2004): Leitfaden Schulpraxis. Frankfurt a.M.: Cornelsen.  
Schadt-Krämer, C. (1992): Pädagogik im Lehrerstudium. Opladen: Leske + Budrich.  
Schulte, M. (2002): Das Studienseminar für Gymnasiallehrer und seine Behandlung in der Literatur von 1970 bis heute. In: Siegener Studien 61, S. 127–140.

### *Anschrift der Autoren:*

Prof. em. Dr. Peter Menck/Michaele Schulte, Universität Siegen, Fachbereich  
Erziehungswissenschaft – Psychologie, 57068 Siegen, E-Mail: pm@peter-menck.de;  
E-Mail: schulte@erz-wiss.uni-siegen.de.

3 Vor etwa 20 Jahren hat der ältere Autor in einer umfangreichen Fallstudie an der Universität Siegen 10 Lehramtsstudenten über 10 Semester hin jeweils am Ende der Vorlesungszeit zu ihrem „erziehungswissenschaftlichen Studium“ befragen lassen (Schadt-Krämer 1992). Die Ergebnisse sind eine starke Stütze für unsere Vermutung.

Hermann Josef Abs

## Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung

### 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag untersucht die Bildung von professioneller Identität, verstanden als die reflektierte Identifikation mit einem intentional verfügbaren Handlungsvermögen, für das derzeit weithin der Begriff Kompetenz (Weinert 2001) verwendet wird. Da sich Identifikation immer durch die Doppelstruktur der Anerkennung individueller Bedeutsamkeit und Anverwandlung von bzw. an etwas auszeichnet, umfasst die Bildung professioneller Identität einerseits die zunehmende Anerkennung von Kompetenzen als relevant für die Ausübung des Lehrberufs und andererseits deren zunehmende Anverwandlung oder Aneignung. Dem individuellen Bildungsprozess geht dabei jeweils schon ein sozialer Bildungsprozess voraus, durch den dem Individuum bestimmte Kompetenzen als relevant angeboten werden. Kompetenzen, die gesellschaftlich insofern Relevanz und Verbindlichkeit beanspruchen, als sie für die angemessene Ausübung eines Berufs als erforderlich gelten, können auch als professionelle Standards bezeichnet werden. Standards dienen der Orientierung individueller und institutionalisierter Bildungsprozesse und sollen deren Evaluation ermöglichen. In diesem Sinn hat für Deutschland zuletzt die Kultusministerkonferenz (KMK 2004) Standards für die Lehrerbildung beschlossen.

Die institutionellen Rahmungen des Kompetenzerwerbs im Zusammenhang mit der Bildung professioneller Identität von Lehrpersonen sind nicht nur wegen ihrer Orientierungsfunktion bedeutsam. Wie Tenorth (2004) betont, bedingt die gesellschaftliche Institutionalisierung der Lehrerbildung auch die Formen der Aneignung. So ist es für die Bildung von Lehrerkompetenzen wesentlich, dass sich diese zunächst nicht unter den Bedingungen der Berufsausübung vollzieht, sondern in Organisationsformen, die jeweils durch eigene Dynamiken bestimmt sind. So fordert die erste Phase der Lehrerbildung eine starke Orientierung an wissenschaftsdisziplinären Gütekriterien, während in der zweiten Phase die Bewältigung von existenziell wichtigen Abschlussprüfungen verlangt wird. Aufgrund dieser Überformung des Identifikationsprozesses mit institutionell-administrativen Notwendigkeiten kann der Beitrag von formal organisierter Lehrerbildung zur Bildung professioneller Identität, im oben beschriebenen Sinn, grundsätzlich in Frage gestellt werden.

Der Forderung nach einem stärkeren Bemühen um empirische Nachweise zum Stand der Lehrerbildung (Merkens 2003) folgend, soll dieser Frage im vorliegenden Beitrag empirisch nachgegangen werden. Dazu findet eine doppelte Fokussierung statt; inhaltlich wird auf den Bereich der diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen fo-

kussiert, und zeitlich soll die zweite Phase der Lehrerbildung in den Blick genommen werden (zur allgemeinen Struktur der Lehrerbildung in Deutschland vgl. Terhart 2004a; speziell zur Struktur der zweiten Phase vgl. Lenhardt 2004). Um das Spezifische des Kompetenzerwerbs herauszuarbeiten, wird ein Vergleich mit dem Erwerb von Kompetenzen zur Unterrichtsplanung angeführt. Die hier vorgenommene thematische Eingrenzung soll im Folgenden begründet werden.

Die Bildung diagnostischer Kompetenz von Lehrpersonen ist für das Gelingen aktueller Reformbemühungen im Bildungswesen aus mehreren Gründen bedeutsam. Erstens zählte es zu den beunruhigenden Ergebnissen aus PISA 2000, dass Lehrer, die aufgrund ihrer Mitarbeit in Lehrplankommissionen als Lehrplanexperten befragt wurden, den Anteil von Schülerinnen und Schülern, die bestimmte Aufgaben lösen können, weit überschätzten (Baumert u.a. 2001, S. 99ff.; kritisch Oser/Renold 2005, S. 120). In der Konsequenz legt dies die Vermutung nahe, dass eine entsprechende Lernförderung gar nicht erfolgen kann, weil Defizite im Schulalltag nicht richtig erkannt werden. Ein Vorschlag zur Kompensation dieses Mangels besteht in der Einführung von Bildungsstandards auf der Grundlage von Kompetenzmodellen. Jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass Bildungsstandards durch bloßen Beschluss wirksam werden. Vielmehr erwächst ein zweiter Grund der erhöhten Aufmerksamkeit für Fragen der Diagnostik daraus, dass eine stärkere Orientierung der Didaktik an Bildungsstandards auch neue diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen erfordert, die erst durch Fortbildung und die Weiterentwicklung von Lehrmaterialien aufgebaut werden müssen (Klieme u.a. 2003, 110ff.; Thonhauser 2004). Drittens verstärkt sich die Aufmerksamkeit für den Bereich der Diagnostik durch eine Studie zur Auswertung entsprechender Fortbildungsangebote in den Landesinstituten, in der aufgezeigt wird, dass im Bereich der regulären fachdidaktischen Diagnostik kaum auf etablierte Fortbildungsangebote zurückgegriffen werden kann (Laukart 2004). Viertens verbindet sich die Frage nach der diagnostischen Kompetenz mit Diskursen zu den Funktionen des Bildungswesens: Dienen Beurteilungen durch Lehrpersonen zentral der Bestimmung von Zugehörigkeit zu bzw. Ausschluss von Menschengruppen – oder leisten sie einen Beitrag zur Unterstützung von Lernprozessen im Gegenstandsbereich, auf den sich die Beurteilung bezieht? Horstkemper (2004) erkennt einen Mangel des deutschen Bildungssystems in der Konzentration auf die so genannte Selektionsdiagnostik und argumentiert aus pädagogischer Perspektive für eine stärkere Ausrichtung auf Förderdiagnostik. Ebenso verweisen die diagnostikbezogenen Standards der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) stärker auf ein Konzept von Förderdiagnostik als auf eines von Selektionsdiagnostik. Letzteres ist insofern von besonderer Bedeutung, als sich alle deutschen Bundesländer verpflichten, in der Gestaltung von Lehrerbildung diese Standards als Grundlage zu wählen.

Der Beschluss der KMK zu Standards für die Lehrerbildung umfasst auch die Selbstverpflichtung der Länder zu einer regelmäßigen Evaluation der Umsetzung. In diesem Zusammenhang beauftragte das Land Hessen das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung mit einer entsprechenden Evaluationsstudie zur zweiten Phase. Während zur ersten Phase schon eine Reihe von Evaluationsprojekten abgeschlossen wurden (vgl. Überblick bei Nolle 2004), sind entsprechende Vorhaben für die zweite

Phase immer noch rar. Zwar gibt es Evaluationen einzelner Studienseminare (z.B. Freisel u.a. 2002), und ebenso wurde etwa zeitgleich zu Hessen in Brandenburg die zweite Phase auf Landesebene evaluiert (Schubarth u.a. 2005). Neu war in Hessen jedoch das Ziel einer multiperspektivischen, quantifizierenden, systematisch vergleichenden Vollerhebung aller Ausbildungseinrichtungen eines Landes mit dem Focus auf Organisation und Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Umsetzung von Standards der Lehrerbildung. Aus diesem Grund konnte nicht auf ein ausgearbeitetes Modell der Wirksamkeit zurückgegriffen werden, und auch Evaluationsinstrumente mussten überwiegend neu konstruiert und erprobt werden (Abs u.a. 2005). Strukturell erscheint der Blick auf die zweite Phase vor allem deshalb interessant, weil diese dem Anspruch nach nicht mehr polyvalent ist, sondern als Vorbereitungsdienst unmittelbar in die Berufstätigkeit einführen soll. Kompetenzen, die bis zum Ende der zweiten Phase aufgebaut wurden, bilden die Grundlage der Berufsausübung und beeinflussen auch den nachfolgenden Kompetenzerwerb entscheidend (Henecka/Lipowsky 2004).

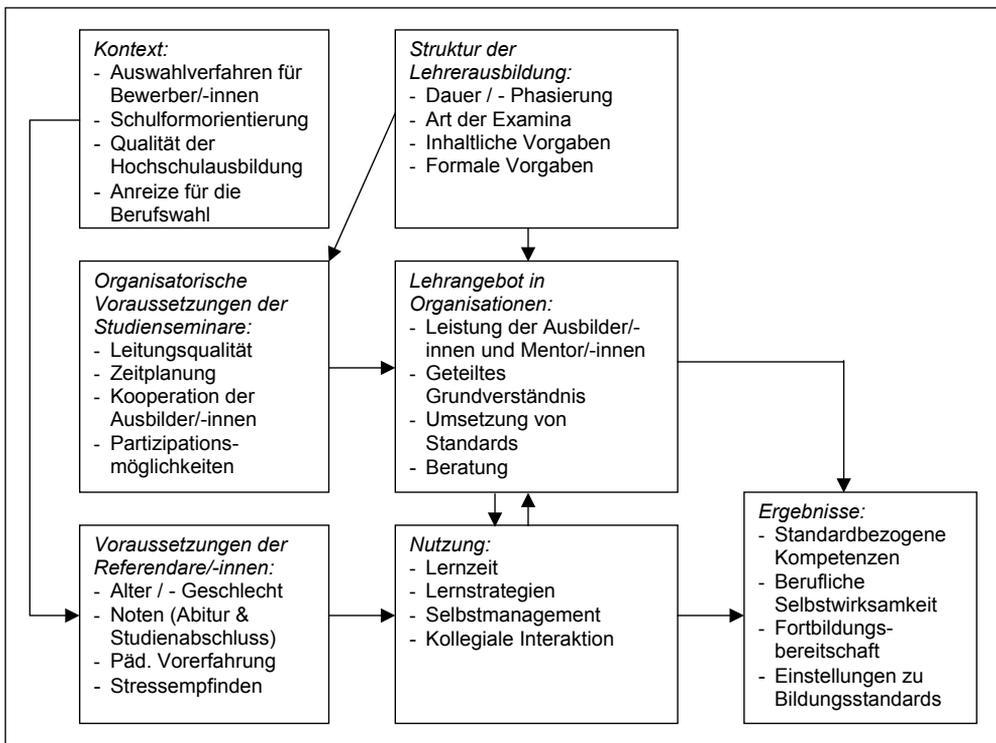


Abb. 1: Hypothetisches Wirkungsmodell zur Lehrerbildung in der zweiten Phase

## 2. Theoretische Bezugspunkte

### 2.1 Modellierung der zweiten Phase der Lehrerbildung

Wenn es um Bildung im individuellen Sinn von Sich-bilden (Anerkenntnis und Anverwandlung) sowie im sozialen Sinn von absichtlich bildend wirkender Umgebung geht, so wird eine lerntheoretische Modellvorstellung benötigt, die vielfältige Faktoren integriert (vgl. Abbildung 1). Der Kern einer solchen Bildungsvorstellung ist die Interaktion einer Umgebung, die als Angebot an Lernende verstanden werden kann, mit der Nutzung dieses Angebots durch die Lernenden selbst (Fend 2000). Die Bereitstellung eines Lehrangebots durch die Träger der Lehrerbildung und seine Nutzung durch die Referendare (angehende Lehrer) ermöglicht die Koproduktion von professioneller Identität als Ergebnis. In Abbildung 1 werden diese Bedingungsfelder bzw. das Ergebnisfeld jeweils anhand von vier Konstrukten beispielhaft konkretisiert, die auch in der Hessischen Evaluationsstudie erhoben werden. Der so modellierte Bildungsprozess vollzieht sich innerhalb weiterer Bedingungen, die es angemessen erscheinen lassen, das Angebots-Nutzungsmodell in ein Bildungsproduktionsmodell (Scheerens/Bosker 1997; Dittton 2000, 2002) einzufügen. Den Bildungsprozessen auf der individuellen Ebene und auf der organisationalen Ebene entsprechen auf der politischen Ebene Prozessvorgaben, die den Rahmen des Lehrangebots vorgeben. Den prozessbezogenen Bedingungsfeldern vorgelagert sind Voraussetzungen, die ebenfalls auf allen drei angesprochenen Ebenen (politisch/gesellschaftlich, organisationsgebunden, Lerner gebunden) zu verorten sind. Die Pfeile in Abbildung 1 deuten jeweils darauf hin, dass die Konstrukte in einzelnen Feldern des Modells andere Felder beeinflussen. Nach dem Prinzip der Sparsamkeit wurde dann auf Pfeile als Indikatoren von Ermöglichung oder Bedingtheit verzichtet, wenn nur einzelne Komponenten eines Feldes auf einzelne Komponenten eines anderen Feldes theoretisch sinnvoll bezogen werden können. Folgt man nicht dieser Maxime, lassen sich bei der Auswahl entsprechender Konstrukte zwischen allen Bedingungsfeldern Zusammenhänge postulieren. Für die empirischen Untersuchungen lassen sich so Hypothesen der Art ableiten, dass die gewählten Konstrukte der betreffenden Felder statistisch als Prädiktoren für Konstrukte in anderen Feldern betrachtet werden können.

Neben dieser allgemeinen Modellierung der Bildung professioneller Identität, wie sie auf der Grundlage aktueller Überblickswerke zur Lehrerbildung (Blömeke u.a. 2004; Cochran-Smith/Zeichner 2005) begründet werden kann, wirkte sich zusätzlich das konkrete Evaluationsanliegen in Hessen auf die Ausgestaltung der Untersuchung aus. Evaluieren sollte nicht nur die Gesamtleistung der zweiten Phase, sondern es sollten Entscheidungen zu Maßnahmen der Organisationsentwicklung in den einzelnen Studienseminaren als zentralen Trägern des Lehrangebotes und zu landesweiten Maßnahmen der Fortbildung der Ausbilder durch empirische Analysen unterstützt werden. Dies führte z.B. dazu, dass die Studienseminare hinsichtlich mehrerer organisationaler Merkmale erfasst werden und die einzelnen Standorte mit den Daten der Referendare an einem Standort verbunden werden können, während die Ausbildungsschulen nur in Gestalt der Mentorenarbeit erscheinen, ohne dass die Leistungen einzelner Schulen zu-

rückverfolgt werden können. Im Allgemeinen wurde angestrebt, organisationale Merkmale anhand mehrerer Fragen im Sinne einer Skala zu erfassen. Drei Skalen, die einzelnen Berechnungen in diesem Beitrag zu Grunde liegen, werden in Tabelle 1 aufgeführt.

Tab. 1: <b>Skalen zur Beurteilung von Lehrerbildnern und Lehrerbildnerinnen</b> (Abs et al. 2005) (Antwortformat jeweils: trifft gar nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu)		
Skala	Itemzahl / Cronbachs $\alpha$	Beispielitem
Beurteilung der Arbeit von Ausbildern/Ausbilderinnen	9 / .87	Die Beratungen mit dem Ausbilder/der Ausbilderin nach Unterrichtsbesuchen sind eine wesentliche Unterstützung für mich
Beurteilung der Arbeit von Mentoren/Mentorinnen	11 / .91	Ich kann von meinen Mentoren/Mentorinnen lernen, wie ich guten Unterricht halten kann
Geteiltes Grundverständnis der Lehrerbildner/innen	9 / .86	Die Bewertung der Referendare/Referendarinnen folgt einheitlichen Kriterien

## 2.2 Modellierung von Standards der Lehrerbildung

Den Ausgangspunkt für die Modellierung von Standards der Lehrerbildung bildeten entsprechende Standardkataloge aus Hessen (Debus u.a. 2003), Kanada (Ontario College of Teachers), Schottland (General Teaching Council of Scotland) und der Schweiz (Oser 2001). In einem ersten Schritt wurden diese in einer Synopse zusammengestellt (Abs u.a. 2005a, S. 10-24). Diese Aufbereitungen dessen, was von professionellen Lehrkräften erwartet wird, erweisen sich zwar hinsichtlich der Gliederung, des Abstraktionsgrades und auch der erkennbaren theoretischen Bezugspunkte als teilweise heterogen, dennoch kann durch die Zusammenstellung in einer Synopse gezeigt werden, dass insgesamt eine weitgehend kompatible Sicht auf die Lehrprofession vorliegt. Dabei bieten die Standards von Oser (2001) für die Formulierung von Items in der Evaluation den günstigsten Ausgangspunkt, weil bei ihnen die Operationalisierung am weitesten fortgeschritten ist. Für die Evaluation in Hessen wurden auf dieser Basis 57 Standards formuliert, von denen 23 fachspezifisch bei den Referendaren erhoben wurden, d.h. alle Referendare gaben zu diesen Standards für jedes ihrer Fächer Auskunft. Zu den übrigen 34 Standards wurden Einschätzungen im Hinblick auf die gesamte Ausbildung erfragt. Im Folgenden sollen nur Standards zur Diagnostik behandelt werden, die fachspezifisch erfasst wurden; ihnen werden fachspezifisch erfasste Standards zur Unterrichtsplanung gegenübergestellt (vgl. Tabelle 2). Die Standards wurden jeweils eingeleitet mit dem Satz: „In meiner Referendariatsausbildung wurde mir bislang vermittelt...“. Sodann folgte ein Antwortformat, in dem fünf unterschiedliche Lerngelegenheiten ausgewählt werden konnten und zwar: Theorievermittlung im Seminar; Übung im Seminar; Erfahrung

in der Schule; Reflexion mit Ausbilder/in und Reflexion mit Mentor/in. Diese Systematisierung wurde im Anschluss an das Erhebungsformat bei Oser (2001) entwickelt.

Jedoch wurden die einzelnen Lerngelegenheiten als getrennte Ankreuzmöglichkeiten präsentiert und nicht wie bei Oser in festen Kombinationen. Daran anschließend erfolgte eine Selbsteinschätzung der erworbenen Kompetenz analog zu den Noten, die im Referendariat vergeben werden.

<b>Tab. 2: Standardgruppen Diagnostik und Unterrichtsplanung</b>	
Standards zur Diagnostik	
S2	...wie Fehler mit Schülerinnen und Schülern so besprochen werden können, dass sie davon profitieren.
S3	...den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können.
S9	...den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen.
S17	...leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen.
S18	...leistungsschwächeren und besonders begabten Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen.
Standards zur Unterrichtsplanung	
S4	... wie man Transfer systematisch in den Unterricht einbaut, um so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen.
S5	...die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, eindeutig zu bestimmen.
S8	...die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen.
S11	...die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern.
S13	...den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und geeigneter Materialien klar zu strukturieren.
S14	...Lehrmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen.

Die hier vorgestellten Standardgruppen wurden theoriebegründet konzipiert. Ziel war die Abbildung einer Auffassung von Diagnostik, die im Sinne positiver Fehlerkultur und gerichtetem didaktischen Anschlusshandelns dem Konzept der Förderdiagnostik entspricht (Horstkemper 2004; Oser/Spychiger 2005). In den hier beschriebenen Standards wird die Brücke zwischen Diagnostik und dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens geschlagen (Schiefele/Pekrun 1996). Ferner erscheint Diagnostik nicht als Ablauf eines alternativlosen Programms, sondern bietet Raum für unterschiedliche Ansätze, z.B. die Anwendung unterschiedlicher Bezugsnormen (Seel 2003). Schließlich wird Diagnostik nicht nur auf die Diagnostik von Schülern/Schülerinnen, sondern auch auf die Einschätzung der Schwierigkeit von Aufgaben bezogen (Helmke/Hosenfeld 2004).

Die Kompetenzeinschätzungen zu den so zusammengestellten Standards wurden empirisch auf ihre Faktorstruktur überprüft. Dadurch reduzierte sich ihre Anzahl in der

Standardgruppe Diagnostik von ursprünglich sechs auf nunmehr fünf Standards. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der so gebildeten Skala beträgt .79. Der Vergleichswert für die Skala zur Unterrichtsplanung liegt bei .83.

Neben den Referendaren wurden auch Ausbilder und Mentoren zu den Standards befragt. Bei diesen Personengruppen interessierten Einschätzungen der Wichtigkeit und die selbsteingeschätzte Vermittlungskompetenz zu den jeweiligen Standards (Abs 2005).

### 2.3 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund dieser Modellierung lassen sich drei zentrale Fragestellungen formulieren: Die erste Fragestellung bezieht sich auf den Bereich der nicht psychologischen Bedingungen des Lernens. Darunter werden Bedingungen verstanden, bei denen nicht im Sinne einer psychologischen Theorie des Lernens prognostiziert werden kann, dass konkrete Ausprägungen in ihnen zu höheren oder geringeren Lernergebnissen (hier: Kompetenzeinschätzung in einem Standard) beitragen. Solche Bedingungen sind beispielsweise die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Studienseminar, zu einem Unterrichtsfach oder zu einer Schulart, auf die die Ausbildung bezogen ist. Hier interessiert die Frage, wie viel der Varianz in den einzelnen Kompetenzeinschätzungen auf solche Merkmalen zurückgeführt werden kann. Die zweite Frage bezieht sich auf den lernpsychologischen Kern der Modellierung von Lehrerbildung (vgl. Abb. 1). Hier interessiert, durch welche Ausprägungen in der Angebots- und Nutzungsstruktur eine höhere Selbsteinschätzung von Kompetenz am Ende der Ausbildung vorausgesagt werden kann. Die dritte Frage richtet sich darauf, inwiefern sich die Bildung diagnostischer Kompetenz von der Bildung anderer Kompetenzen (hier am Beispiel von Kompetenz zur Unterrichtsplanung) unterscheidet. Dabei geht es zum einen um das erreichte Niveau im Verlauf der Ausbildung und zum anderen um die Struktur der Bedingungen, unter denen sich Kompetenzeinschätzungen entwickeln.

## 3. Stichprobe und Methoden

### 3.1 Stichprobe

Das Evaluationsvorhaben in Hessen sieht vor, bis 2006 sämtliche Studienseminare einmal zu evaluieren. Dies wird umgesetzt, indem seit 2004 jährlich zehn Studienseminare erhoben werden. Die Darstellung hier beschränkt sich auf die erste Erhebungswelle im September 2004, bei der fünf Studienseminare für das Lehramt an Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulen, sowie fünf Studienseminare für das Lehramt an Gymnasien aus den verschiedenen Regionen des Landes berücksichtigt wurden. In allen Studienseminaren wurden sämtliche Ausbilder/innen befragt und in gleicher Anzahl eine Stichprobe von Mentoren und Mentorinnen. Bei den Referendaren und Referendarinnen wurde eine Vollerhebung aller Personen angestrebt, die die dreimonatige Einführungs-

phase absolviert hatten. Für alle Personengruppen wurde eine Mindestbeteiligung von 75% in jedem Studienseminar als Voraussetzung für Rückmeldung und weitere Auswertung festgelegt. Da über vergleichende Ergebnisse der drei Befragungsgruppen schon an anderer Stelle berichtet wurde (Abs 2005), konzentriert sich der Beitrag hier auf eine vertiefende Analyse der Ergebnisse von Referendarinnen und Referendaren. In dieser Personengruppe wurde 2004 insgesamt eine Beteiligungsquote von 82% erreicht, was einem bereinigten Stichprobenumfang von 1102 Personen entspricht. Diese Personengruppe absolviert zu 50% ein Referendariat für das Lehramt an Gymnasien. Die Vergleichswerte für die anderen Schularten lauten: Grundschule 27%; Haupt- und Realschule 11%; Förderschule 12%. Sie befinden sich mehrheitlich in einer Altersspanne von 26–30 Jahren, dennoch sind immerhin 28% älter als 30 Jahre. Es handelt sich um 71% Referendarinnen und um 29% Referendare; insgesamt sprechen 95% Deutsch als Muttersprache und 69% haben ihren ersten Studienabschluss in Hessen erworben.

Auf der Basis dieser Grundgesamtheit wurde für einzelne Berechnungen je nach der leitenden Fragestellung eine Auswahl vorgenommen. Wenn zum Beispiel nur die Kompetenz bei den Referendaren kurz vor den Prüfungen analysiert werden soll, reduziert sich die Personenzahl auf 214. Interessieren jedoch die einzelnen Kompetenzeinschätzungen dieser in den 23 Standards, die getrennt für ihre beiden ersten Unterrichtsfächer erfragt wurden, so sind rechnerisch 9844 Kompetenzeinschätzungen zu erwarten. Da jedoch nicht alle Referendare den Fragebogen auch für ein zweites Fach in jedem Standard ausgefüllt haben, reduziert sich die tatsächliche Fallzahl der Kompetenzeinschätzungen auf 8734. D.h. die Kompetenzeinschätzungen liegen für 89% der möglichen Fälle vor.

### 3.2 *Methoden*

Die vorangestellten Fragestellungen wurden im Wesentlichen mit zwei komplexen statistischen Verfahren bearbeitet, deren Auswahl hier begründet werden soll. Die erste Fragestellung, wie viel Varianz in den 8734 Kompetenzeinschätzungen durch Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppierungen aufgeklärt werden kann, wird mittels Varianzkomponentenanalysen beantwortet. Bei der Varianzkomponentenanalyse wird die Varianz innerhalb eines Gruppierungsmerkmals (z.B. die Varianz, die auf die unterschiedlichen Seminararten zurückzuführen ist) von der Varianz zwischen den Gruppierungsmerkmalen (hier: Seminarort, Seminarart, Personenummer, Geschlecht, Fach, Standard) abgezogen und mit der Anzahl der Fälle in jeder Gruppe in Beziehung gesetzt. Dieses Verfahren wurde aufgrund von inhaltlichen und methodischen Erwägungen gewählt. Inhaltlich sollte ein Verfahren gewählt werden, das den Anteil der Varianz, der auf einzelne Gruppierungsmerkmale zurückzuführen ist, sichtbar macht. Dieses Analyseziel ist in der Evaluation wichtig, um beurteilen zu können, inwieweit Einschätzungen in der Zielvariablen abhängig von Gruppierungsmerkmalen sind, zwischen denen später bei der Festlegung von Konsequenzen unterschieden werden soll. Methodisch wurde dieses Verfahren auch deshalb gewählt, weil es die Einbeziehung von nicht

intervallskalierten Merkmalsausprägungen als unabhängige Variable erlaubt. Dies ist relevant, da eine Mehrzahl der Gruppierungsmerkmale nominalskaliert ist.

In Bezug auf die zweite Fragestellung nach der Voraussage von Kompetenzeinschätzungen auf der Basis von Aussagen zu Angebot und Nutzung einer Lernumgebung wurde mit Regressionsanalysen gearbeitet. Hier bestand das Analyseziel nicht nur darin, Varianzanteile aufzuzeigen, sondern zu bestimmen, ob und in welcher Stärke ein Einfluss von unabhängigen Variablen auf die Zielvariable statistisch signifikant nachzuweisen ist. Dies hat zur Voraussetzung, dass theoriebegründete Kausalitätsannahmen vorhanden sind, die Ableitungen darüber zulassen, wie sich Veränderungen in den Merkmalsausprägungen der unabhängigen Variablen auf die Zielvariable auswirken. Beispielsweise kann lernpsychologisch davon ausgegangen werden, dass das Vorhandensein von Übungen im Seminar in Bezug auf einen Standard signifikant zu einer höheren Kompetenzeinschätzung beiträgt, während nicht theoriebegründet davon ausgegangen werden kann, dass z.B. die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Fach oder einer Fächergruppe zu höheren Kompetenzeinschätzungen führt. Methodisch haben Regressionsanalysen zur Voraussetzung, dass alle Variablen intervallskaliert oder dichotom vorliegen.

#### **4. Ergebnisse**

In einem ersten Schritt wird die Kompetenzeinschätzung zu allen fachspezifisch erhobenen Standards analysiert (Abb. 2). Als unabhängige Gruppierungsmerkmale der 8734 Einschätzungen wurden die Person, das Geschlecht, das Fach, der Seminarort, die Seminarart und der einzelne Standard angenommen. Zunächst fällt auf, dass die Variable Geschlecht in dieser und keiner der folgenden vorgenommenen Analysen zur Aufklärung der Varianz in den Kompetenzeinschätzungen beiträgt. Weiterhin gilt hier wie im Folgenden, dass der größte Varianzanteil (neben dem Fehlerterm) durch die Zuordnung der Kompetenzeinschätzungen zu einer Person möglich ist. Der nächstgrößte Varianzanteil geht darauf zurück zu welchem Standard die jeweilige Kompetenzeinschätzung vorgenommen wurde. Geringe Varianzanteile lassen sich noch auf das jeweilige Fach und auf die Seminarart zurückführen. Weiterhin wurde von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, den Varianzanteil von Interaktionen zwischen Merkmalen zu berechnen. Allerdings ist diese Möglichkeit durch Rechnerkapazität und Grenzen der Interpretierbarkeit eingeschränkt. Deshalb wird für diesen Artikel eine Begrenzung auf Interaktionen zwischen zwei Merkmalen und auf Interaktionen mit der Variablen Unterrichtsfach vorgenommen. Inhaltlich interessieren die Interaktionseffekte der Variablen Unterrichtsfach besonders, weil ihr Varianzanteil ohne Einbezug von Interaktionen gering ausfällt. Es zeigt sich jedoch, dass einzelne Personen sich in den Fächern unterschiedlich kompetent einschätzen (Interaktion Fach und Person) und dass einzelne Standards fachspezifisch mit systematisch höheren Kompetenzeinschätzungen verbunden sind als in anderen (Interaktion Fach und Standard). Der Varianzanteil, der auf diese Interaktion zurückgeht, ist jeweils höher als der Varianzanteil des Faches an sich.

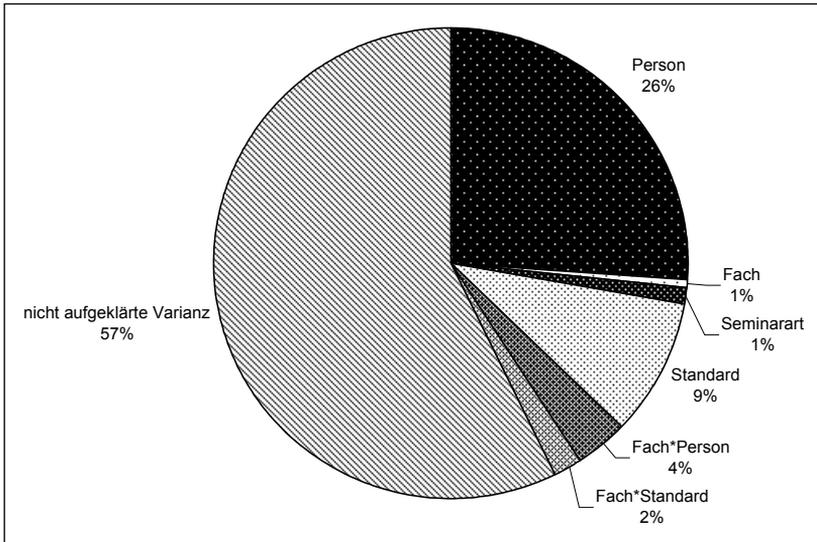


Abb. 2: *Varianzkomponenten: Kompetenzeinschätzungen zu allen Standards*

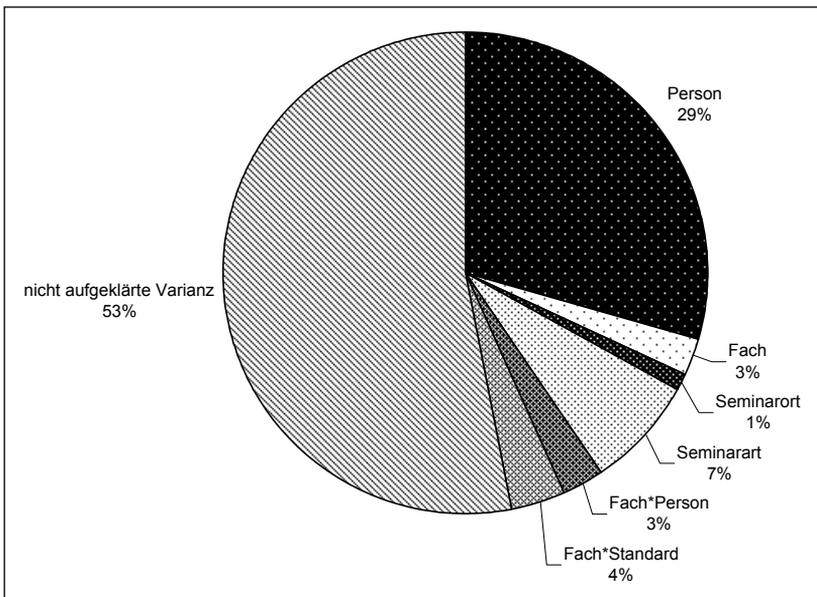
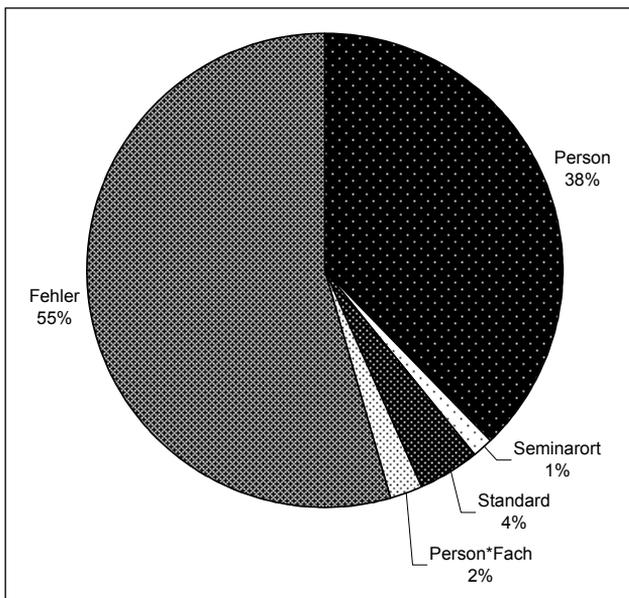


Abb. 3: *Varianzkomponenten: Kompetenzeinschätzungen zu Standards der Diagnostik*

Die Varianzkomponentenanalyse zur Standardgruppe Diagnostische Kompetenz (Abb. 3) unterscheidet sich von der vorausgegangenen substantziell. Die Höhe der Kompetenzeinschätzung hängt in diesem Bereich deutlich auch von der Seminarart ab, in der die Kompetenzen erworben wurden. Diese Besonderheit zeigt sich nicht erst am Ende des Referendariats, sondern in weniger ausgeprägter Form schon zu Beginn.

Durch einen hier nicht grafisch dargestellten Vergleich mit der Gruppe von Referendaren, die sich erst seit drei Monaten in den Studienseminaren befinden, kann gezeigt werden, dass sich die Varianzaufklärung durch die Variable Seminarart im Verlauf des Referendariats verdoppelt. Als weiteres Ergebnis im Vergleich zu einer allgemeinen Betrachtung aller Standards ist festzuhalten, dass auch die Bindung der Kompetenzeinschätzung an das Fach, einschließlich der fachbezogenen Interaktionseffekte, zunimmt.

Die Ergebnisse zur Standardgruppe Unterrichtsplanung (Abb. 4) unterscheiden sich deutlich von den vorausgehenden. Hier trägt die Zugehörigkeit einer Kompetenzeinschätzung zu einer Person wesentlich stärker zu ihrer Höhe bei. Außerdem fällt auf, dass die Komponente Standard ihre Bedeutung nicht in gleicher Weise eingebüßt hat, wie dies durch die Auswahl der Standardgruppe Diagnostik der Fall war. Dies besagt, dass die Selbsteinschätzungen zu Standards der Gruppe Diagnostik homogener sind als die Selbsteinschätzungen zu Standards der Gruppe Unterrichtsplanung. Dies kann auch anhand einer Rangreihe aller Kompetenzeinschätzungen nachvollzogen werden, in der sich diagnostikbezogene Kompetenzeinschätzungen bei Referendaren am Ende des Referendariats sämtlich in der unteren Hälfte befinden, während die Kompetenzeinschätzungen zu Standards der Unterrichtsplanung breiter streuen.



*Abb. 4:  
Varianzkomponenten:  
Kompetenzeinschätzungen  
zu Standards der  
Unterrichtsplanung*

Aus den Unterschieden in den Ergebnissen der Standardgruppen lässt sich ablesen, dass die Variable Seminarart in Bezug auf diagnostische Kompetenz substantiell zu Unterschieden in der Kompetenzeinschätzung beiträgt, während sie die Kompetenzeinschätzungen bezüglich der Unterrichtsplanung nicht beeinflusst. Erwartungsgemäß zeigt eine Kontrollrechnung, dass sich die Kompetenzeinschätzungen von Referendaren gegen Ende des Referendariats bei Standards der Unterrichtsplanung nicht signifikant zwischen den Seminararten unterscheiden. Bei den Kompetenzeinschätzungen zu Stan-

dards der Diagnostik zeigt sich ein anderes Ergebnis: Referendare aus Studienseminaren für Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulen schätzen ihre diagnostische Kompetenz jeweils signifikant höher ein als Referendare aus Studienseminaren für Gymnasien. In beiden Standardgruppen zeigen sich darüber hinaus jeweils signifikante Unterschiede im Vergleich der Kohorten am Beginn, in der Mitte und am Ende des Referendariats.

Diese Ergebnisse geben Anlass zu der Frage, ob sich die Seminarart nur auf das Niveau, oder auch auf die Prädiktion von Kompetenzeinschätzungen bei unterschiedlichen Standardgruppen differenziell auswirkt. Zu diesem Zweck wurden Regressionsanalysen gerechnet (vgl. Tabelle 3).

**Tab. 3: Regressionsanalysen mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen von Referendaren / Referendarinnen kurz vor den Prüfungen als abhängige Variable.**  
Auswertung getrennt nach Art des Studienseminars und nach den Standardgruppen Diagnostik und Unterrichtsplanung.  
(Standardisierte Betakoeffizienten: \*\*signifikant mit bis zu 1% Irrtumswahrscheinlichkeit; \*signifikant mit bis zu 5% Irrtumswahrscheinlichkeit)

		Studienseminare für Lehrer/-innen an GHRF-Schulen (N=88)		Studienseminare für Lehrer/-innen an Gymnasien (N=126)	
		Diagnostik	Unterrichtsplanung	Diagnostik	Unterrichtsplanung
Aussagen von Referendaren/Referendarinnen zum Vorhandensein von Lerngelegenheiten	Theorievermittlung im Studienseminar	.04	.19	.02	-.02
	Übung im Studienseminar	.15	.21	-.05	-.13
	Erfahrung in der Schule	-.05	.05	.36**	.25*
	Reflexion mit Ausbilder/-in	-.04	.12	.21	.21
	Reflexion mit Mentor/-in	.39**	.34**	-.05	.06
	Aufgeklärte Varianz (korr. R <sup>2</sup> )	11%	16%	18%	8%
Beurteilung der Arbeitsqualität von Lehrerbildnern/Lehrerbildnerinnen	Arbeit der Ausbilder/-innen	.34**	.35**	.19	-0.4
	Arbeit der Mentoren/-innen	.22*	.20	.20	.28*
	Geteiltes Grundverständnis	-.02	.01	-.13	.08
	Aufgeklärte Varianz (korr. R <sup>2</sup> )	18%	18%	3%	5%

Wegen Multikollinearität zwischen den Variablen zum Vorhandensein von Lerngelegenheiten und zur Beurteilung der Ausbilder wurden getrennte Berechnungen für Lerngelegenheiten und für die Beurteilung der Ausbilder als abhängige Variablen vorge-

nommen. Betrachtet man zunächst die Ergebnisse zur diagnostischen Kompetenz, so fällt ein deutlicher Unterschied zwischen den Seminararten auf. Während die Daten der Referendare aus Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulen eine deutliche Abhängigkeit der Kompetenzeinschätzung von dem Vorhandensein der „Reflexion mit dem Mentor/der Mentorin“ und der „Beurteilung der Ausbilder/in“ zeigen, ist dies bei Referendaren aus Gymnasien nicht der Fall. Hier erweist sich die Aussage, dass es zu den betreffenden Standards als Lerngelegenheit „Erfahrung in der Schule“ gab, als sehr bedeutsamer und einzig zuverlässiger Prädiktor. Als weiteres Ergebnis ist festzuhalten, dass die Unterschiede in der Bedingungsstruktur von Kompetenzeinschätzungen nicht auf den Bereich der Diagnostik beschränkt sind, sondern sich auch bei den Standards zur Unterrichtsgestaltung zeigen.

Die Seminarart scheint das Bedingungsgefüge psychologisch bedeutsamer Variablen generell zu beeinflussen. Innerhalb der Seminararten bestehen lediglich kleine Unterschiede im Bedingungsgefüge, wenn zum Beispiel die Beurteilung der Arbeit von Mentoren mal einen signifikanten Effekt auf die Kompetenzeinschätzung aufweist und mal nicht. Diese Unterschiede sind aber in der Tat vernachlässigbar, wenn man berücksichtigt, dass die betreffenden Regressionskoeffizienten nur auf dem 5% Niveau signifikant werden und die beiden nicht signifikanten Koeffizienten in dieser Zeile bei einer angenommenen Irrtumswahrscheinlichkeit von bis zu 10% auch als signifikant gelten würden. Nimmt man diese großzügigere Marge an, so wird zusätzlich die Lerngelegenheit „Reflexion mit dem Ausbilder/der Ausbilderin“ in der Seminarart Gymnasium (wiederum für beide Standardgruppen) signifikant.

Als ein wichtiges Ergebnis ist weiterhin festzuhalten, dass der Einfluss dreier Prädiktoren in keinem Fall nachzuweisen ist. Dabei handelt es sich um das Vorhandensein von „Theorievermittlung im Seminar“, „Übung im Seminar“ und eines „Geteilten Grundverständnis der Lehrerbildner/innen“. Dieses Negativergebnis gilt auch für die in Abbildung 1 dargestellten Variablen zur individuellen Nutzung des Lernangebots, auf deren detaillierte Darstellung hier deshalb verzichtet wurde.

## **5. Diskussion**

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass es sinnvoll ist, von einer Unterschiedlichkeit der Seminararten, einerseits Grund-/Haupt-/Real- und Förderschule und andererseits Gymnasien auszugehen. Im ausgewählten Analysebereich zeigen sich diese Unterschiede in beiden Standardgruppen hinsichtlich der Prädiktion von Kompetenzeinschätzungen, jedoch nur in einer Standardgruppe hinsichtlich des erreichten Niveaus der Kompetenz.

Die relativ als geringer wahrgenommene diagnostische Kompetenz bei Lehrern im Vorbereitungsdienst an Gymnasien könnte verschiedene Gründe haben. Das Ergebnis einer geringeren Kompetenzeinschätzung schon zu Beginn des Referendariats deutet darauf hin, dass die schulartspezifische Berufssozialisation schon vor der zweiten Phase der Lehrerbildung einsetzt. Eine unterschwellige Botschaft in diesem Sozialisationsprozess könnte darin bestehen, dass in der Schulform Gymnasium weniger Handlungs-

druck zu einer lernfördernden Diagnostik besteht, wie sie in der hier präsentierten Standardgruppe umschrieben wird. Positiv formuliert wird den Schülern innerhalb der Schulform Gymnasium eine höhere Eigenverantwortung für ihre Lernergebnisse zugestanden. Negativ formuliert kann sich das Gymnasium als Schulform weitgehend darauf verlassen, dass entsprechende Unterstützungsleistungen im familiären Umfeld der Schüler organisiert werden. Schüler, die Leistungsziele nicht erreichen, können zudem leichter an andere Schulen abgegeben werden als dies bei den anderen Schulformen der Fall ist. In diesem Sinne können die hier vorgelegten Ergebnisse auch als Beleg für Aurnheimers (2004) These gewertet werden, dass nicht nur die Lehrerausbildung, sondern auch die berufliche Sozialisation in einem bestimmten Bildungssystem für Kompetenzdefizite verantwortlich ist. Freilich lässt dies die Frage offen, wie denn die Lehrerbildung auf die berufliche Sozialisation reagieren soll. Die Verdoppelung der Varianzkomponente Seminarart im Verlauf der Ausbildung weist zumindest in der hier untersuchten Stichprobe darauf hin, dass die zweite Phase kein entgegensteuerndes Moment in dieser Berufssozialisation darstellt.

Die Ergebnisse der Varianzkomponentenanalyse werfen weiterhin die Frage auf, wie die relativ geringe Varianzaufklärung durch das jeweilige Fach und den jeweiligen Seminarort zu interpretieren sind. Hier ist Vorsicht geboten, um nicht voreilig von einer relativen Bedeutungslosigkeit z.B. des einzelnen Studienseminars auszugehen. Eine mögliche Erklärung besteht darin, dass das Studienseminar und in gewisser Weise auch das Fach den Bezugsrahmen bilden, innerhalb dessen die Referendare/ Referendarinnen sich einschätzen. Eine vergleichende Einschätzung mit anderen Studienseminaren und Fachveranstaltungen an anderen Studienseminaren ist für diese Gruppe grundsätzlich nicht möglich.

Um die unterschiedlichen regressionsanalytischen Ergebnisse zu interpretieren, erscheint ein genauerer Blick auf die Ausbildungsstruktur in den beiden Seminararten sinnvoll. Beiden Seminararten ist gemeinsam, dass die Seminarveranstaltungen im engeren Sinne (also die wiederkehrenden Zusammenkünfte, um an einem Thema der Ausbildung zu arbeiten) mehrheitlich in Form von sog. Referateseminaren ablaufen. D.h., in diesen Seminaren stellen Referendare ihre Erarbeitung eines Themas den Mitreferendaren vor. Wenn nun kein Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein dieser Arbeitsformen zu einem Standard und der Kompetenzeinschätzung in gleichen Standards besteht, widerspricht dies der Erwartung, denn schließlich werden die Seminarveranstaltungen zu diesem Zweck angeboten. Das Ergebnis kann als Infragestellung der gewählten Arbeitsform gewertet werden.

Deutlich unterscheiden sich die Seminararten hinsichtlich dessen, wie die Arbeit von Mentoren und Ausbildern strukturiert ist. Während in Grundschulen in der Regel ein enges Verhältnis zu den Mentoren besteht, in deren Klasse auch der Unterricht der Referendare erfolgt, ist die Stellung des Mentors an Gymnasien zunächst durch die Funktion einer eher formalen Koordination gekennzeichnet. Während die Ausbilder an Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulen ganze Vormittage mit ihrer gesamten Referendargruppe an den unterschiedlichen Ausbildungsschulen verbringen, und dort jeweils gemeinsam den Unterricht eines Referendars besprechen, sind die Unterrichtsbesuche in der Gymnasialausbildung von den Seminarveranstaltungen abgetrennt und die Teil-

nahme weiterer Referendare ist freiwillig. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse können auf dem Hintergrund dieser objektiven Strukturunterscheide schlüssig interpretiert werden: Das Mehr an gemeinsamer Zeit und die größere Nähe zu Ausbildern und Mentoren in der Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulbildung lässt das stärkere prädikative Gewicht der entsprechenden Variablen im Hinblick auf die Kompetenzeinschätzung plausibel erscheinen. Interessant ist, dass die Variable „Reflexion mit dem Ausbilder“, sich dieser Interpretation nicht ohne weiteres fügt. Hier ist zunächst abzuwarten, wie sich die nur schwach signifikanten Ergebnisse im Gymnasium im Laufe der nächsten Erhebungswellen weiterentwickeln; bei einer Stabilisierung des jetzigen Ergebnisses wäre dann weiter zu fragen, wie sich die Reflexion mit dem Ausbilder in den Seminararten im Detail unterscheidet, ob z.B. im Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulbereich die Anwesenheit von mehreren anderen Referendaren bei dieser Reflexion als kontraproduktiv erlebt wird. Ebenso unter dem Vorbehalt einer Stabilisierung des Ergebnisses in weiteren Erhebungen ist interessant, dass sich die Variable „Arbeit der Mentoren/Mentorinnen“ über beide Seminararten hinweg als bedeutungsvoll erweist. Hierzu könnte erstens beitragen, dass hier nicht nach expliziten Reflexionssettings, sondern insgesamt danach gefragt wird, inwiefern die Mentoren als nachahmenswert erachtet werden. Zweitens wird innerhalb dieser Skala nach Mentoren im Plural gefragt, sodass Referendare an Gymnasien vielleicht auch andere Lehrer in die Beurteilung miteinbeziehen, bei denen sie hospitiert haben.

In jedem Fall weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Teil der zweiten Phase, der sich in der Ausbildungsschule vollzieht, eine Dominanz in der Entwicklung von selbsteingeschätzter Kompetenz aufweist, wohingegen der Teil, in dem hauptsächlich Referendare anderen Referendaren Referate halten, als relativ losgelöst von der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung betrachtet werden muss.

Eine naheliegende Konsequenz für die Praxis wäre eine Überprüfung der didaktischen Settings in den Seminarveranstaltungen und intensive Arbeit der Studienseminare an ihrem Verhältnis zu den Mentoren. So könnten Studienseminare es als ihre Aufgabe begreifen, die Arbeit der Schule stärker zu begleiten, z.B. durch gemeinsame Weiterbildungen für Ausbilder und Mentoren und wechselseitige Hospitationen von Ausbildern und Mentoren, jeweils im Tätigkeitsfeld des anderen. Solche Ansätze erscheinen auch vor dem Hintergrund der Auswertung von Selbstaussagen von Mentoren und Ausbildern sinnvoll (Abs 2005).

Weitere Forschung wird insbesondere in Frage stellen, inwiefern selbsteingeschätzte Kompetenz, wie sie hier als Zielvariable modelliert wurde, als befriedigender Indikator für die Identifikation mit professionellen Standards gewertet werden kann.

In der Einleitung zu diesem Artikel wurden Standards als Dispositive der Sozialisation und als inhaltliche Fassungen von Kompetenz aufgefasst. Nach Oser (2001) lässt sich der soziale Anspruch, Kompetenzen als professionelle Standards verfügbar zu haben, in vier Teilkomponenten zergliedern. Standards beziehen sich erstens auf einen bestimmten Korpus von theoriebezogenem Wissen, zweitens auf ein Wissen über empirisch belegte Zusammenhänge, drittens auf ein Wissen darüber, wie die Qualität von professio-

nellem Handeln in bestimmten Situationen einzuschätzen ist, und viertens auf die Fähigkeit zur praktischen Umsetzung unter realistischen Rahmenbedingungen. Wenn man nun Lehrer und Referendare nach ihrer Kompetenz in einem Standard fragt, so dürfen die Ergebnisse weniger als Antwort auf die ersten drei Teilkomponenten gewertet werden, denn schließlich wird nicht kontrolliert, welches spezifische Wissen sich bei den Befragten mit der Standardformulierung verbindet. Ein Test, der theoriebezogenes Wissen oder empirische Ergebnisse zu einem Standard erfassen will, müsste entsprechende Inhalte z.B. in einem *multiple choice*-Format anbieten. Ein Test, der den situationsgerechten Einsatz von Kompetenzen erfassen will, könnte auf Fallvignetten (z.B. kurzen Video-Sequenzen) zurückgreifen, wie dies etwa im Projekt *professional minds* (<http://www.unifr.ch/pedg/leadinghouse/>) vorgesehen ist. Die selbsteingeschätzte Kompetenz bezieht sich hingegen auf die Erfahrung, inwieweit Handlungsfähigkeit unter den Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns vorliegt. In diesem Sinn geht es mehr um die Identifikation mit einem Beruf, wie er in der Praxis vorgefunden wird, und dessen Vollzug aufgrund begrenzter Ressourcen und situativer Einschränkungen notwendig von Vollzugsdefiziten gekennzeichnet ist. Nicht erfasst wird die Befähigung zur Umsetzung eines Ideals, wie es theoretisch und empirisch begründet werden kann. Selbsteingeschätzte Kompetenzen dürfen somit als guter Indikator für subjektiven Berufserfolg gelten. Es kann jedoch im Rahmen der hier vorgestellten Evaluationsstudie nicht eingeholt werden, inwieweit dieser Einschätzung auch ein Berufserfolg in Kategorien von externer Beurteilung und Lernerfolg bei Schülern entspricht.

Darüber hinaus wird sich weitere Forschung dem Problem zuwenden, wie die theoretische Konzeption eines Angebots-Nutzungsmodells empirisch abgebildet werden kann. Während die Bedeutung von Variation in den Angebotsvariablen in diesem Beitrag aufgezeigt werden konnte, erweisen sich die einbezogenen Nutzungsvariablen sämtlich als ungenügende Prädikatoren für die Kompetenzeinschätzung. Es ist also zu untersuchen, ob weitere möglicherweise bedeutsamere Nutzungsaspekte durch andere Variablen abgebildet werden können, und inwieweit sich das hier entstandene Bild bei der Untersuchung anderer Ergebnisvariablen (z.B. Selbstwirksamkeit) verändert.

Ein weiteres Forschungsdesiderat setzt an der Unmöglichkeit an, auf der Grundlage der hier präsentierten Erfassung von Kompetenzbildung ein Niveau von Kompetenz zu bestimmen, das mindestens erreicht werden soll. Dieses Problem wurde im Hessischen Evaluationsprojekt gelöst, indem mit den Beteiligten im Feld bestimmte Grenzwerte im Sinne von Benchmarks (Abs u.a. 2005b) vereinbart wurden, bei deren Überschreiten ein Entwicklungsbedarf für die entsprechende Institution festgehalten wurde. Solche Vereinbarungen sind geeignet, um die Aufmerksamkeit auf Bereiche zu lenken, in denen Handlungsbedarf besteht, es ist auf ihrer Grundlage aber noch nicht möglich, detaillierte Aussagen zu treffen, welches qualitative Niveau die Kompetenzeinschätzung zu einer Standardgruppe zum Ausdruck bringt, deshalb ist es auch schwierig, inhaltliche Anregungen für eine sinnvolle Entwicklung allein aus der Kompetenzeinschätzung abzuleiten. Um über Aussagen im Sinne eines ‚Mehr oder Weniger‘ hinauszukommen, muss das Verständnis von Standards der Lehrerbildung so erweitert werden, dass Graduierung im Sinne von Kompetenzstufen zur Formulierung von Standards dazugehören

(Terhart 2004b; Oser/Renold 2005). Solcherart ausgearbeitete Standards ermöglichen dann auch das unmittelbare Ziehen von didaktischen Konsequenzen auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen.

## Literatur

- Abs, H.J. (2005): Lehrerbildner/-innen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5, S. 21–31.
- Abs, H.J./Döbrich, P./Vögele, E./Klieme, E. (2005a): Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren. Frankfurt a.M. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).
- Abs, H.J./Döbrich, P./Wicker, A. (2005b): Benchmarking im Bildungswesen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 53, H. 4, S. 436–446.
- Auernheimer, G. (2004): Einleitungsreferat zum Symposium „Entwicklung von Beobachtungs- und Beurteilungskriterien in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen“ am 3. Dezember 2004. Universität Köln: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cochran-Smith, M./Zeichner, K.M. (Eds.) (2005): *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Debus, B./Kennerknecht, H./Rupp, W. (2003): Hessen formuliert Qualitätsstandards zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In: *Seminar Lehrerbildung und Schule* 9, H. 2, S. 21–26.
- Ditton, H. (2002): Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch der Bildungsforschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 775–790.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, T. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 73–92.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, T. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 55–72.
- Freisel, L./Glässner, E./Lenhard, H./Oelkers, J. (2002): Externe Evaluation des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz zuhanden des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Helmke, A./Hosenfeld, I. (2004): Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./Griese, C. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 119–144.
- Henecka, H.P./Lipowsky, F. (2004): Vom Lehramtsstudium in den Beruf. Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder. Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg. Heidelberg: Mattes.
- Horstkemper, M. (2004): Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. In *Neue Sammlung* 44, S. 201–214.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer H.J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- KMK 2004 = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards der Lehrerbildung – Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Laukart, J. (2004): Diagnostik als Basis für individuelle Förderung. Programmanalyse von Angeboten zentraler Lehrerfortbildungseinrichtungen. [http://www.forum-bildung.de/templates/imfokus\\_inhalt.php?artid=271&start=0&str1=Diagnostik&str2=&str3=&lib=&art=&details](http://www.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=271&start=0&str1=Diagnostik&str2=&str3=&lib=&art=&details) (letzter Zugriff 15.11.05)
- Lenhardt, H. (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 275–290.
- Merkens, H. (2003): Lehrerbildung in der Diskussion: Kriterien und Eckpunkte für eine Neuordnung. In: Ders. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske & Budrich, S. 9–22.
- Nolle, A. (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. München: Meidenbauer.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung Professioneller Standards. Zürich: Rüegger, S. 215–342.
- Oser, F./Renold, U. (2005): Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In: Goyolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. 4. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–140.
- Oser, F./Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. (Enzyklopädie der Psychologie D 2). Göttingen: Hogrefe, S. 249–278.
- Schubarth, W./Speck, K./Gladasch, U./Seidel, A./Chudoba, C. (2005): Die Zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidaten und Lehramtskandidatinnen. – Abschlussbericht. Potsdam: Universität Potsdam.
- Seel, N.M. (2003): Psychologie des Lernens. München: Reinhardt.
- Tenorth, H.-E. (2004): Lernorte in der Berufsbiographie. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Standards der Lehrerbildung – Bericht der Arbeitsgruppe, S.15–18.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Texte Nr. 24. Münster: Universität Münster.
- Terhart, E. (2004a): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–59.
- Terhart, E. (2004b): Grundlagen. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Standards der Lehrerbildung – Bericht der Arbeitsgruppe, S. 3–10.
- Thonhauser, J. (2004): Ja, aber! Zur Debatte über die Einführung von „Bildungsstandards“. In: Erziehung und Unterricht 154, S. 646–655.
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, S.D./Salganik, L.H. (Eds.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45–65.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Hermann Josef Abs, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Schloßstr. 29; 60486 Frankfurt a.M., E-Mail: abs@dipf.de.

Doris Edelmann

## Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum

*Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen*

### 1. Einleitung

Im Oktober 2002 wurde die Pädagogische Hochschule Zürich eröffnet, die mit ihrem modularisierten Ausbildungskonzept Lehrpersonen für die Grund-, Primar- und Sekundarstufe aus- und weiterbildet. Dabei kommt in der Diskussion um die Entwicklung pädagogischer Professionalität der Herausforderung durch die Pluralität der Gesellschaft und damit der kulturellen Heterogenität der Schulklassen eine zentrale Bedeutung zu. Liegen inzwischen zahlreiche theoretische Konzepte vor, wie Lehrpersonen mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen ‚sollten‘ und hat sich diesbezüglich der pädagogische Diskurs von der ‚Ausländerpädagogik‘ zur einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (vgl. Prengel 2001) weiterentwickelt, der eine egalitäre Berücksichtigung der Differenz favorisiert, liegen im Gegensatz dazu sowohl im deutsch-europäischen als auch im internationalen Kontext nur wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse vor. Die zentrale Fragestellung, wie Primarlehrer/innen mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen, d.h. welche Potenziale und Herausforderungen von ihnen wahrgenommen und welche Strategien und Routinen für die typischen Anforderungen der Praxis entwickelt werden, standen daher mit dem Ziel, aktuelles Orientierungswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereit zu stellen, im Zentrum einer qualitativ-empirischen Untersuchung von Primarlehrpersonen in Zürich. Von Interesse war darüber hinaus die Frage, wie Lehrpersonen mit einem eigenen Migrationshintergrund mit der kulturell heterogenen Situation ihrer Klassen umgehen und ob ihre Präsenz in den Lehrerkollegien zu einer Erweiterung der Perspektive und damit zu einer Stärkung der pädagogischen Professionalität führen kann.

Nachfolgend werden zuerst die gesellschaftlichen Bedingungen, Intentionen und Wirkungsqualitäten aufgezeigt, in deren Kontext das pädagogische Handeln von Lehrpersonen eingebunden ist. Anschließend werden Durchführung, Auswertung sowie zentrale Ergebnisse der Untersuchung und daraus resultierende pädagogische Konsequenzen erläutert.<sup>1</sup>

1 Die vorliegenden Ergebnisse gehen aus dem Dissertationsprojekt der Autorin, Betreut von Prof. Dr. Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians-Universität München), hervor. Es wird voraussichtlich im Juli 2006 abgeschlossen.

## 2. Konzeptioneller Rahmen

Der Untersuchung wurde ein ‚Qualitäts-Modell‘ zugrunde gelegt, das in seiner heuristischen Funktion Kontextqualitäten (Bedingungen, Intentionen) und Wirkungsqualitäten (Output, Outcome) pädagogischer Prozesse verdeutlicht (vgl. Abb. 1). Damit sollen weder Vollständigkeit möglicher Bedingungsfaktoren noch lineare Wirkungsbeziehungen suggeriert, sondern vielmehr zirkuläre Abhängigkeiten und damit potenzielle Interventionsbereiche zur Förderung pädagogischer Professionalität – das Erkenntnisinteresse spezifisch auf den Umgang von Primarlehrpersonen mit der kulturell heterogenen Schülerschaft gerichtet – zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Ditton 2000). Nachfolgend werden die einzelnen Bereiche in den für die vorliegende Untersuchung als zentral erachteten Aspekten skizziert.

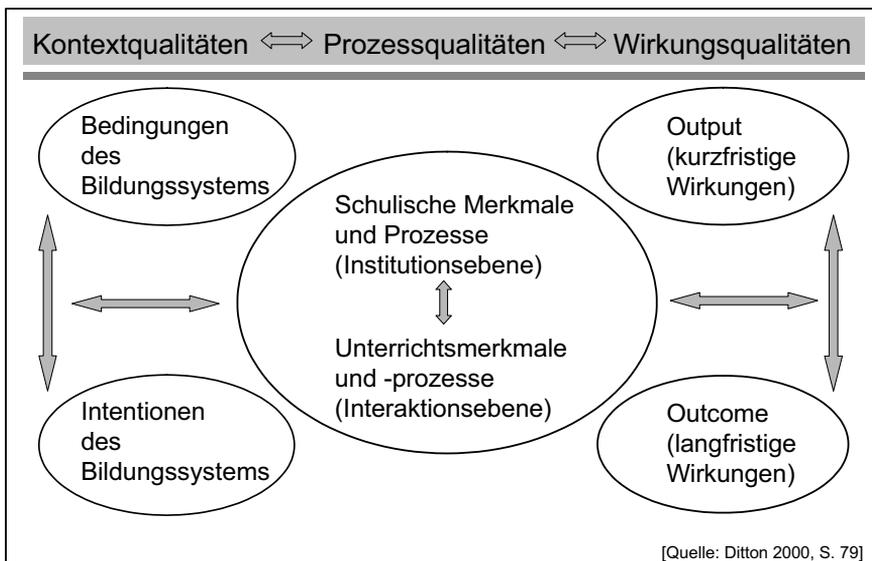


Abb. 1: Modell zur Qualitätssicherung im schulischen Bereich

### 2.1 Bedingungen

Der gesellschaftliche Kontext und damit die Bedingungen des schweizerischen Bildungssystems werden im Kontext der kulturellen Vielfalt durch drei zentrale Aspekte geprägt. Es ist dies erstens die Kontinuität von Einwanderungen, wobei die Schweiz im Jahr 2004 mit einem Anteil von 22% Ausländer/innen an der Gesamtbevölkerung zu den westeuropäischen Staaten mit der höchsten Ausländerquote zählte. Im selben Zeitraum lag der Anteil Primarschüler/innen ausländischer Staatsangehörigkeit im Landesdurchschnitt bei 25,4%, in der Stadt Zürich bei 40% (vgl. BFS 2004). Zweitens werden parallel zu den kontinuierlichen Zuwanderungen auch anhaltende Auswanderungen re-

gistriert, womit deutlich wird, dass Migrationsprozesse nicht ausschließlich linear und zeitlich begrenzt, sondern ebenso zirkulär verlaufen. Solche Wanderbewegungen können zu plurilokalen, über staatliche Grenzen hinausreichenden transnationalen sozialen Räumen führen, die sich als „relativ dauerhafte, auf mehrere Orte verteilte bzw. zwischen mehreren Flächenräumen sich aufspannende, verdichtete Konfigurationen von sozialen Alltagspraktiken, Symbolsystemen und Artefakten“ (Pries 2001, S. 53) manifestieren. Drittens besteht (nicht nur) im Schweizer Bildungssystem eine deutliche Diskrepanz zwischen der ‚multikulturellen Gesellschaft‘ und der ‚monokulturellen Lehrerschaft‘, da 98% aller amtierenden Lehrpersonen sowie 95% aller Studierenden an Lehrerbildungsinstitutionen Schweizer Staatsangehörige sind (vgl. Stadler 1999; BFS 2005). Für Lehrerkollegien bedeutet die Absenz plurikultureller Perspektiven, dass sich auf Verschiedenheit basierende Synergien nur beschränkt entfalten können, obschon Diversität zu gesteigerter Kreativität, erweiterter Problemwahrnehmung und damit hochwertigeren Lösungen beitragen kann, wie beispielsweise Analysen über kulturell heterogene Arbeitsgruppen von Adler (1991) verdeutlichen.

## 2.2 Intentionen

Die ausgesprochen föderalistischen Strukturen des Schweizer Bildungswesens erschweren es, Aussagen über alle Landesteile hinweg zu treffen. Für den Kanton und die Stadt Zürich können die Intentionen im Kontext der kulturellen Heterogenität jedoch mit den Stichworten ‚Verbindlichkeit‘, ‚Innovation‘ und ‚Reflexivität‘ beschrieben werden. So wurde im Rahmen der Tertiarisierung der Lehrerbildung die Qualifizierung im Umgang mit der kulturellen Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule Zürich<sup>2</sup> zum verbindlichen Ausbildungsziel aller zukünftigen Lehrpersonen erklärt. Folglich müssen alle Studierenden am Ende ihres Studiums anhand eines standardbasierten Portfolios nachweisen, dass sie diesbezüglich umfassende Kenntnisse erworben haben. Für amtierende Lehrpersonen wird durch die Bildungsdirektion des Kantons Zürich mit dem Projekt ‚Qualität in multikulturellen Schulen‘ (QUIMS)<sup>3</sup> ein innovatives Schulentwicklungskonzept zur Verfügung gestellt, das Lernbedingungen und Bildungschancen aller Kinder in Klassen mit einem hohen Anteil Schüler/innen (40% und mehr) aus bildungsfernen und anderssprachigen Familien unterstützt. Die Auseinandersetzung der Stadt Zürich ist in Bezug auf die Heterogenität der Schülerschaft ebenfalls durch reflexive Mechanismen und adäquate Entwicklungen gekennzeichnet, da sie beispielsweise seit einigen Jahren eine multinational zusammengesetzte Kommission zur Integration fremdsprachiger Kinder führt, Pilotprojekte fördert, in denen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in den regulären Stundenplan integriert sind und an vielen Schulen eine direkte Integration fremdsprachiger Schüler/innen in die Regelklassen unterstützt.

2 vgl. Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) unter <http://www.phzh.ch>

3 vgl. Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) unter <http://www.quims.ch>

### 2.3 Wirkungen

Aufgrund verschiedenster Schuleffektivitätsuntersuchungen gilt als erwiesen, dass Erwartungshaltungen von Lehrpersonen den schulischen Erfolg beeinflussen, wobei Schüler/innen mit Migrationshintergrund davon häufiger negativ betroffen sind. So wurde beispielsweise in einer Untersuchung von über 100 Lehrpersonen deutlich, dass die erwarteten Testleistungen im Bereich Sprache von Schüler/innen mit Migrationshintergrund durchschnittlich signifikant tiefer eingeschätzt wurden als diejenigen von Schweizer Schüler/innen, obschon die effektiven Testleistungen beider Gruppen vergleichbar waren (vgl. Kronig/Haeberlin/Eckhart 2000). Ebenso zeigen Analysen von Schulstatistiken, dass sich seit Beginn der 1980er-Jahre die Anzahl Überweisungen von Schüler/innen ausländischer Staatsangehörigkeit an Sonderklassen mehr als verdreifachte, während sich diejenige von Kindern mit Schweizer Staatsangehörigkeit im selben Zeitraum um fast ein Viertel verringerte (vgl. Kronig 2003). Lehrpersonen, denen es hingegen gelingt, das Leistungspotenzial ihrer Schüler/innen maximal auszuschöpfen, fassen die kulturelle Heterogenität ihrer Klasse als Potenzial auf, wie Ergebnisse einer Untersuchung über ‚erfolgreiche‘ Lehrpersonen verdeutlichen (vgl. Moser/Tresch 2003).

Bezüglich langfristiger Wirkungen sind Auswirkungen des Bildungsabschlusses auf die Weiterbildungsbeteiligung sowie die soziale Stellung in der Gesellschaft unverkennbar. Mit Ausnahme zweier britischer Längsschnittstudien (vgl. Bynner/Schuller/Feinstein 2003) liegen hingegen kaum Kenntnisse über den Einfluss von Bildung auf das persönliche Wohlbefinden, die soziale Einstellung und das politische Engagement vor. Die Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund – insbesondere diejenigen der ersten Generation – durchschnittlich weniger gut im Bildungssystem positioniert sind, verweist folglich auf ihre eingeschränkte Teilhabe an „Wider Benefits of Learning“ (vgl. ebd.).

### 2.4 Prozesse

Die Prozesse im Kontext der kulturellen Heterogenität, verstanden als die Art und Weise, wie Lehrpersonen mit der Vielfalt ihrer Klassen umgehen, standen im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Dabei verdeutlichte eine Recherche im Vorfeld der vorliegenden Untersuchung, dass sowohl im deutsch-europäischen als auch im internationalen Kontext theoretische Konzepte dominieren. So liegen in der Schweiz mit Ausnahme einer empirischen Untersuchung<sup>4</sup> über Studienpläne und verwirklichte Ausbildungsangebote hinsichtlich der kulturellen und sprachlichen Pluralität an 13 Institutionen der Lehrerbildung (vgl. Allemann-Ghionda/de Goumoëns/Perregaux 1999) sowie einer international vergleichenden Fallstudie, in deren Analyse auch Schweizer Schulen berücksichtigt wurden, die sich als ‚Modellschulen‘ im Umgang mit der Vielfalt verstehen (vgl. Alle-

4 vgl. Nationales Forschungsprogramm NFP 33 („Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“) unter <http://www.snf.ch>

mann-Ghionda 2002), bislang kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse über Sichtweisen und Orientierungen von Lehrpersonen und Dozent/innen bezüglich der kulturellen Heterogenität vor. Ohne an dieser Stelle im Detail auf die bestehenden Forschungsprojekte einzugehen und trotz der Tatsache, dass bisherige Untersuchungen einerseits aufgrund ihres national-regional geprägten Kontexts, andererseits in Bezug auf Untersuchungsschwerpunkte und Forschungsmethoden divergieren, kann die nachfolgende Bilanzierung entfaltet werden.

- *Orientierung an der gesellschaftlichen Mehrheit.* Der Stand der Forschung verdeutlicht, dass die Organisation Schule einem nationalen Selbstverständnis unterliegt und Lehrpläne sowie Unterrichtsmaterialien mehrheitlich auf Hintergründe und Kenntnisse von Schüler/innen der gesellschaftlichen Mehrheit ausgerichtet sind (z.B. Gogolin 1994). Diese monokulturelle Orientierung der Bildungseinrichtungen kann sich offensichtlich auf das pädagogische Handeln von Lehrpersonen auswirken und dazu führen, dass sich diese überhaupt nicht für den kulturellen Hintergrund ihrer Schüler/innen interessieren, ihn als Defizit verstehen oder die Ansicht vertreten, er sei für die betreffenden Schüler/innen bedeutungslos (z.B. Auernheimer u.a. 1996).
- *Dominanz der persönlichen Einstellung von Lehrpersonen.* In bisherigen Untersuchungen kommt zum Ausdruck, dass es stark von der Haltung und vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängt, wie im Unterricht mit der kulturellen Vielfalt umgegangen wird (z.B. Bender-Szymanski 2001). Selbst in Österreich und den Niederlanden, wo ‚Interkulturelles Lernen‘ als Unterrichtsprinzip im Lehrplan verankert ist (vgl. Binder 2004), wird die Umsetzung von den Lehrpersonen individuell interpretiert. Es zeigt sich hingegen, dass die kollegiale Zusammenarbeit den Umgang im Kontext der kulturellen Vielfalt unterstützen kann (z.B. Allemann-Ghionda 2002).
- *Unsicherheit im Umgang mit der ‚Dialektik der Differenz‘.* Bisherige Ergebnisse zeigen, dass sich für Lehrpersonen die Balance zwischen Beachtung und Nichtbeachtung kultureller Hintergründe ihrer Schüler/innen vielfach als Herausforderung manifestiert. Diese Unsicherheit in Bezug auf die ‚Dialektik der Differenz‘ kann offensichtlich dazu beitragen, dass Lehrpersonen die Heterogenität überhaupt nicht ansprechen und betonen, nicht zu wissen, welche kulturellen oder sprachlichen Hintergründe ihre Schüler/innen mitbringen würden. Dieser unsichere Umgang mit der Differenz legt die Vermutung unzureichender Konzepte in der Lehrerbildung nahe (z.B. Sterzenbach/Moosmüller 2000).
- *Folgerungen für die empirische Untersuchung.* Die Bilanzierung verdeutlicht, dass die kulturelle Vielfalt für die Lehrerschaft nach wie vor eine Herausforderung bedeutet und viele Fragen offen sind, wie eine mehrheitlich ‚homogene Lehrerschaft‘ auf ihren Umgang mit einer (zunehmend) ‚heterogenen Schülerschaft‘ vorbereitet werden kann. Für die geplante Untersuchung ergeben sich daraus drei zentrale Fragestellungen. Erstens die übergeordnete Frage, wie Primarlehrer/innen in Zürich mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen, zweitens wie Lehrpersonen mit einem eigenen Migrationshintergrund die kulturell heterogene Situation ihrer Klassen wahrnehmen und drittens, ob es diesen Lehrpersonen aufgrund ihrer Biografie

möglich ist, spezifische Kompetenzen ins Kollegium einzubringen und damit zur Entstehung kultureller Synergien beizutragen.

- *Die empirische Untersuchung.* Die Durchführung der Untersuchung basierte auf einem dreigliedrigen Forschungsdesign, dessen erste Phase die Aufarbeitung des empirischen Forschungsstandes umfasste. Zur Präzisierung und Ergänzung dieses Vorwissens wurden in einer zweiten Phase von August bis Dezember 2003 mit Experten und Expertinnen (vgl. Bogner/Littig/Merz 2002) aus zwei verschiedenen Expertisefeldern Interviews durchgeführt. Es waren dies einerseits acht international renommierte Sozialwissenschaftler/innen aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Ethnologie, die sich seit vielen Jahren (auch) mit dem Bereich der Interkulturellen Pädagogik auseinandersetzen, andererseits alle sieben amtierenden Schulpräsidentinnen und -präsidenten der Stadt Zürich.

Anhand eines qualitativen Stichprobenplans wurden in einer dritten Phase von Januar bis September 2004 insgesamt 40 Primarlehrpersonen aus 29 verschiedenen Schulen der Stadt Zürich mit einem problemzentrierten Interview (vgl. Witzel 2000) befragt. Gemäß einer Selbstzuschreibung verfügten 15 von ihnen über einen eigenen Migrationshintergrund, was annähernd einer Vollerhebung von Primarlehrpersonen mit Migrationshintergrund entspricht, die in Zürich unterrichten. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert und mit Unterstützung des Computerprogramms ATLAS.ti 5 codiert (vgl. Mayring 2002). Die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchungsphase werden nachfolgend erläutert.

### 3.1 *Datenauswertung: Die empirisch begründete Typenbildung*

Für die Auswertung der Daten wurde ein typologisierendes Analyseverfahren gewählt. Dabei erwies sich das ‚Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung‘ nach Kluge (1999) als besonders geeignet, weil es einerseits die Berücksichtigung der empirischen Realität zulässt, andererseits für die Charakterisierung eine idealisierte Beschreibung in Anlehnung an Weber (1904/1988) vorsieht, die eine Präzisierung des ‚auffälligen Gemeinsamen‘ der einzelnen Typen ermöglicht.

Da sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung darauf bezog, wie Lehrpersonen mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klasse umgehen, bildete dieser Bereich die Vergleichsdimension für die erste Gruppierung der Fälle, wobei vier verschiedene Ausprägungen festgestellt werden konnten. Lehrpersonen, die der Gruppe ‚Synergie und Kultur‘ zugewiesen wurden, zeichnen sich in ihrem pädagogischen Handeln dadurch aus, dass sie kulturelles, sprachliches und religiöses Wissen ihrer Schüler/innen bewusst in den Unterricht einbeziehen und als Bereicherung der ganzen Klasse verstehen. Lehrpersonen, die ihre pädagogischen Intentionen im Kontext der Heterogenität auf die Sprachförderung fokussieren, wurden in die Kategorie ‚Sprache‘ eingeteilt. Basiert die Sichtweise der Lehrperson auf respektvolle Anerkennung jedes einzelnen Kindes, ohne kulturelle Herkunft, religiöse Orientierung oder Herkunftssprache explizit anzusprechen, wurde der Fall der Kategorie ‚Anerkennung‘ zugeordnet. Der Ka-

torie ‚Distanz‘ wurden diejenigen Fälle zugeteilt, die sich aus verschiedenen Gründen von der Thematik der kulturellen Heterogenität distanzieren und betonen, dass diese für ihr pädagogisches Handeln keinerlei Bedeutung habe.

Bei der Überprüfung der Homogenität der gruppierten Fälle zeigte sich, dass die Orientierung der Lehrpersonen auch davon abhängt, ob ihr pädagogisches Handeln durch innovative Teamstrukturen unterstützt wird oder ob sie als Einzelstrategen agieren. Da das Schweizer Schulsystem traditionellerweise durch demokratische Mechanismen geprägt ist und sich die Implementierung von Teamstrukturen respektive geleiteten Schulen erst allmählich durchsetzt, stellt in der vorliegenden Untersuchung die Deutlichkeit, mit der Auswirkungen von kollegialen Unterstützungsfunktionen zum Ausdruck kommen, eine überraschende (positive) Erkenntnis dar<sup>5</sup>.

Die Ergebnisse der beiden Vergleichsdimensionen wurden anschließend in einer Kreuztabelle zusammengeführt (vgl. Abb. 2), wobei eine erneute Homogenitätsanalyse zu einer Reduktion der Typen führte, da der Kategorie des ‚abgrenzend-distanzierten Typus‘ keine Lehrpersonen zugeordnet werden konnten, die in Teamarbeit integriert sind.

Typenbildung durch Kombination von Vergleichsdimensionen				
	Pädagogische Auseinandersetzung			
	Einzelstrategie / Schulklasse		Teamstrategie / Schule	
Umgang mit dem kulturellen Potenzial	CH-LP	MIG-LP	CH-LP	MIG-LP
Synergie Kultur	individuell-synergieorientierter Typus		kooperativ-synergieorientierter Typus	
Sprache	individuell-sprachorientierter Typus		kooperativ-sprachorientierter Typus	
Anerkennung	stillschweigend-aner kennender Typus			
Distanz	abgrenzend-distanzierter Typus			

Abb. 2: Typenbildung durch Kombination von Vergleichsdimensionen

Da sich beim ‚stillschweigend-aner kennenden Typus‘ die Teamstrukturen hingegen kaum auf ihre Orientierung im Umgang mit der Heterogenität auswirken, wurden die

5 Die verbindliche flächendeckende Einführung von geleiteten Schulen wurde beispielsweise in der Stadt Zürich erst im Februar 2004, für den gesamten Kanton im Juni 2005 beschlossen.

Kategorien ‚Einzel- und Teamstrategie‘ zusammengeführt. Insgesamt konnten sechs verschiedene Typen gefunden werden, die nachfolgend charakterisiert werden.

### 3.2 *Die sechs vorgefundenen Typen – eine Übersicht*

Bevor die sechs vorgefundenen Typen beschrieben werden, ist es wichtig zu verdeutlichen, dass die empirisch begründeten Typen (vgl. Kluge 1999) nicht die absolute Wirklichkeit repräsentieren, hingegen jeder Fall, der einem bestimmten Typus zugeordnet wird, durch die typische Charakterisierung eindeutig wieder zu erkennen ist.

- *Der abgrenzend-distanzierte Typus.* Die kulturelle Heterogenität der Klasse hat keinerlei Bedeutung für das pädagogische Handeln der Lehrpersonen dieses Typus und ist für den gesamten Unterricht bedeutungslos. Auch in der Zusammenarbeit mit Eltern, Fachlehrpersonen oder in der Teamarbeit bleiben die verschiedenen Hintergründe der Schüler/innen unbeachtet. Insgesamt besteht eine deutliche Distanz zur kulturellen Thematik – Ausgangslage des pädagogischen Handelns ist folglich eine Orientierung an den Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft. Es wird eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Veränderungen zum Ausdruck gebracht, wobei insbesondere die geplanten Teamstrukturen als Belastung eingeschätzt werden.
- *Der stillschweigend-anerkennde Typus.* Die kulturelle, sprachliche und religiöse Heterogenität aller Schüler/innen wird anerkannt und die Gleichberechtigung verschiedener Orientierungen als Voraussetzung einer gelebten Vielfalt verstanden. Im Vordergrund des pädagogischen Handelns dieses Typus steht deshalb die Zielsetzung einer harmonischen Klassengemeinschaft, in der allen Schüler/innen die gleiche Wertschätzung zukommt, ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ ihren Platz haben. Dabei wird die Heterogenität nicht als explizites Lernpotenzial verstanden, da die Intention einer ‚stillschweigenden‘ Anerkennung dominiert, die mögliche Differenzen und Gemeinsamkeiten unausgesprochen lässt. Im Kontext der kulturellen Heterogenität wird der Teamarbeit keine besondere Bedeutung zugemessen.
- *Der individuell-sprachorientierte Typus.* Die sprachliche Heterogenität wird als zentrale Ressource für die ganze Klasse verstanden und es werden folglich im Unterricht bewusst Situationen eingeplant, in denen diese zur Geltung kommen kann. Ein zentrales Anliegen ist es ebenso, durch eine strukturierte Sprachförderung die schulischen Chancen aller zu erhöhen. Das pädagogische Handeln der Lehrpersonen dieses Typus basiert auf Eigeninitiative, da in ihrem Kollegium keine teamorientierten Maßnahmen für den Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Heterogenität der Schüler/innen initiiert werden. Dies wird insbesondere von Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung als Herausforderung erlebt.
- *Der kooperativ-sprachorientierte Typus.* Den Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der kulturellen Heterogenität setzen die Lehrpersonen dieses Typus auf den bewussten Umgang mit der Sprachenvielfalt ihrer Klasse, die als Potenzial aller verstanden wird. Für Schüler/innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, wird die

Herkunftssprache als zentrale Ressource für den Aufbau der deutschen Sprache eingesetzt, was gezielt auf wissenschaftlichen Erkenntnissen des Zweitspracherwerbs und unter Berücksichtigung eines strukturierten Grammatikunterrichts erfolgt. Diese Lehrpersonen sind in ein innovatives Team eingebunden, das sich in einem ständigen fachlichen Austausch mit der kulturellen Heterogenität auseinandersetzt und kontinuierlich weiterqualifiziert.

- *Der individuell-synergieorientierte Typus.* Die kulturelle Heterogenität wird als Lernpotenzial verstanden und daher von Lehrpersonen dieses Typus bewusst in der Unterrichtsgestaltung aller Fächer berücksichtigt. Damit werden Kenntnisse und Wissenshintergründe aller Schüler/innen als wertvoll erkennbar und die Mehrperspektivität zu einer bedeutenden Ressource der gesamten Klasse. Da diese Lehrpersonen weder für ihren Unterricht, noch für die Zusammenarbeit mit Fachkräften und Eltern eine Unterstützung durch Teamstrukturen erfahren, ist ihr pädagogisches Handeln von persönlichem Engagement und Eigeninitiative gekennzeichnet. Sie wünschen sich explizit eine intensivere Zusammenarbeit im Kollegium, auch im Kontext der kulturellen Heterogenität.
- *Der kooperativ-synergieorientierte Typus.* Die kulturelle Heterogenität wird unabhängig von der Ausprägung an der einzelnen Schule oder Klasse als Lernpotenzial für alle erkannt und ihr daher im gesamten Unterrichtsprozess ein bedeutender Stellenwert zugesprochen. Das pädagogische Handeln – auch die Kooperation mit Eltern und Fachkräften – ist dabei geprägt durch eine Schulkultur, die sich durch eine intensive engagierte Teamarbeit im Kontext der kulturellen Heterogenität auszeichnet, die von den Lehrpersonen dieses Typus als ausgesprochen bereichernd und wesentlicher Aspekt ihrer beruflichen Zufriedenheit verstanden wird. Eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität im Kontext der kulturellen Heterogenität wird angestrebt.

#### 4. Reflexion zentraler Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verdeutlichen, dass die subjektive Interpretation sowie das persönliche Interesse der Lehrperson an der Vielfalt ihren Umgang mit der kulturell heterogenen Klassensituation maßgeblich beeinflussen, folglich ähnliche Kontextbedingungen zu unterschiedlichen Sichtweisen und Orientierungen führen können. Wie anhand der Typologie aufgezeigt werden kann, reicht die Spannweite von einer abgrenzend-distanzierten Haltung, die dazu führt, die Vielfalt zu ignorieren, bis hin zu einer kooperativ-synergieorientierten Orientierung, gekennzeichnet durch eine reflexive Berücksichtigung der Heterogenität im gesamten pädagogischen Handeln.

Damit bestätigen die Ergebnisse einerseits Erkenntnisse von Untersuchungen im Kontext von Unterrichtsqualität, die aufzeigen, dass es für Schüler/innen maßgeblicher ist, von welcher Lehrperson sie unterrichtet werden, als welche Schule sie besuchen (z.B. Rüesch 1998). Andererseits wird deutlich, dass die Schule *doch* eine Rolle spielt, da sich die Ausprägung der pädagogischen Zusammenarbeit im Kollegium als bedeutender

Einflussfaktor bezüglich des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität erweist. Als zentrale Voraussetzung dafür, dass sich eine Schule explizit mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sowie der Förderung der Standardsprache oder der engen Zusammenarbeit mit Eltern und Fachpersonen auseinandersetzt, kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse die *explizite* Erläuterung dieser pädagogischen Zielsetzungen im Leitbild sowie ihre Unterstützung durch die Schulleitung erkannt werden. Weiterhin zeigt sich, dass alle sprachorientierten Lehrpersonen – unabhängig davon, ob sie individuell oder in Teamstrukturen eingebunden agieren –, über mindestens eine formale Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügen.

Aufgrund der Ergebnisse kann bei keiner Lehrperson auf eine ‚folkloristische Umgangsweise‘ mit der Vielfalt geschlossen werden, die sich in einer Überbetonung von Differenzen und einer Reduzierung von Schüler/innen auf ihren kulturellen Hintergrund manifestiert. Ebenso wenig wurde die Vielfalt als Konfliktpotenzial oder Bedrohung persönlicher, respektive Schweizer Normen und Werte eingeschätzt, noch kam eine aktive Ablehnung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zum Ausdruck.

#### 4.1 *Lehrpersonen mit Migrationshintergrund*

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen die Annahme zu, dass bestimmte Dimensionen der Orientierung und Sichtweise von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit ihren biografischen Erfahrungen zu verstehen sind. Dabei zeigen sich in Bezug auf die typenbildende Auswertung drei interessante Aspekte. Erstens sind Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bei allen Typen außer dem abgrenzend-distanzierten Typus vertreten. Zweitens zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass die individuell-synergieorientierte Orientierung ausnahmslos Lehrpersonen mit Migrationshintergrund oder Schweizer Lehrpersonen, die in einer binationalen Partnerschaft leben, entspricht. Drittens ist es auffallend, dass zahlreiche, hauptsächlich junge Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, dem stillschweigend-aner kennenden Typus zugeordnet werden können. Erkenntnisse, die über die typenspezifische Orientierung hinausreichen, werden nachfolgend, zu drei zentralen Themenfeldern verdichtet, aufgezeigt.

- *Persönliche Erfahrungen.* Die Migrationshintergründe der interviewten Lehrpersonen sind gekennzeichnet durch Vielfältigkeit, sowohl was ihre Migrationsgeschichte als auch den soziokulturellen Hintergrund ihrer Eltern(-teile) anbelangt. Unabhängig von diesen individuellen Konstellationen – teilweise kennzeichnen mehr als drei verschiedene Sprachen und kulturelle Hintergründe das familiäre Umfeld – zeigt sich in den Aussagen aller Interviewten, dass multiple kulturelle, den nationalen Kontext überschreitende soziale Räume für ihre Identitätskonstruktion und ihren Lebensweltbezug von Bedeutung sind. So geben alle befragten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund an, regelmäßig in die Herkunftsländer ihrer Eltern(-teile) zu reisen und dort Kontakte zur Verwandtschaft zu pflegen, wobei auch in der Schweiz

Freundschaften mit Menschen derselben Herkunft eine große Bedeutung zukommt. Zahlreiche dieser Lehrpersonen leben darüber hinaus in binationalen Partnerschaften, häufig mit einem Partner / einer Partnerin aus dem Herkunftsland ihrer Eltern(-teile).

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass diese Lehrpersonen auf die Frage, ob sie ihren biografischen Hintergrund in irgendeiner Weise als Ressource für ihr pädagogisches Handeln einsetzen können, als wichtigsten Aspekt aufzählen, dass sie vor allem über Empathie hinsichtlich der Situation ihrer Schüler/innen und deren Eltern mit Migrationshintergrund verfügen würden.

*„Das was ich sagen kann ist, dass ich mich sehr gut in Kinder einfühlen kann, die später in die Schweiz kommen. Ich sehe mich immer wieder in diesen Kindern. Ich war acht Jahre alt, als ich in die Schweiz kam und ich konnte kein Wort Deutsch sprechen. Ich bin kein ‚Secondo‘, der hier geboren ist. [...] Ich sage daher immer wieder, auch wenn Kinder im späteren Alter kommen, das bedeutet nicht, dass es zu spät ist. Aber der Erfolg ist an Arbeit geknüpft und es braucht Durchhaltevermögen.“* (Lehrperson, die eine 5. Klasse mit einem geringen Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrichtet)

Auch Erfahrungen, dass bereits kleinste Differenzen zu Ausgrenzungen und damit Gefühlen der Nichtzugehörigkeit führen können, sind ihnen durchaus vertraut. So wurden teilweise der migrationspezifische Hintergrund oder geringe Deutschkenntnisse bei ihrer eigenen Einschulung als mangelnde Intelligenz interpretiert, fanden im Jugendalter aufgrund ihrer nationalen Herkunft Ausgrenzungen durch die Peergruppe statt oder wurde im Gymnasium oder in Institutionen der Lehrerbildung mit Erstaunen festgestellt, dass sie als junge Menschen mit einem Migrationshintergrund einen solchen Bildungsweg einschlagen.

- **Vorbildfunktion.** Von großer Bedeutung erachten es diese Lehrpersonen, ihren Schüler/innen mit Migrationshintergrund aufzuzeigen, dass es möglich ist, die eigene Identität transnational zu entfalten. Ebenso verstehen sie sich in Bezug auf ihren Bildungserfolg als Vorbilder und es kommen folglich bei allen hohe Leistungsanforderungen und -erwartungen (auch) an ihre Schüler/innen mit Migrationshintergrund zum Ausdruck.

*„Es gibt für diese Kinder aber auch einen Nachteil, einen Nachteil in Führungszeichen. Ich weiß auch, was möglich ist. [...] Das ist die andere Seite: ich weiß, was in der Schweiz möglich ist, auch wenn man nicht so gut Deutsch spricht. Und es kann dann sein, dass ich denke, ‚hey Mädchen, du bist klug, mach etwas aus deinem Leben!‘ Die Kinder werden von daher recht gefordert, auch herausgefordert. Ich sehe nicht die Opferseite, das sind für mich nicht primär die ‚armen Kinder‘. Ich sehe die Potenziale, primär, die Ressourcen und ich fordere sie auf, etwas daraus zu machen.“* (Lehrperson, die eine 1. Klasse mit einem hohen Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrichtet)

Lehrpersonen, die über einen bilingualen Hintergrund verfügen, geben weiterhin an, dass dieser maßgeblich dazu beitrage, die Schüler/innen in ihrer Sprachförderung zu unterstützen, da sie mögliche ‚Hürden‘ der deutschen Sprache mit Leichtigkeit er-

kennen würden. Kontrovers wird die Möglichkeit eingeschätzt, die Herkunftssprache während des Unterrichts, beispielsweise zur Erklärung fachlicher Inhalte, einzusetzen. Lehrpersonen, die ihre Sprachkompetenzen dazu verwenden, berichten über gute Erfahrungen. Die anderen betonen, dass sie dies bewusst vermeiden würden, weil sie ihre Schüler/innen gleicher Herkunft nicht ‚bevorzugen‘ möchten. Konsens besteht hingegen, dass sie ihre Schüler/innen mit Migrationshintergrund für den Besuch des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur ausdrücklich motivieren und unterstützen, da fundierte Kenntnisse der Herkunftssprache und -kultur aufgrund persönlicher Erfahrung als wichtige Ressource für die Identitätsentwicklung bewertet werden.

- *Teamkooperation.* In den Aussagen aller interviewten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass es für sie selbstverständlich ist, dass Schweizer Werte und Normen die Organisation Schule dominieren. Dies kann auch im Zusammenhang damit verstanden werden, dass sie sich unabhängig davon, ob sie über eine Schweizer Staatsbürgerschaft verfügen oder nicht – mit Ausnahme einer Lehrperson, die als junge Erwachsene in die Schweiz immigrierte – *auch* als Schweizer/innen verstehen. In ihrem Kollegium fühlen sich alle vollumfänglich akzeptiert und keine Lehrperson berichtet über Zurückweisungen von Partizipationsansprüchen oder Abwertungen ihrer beruflichen Qualifikationen, selbst wenn diese im Ausland erworben wurden. Alle vertreten die Ansicht, dass es die pädagogische Teamarbeit im Kontext der Vielfalt unterstützen, insbesondere die Perspektive erweitern würde, wenn vermehrt Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in den Lehrerkollegien vertreten wären.

*„Es würde sich verändern, sicher auch eine breitere Sichtweise bewirken. Wenn man in einem Team ist, dann nimmt man schnell die Sichtweisen und die Gewohnheiten dieses Teams an. Das ist so. Aber wir wären sicher stärker, wenn wir mehrere wären. [...] Beschlüsse würden sicher anders gefällt, gewisse Dinge anders besprochen.“* (Lehrperson, die eine 4. Klasse mit einem hohen Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrichtet)

Ob diese Lehrpersonen ihr persönliches kulturelles Potenzial – verstanden als spezifische Sichtweise aufgrund persönlicher Erfahrungen im Kontext von Migrationserfahrungen – als Ressource in die kollegiale Zusammenarbeit einbringen, hängt hingegen erstens davon ab, ob an ihrer Schule Teamstrukturen vorhanden sind und dabei das Thema der kulturellen Heterogenität als wichtig erkannt wird, d.h. im Leitbild verankert ist und durch die Schulleitung unterstützt wird. Zweitens spielt diesbezüglich die typenspezifische Orientierung der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle, denn stillschweigend-anerkennde Lehrpersonen erachten es beispielsweise als selbstverständlich, dass ihr Migrationshintergrund im Kollegium nicht angesprochen wird. Im Gegensatz dazu berichten sowohl die sprach- als auch die synergieorientierten Teamtypen, dass es ihnen aufgrund des Interesses im Kollegium durchaus möglich ist, ihre spezifischen Kenntnisse und Erfahrungen einzubringen. Insgesamt ist es jedoch allen Interviewten ein zentrales Anliegen, dass ihnen innerhalb ihres Kollegiums weder die Rolle einer Vertreterin / eines Vertreters ihrer Herkunftskultur,

noch die Verantwortung für sämtliche Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder die Funktion einer Fachperson für Migrationsfragen zugewiesen wird.

## 5. Pädagogische Konsequenzen

Die zentralen pädagogischen Konsequenzen, die aufgrund der vorliegenden Untersuchung zum Ausdruck kommen, werden nachfolgend exemplarisch am Beispiel der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich entfaltet.

Im Bereich Ausbildung sind sicherlich die Verbindlichkeit durch die Modularisierung und die Einführung von Standards als adäquate Maßnahmen einzuschätzen, angehende Lehrpersonen für den professionellen Umgang mit der Heterogenität zu qualifizieren. Ein zentraler Folgeschritt wird es nun sein, die Qualität der einzelnen Module und den Wissenstransfer zwischen den Modulen zu erweitern, um damit eine adäquate Berücksichtigung der Thematik in allen Bereichen der Ausbildung zu sichern. Weiterhin erscheint es aufgrund der Deutlichkeit, mit der die empirischen Ergebnisse die Bedeutung der persönlichen Haltung und Einstellung von Lehrperson im Kontext der Heterogenität zum Ausdruck bringen, von zentraler Wichtigkeit, gezielt Elemente interkultureller Trainings zu integrieren und damit insbesondere die eigenkulturelle Sensibilisierung sowie Kenntnisse über Wirkungen von Vorurteilen, Stereotypen und Ethnozentrismen zu verstärken (vgl. EDK 2000).

Für die Professionalisierung amtierender Lehrpersonen ist es als bedeutsam zu erachten, dass durch die Integration des Weiterbildungsbereichs die Möglichkeit realisiert wurde, Grund- und Weiterbildung besser zu verzahnen. Bezogen auf die Entwicklung zukünftiger Weiterbildungsangebote im Bereich ‚Heterogenität‘ kann aufgrund der vorliegenden Untersuchung ein deutlicher Bildungsbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden – ein Themenfeld, das offensichtlich von vielen Lehrpersonen (noch) nicht als Aufgabe ihrer pädagogischen Professionalität erkannt und daher ignoriert oder an Fachpersonen ‚delegiert‘ wird. Weiterhin zeigen sich in den Aussagen zahlreicher Lehrpersonen Wissenslücken bezüglich individualisierendem Unterricht und den entsprechenden Beurteilungsformen sowie Möglichkeiten effektiver Elternzusammenarbeit. Da sich Veränderungen im Schulbereich nur dann nachhaltig entfalten können, wenn sie in eine Gesamtstrategie eingebunden und durch ein entsprechendes pädagogisches Klima der Schule unterstützt werden (vgl. Ruesch 1999), ist es sicher eine wichtige Strategie, die Angebote für Teamfortbildungen an den Schulen zu erweitern.

Als konstitutives Merkmal der tertiarisierten Lehrerbildung eröffnet auf institutioneller Ebene insbesondere der Bereich ‚Forschung und Entwicklung‘ neue Perspektiven praxisorientierter Forschung. Im Kontext der Heterogenität besteht beispielsweise ein Interesse für Absolventenuntersuchungen, die zu empirisch gestützten Erkenntnissen für die Konzeption zukünftiger Aus- und Weiterbildungsangebote führen würden. Ebenso gibt es einen Bedarf an Untersuchungen, die verdeutlichen, warum junge Menschen mit Migrationshintergrund den Lehrerberuf ergreifen, respektive was sie davon abhält. Daneben bietet der Bereich ‚Forschung und Entwicklung in der Ausbildung‘ für

angehende Lehrpersonen neu die Möglichkeit, in Forschungsprojekten zu partizipieren, wobei im Themenfeld der ‚Heterogenität‘ mit Sicherheit ein großes Potenzial zukünftiger Projekte liegt.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass die an der Pädagogischen Hochschule Zürich ebenfalls im Rahmen der Tertiarisierung initiierte Förderung der internationalen Mobilität von Studierenden und Dozierenden einen entscheidenden Beitrag zum Abbau der ‚monokulturellen Verinselung‘ der Lehrerschaft leisten kann. Darüber hinaus wird der Einsatz innovativer Marketingstrategien unumgänglich sein, sofern die bildungspolitische Zielsetzung (vgl. EDK 2000) eingelöst und verstärkt das Interesse von Menschen mit Migrationshintergrund für den Lehrerberuf geweckt werden soll.

## 6. Ausblick

Auch wenn aufgrund der Untersuchung keine Aussagen über die quantitative Verteilung der entsprechenden Typen innerhalb der Lehrerschaft getroffen werden können, verdeutlichen die Ergebnisse insgesamt, dass der Umgang mit der kulturellen Heterogenität kein selbstverständliches Element pädagogischer Professionalität aller Lehrpersonen darstellt. Wie aufgezeigt wurde, befindet sich die Lehrerbildung in der Schweiz – verdeutlicht am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Zürich – an einem innovativen Wendepunkt, der weit reichende Potenziale zur Realisierung eines plurikulturellen Habitus *aller* zukünftigen und amtierenden Lehrpersonen eröffnet. Als Bildungsgesellschaft im transnationalen Raum des 21. Jahrhunderts müssen wir es uns leisten, diese Chancen anzunehmen, denn „diversity is not a choice, but our responses to it certainly are“ (Howard 1999, S. 2).

## Literatur

- Adler, N. (1991): *International Dimensions of Organizational Behaviour*. Boston: Kent Publishing.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern u.a.: Lang.
- Allemann-Ghionda, C./de Goumoëns, C./Perregaux, C. (1999): *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Auernheimer, G./Blumenthal, V.v./Stübig, H./Willmann, B. (1996): *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bender-Szymanski, D. (2001): *Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung?* In: Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Wagner, U. (Hrsg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske + Budrich, S. 63–98.
- Binder, S. (2004): *Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden*. Wien: LIT.
- Bogner, A./Littig, B./Merz, W. (Hrsg.) (2002): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2004): *Demographisches Porträt der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

- Bundesamt für Statistik (BFS) (2005): Studierende an den Fachhochschulen 2004/2005. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L. (2003): Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 341–361.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 73–92.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hrsg.) (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Dossier 60. Bern: EDK.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Howard, G.R. (1999): We can't teach what we don't know. White Teachers, Multiracial Schools. New York: Teachers College Press.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: UTB.
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kronig, W. (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 126–141.
- Kronig, W./Haeberlin, U./Eckhart, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Bern: Haupt.
- Moser, U./Tresch, S. (2003): Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–107.
- Pries, L. (2001): Internationale Migration. Soziologische Theorien. Bielefeld: Transcript.
- Rüesch, P. (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Bern u.a.: Lang.
- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). Zürich: Orell Füssli.
- Stadler, P. (1999): Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 17, S. 285–296.
- Sterzenbach, G./Moosmüller, A. (2000): Kulturkontakt – Kulturkonflikt in der Schule. Untersuchung zum interkulturellen Handeln an Münchner Schulen. München: Landeshauptstadt München.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (1904/1988): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: UTB, S. 146–214.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research [Online Journal], 1(1). <http://qualitative-research.net> [Zugriff: 15. Februar 2004].

*Anschrift der Autorin:*

Doris Edelmann M.A., Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, CH-8090 Zürich,  
E-Mail: [doris.edelmann@phzh.ch](mailto:doris.edelmann@phzh.ch).

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

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

### **1. Zum Forschungsstand und zur Anlage der Untersuchung**

Folgende Ausgangsüberlegungen standen am Anfang des Projekts „Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen“ (BeBeSch): Lehrpersonen haben bei Migrant\*innenkindern – mehr noch als bei anderen Schüler\*innen – Schwierigkeiten, deren Fähigkeiten und Leistungen adäquat zu beurteilen.<sup>1</sup> Fehleinschätzungen gibt es speziell hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen. Hier kommt es sowohl zur Überschätzung als auch zur Unterschätzung oder Verkennung sprachlicher Fähigkeiten. Zur Überschätzung deshalb, weil die Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation über Defizite hinwegtäuschen, die die Entwicklung der Bildungs- oder Schulsprache, d.h. einer situations- oder kontextunabhängigen Sprachvarianz, beeinträchtigen. Zur Unterschätzung deshalb, weil die Kompetenzen der Kinder in ihrer Erstsprache oder Familiensprache nicht wahrgenommen werden (können), oder weil die eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten das Kind hemmen und es somit unwissend erscheinen lassen. Das Projekt wollte das Thema „Beurteilung“ auf der Mikroebene untersuchen und Anstöße für eine pädagogische Verständigung zwischen Lehrperson und Schüler\*in über Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungsbereitschaft geben.

Zu diesem Zweck wurden drei Beurteilungsinstrumente und Interviewleitfäden entwickelt und neun Lehrpersonen zur Erprobung zur Verfügung gestellt: ein Selbsteinschätzungsbogen für die Schüler\*innen (SEB/S), der gleiche für Lehrpersonen über die vermutete Selbsteinschätzung der Schüler\*innen (SEB/L) und ein Beobachtungs- und Beurteilungsbogen (BOB) für die Lehrpersonen. Der SEB/S wurde nach einem Pretest 68 Grundschul\*innen, darunter 34 Migrant\*innenkindern, zweimal vorgelegt. Ebenso haben die Lehrpersonen den SEB/L zweimal im Schuljahr 2003/2004 ausgefüllt. Der BOB wurde von den Lehrpersonen dreimal ausgefüllt: am Anfang, in der Mitte und am Ende des Schuljahres. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen am Anfang des Schuljahres über ihre bisherigen Beurteilungspraktiken und am Ende des Schuljahres über ihre Erfahrungen mit den neuen Instrumenten und ihre Einschätzungen dazu intensiv befragt (halbstandardisierte Interviews).

Den Hintergrund bildete das im engeren Fachkreis seit langem diskutierte, in der breiteren pädagogischen Öffentlichkeit aber vor allem seit den internationalen Schulleistungsvergleichen wahrgenommene, überdurchschnittlich häufige Schulversagen von

1 Die explorative Untersuchung wurde im Zeitraum 2003-2004 mit Mitteln aus dem Innovationsfonds des Pädagogischen Forschungszentrums an der Universität zu Köln durchgeführt.

Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Migrantenkinder bleiben in der Grundschule viermal so häufig sitzen wie ihre Mitschüler/innen (Krohne u.a. 2004, S. 384). Migrantenkinder haben ein mehr als doppelt so hohes Risiko, auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden als die anderen Kinder (Relativer Risiko-Index nach Kornmann 2003). Migrantenkinder haben eine fünfmal geringere Chance, eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium zu bekommen als Kinder aus einer deutschsprachigen Familie, so ein Ergebnis von IGLU. Selbst bei vergleichbarem sozialen Status und gleicher Lesekompetenz sind die Chancen der Einheimischen um den Faktor 1,7 höher (Bos u.a. 2003). Migrantenkinder besuchen im Vergleich zu Einheimischen häufiger die Hauptschule (40% gegenüber 24%). In den höheren Bildungsgängen wie der Realschule (29% gegenüber 41%) oder dem Gymnasium (11% gegenüber 27%) sind Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert. Rund 20% der Migrantenkinder verlassen jedes Jahr das Schulsystem ohne Schulabschluss, während es bei den Deutschen etwa 8% sind (Kristen 2004, S. 12).

Es kann nicht genug betont werden, dass diese prozentualen Verzerrungen eng mit der soziodemographischen Struktur der Migrantenvölkerung zusammenhängen, mit anderen Worten: mit der Überrepräsentation – im Vergleich zur Gesamtbevölkerung – von Individuen und Familien mit geringerem sozioökonomischen Status und Bildungsniveau. Dies rechtfertigt aber keineswegs die häufig praktizierte „Erklärung“ des Schulversagens von Migrantenkindern aufgrund der angenommenen, familiär und ethnisch begründeten Unzulänglichkeiten.

Und doch: Die überproportional hohen Misserfolgsquoten werden von einigen wissenschaftlichen Autor/innen mit Defiziten erklärt, die den Kindern oder Familien zugeschrieben werden – ein auch in der Bildungspolitik und im Schulalltag verbreiteter und beliebter Erklärungsmodus. Verwiesen wird auf sprachliche Defizite, wobei meist einseitig die Lexik in den Blick genommen wird, sodann auf allgemeine Sozialisationsdefizite und auf einen Mangel an familiären Ressourcen, mit anderen Worten: auf die ‚Bildungsferne‘ vieler Elternhäuser, wobei oft mangelhafte Informiertheit über das deutsche Schulsystem ins Feld geführt wird. In differenzierteren Studien wurde ein Zusammenhang zwischen der Traditionsverhaftetheit und dem ‚problematischen‘, d.h.: rückwärts gewandten Familiensystem einiger Migrantenfamilien einerseits und den Schulschwierigkeiten ihrer Kinder andererseits nachzuweisen versucht, so etwa bei Lanfranchi (1995) für die deutsche Schweiz. Laut Kristen (2004) besteht der ‚zentrale Punkt‘ darin, dass Zuwandererfamilien nicht im selben Ausmaß wie Einheimische über die für den Bildungserfolg wichtigen Ressourcen verfügen. Aus dieser Sichtweise heraus ist es nur ‚logisch‘, dass Schulen mit einem sehr hohen Anteil von Migrantenkindern ein niedrigeres Leistungsniveau aufweisen.

Die Mehrheit der Bildungsforscher/innen macht demgegenüber nicht die Familien, sondern das Bildungssystem auf die eine oder andere Art für den schulischen Misserfolg verantwortlich. Dabei lassen sich vereinfachend vier Ansätze unterscheiden: (a) unzureichende Förderung der Zweitsprache, (b) unzureichende Würdigung und Förderung der Zweisprachigkeit, (c) Mängel der Unterrichtsqualität und schließlich (d) Formen der „institutionellen Diskriminierung“.

(a): Die Forderung nach systematischer Förderung der Zweitsprache, zurzeit wieder bildungspolitisch en vogue und jüngst von Hopf (2005) mit wissenschaftlicher Autorität unterstützt, bedarf der Präzisierung und Differenzierung. Denn die sprachlichen Defizite von Migrantenkinder sind nicht genereller Art; sie liegen weniger im Bereich der mündlichen als vielmehr im Bereich der schriftlichen Kommunikation. Sie bedürften, da sie individuell unterschiedlich sind, der differenzierten Diagnose und Förderung.

(b): Den einseitigen Befürworter/innen eines Mehr an Deutschförderung erwidern andere unter Berufung auf Cummins (1984), dass gerade die Kompetenzen im Bereich schriftlicher Kommunikation von einem angemessenen Entwicklungsniveau in der Erstsprache abhängen. Zumindest müssten die Kinder in die Lage versetzt werden, zwischen beiden Sprachsystemen eine Beziehung herzustellen. Der Zusammenhang zwischen einer qualifizierten Förderung der Zweisprachigkeit und dem Schulerfolg wurde in verschiedenen Arbeiten beleuchtet. Psycholinguistische Untersuchungen betonen die besonderen kognitiven Leistungen und Kompetenzen von zwei- und mehrsprachigen Personen (Wode 1995; Siebert-Ott 2001). In einer europäischen Vergleichsstudie gewannen aber Schiffauer u.a. (2002, S. 150ff.) den Eindruck, dass besonders in der deutschen Schule der Gebrauch der Familiensprachen als Zeichen der Integrationsunwilligkeit gedeutet und damit negativ gewertet wird (vgl. Auernheimer u.a. 1996).

(c): Die „School-Effectiveness-Forschung“ hat neben schulorganisatorischen auch unterrichtsbezogene Prozessvariablen identifiziert, von denen die Leistungsfähigkeit der Schulen, gemessen an den Leistungen der Schüler/innen, und zwar auch der „schwachen“ Schüler/innen, abhängt. Dazu werden zum Beispiel das Klassenklima, das Ausmaß der Binnendifferenzierung und die Rückmeldung der Lehrpersonen gerechnet (Peek/Neumann 2003; für die deutsche Schweiz Rüesch 1999). In der PISA-Studie wird aus den Testergebnissen geschlossen, dass unsere Schulen selbstreguliertes Lernen unzureichend fördern (Deutsches PISA-Konsortium 2001).

(d): Nicht mangelnde Förderung, sondern eine durch die Strukturen des Bildungssystems bedingte Benachteiligung von Migrantenkinder wird in der Theorie der „institutionellen Diskriminierung“ angenommen (Gomolla/Radtke 2002). Der Frage der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte sind Kornmann u.a. (1997) nachgegangen; für die deutsche Schweiz vgl. Haeberlin u.a. (2000). Prengel (1993) hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Tendenz zur Homogenisierung der Lerngruppen die Tendenz zur Separation impliziert. In ihrer empirischen, europäisch vergleichenden Studie zeigt Allemann-Ghionda (1999), wie die insgesamt eher integrativen oder eher separierenden Strukturen der nationalen und regionalen Bildungssysteme und die ihnen zugrunde liegenden Konzeptionen der Differenz sich auf die Beschulung soziokulturell und sprachlich heterogener Klassen auswirken. Auch die wohnortbedingte Schulwahl ist zur strukturell bedingten Diskriminierung zu rechnen (Deutsches PISA-Konsortium 2001).

In einigen Publikationen über die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder wird die Beurteilungskompetenz der Lehrpersonen in Zweifel gezogen. Jungbluth, der dieser Frage in einer niederländischen Untersuchung empirisch nachgegangen ist – er verglich Lehrerurteile mit nonverbalen Intelligenztests –, kommt zu dem Ergebnis, dass

Schüler türkischer und marokkanischer Herkunft mit überdurchschnittlicher Intelligenz nicht als solche erkannt werden. Dabei ist aber nach seinen Analysen die Reproduktion sozialer Ungleichheit auf Schichtmerkmale und nicht auf Ethnizität zurückzuführen (Jungbluth 1994). Er konnte keinen Zusammenhang zwischen fremder Herkunft und ungünstigen Lehrerprognosen feststellen, wogegen Ludwig (2001) eine Untersuchung erwähnt, die einen solchen Zusammenhang bestätigte. Nach einer qualitativen Untersuchung von Weber (2003) spielt die ethnische Zugehörigkeit (kombiniert mit der sozialen Herkunft) von türkischen Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe insofern eine Rolle, als diese von Lehrpersonen in der verbalen und nonverbalen Interaktion diskriminiert werden, obwohl oder weil sie die Bildungsleiter erklommen haben.

In unserem Projekt sind wir davon ausgegangen, dass eine förderdiagnostisch orientierte Beurteilung der Kompetenzen und Leistungen die Abkehr von der sozialen Bezugsnorm zugunsten der individuellen Bezugsnorm in Verbindung mit sachbezogenen Kriterien verlangt. Als angemessene Alternative zu Ziffernnoten mit ihrem beschränkten Informationswert werden seit den 1970er-Jahren Verbalbeurteilungen oder „Lernberichte“ betrachtet. Dieser Form der Schülerbeurteilung, die seit einer entsprechenden Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1970 unter anderem an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen in den ersten Schuljahren üblich geworden ist, sollten die im Projekt entwickelten Instrumente dienen. Verbalbeurteilungen als solche erfüllen nämlich nicht unbedingt die an sie gestellten Erwartungen. Wie einschlägige Untersuchungen zeigen, orientieren sich die Lehrer/innen dabei meist an dem ihnen vertrauten Muster des klassischen Notenzeugnisses (Valtin 2002, S. 78). Dem Projekt lag die Annahme zugrunde, dass dies u.a. darauf zurückzuführen sei, dass den Lehrpersonen keine geeigneten Instrumente zur differenzierten Beurteilung zur Verfügung stehen.

Die Untersuchungen von Valtin (2002) zeigen, dass die Einführung von Verbalbeurteilungen an den Grundschulen – in diesem Fall an Berliner Grundschulen – die damit angestrebten Ziele in mehrfacher Hinsicht verfehlt. Erstens finden individuelle Bezugsnormen nur selten Verwendung (ebd., S. 79). Daher findet man auch selten eine Beschreibung von Lernprozessen. Stattdessen dominieren Eigenschaftszuschreibungen (ebd., S. 15). Die Kausalattributionen fallen äußerst pauschal aus: mangelnde Anstrengung, mangelnde Aufmerksamkeit, allgemeine geistige Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen (S. 86, 94). Daher sind die Beurteilungen auch förderdiagnostisch wertlos: „Vollständige förderdiagnostische Hilfestellungen fanden sich nur in zwei (von 247) Texten“ (ebd., S. 79). Die Rückmeldefunktion für Eltern und Schüler/innen ist äußerst gering, zumal die Lehrer/innen es vermeiden, „auf bestehende Probleme, vor allem aber auf deren mögliche Hintergründe einzugehen“ (ebd., S. 85). Auf die Kontextgebundenheit von Förderdiagnostik verweisen einige Autor/innen noch in anderer Hinsicht. Die individualisierte Leistungsbeurteilung sei nur sinnvoll, wenn sie in einen leistungs- oder aufgabendifferenzierten Unterricht eingebettet sei (Horstkemper 2004; Jachmann 2003; Valtin 2002, S. 112). Insgesamt ist die Problematik der Mechanismen der Beurteilung bisher noch zu wenig erforscht, und es besteht besonders auf der Mikroebene Datenmangel. Das Projekt „BeBeSch“ versteht sich in diesem Sinne als Forschungsbeitrag, dem weitere, breiter angelegte Untersuchungen folgen sollen.

## 2. Ergebnisse der Lehrerbefragung

An fünf Grundschulen im Raum Köln/Düren/Jülich wurden zu Beginn des Schuljahres 2003/04 mit neun Lehrpersonen explorative Interviewgespräche geführt, die zum Schuljahresende thematisch modifiziert wiederholt wurden. Es waren acht Grundschulklassen der dritten Jahrgangsstufe und eine Grundschulklasse der vierten Jahrgangsstufe beteiligt. Die Interviews bezogen sich auf den komplementären Teil der Untersuchung, in dem 68 Kinder sich selbst einschätzen mussten und von ihren Lehrpersonen beurteilt wurden (vgl. unten Abschnitt 3). Aus den Interviewleitfäden und dem erhobenen Korpus ergaben sich induktiv Themen oder Kategorien, die das Tertium Comparationis für den Vergleich der Aussagen der neun Lehrpersonen bildeten. Die Inhalte der Interviews wurden kondensiert, den Kategorien zugeordnet und dann nebeneinander verglichen (Quervergleich). Die Ergebnisse eignen sich für die Analyse von Strukturen auf der Mikroebene, innerhalb derer die einzelne Lehrperson handelt.

### *Zur allgemeinen Schulsituation*

Die Lehrerschaft an Grundschulen befindet sich in einem Generationenwechsel. Die Grundpositionen und der Grad der Identifizierung mit dem Beruf gehen teilweise weit auseinander. Die Personalplanung und die Praxis der Stellenbesetzungen haben negativen Einfluss auf das Schulleben. Die Schulleitungen und Lehrpersonen fühlen sich den administrativen Entscheidungen ausgeliefert. Teamarbeit der Lehrpersonen ist nicht obligatorisch. Die aktuellen Reformen in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen erlebt die Mehrheit der Befragten als oktroyiert, praxisfremd, unüberschaubar und überfordernd. Es wird eine Veränderung der Identität von Lehrpersonen (Abkehr von der Rolle als Bezugsperson im Klassenverband) befürchtet. Fast alle Lehrpersonen äußerten die Sorge, dass sie künftig noch weniger Zeit für das einzelne Kind haben werden. In den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen gebe es „zu viele offene Baustellen“, wie eine Schulleiterin sagte.

### *Subjektive Bilanz des Schuljahres*

Acht von neun Lehrpersonen haben das Schuljahr 2003/04 als sehr anstrengend und tendenziell negativ empfunden. Besonders die oben beschriebenen Unsicherheiten haben die Freude an der Arbeit überdeckt. Positiv haben Lehrpersonen die Zeiten erlebt, in denen das Klima in der eigenen Klasse angenehm war, wenn so genannten Problemkindern geholfen werden konnte oder diese die Klasse verlassen hatten. Die Erwartungen an Eltern zur Mitarbeit am Schulleben sind gering; eine gewisse Ängstlichkeit vor Elternbeschwerden wurde genannt.

### *Grundhaltungen zu Beurteilungen und Noten*

Drei von neun Lehrpersonen haben zu ihrer beruflichen Beurteilungspflicht Probleme geäußert. Dabei spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle: von subjektiv erlebtem Leiden, ungerecht zu beurteilen, bis hin zur Haltung, dass Noten im Gegensatz zum pädagogischen Auftrag stehen. Diese Lehrpersonen erkennen sehr differenziert, dass die Beurteilungen der Selektion dienen und nicht zu einer Förderdiagnostik führen. Das Ansinnen, dem einzelnen Kind in seiner spezifischen Lernsituation gerecht zu werden, würde durch die Notengebung konterkariert. Diese drei Lehrpersonen empfinden die geforderte Beurteilungstätigkeit als Druck und Belastung. Doch sechs der neun befragten Lehrpersonen befürworteten das gängige Beurteilungssystem grundsätzlich. Argumente für die Notengebung sind:

- Man kenne seine Kinder und könne sie beurteilen;
- Noten oder Verbalbeurteilungen seien ein positiver Ansporn für Kinder;
- Kinder wollten sich vergleichen;
- Kinder müsse man fordern;
- Ohne Noten würden Eltern nicht mit den Kindern arbeiten.

Schwierigkeiten bei der Beurteilung sehen Lehrer/innen bei drei Gruppen von Schüler/innen:

- Bei Migrantenkindern, die unzureichend Deutsch können;
- bei sehr ruhigen Kindern;
- bei Kindern aus problembelasteten Familien.

### *Methoden und Techniken zur Erstellung von Beurteilungen*

Der erste Eindruck ist entscheidend: Acht Lehrpersonen entnehmen Informationen den Schulakten, dem Anmeldeverfahren und/oder Aufnahmetests wie z.B. „Fit in Deutsch“; sieben Interviewte erkunden gezielt die Familienverhältnisse und bewerten diese; sechs von neun Befragten achten vor allem auf das Sozialverhalten des Kindes. Weitere Quellen des ersten Eindruckes sind Informationen von Kolleg/innen, Kenntnisse von Geschwistern, Aussagen anderer Kinder sowie – eher selten – Kontakte zum Kindergarten oder Hort. Alle Lehrpersonen sprachen davon, dass sie unvoreingenommen auf neue Kinder zugehen, um sich ein eigenes Bild zu machen. Alle neun Lehrpersonen stützen ihre Beurteilungen in den Zeugnissen auf Klassenarbeiten und Tests. Sieben Interviewte berichteten über regelmäßige oder sporadische Notizen, die sowohl die Leistungen als auch das Sozialverhalten der Kinder festhalten. Dabei benutzt kaum eine Lehrperson eine Systematik für seine oder ihre Notizen, sondern notiert aus der Erinnerung heraus zumeist negative Auffälligkeiten, weniger positive Entwicklungen. Nur ein Lehrer arbeitet mit einem transparenten System der Lernkontrolle, dem Kompetenzkartensystem (Nather 2004). Zusammengefasst: Jede der befragten Lehrpersonen praktiziert eine ei-

gene Arbeitsweise zur Lernkontrolle und zur Beurteilung von unsystematischen, subjektiven Notizen bis zum durchorganisierten System. Die Ergebnisse, also die Noten, werden jedoch gleichwertig eingestuft und dienen als Basis für den weiteren Bildungsweg der Kinder.

### *Beurteilungen von Kindern mit Migrationshintergrund*

Einig sind sich die befragten Lehrpersonen darüber, dass Kinder schwer zu beurteilen sind, wenn sie die deutsche Sprache nicht schulgerecht beherrschen. Zwischen Sprachverständnis und Leistungskompetenz zu unterscheiden (zum Beispiel in Mathematik bei Textaufgaben), sei schwierig. Sechs Mal wurden allgemeine Probleme bei der Bewertung von Migrant\*innenkindern benannt, die als Grundhaltungen zumindest dieser neun Lehrpersonen interpretiert werden können:

- Die Gefahr der Vergabe von ‚pädagogischen‘ Noten, so genannten ‚Mitleidsnoten‘;
- Migrant\*innenkinder seien öfter verhaltengestört als deutsche (Begründungen: häufige Klassenwiederholungen, Sonderschulüberweisungen);
- Migrant\*innenkinder hätten oft Bildungslücken durch Lebensbelastungen wie Krieg und Flucht;
- Migrant\*innenkinder seien wegen kultureller Rollenzuschreibungen (Verhalten der Jungen gegenüber weiblichen Lehrpersonen; Bildungserwartungen der Eltern an Mädchen) kaum in das deutsche Schulsystem zu integrieren;
- Migrant\*innenkinder hätten auch unabhängig vom Sprachvermögen generelle Verständnisprobleme.

### *Frühe Schultypprognosen*

Die Lehrpersonen haben zu 68 Kindern Bildungsprognosen abgegeben. Diese Prognose bezog sich auf die Frage, welche Schulform ein Kind nach der Grundschule besuchen werde. Bei acht Kindern war die Perspektive noch offen, aber bei 60 Kindern waren die Lehrpersonen sich ziemlich sicher, auf welche Schule diese nach der Grundschule gehen werden. Der Zeitpunkt dieser Befragung war der Anfang des dritten Schuljahres. Ende des dritten Schuljahres hatten sich die Prognosen kaum verändert. Nur in wenigen Gesprächssequenzen haben einige Lehrpersonen Zweifel geäußert, Kinder so früh einer Schulform zuzuordnen. Es scheint zum Selbstverständnis und zur ‚Kompetenz‘ von Grundschullehrerinnen zu gehören, frühzeitig Kinder und ihre Bildungsperspektiven einzuschätzen und festzulegen. Damit ist dem Pygmalion-Effekt Tür und Tor geöffnet. Dieselben Lehrpersonen mit einer Ausnahme benutzen keine systematischen, transparenten und nachprüfaren Methoden, um Kinder zu beurteilen.

Mit welcher Verteilung ordnen Lehrpersonen diese 60 Kinder bereits am Anfang der dritten Grundschulklasse den weiterführenden Schulen zu? Nach Auffassung der Lehrpersonen werden 18 Kinder zum Gymnasium gehen, 17 zur Realschule, 20 zur Haupt-

schule, 4 zur Gesamtschule und ein Kind zur Sonderschule. Dabei werden deutsche Kinder häufiger als gymnasial geeignet angesehen als Migrantenkinder; die umgekehrte Tendenz gab es bei der Realschule. Die Hauptschule im Blick haben die befragten Lehrpersonen für sieben deutsche Kinder und 13 Migrantenkinder – hier zeigt sich ein klares Gefälle. Dass nur ein Kind für die Sonderschule vorgesehen war, liegt an bereits vollzogenen Sonderschulüberweisungen.

Welche Kriterien spielen für die befragten Grundschullehrpersonen eine wesentliche Rolle, wenn sie über die Bildungsperspektiven der Kinder sprechen? Dies sind Sprachkenntnisse, logisches Denken, Fleiß, eigenständiges Arbeiten, Sozialverhalten und der Schulbesuch der Geschwister. Aber das wichtigste Kriterium ist aus der Sicht der Lehrpersonen das Elternhaus. Durch die starke Gewichtung des familiären Hintergrundes wird der individuelle Lernprozess eines Kindes in hohem Maße an das familiäre Umfeld delegiert, wobei die subjektiven Einschätzungen der ‚Bildungsqualität‘ des Elternhauses auf Alltagstheorien der Lehrpersonen beruhen. Einige Zitate von befragten Lehrpersonen sollen hier als Beispiel dienen:

- Ein Junge, dessen Vater Deutscher und die Mutter Marokkanerin ist, erhielt die Bildungsprognose: „Er könnte die Realschule schaffen, wird aber wegen seiner Familie zur Hauptschule gehen müssen“;
- Ein deutscher Junge aus einer Aussiedlerfamilie wurde als leistungsschwach eingestuft, aber „er wird auf die Realschule gehen können, weil er in Mathe gut ist und die Eltern sehr fleißig sind“;
- Über ein leistungsstarkes deutsches Mädchen wurde gesagt: „Der Besuch des Gymnasiums hängt von der Entwicklung der Familie ab. Gymnasium bedeutet, dass die Eltern in der Lage sein sollten, das Kind zu unterstützen“.
- Ein Mädchen mit mittleren Leistungen hat folgende Perspektive: „Sie wird zur Hauptschule gehen, weil sie keinerlei Hilfe zu Hause hat. Die Mutter würde auch den Bus nicht bezahlen“. Im weiteren Verlauf des Gespräches stellte sich heraus, dass die Mutter drogensüchtig ist und sowohl die Schule als auch das Jugendamt hilflos sind.
- Am Schluss sei auf die Aussage zu einem Jungen aus einer Sinti-Familie verwiesen, über den gesagt wurde: „Er ist ein auffallend hoch begabter Junge, hat neun Geschwister und lebt in verwaorlosten Familienverhältnissen. Er wird von seinen Mitschülern und deren Familien ernährt. Er könnte das Gymnasium mit Leichtigkeit schaffen, aber durch seine Familie hat er keine Chance“.

### **3. Erfahrungen mit den Beurteilungsinstrumenten: Selbsteinschätzungsbogen (SEB) und Beobachtungsbogen (BOB)**

Die Lehrpersonen sollten jeweils etwa ein Drittel der Schüler/innen ihrer Klasse benennen, die sie im Schuljahr mit den neuen Instrumenten (SEB und BOB) beobachten und beurteilen. Die Auswahl der Kinder war mit folgenden Items vorgegeben: männlich/

weiblich, ohne Migrationshintergrund/mit Migrationshintergrund, leistungsstark/leistungsschwach.

Der Selbsteinschätzungsbogen für Schüler/innen (SEB/S) enthielt Fragen zu kommunikativen Kompetenzen, persönlichkeitsbezogenen Fertigkeiten, Komponenten des Sprach- und Kommunikationsbewusstseins, Fragen nach Lerntechniken und heuristischen Fertigkeiten sowie nach Hör- und Leseverständnis, mündlicher Kommunikation und Schriftlichkeit. Der SEB orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Goethe-Institut Inter Nationes 2001) sowie an den Sprachenportfolios der Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und der Staaten Irland, Großbritannien und Frankreich. Zudem wurde der Lehrplan Deutsch für die Grundschule (MSJK 2003) berücksichtigt. Jeweils anschließend wurden die Lehrpersonen gebeten, die inhaltlich gleichen Bögen (SEB/L) für ihre jeweiligen Schüler/innen auszufüllen unter der Fragestellung: wie – glaubt die Lehrperson – schätzt ein Kind sich selbst ein? Selbst- und Fremdeinschätzung wurden gegenübergestellt. In den Erhebungen sollte ermittelt werden, wie viele und welche Wahrnehmungs- und Beurteilungsunterschiede es gibt.

Laut mehrheitlicher Aussage der Kinder stellte das Ausfüllen des SEB eine herausfordernde Aufgabe dar: nämlich über sich nachzudenken, seine Lernvorlieben und -strategien zu dokumentieren, seine Fähigkeiten einzuschätzen und sich dabei seine Sprachkompetenzen zu vergegenwärtigen. Die geschaffene Beurteilungshilfe für die Lehrpersonen (BOB) sollte es durch eine Reihe von Bedingungen und Kompetenzen beschreibende Kriterien ermöglichen, ein im Vergleich zur gängigen Praxis differenzierteres Schülerprofil zu erstellen. Durch Beobachten, d.h. zeitliches Dokumentieren jener zu differenzierenden Bedingungen und Kompetenzen, sollte jede Lehrperson dazu sensibilisiert werden, nicht nur Defizite, sondern Leistungspotenziale festzustellen und die Kompetenzen der Schüler/innen adäquaterer als bis dahin zu erfassen und zu beschreiben.

Der im Projekt entwickelte BOB ordnet die Beurteilungsaspekte den Bereichen soziale Fertigkeiten, Leistungsfähigkeit, sprachliche und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen zu. Als Vorlage dienten Beurteilungshilfen für Beurteilungsgespräche und Lernberichte des Kantons Basel-Stadt (Kanton Basel-Stadt, 1998) sowie analoge Materialien des Kantons Zürich. Die im Projekt formulierte Kritik an diesen Vorlagen besteht darin, dass der Beurteilungsaspekt Sprache, insbesondere der mehrsprachige Hintergrund der Migrantenkinder, nicht ausreichend berücksichtigt ist. Diese Aspekte wurden im SEB/BOB entsprechend differenziert erhoben. Im Folgenden werden ausgewählte Resultate aus den Erhebungen vorgestellt.

### *Vertrauen in das eigene Beurteilungsvermögen*

Lehrpersonen zeigen sich in der Grundeinschätzung „leistungsstark – leistungsschwach“ sicher, was angesichts subjektiver Beurteilungskriterien nicht immer plausibel erscheint (s. Ergebnisse aus den Interviews). Für die Erhebung musste der BOB dreimal im Schul-

jahr ausgefüllt werden. Der Vergleich zeigt, dass Angaben zur Detaileinschätzung häufig identisch blieben, in wenigen Fällen sogar negativer wurden. Nur für vier von 68 Kindern zeigte sich zum Schuljahresende eine positivere Gesamteinschätzung zugunsten des Kindes. Dies ist ein Hinweis darauf, dass innerhalb bestehender Strukturen und Gewohnheiten einzelne, punktuelle Hilfsmaßnahmen zur differenzierteren Beurteilung von Schüler/innen nicht automatisch den Weg in die Förderdiagnostik weisen.

### *Beachtung von Leistungsbereitschaft und Leistungsstärke*

Bei der Frage zur Leistungsbereitschaft blieb innerhalb des Schuljahres für 43 von 68 zu beurteilenden Kindern das Urteil gleich. Alle 34 von den Lehrpersonen als leistungsstark genannten Kinder wurden bis Schuljahresende als leistungsbereit wahrgenommen. Bei knapp der Hälfte der leistungsschwach genannten Kinder wurde dagegen auch zum Schuljahresende nur eine gelegentliche oder seltene Leistungsbereitschaft beobachtet. Die Auswertung der SEBs zeigt ergänzend, dass sich jene Kinder selbst wenig unterrichtsinteressiert bis zu völlig desinteressiert darstellen. Einiges spricht dafür, dass einmal als schwach „verurteilte“ Kinder möglicherweise aus Resignation nur noch wenig Leistungseinsatz bieten. Bei der anderen Hälfte der leistungsschwachen Schüler/innen jedoch wurde zum Schuljahresende eine höhere Leistungsstärke notiert als zu Beginn des Jahres. Unter diesen Schüler/innen waren 12 Migrantenkinder aus verschiedenen Jahrgangsstufen.

### *Förderung und Stärkung des Selbstkonzepts*

Der Zusammenhang von Schulleistungen und ‚Selbstkonzept der Fähigkeit‘ wurde bereits nachgewiesen (Helmke 1998). Die BOBs aller ‚leistungsschwachen‘ Kinder demonstrieren, dass persönlichkeitsbezogene Kompetenzen wie Konzentration, Durchhaltevermögen, Herausforderung suchen, planvoll arbeiten oder Unsicherheit das ganze Schuljahr über extrem niedrig beurteilt wurden. Die regelmäßige Beobachtung hätte hier zu sofortigen entgegenwirkenden Maßnahmen mit dem Ziel der angemessenen Förderung führen können – und nicht nur zu einer Stigmatisierung des Kindes.

### *Mehrsprachigkeit und Schulleistung bei Kindern mit Migrationshintergrund*

An der Untersuchung haben 34 Kinder mit Migrationshintergrund teilgenommen. Kinder mit nord- oder mitteleuropäischem Migrationshintergrund sowie Kinder mit asiatischen Familiensprachen wurden alle als leistungsstark genannt. Schüler/innen mit Albanisch, Jugoslawisch oder Russisch als Erstsprache aber wurden der Kategorie „leistungsschwach“ zugeordnet. Es ist anzunehmen, dass die bewusste oder unbewusste Wertung der Herkunft oder der Familiensprache Einfluss auf die erwartete Schulleis-

tung dieser Kinder hat. Drei Lehrpersonen äußerten das Vorurteil, der sprachliche Hintergrund der Migrantenkinder stelle eine Behinderung auf dem Weg zur Lernzielerreichung und Leistungssteigerung dar.

### *Wachsendes Sprachbewusstsein*

Das mehrsprachige Migrantenkid wird mit zunehmendem Alter bezüglich seiner bewussten und unbewussten Forderungen an kommunikative Fertigkeiten selbstkritischer (Oksaar 2003, S. 58). Man könnte erweiternd behaupten, dies treffe für alle Kinder zu, wie sich bei der Gegenüberstellung beider Schülerelbsteinschätzungen zeigt. Vor allem in den schulisch erworbenen Fertigkeiten, wie z.B. fehlerfreie Texte erstellen, Informationen in Texten finden, genaues und zusammenhängendes mündliches Darstellen sowie in der strategischen Kommunikation sahen sich Schüler/innen bei der zweiten Befragung differenzierter. Nur in wenigen Fällen sahen sich ein- und mehrsprachige Kinder bei der zweiten Erhebung kritischer, als ihre Lehrer/innen es taten. In der ersten Erhebung stuften Lehrpersonen generell ihre Schüler/innen in allen Teilkompetenzen geringfügig bis extrem niedriger ein, als die Kinder sich selbst einschätzten. In der zweiten Befragung allerdings stimmen Selbst- und Fremdeinschätzung mehrheitlich überein. Die im BOB dokumentierte Wahrnehmung der Lehrpersonen zu den sprachlichen Kompetenzen veränderte sich im Laufe des Schuljahres bei fast allen Kindern allerdings nicht. Vielleicht hatten schwächere Schüler/innen während des Schuljahres keine wirksame sprachliche Förderung erhalten können. Vielleicht verweist dies aber auch auf mangelndes Verständnis oder Interesse an einer differenzierten Betrachtung des Sprachvermögens.

### *Verständigung zwischen Schüler/in und Lehrperson*

Fast alle am Projekt beteiligten Lehrpersonen sind monolingual aufgewachsen. Teilweise fiel es ihnen schwer, sich in die Lernsituation und die Fähigkeiten von mehrsprachigen Migrantenkindern hineinzudenken. Einige der befragten Lehrpersonen waren sich dessen bewusst, andere hatten eher den monolingualistischen Erwartungshorizont, der schulsprachliche Fähigkeiten ausschließlich in der deutschen Sprache beim Schulbesuch voraussetzt. Sprachkompetenz bedeutet mehr als ‚richtig‘ sprechen und schreiben zu können. Dennoch wurde die Sprachkompetenz der Kinder von allen neun Lehrpersonen hauptsächlich anhand korrekter Grammatik und Rechtschreibung beurteilt. Zudem erschweren Vorurteile und unzureichendes Wissen über die sprachliche Lebenswelt des Kindes jenes erforderliche Verständnis. Nur zwei von neun Lehrpersonen konnten etwas ausführlichere Angaben zur sprachlichen Lebenswelt ihrer Schüler/innen machen.

#### **4. Perspektiven für Forschung und Entwicklung**

Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung „BeBeSch“ schließen an die bisherigen zu diesem Fragenkomplex vorliegenden Forschungsergebnisse an. Die Klage über kindliche Entwicklungsdefizite und familiäre Distanz zur Schule fällt, wenn ein Bildungssystem eher separierend ausgerichtet ist, im Grunde auf das Bildungssystem zurück, weil es in diesem Falle den Schulen offenbar nicht oder unzureichend gelingt, defizitäre Ausgangslagen zu überwinden, die Eltern zum Beispiel über das schulische Angebot oder über den Förderbedarf ihres Kindes zu informieren, ihnen die eigenen Erwartungen zu vermitteln und sie in die schulische Arbeit einzubinden. Ein Grundproblem ist die im deutschen System vergleichsweise starke Aufgabendelegation an das Elternhaus, sodass die Verantwortung für Schulversagen dorthin abgeschoben werden kann. Wie die internationalen Schulleistungsvergleiche zeigen, gelingt es dem deutschen System weniger als anderen Bildungssystemen, Unterschiede der familiären und somit sozioökonomischen Voraussetzungen auszugleichen (IZA 2004). Dies ist unter anderem auf Mängel der diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen zurückzuführen. Auch die übrigen Erklärungsansätze für den schulischen Misserfolg von Migrantenkindern verweisen direkt oder indirekt auf das Problem der Lernendiagnose. Gleich, ob man Sprachförderung einseitig als Förderung im Deutschen oder aber als Förderung von Zweisprachigkeit versteht – in jedem Fall setzt die Förderung Kenntnisse darüber voraus, über welche sprachlichen Kompetenzen der Schüler, die Schülerin verfügt und wo die Förderung ansetzen muss.

Die viel beschworene Binnendifferenzierung als ein Merkmal von Unterrichtsqualität verlangt eine differenzierte Beurteilung der Leistungen, der Stärken und Schwächen der Schüler/innen, wenn man Binnendifferenzierung – im Unterschied zum ‚offenen Unterricht‘ mit freier Aufgabenwahl – als eine Form individualisierter Aufgabenstellung versteht. Die Ergebnisse unseres Projekts illustrieren vorliegende Befunde und vertiefen sie. Sie holen die sonst meist ausgeblendete Perspektive der Schüler/innen hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und Leistungen an das Tageslicht und vergleichen deren Sichtweise mit derjenigen der Lehrpersonen. Zudem wurden Daten generiert, bei denen das Thema ‚Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit‘ mit dem Thema ‚Praxis der Beurteilung‘ verknüpft wird.

Wir mussten zur Kenntnis nehmen, dass die defizitäre Beurteilungspraxis sich nicht oder nicht allein durch Hilflosigkeit der Lehrpersonen aufgrund fehlender geeigneter Diagnoseinstrumente erklären lässt. Vielmehr wurde die Hypothese gestärkt, dass das Interesse an solchen Instrumenten im deutschen Schulsystem begrenzt ist. Plausibel erscheint nämlich, dass die vielen und frühen Selektionsmöglichkeiten in diesem System keinen Bedarf an diagnostischer Kompetenz aufkommen lassen. Das hoch selektive und separierende deutsche System lässt, so darf man annehmen, im Gegensatz zu integrativen Systemen kaum das Bedürfnis nach einem Instrumentarium der Förderdiagnostik aufkommen. Die beherrschende Selektionslogik beeinflusst vermutlich auch die berufliche Sozialisation und den Habitus der Lehrpersonen. Schwierige oder schwache Schüler/innen kann man mit bestem Gewissen auf Vorbereitungsklassen oder Sonderschulen

verweisen, wenn die Repetition als Maßnahme nicht ausreichend erscheint. Die Hauptschule erscheint wie geschaffen, ‚schwache‘ Schüler/innen mit Sprachdefiziten zu versorgen. Eindrücklich ist die Aussage, dass Migrantenkinder besonders häufig verhaltensgestört seien; als eine „Begründung“ wird die Zuweisung zu Sonderklassen genannt (vgl. oben Abschnitt 2). Unsere Ergebnisse bestätigen, dass die Auslesefunktion die Praxis und das Denken sowohl der Lehrpersonen als auch der Eltern beherrscht, womit die soziale Bezugsnorm dominant bleibt. Hier kann daran erinnert werden, dass bei den Eltern die Akzeptanz von Verbalbeurteilungen mit zunehmender Nähe zum Übergang auf die mehrgliedrige Sekundarstufe abnimmt (Roos 2001; Valtin 2002, S. 14).

Die Untersuchung bestätigt im einzelnen geringes Verständnis für Formen der Schüler selbstbeurteilung und mangelndes Interesse daran. Dies steht im Gegensatz zur erziehungswissenschaftlichen Literatur, wo solche Formen zunehmend befürwortet werden (Schneider 2000; Winter 1996), eine Entwicklung, die auch mit der internationalen Konjunktur der Beurteilungsform „Portfolio“ (Allemann-Ghionda 2002), insbesondere des europäischen Sprachenportfolios, zusammenhängen mag.

Das Projekt „BeBeSch“ hat ein besonderes Augenmerk auf die unterschiedliche Wahrnehmung und Beurteilung der Sprachkompetenzen und der Leistungen (potenziell und aktuell) von einheimischen Kindern und Migrantenkindern im Vergleich gerichtet. Besonders auffällig war, dass die beteiligten Lehrpersonen nur stereotype, kaum reflektierte, nur negative Vorstellungen über Migrantenkinder und Mehrsprachigkeit äußerten. Ergebnisse der einschlägigen Forschung über die Mehrsprachigkeit insbesondere von Migrantenkindern und neuerer Beurteilungsinstrumente scheinen kaum bekannt zu sein. Ein Ziel des Projektes war die Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Möglichkeit, weniger intuitive und dafür elaboriertere Beurteilungsinstrumente zu verwenden. Dieses Ziel wurde nur in geringem Maße erreicht, äußerten doch die meisten Lehrpersonen Vertrauen in ihre eigenen Beurteilungsmethoden und Unmut über die umständlichen SEB und BOB.

### *Forschungsperspektiven*

Unsere Ergebnisse belegen mit Daten auf der Mikroebene, in welcher Weise die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund zum Faktor des Schulversagens gemacht wird. Das Jahrzehnte lang untersuchte Thema Schulerfolg/Schulversagen ist keineswegs erschöpft. Die im ersten Abschnitt dieses Beitrages definierten bisherigen Forschungsansätze müssen von einem weiteren gefolgt werden, in dem das Verhalten der Lehrpersonen, aber auch das Verhalten der Eltern bei der täglichen Interaktion mit den Schüler/innen und beim Treffen von relevanten Entscheidungen unter die Lupe genommen wird. Die tägliche Arbeit der Lehrperson ist jedoch nicht isoliert zu betrachten, sondern sie ist eine unter vielen Variablen in einem systemisch zu betrachtenden Zusammenspiel aller Faktoren (Helmke/Weinert 1997). Die spezifischen Lernbedingungen, Unterrichtsanforderungen und diagnostischen Aufgaben, die sich aus einem Migrations- und multikulturellen Umfeld ergeben, sind dabei stärker als bisher einzu-

beziehen, denn sie erzeugen Bedingungen, die sich teilweise erheblich von den Bedingungen vorwiegend monokultureller und einsprachiger Individuen und Gruppen unterscheiden. Mehr qualitative Forschung auf der Mikroebene scheint hierbei notwendig zu sein, weil sie die Ergebnisse der flächendeckenden Großuntersuchungen wie PISA etc. um ansonsten versteckte Informationen vertiefend ergänzen kann. Die diskrepanten Ansichten der Kinder und der Lehrpersonen liefern zwar keine empirische Evidenz für die tatsächliche Sprachkompetenz der Kinder. Sie machen aber hellhörig dafür, dass die Untersuchung der in Kindergärten und Schulen praktizierten Diagnose der vorhandenen Kompetenzen von Schüler/innen und die Analyse des tatsächlich erteilten Unterrichts einschließlich des Förderunterrichts in der Zweitsprache und des muttersprachlichen Unterrichts zu den vorrangigen Aufgaben zukünftiger Forschungsprojekte gehören sollten. Wie will man sonst die auch in wissenschaftlichen Publikationen immer wieder verbreitete These (vgl. Söhn 2005) widerlegen oder bestätigen, dass die frühe und schulische Förderung der Zweisprachigkeit von Migrantenkindern unmöglich und für den Erwerb der Schulsprache nicht gewinnbringend und daher nicht sinnvoll sei?

### *Entwicklungsperspektiven*

Die Unkenntnis der meisten von uns interviewten (zum Teil älteren) Lehrpersonen bezüglich Mehrsprachigkeit, Migration, Diagnostik und Beurteilung macht darauf aufmerksam, dass die Lehrerbildung in früheren Zeiten oder gar bis vor kurzem diese Themen vernachlässigt hat. Fortbildungsangebote haben offenbar die hier beteiligten Lehrpersonen nicht erreicht. Die gegenwärtige Reform der Lehrerbildung, ob im Bachelor/Master-System oder nicht, sollte diesen Zug nicht verpassen. In der öffentlichen Debatte über die Wirksamkeit des deutschen Bildungssystems überwiegt, wenn vom Schulversagen der Migrantenkinder die Rede ist, das Argument: „Defizite“ der Familien, während die Kompetenzen der Lehrpersonen kaum Erwähnung finden. Im Hinblick auf eine effektivere Lehrerbildung, die ja zur Wirksamkeit des gesamten Bildungswesens nicht unwesentlich beiträgt, sind die hier untersuchten Themen (Verknüpfung von Wissen über Mehrsprachigkeit und Migration mit Diagnostik und Beurteilung) in die Curricula der Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase verbindlicher als bisher zu verankern.

Angebote der Lehrerfortbildung können mit Vorteil an die Anwendung und Weiterentwicklung der von uns vorgeschlagenen Beurteilungsinstrumente anknüpfen. Mithilfe der Beurteilungsinstrumente SEB und BOB können – so unsere Annahme – während des Schuljahres Aussagen über Lern- und Leistungsentwicklung unter verschiedenen Aspekten getroffen werden. So werden nicht nur Stärken und Schwächen eines Schülers oder einer Schülerin markiert, sondern auch eine mögliche Entwicklungstendenz oder ein zu erwartendes Verhalten notiert, damit der individuelle Förderbedarf ermittelt werden kann.

Regelmäßige Einsicht in ein Portfolio mit Selbstbeurteilungsinstrumenten und der Dialog zwischen Lehrperson, Schüler/innen und Eltern in Form von konstruktiver

Lernbeurteilung können die sprachlichen Kompetenzen des Kindes stärken und weiter entwickeln.

Insgesamt gilt es, in die Baustelle ‚Reform der Lehrerbildung‘ so gezielt und verbindlich wie möglich das Vorhaben zu integrieren, die Kompetenzen der Lehrpersonen unter Bedingungen der soziokulturellen Heterogenität, der Migration und der Mehrsprachigkeit zu beschreiben und zu entwickeln (Auernheimer 2002; Allemann-Ghionda 2005). Doch die hierarchisch gegliederte Organisation des deutschen Bildungssystems mit seiner Dreigliedrigkeit – vergessen wir nicht, dass dieses Merkmal im internationalen Vergleich ein von der OECD mehrfach moniertes Exotikum darstellt – bleibt nach wie vor eine ungünstige Voraussetzung, um in der Schulpraxis das Bedürfnis nach ge- rechter und wissenschaftsbasierter Diagnostik und Beurteilung zu wecken.

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1999): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Rhyn, H. (Hrsg.): Beurteilung macht Schule: Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, S. 121–141.
- Allemann-Ghionda, C. (2005): Kompetenzen der Lehrpersonen in einem mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Umfeld. In: Kostrzewa, F. (Hrsg.): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Eitorf: Gata, S. 11–24.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, G./v. Blumenthal, V./Stübiger, H./Willmann, B. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule 76, S. 187–198.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Opladen: Leske + Budrich
- Goethe-Institut Inter Nationes/KMK/EDK/BMBWK (2001) (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Haeberlin, U./Bless, G./Eckhart, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt.
- Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 117–132.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71–76.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 237–251.

- Horstkemper, M. (2004): Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. In: Neue Sammlung 44, S. 201–214.
- IZA (2004): How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States (IZA Discussion Paper No 1284). <ftp://ftp.iza.org/dps/dp744.pdf>
- Jachmann, M. (2003): Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen: Leske + Budrich.
- Jungbluth, P. (1994): Lehrerwartungen und Ethnizität. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 113–126.
- Kanton Basel-Stadt (Hrsg.) (1998): Lernbeurteilung an den Primarschulen des Kantons Basel-Stadt. Basel: Kanton Basel-Stadt.
- Kristen, C. (2004): Migranten im deutschen Schulsystem: Zu den Ursachen ethnischer Unterschiede. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 52, S. 11–22.
- Kornmann, R. (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in ‚Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen‘. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, S. 81–112.
- Kornmann, R./Klinge, C./Iriogbe-Ganninger, J. (1997): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der alarmierende Trend hält an! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48, S. 203–207.
- Krohne, J.A./Meier, U./Tillmann, K.-J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 373–391.
- Lanfranchi, A. (1995): Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Ludwig, P.H. (2001): Pygmalioneffekt. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie VerlagsUnion, S. 567–570.
- MSJK (= Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2003): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Sprache. Frechen: Rittersbach.
- Nather, W. (2004): Das Kompetenzkartenmodell. In: Pädagogische Führung 15, S. 194–197.
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peek, R./Neumann, A. (2003): Schulische und unterrichtliche Prozessvariablen in internationalen Schulleistungstudien. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, S. 139–159.
- Pregel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Roos, M. (2001): Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Chur: Rüegger.
- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli.
- Schneider, G. (2000): Lernerfahrungen reflektieren und Lernerfolge beurteilen. In: Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 1, S. 6–9.
- Siebert-Ott, G. (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul-) Forschung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Söhn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. AKI Forschungsbilanz 2. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Valtin, R. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim: Juventa.
- Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.

- Winter, F. (1996): Schülerelbstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern. In: Bam-  
bach, H./Bartnitzky, H./Ilsemann, C.v./Otto, G. (Hrsg.): Prüfen und Beurteilen. Seelze: Friedrich  
Jahresheft, S. 34–37.
- Wode, H. (1995): Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unter-  
richt. Ismaning: Hueber.

*Anschrift der Autorinnen und des Autors:*

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Pädagogisches  
Seminar, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, E-Mail: [cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de](mailto:cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de).

Prof. Dr. em. Georg Auernheimer, Universität zu Köln, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Seminar  
für Pädagogik, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, E-Mail: [georg.auernheimer@uni-koeln.de](mailto:georg.auernheimer@uni-koeln.de).

Helga Grabbe, M.A., Gleuelerstr. 227, 50935 Köln, E-Mail: [via.cdonia@t-online.de](mailto:via.cdonia@t-online.de).

Dipl.-Päd. Angelika Krämer, Am Kirchendriesch 41, 52355 Düren, E-Mail: [ach.kraemer@t-online.de](mailto:ach.kraemer@t-online.de).

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer

## Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen

Wir wollen klären, welchen Beitrag schulbezogene Forschungsarbeit im Sinne des *practitioner research* (Zeichner/Noffke 2001; Dick 2003) bzw. der Aktions- und Handlungsforschung (Altrichter/Feindt 2004) zur Kompetenzentwicklung von Lehrern leisten kann. Es geht also um eigenes Forschen von Lehrern und seine Effekte – nicht um die empirisch deutlich besser abgesicherte Frage, wie die Reflexionskompetenz von Lehrern und Lehramtsstudierenden durch forschungsbezogene Aus- und Fortbildung erhöht werden kann. Wir unterscheiden dabei zwischen Struktur und Prozess:

- *Strukturmodelle* beschreiben die Tektonik von Kompetenzen. Sie werden genutzt, um Teilkompetenzen abzuleiten, die für die Bewältigung der Anforderungen eines Handlungsbereiches erforderlich sind (z.B. Czerwanski u.a. 2002; Jank/Meyer 2002, S. 164ff.).
- *Entwicklungsmodelle* (Huberman 1991; Max 1999; Messner/Reusser 2000) analysieren Erwerbsprozesse beim Kompetenzaufbau – oft dargestellt im Bild der Reflexions-Aktionsspirale.<sup>1</sup> Sie werden genutzt, um Ansprüche an und Konzepte für die Lehreraus- und -fortbildung zu formulieren.<sup>2</sup>

Die Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenz gilt als Voraussetzung für die Professionalisierung in Lehrberufen. Bis heute ist allerdings umstritten, wie „Kompetenz“ theoretisch befriedigend definiert werden kann.<sup>3</sup> Auch die Frage nach den Gelingensbedingungen und dem Verlauf von Kompetenzentwicklung ist noch in wichtigen Aspekten offen.

Der Professionalisierungsdiskurs wird – zumindest im deutschsprachigen Raum – vom strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz dominiert. Er geht davon aus, dass das Lehrerhandeln seiner Struktur nach unsicher, instabil und nicht planbar ist, weil in ihm „miteinander im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinander prallen“ (Schütze u.a. 1996, S. 333). Das erfolgreiche Umgehen mit dieser Komplexität stellt eine Balancierungsleistung von Lehrern dar, die strukturelle Ähnlichkeiten zur Forschungstätigkeit hat. Es erfordert sowohl reflexive Distanz zur eigenen Praxis wie auch ein reiches Handlungsrepertoire. Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz kulmiert

1 Vgl. Schön (1983); Krüger/Lersch (1993, S. 105ff.); Altrichter/Posch (1998; S. 17, S. 327); Korthagen u.a. (2002, S. 55ff.).

2 Vgl. Terhart (1991; 2002); Oser/Baeriswyl (2002); Dirks/Hansmann (2002); Kiper u.a. (2003).

3 Vgl. den Diskussionsteil in der Zeitschrift für Pädagogik Jg. 51 (2005), H. 2 über „Standards in der Lehrerbildung“, weiterhin Oelkers (2003, S. 112ff.) sowie die Beiträge in diesem Band.

niert denn auch in der Forderung eines „doppelten Habitus praktisch-professionellen Könnens und wissenschaftlicher Reflexivität“ von Lehrern (Helsper 2001, S. 15). Wesentliche Fragen der theoretischen Konstruktion und der Operationalisierung des „doppelten Habitus“ sind aber noch offen (Broszio 2002). Wir werden dazu im 3. Abschnitt einen Vorschlag machen.

## 1. Professionalisierung durch Forschung?

Forschen von Lehrern (und Schülern!) besteht darin, Fragen zu stellen, Voraussetzungen und Konsequenzen des eigenen unterrichtlichen Handelns datenbasiert und methodisch kontrolliert zu analysieren, dabei ethische Grundsätze zu beachten und aus den erhobenen Daten Konsequenzen abzuleiten (vgl. die Definition des National Research Council 1996, in Dick 2003, S. 39).

Solches Forschen kann verschiedenen Zwecken dienen: Es kann erstens lokales wissenschaftliches Wissen schaffen, das über eine „Leiter des Schließens“ (Altrichter/Posch 1998, S. 99ff.) anschlussfähig an die akademische Schul- und Professionalisierungsforschung gemacht werden kann. Es kann zweitens Impulse zur Schulentwicklung geben (Herzmann 2001; Popp/Reh 2004). Und es kann drittens Professionalisierungseffekte bei den beteiligten Lehrern auslösen. Der Slogan „Professionalisierung durch Forschung“ ist denn auch im akademischen Diskurs zu einem Allgemeinplatz geworden (Feindt/Meyer 2000; Dirks/Hansmann 2002; Obolenski/Meyer 2003). Als erhoffte Professionalisierungseffekte werden in der einschlägigen Literatur genannt (vgl. Fried 2002; Dick 2003; Moser 2003; Fichten/Gebken/Obolenski 2003; Popp/Reh 2004):

- Schaffung einer handlungsorientierten Wissensbasis/ Erweiterung berufspraktischen Wissens
- Steigerung von Problemlösefähigkeit
- Optimierung pädagogischer Entscheidungen/ Anhebung des operativen Rationalitätsniveaus
- Veränderung von Situationswahrnehmung und -deutung durch Perspektivenwechsel, Multiperspektivität und reframing (Prenzel 1997; Fichten/Dreier 2003)
- Intensivierung der Kommunikation mit SchülerInnen und KollegInnen (Zeichner/Noffke 2001)
- Veränderung langfristig stabiler Überzeugungen (belief structures and concepts)
- und schließlich eine Stärkung der Persönlichkeit und eine Veränderung des „beruflichen Selbst“ (Bauer u.a. 1996).

Harte Daten, die diese Vermutungen bestätigen könnten, sind jedoch spärlich: Die gängigen Modelle professioneller Entwicklung von Lehrkräften (z.B. Huberman 1991; Dreyfus/Dreyfus 1986; Bauer u.a. 1996, im Überblick Messner/Reusser 2000; Koch-Priewe 2002) klammern die Frage nach dem Beitrag der Lehrerforschung zur Kompetenzentwicklung weitgehend aus. Es überrascht, dass auch dort, wo eine lange Lehrerforschertradition besteht (z.B. an der Laborschule Bielefeld), kaum Veröffentlichungen

zur Professionalisierung dieser Lehrer zu verzeichnen sind (eine Ausnahme: Döpp/Schulz 2005). Auch in Uwe Hericks und Ingrid Kunzes empirisch abgesicherter Ermittlung selbst gesetzter Entwicklungsaufgaben von Berufseinsteigern fehlt eine Kategorie wie „Entwicklung von Forschungskompetenz“ oder von „forschender Haltung“ (Hericks/Kunze 2002).

Wir sehen viele Gründe, die zu dieser schwach entwickelten empirischen Basis geführt haben:

- Es gibt – zumindest im deutschsprachigen Raum – rein quantitativ betrachtet viel zu wenige Lehrerforscher. Lehrerforschung kommt regelmäßig erst dort zustande, wo es einen Anstoß von außen oder – wie in der Laborschule und dem Oberstufenkolleg Bielefeld – eine strukturelle Verankerung von innen gibt. „Lupenreine“ Lehrerforschung im Sinne einer individuellen, selbst initiierten und verantworteten Forschungstätigkeit ist also sehr selten (so auch Altrichter/Thaler 1996).
- „Lehrerforschung“ ist so gut wie nirgendwo ein Bestandteil der Lehrerbildung.
- Die Wahrnehmung der Kompetenzentwicklung setzt eine postaktionale Selbstbeobachtung voraus (Fichten 2005; vgl. auch Kade/Seitter 2004). Dort, wo forschende Lehrer zu solcher Reflexion angeleitet werden, sind die Ergebnisse jedoch interessant und fruchtbar (vgl. Blaser 2002; Dreier 2003; Vogt/Templin 2003; Behrens u.a. 2004).
- Es gibt noch keine Schulwirksamkeitsforschung, die sich auf die Erforschung des Einflusses von Lehrerforschung auf den Lernerfolg der Schüler spezialisiert hätte.<sup>4</sup> Dies hat im Wesentlichen methodologische Gründe.

Es gibt einfach noch zu wenig *second-order-research* zu den Motiven, Verfahren, Gelingenbedingungen und Effekten von Lehrerforschung (vgl. jedoch Feindt 2002, S. 50ff.; Feindt in Vorb.). Aufgrund unserer inzwischen zwölfjährigen, wiederholt evaluierten Zusammenarbeit mit forschenden Lehrerinnen formulieren wir jedoch einige erste Hypothesen über Mechanismen und Effekte der Kompetenzentwicklung durch Forschung, durch die die oben aufgelisteten Vermutungen zum Teil bestätigt, zum Teil aber auch relativiert werden:

- Das eigene Forschen hat, je nachdem ob sich ein Lehrer berufsbiografisch in der survival-, in der mastery- oder der routine-Phase (Fuller/Brown 1975) befindet, jeweils andere Effekte.
- Eigene Forschung fördert die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel bzw. zur befristeten Perspektivenübernahme nicht automatisch, sondern nur dann, wenn das Perspektivenübernehmen eingeübt wird.
- Forschen im Studium – insbesondere beim Schreiben der Examensarbeit – führt nicht automatisch zum Aufbau einer forschenden Haltung. Es kann auch eine innere Ablehnung zur Folge haben (Peters 2000, S. 15).

4 Stephan Huber (2005, S. 62) resümiert eine kleine, von ihm durchgeführte internationale Expertenbefragung zum Einfluss von practitioner research auf den Lernerfolg der Schüler: Es gibt keine harten Belege, aber alle Experten halten positive Effekte für wahrscheinlich.

- Eigene Forschung wird vor allem dann als bereichernd erlebt, wenn sie sich auf den eigenen Unterricht bezieht und – auf den ersten Blick – nicht lösbare Probleme zum Gegenstand hat (Altrichter/Posch 1998).

Wir ziehen ein Zwischenfazit in Form einer *ersten These*: Es gibt keinen Automatismus der Professionalitätssteigerung durch Lehrerforschung. Forschen leistet nur dann einen Beitrag zur Professionalisierung, wenn wiederholt reflexive Distanz zum eigenen Forschungshandeln hergestellt wird und wenn die Forschungsergebnisse professionell in die Unterrichts- und Schulentwicklung eingespeist werden. Diese These hat drei Implikationen:

- 1) Nachhaltige Professionalisierungseffekte treten nur dann ein, wenn Forschung und professionelles Lehrerhandeln als zwei eigenständige Praxen eingerichtet und wahrgenommen werden, denen ein eigener Wert zugeschrieben wird.
- 2) Nachhaltige Kompetenzentwicklung setzt ein gewisses Reflexionsniveau der Praktiker voraus.
- 3) Forschungstätigkeit, die keine Konsequenzen hat, führt leicht zur Demotivation der Beteiligten.

Deshalb sind Implementationsanstrengungen ein unverzichtbarer, seit jeher zum Selbstverständnis von Aktionsforschern gehörender Bestandteil der Arbeit (Vogt/Templin 2003).

## **2. Empirische Belege zu Professionalisierungseffekten von Aktionsforschung – der Oldenburger Modellversuch**

An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ist von 2000 bis 2005 ein BLK-Modellversuch zum „Lebenslangen forschenden Lernen im Kooperationsverbund Schule – Seminar – Universität“ durchgeführt worden. Die im Rahmen dieses Modellversuchs entwickelte „Oldenburger Teamforschung“ führt Studierende, Referendare und berufserfahrene Lehrer in kleinen Teams zusammen und leitet sie dazu an, selbstständig an einer schulpraktisch wichtigen Forschungsfrage zu arbeiten. Dabei haben wir uns zunächst an das an der Universität Klagenfurt von Peter Posch und Herbert Altrichter entwickelte Konzept der Aktionsforschung angelehnt (Altrichter/Posch 1998), den Ansatz dann aber erweitert (Fichten u.a. 2002; 2003), ein Curriculum zur Einführung in die Teamforschung entwickelt und mehrfach erprobt und überarbeitet.<sup>5</sup>

Ein Team besteht aus 3 bis zu 9 Mitgliedern, darunter ein oder zwei Lehrer. Die Teams treffen sich in den 9 bis 12 Monaten der Teamarbeit in ca. 10 bis 25 Teamsitzungen und auf drei bis vier anderthalbtägigen Workshops, die von der Oldenburger „Forschungswerkstatt Schule und LehrerInnenbildung“ organisiert werden. Die Lehrenden

5 Es soll 2006/07 als Monographie veröffentlicht werden.

der Universität sind keine Teammitglieder. Sie sichern das Stützsystem und übernehmen die Rolle kritischer Freunde.

Wir haben die Abläufe der bisher insgesamt ca. 70 einzelnen Teamforschungsvorhaben immer wieder systematisch beobachtet und verschiedene Evaluationen durchgeführt. Einige Ergebnisse dieser *second-order-research*-Vorhaben werden hier unter den Aspekten Kompetenzentwicklung und Professionalisierung bilanziert. Die Ergebnisse stammen aus Einzelinterviews, Gruppendiskussionen und Fragebogenerhebungen aus den Jahren 1998 bis 2004.<sup>6</sup>

## 2.1 Effekte des Teamsettings

Forschung im Team mit gleichberechtigten Partnern stellt für berufserfahrene Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Deshalb findet die soziale Architektur der Forschung (Fichten u.a. 2004 a; vgl. Feindt 2002, S. 54ff.) in allen unseren Evaluationsdaten besondere Beachtung. Dies führt uns zu unserer *zweiten These*: Nicht nur die Forschungsarbeit selbst, sondern auch die soziale Architektur (das Teamsetting) hat professionalitätsfördernde Effekte. Wir haben folgende Auswirkungen des Settings beobachtet:

- Die Mehrzahl der befragten LehrerInnen und Studierenden äußert sich lobend, zum Teil euphorisch über die Arbeit im Team. Fast alle haben das Gefühl, ihre Teamkompetenz weiter entwickelt zu haben (Fichten 2004; Lennartz 2003; Obolenski 2005).
- Kommunikationsdichte und Diskursivität der Teamarbeit bilden besondere, im Schulalltag vermisste Momente des Settings. Sie führen zu einer verbesserten Kommunikationskompetenz („*Ich habe gelernt anderen zuzuhören*“<sup>7</sup>), was wiederum zu einem klareren Vertreten eigener Positionen in der Kooperation mit Kollegen beiträgt.
- Die Teams sind Orte der Reflexion und des Perspektivenwechsels (Fichten 2003). Die Teampartner fungieren dabei als „Reflexionshilfe“ („*Ich kann nicht unterrichten und mich gleichzeitig selbst erforschen. Dazu brauch ich andere, die mitmachen und helfen*“).
- Das Teamsetting fördert eine bewusste und vertiefende Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand – auch deshalb, weil sich die Lehrkräfte durch die mitforschenden Studierenden einem im beruflichen Alltag eher seltenen Legitimations-

6 Es handelt sich um insgesamt ca. 30 LehrerInnen, die z.T. bis zu zehn Jahre lang kooperiert haben, und ca. 350 Lehramtsstudierende, die von 1992 bis 2005 in ein Forschungsteam eintraten. An den transkribierten Evaluationsrunden haben jeweils 6 bis 8 berufserfahrene Lehrer teilgenommen. Wir stützen uns also auf eine schmale Datenbasis. Deshalb können hier auch nur erste Tendenzen angedeutet werden. Viele der im folgenden genannten Forschungsberichte sind ganz oder teilweise veröffentlicht; andere können in der Oldenburger Forschungswerkstatt eingesehen werden. Eine umfassende Bibliografie zur Oldenburger Teamforschung kann auf Wunsch zugesandt werden.

7 Dieses und die nachfolgenden wörtlichen Zitate stammen aus den Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrerforschern des Modellversuchs.

zwang ausgesetzt sehen. Dabei werden Bestandteile subjektiver Theorien expliziert und problematisiert, das unausgesprochene „Betriebswissen“ der Praktiker wird der Reflexion zugänglich gemacht (Radtke 1996; Horstkemper 1996; O’Hanlon 1996).

Es fällt berufserfahrenen Lehrkräften schwer, im Schulalltag eigene Lernprozesse wahrzunehmen. Sie sehen die viele Arbeit und die Arbeitsergebnisse, aber nicht den persönlichen Lernfortschritt. Unsere *dritte These* lautet daher: Im Team fällt das Bewusstmachen eigener Lernprozesse leichter.

## 2.2 *Erweiterung der Wissensbasis*

Die Erweiterung und Rekonstruktion der Wissensbasis ist ein nahe liegender, wiederholt behaupteter Effekt von Lehrerforschung (Altrichter/Posch 1998, S. 13; Dick 1992, S. 121ff.), der bei den von uns befragten Lehrerforschern allerdings häufiger eine für uns überraschende untergeordnete Bedeutung hatte. So registriert eine Lehrerin, in deren Forschung es um das Erziehungsverständnis von Grundschullehrkräften ging, dass ihr dabei die Komplexität des eigenen Erziehungsverständnisses bewusst geworden sei.

Der niedrige Stellenwert der Wissensanreicherung kann eine Folge des Oldenburger Teamforschungscurriculums sein, in dem die schulpraktische Aufarbeitung der Forschungsfrage im Vordergrund steht, sodass die Einarbeitung in den Forschungsstand zur (selbstgewählten) Forschungsfrage eine nachgeordnete Bedeutung erhält. Dies drückt unsere *vierte These* aus: Die Dominanz der sozial-emotionalen Aspekte gemeinsamen Forschens kann zur Korruption der Wissenserweiterung führen.<sup>8</sup>

## 2.3 *Förderung reflexiver Distanz zur Unterrichtspraxis*

Forschen im Team erlaubt es, reflexive Distanz zu lange verinnerlichten Denk- und Handlungsroutinen herzustellen:

- Die Lehrerforscher berichten, sich erfolgreich von „*eigenen Denkschemata gelöst*“ und sich „*auf die Sichtweisen anderer eingelassen*“ zu haben: „*Der Blick auf die schulische Praxis hat sich verändert, indem ich noch kritischer mit meinem Unterricht umgehe*“. „*Ich stehe z.T. neben mir und denke über Unterricht nach*“.
- Routinebildungsprozesse werden nicht aufgehoben, aber bewusst gemacht: „*Plötzlich merkt man, dass man schon wieder in die alten Routinen im Unterricht zurückgefallen ist, aber man merkt es halt wenigstens*.“

Voraussetzung für das Wirksamwerden dieser positiven Effekte ist zum einen die Fähigkeit, die eigene Position zur Forschungsfrage während der Teamarbeit klar zu artikulie-

8 Andreas Feindt (2002, S. 62) spricht deshalb von der „Gratwanderung zwischen Kognition und Kuchen“.

ren, zum anderen die Bereitschaft „andere Sichtweisen gelten zu lassen“ und konstruktiv und nicht nur abwehrend mit ihnen umzugehen.<sup>9</sup>

Über das Niveau, also Umfang, Analysetiefe und Reichweite dieser Reflexionen ist damit noch nichts ausgesagt. Lehrer auf hohem Professionalitätsniveau gehen anders mit Forschungsergebnissen um als weniger professionelle Lehrkräfte. Sie wissen, dass Forschungsergebnisse allenfalls heuristisches Regelwissen bieten, aber nicht in Rezeptologien umgewandelt werden können. Sie haben keine dezisionistischen Verwendungsabsichten und verzichten auf lineare Ableitungen von Handlungskonsequenzen. Professionalität des eigenen Denkens und Handelns erweist sich im flexiblen, reflektierten „Auf- und Abrufen“ situationsadäquater Situationsdeutungen und Vorgehensweisen (Schön 1983). Daraus folgt, dass im Forschungs- und insbesondere im Implementationsprozess immer wieder reflexive Zwischenschritte erforderlich sind, um die Güte, den Geltungsanspruch und die Nützlichkeit der erhobenen Forschungsdaten auszuloten.

## 2.4 Entwicklung von Perspektivenkompetenz

Aufgrund der heterogenen, generationsübergreifenden Zusammensetzung der Teams ist gewährleistet, dass Mehrperspektivität bei der Bearbeitung von Forschungsfragen hergestellt und für die Qualität der Forschungsergebnisse genutzt werden kann. Das Perspektivenwechseln ist keine Haltung, sondern eine Tätigkeit. Diese Tätigkeit muss „organisiert“ werden (vgl. Reh 2004, S. 368). Dem dient „perspektivierte Forschung“ (Fichten 2003):

- Im Team müssen klare Beziehungsstrukturen und Rollenverteilungen herrschen. Wenn sie fehlen oder defizitär sind, kann eine Team-Supervision helfen.
- Anlässe zum Ausloten verschiedener Perspektiven müssen – analog zum Herstellen verschiedener Lesarten von Texten – geschaffen werden. Dem dienen u.a. das für unsere Teamforschung entwickelte Prozessmodell der Handlungsforschung (Fichten u.a. 2003, S. 139) und ein auf die Bedürfnisse von Lehrerforschern zugeschnittener Forschungsmethoden-Reader (Fichten u.a. 2004 b).
- Die Bearbeitung verschiedener Perspektiven auf den Forschungsgegenstand muss nach „handwerklichen“ Regeln erfolgen – z.B. mithilfe des Forschungstagebuchs (Altrichter/Posch 1998, S. 26ff.), mit dem Schreiben und Abgleichen von Memos oder mit der Spiegelungstechnik (Fichten/Wagener 2005).

Die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand zu richten und mit den erfassten Unterschieden konstruktiv umzugehen, kann gelernt werden. Wir be-

9 Eine Oldenburger Studentin kritisierte, ihr habe die Teamforschung hinsichtlich ihrer Professionalisierung „nichts gebracht“, weil sich der Lehrer aus der inhaltlichen Auseinandersetzung herausgehalten und seine eigenen Ansichten nicht kundgetan habe. Auch die Lehrkräfte erfahren eine Perspektivenerweiterung nur dann, wenn die Studierenden selbstbewusst ihre Sichtweisen vertreten.

zeichnen sie als Perspektivenkompetenz (Meyer/Klapper, in Vorb.). Sie setzt handwerkliches Können an die Stelle von „Gesinnungsprofessionalität“. Sie ist erforderlich, um Forschungsergebnisse im Unterrichtsprozess nutzen zu können. Sie stellt auch unabhängig von Lehrerforschungsaktivitäten ein wichtiges Element professionellen Denkens und Handelns von Lehrkräften dar.

### 2.5 *Umgang mit Antinomien beruflichen Handelns*

Kernkompetenz im strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz ist die Fähigkeit, die Antinomien beruflichen Handelns zu erkennen, sie zu analysieren und auszubalancieren (s.o.). Unsere Evaluationsdaten besagen, dass die Einsicht in den antinomischen Charakter unterrichtlichen Handelns hier und dort aufscheint („*Ich habe gelernt, mich durch Widersprüche durchzuschlängeln*“), häufig aber auch durch Routinebildungsprozesse überdeckt wird.

Vor allem in der mastery-Phase hat sich der Umgang mit Antinomien vielfach „normalisiert“, d.h. man empfindet sie nicht mehr als widerständig. Erst wenn die Routinen „leer laufen“, wenn nicht mehr behebbare Störungen auftreten, gibt dies Anlass zu einer Neujustierung eigener Handlungsprogramme.<sup>10</sup> Die Bearbeitung von Antinomien gelingt eher dort, wo persönliche Problematiken der Lehrkräfte im Zentrum der Forschung stehen. Zwei Beispiele: In einer Teamforschung zu „schweigenden Schülern“ (in: Meyer 1997, S. 229ff.) wurde die Antinomie der Notwendigkeit der Benotung einerseits und der unzureichenden Beurteilungsmöglichkeit mündlicher Leistung aufgrund von „Schweigen“ andererseits mit dem Risiko ungerechter Bewertung untersucht. In einer Untersuchung zum „Rauswurf“ (Blaser 2002) wurde der Zwiespalt analysiert, einerseits Störverhalten von Schülern sanktionieren zu müssen und auf der anderen Seite bei einem Rauswurf eigene Ansprüche zu verletzen und mit dem Bildungsauftrag der Schule in Konflikt zu kommen. Wir haben wiederholt beobachtet, dass dort, wo die Lehrerforschung mit Zielsetzungen der Schulentwicklung verknüpft wurde (z.B. Einführung von Klassenräten, Analyse der Effekte von Exkursionen) sich das Bewusstsein antinomischer Strukturen verflüchtigte.

Wir folgern: Forschungstätigkeit von Lehrern kann die Einsicht in den antinomischen Charakter beruflichen Handelns insbesondere dann stärken und zum „*reframing*“ (Northfield/Loughran 1997) von Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen beitragen, wenn der eigene Unterricht zum Forschungsgegenstand gemacht wird. Der Grundsatz der Aktionsforschung „*Erforsche deine eigene Praxis*“ (Altrichter/Posch 1998, S. 15) wird also durch unsere Beobachtungen bestätigt.<sup>11</sup>

10 Vgl. die bei Altrichter/Posch (1998) beschriebenen, von Praktikern definierten Ausgangspunkte von Forschung.

11 Studierende, die sich an der Erforschung der Unterrichtspraxis berufserfahrener LehrerInnen beteiligen, können diesen Grundsatz nicht einhalten. Sie haben dennoch zumeist hohe Lernerfolge, weil sie neugierig auf ihre zukünftige Berufspraxis sind und Routinen noch nicht ausgebildet haben (Schröder 1999).

## 2.6 Transfer von Forschungskompetenz in didaktische Handlungskompetenz

Übereinstimmend sind die von uns befragten Lehrkräfte der Auffassung, durch Teamforschung Anregungen für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts erhalten zu haben:

- *„Ich war vorher beim Unterrichten eher chaotisch; mitforschende Studierende haben eine stärkere Strukturierung der Teamsitzungen eingefordert. Jetzt kann ich das auch im Unterricht besser.“*
- *„Meine Fähigkeit zur Gesprächsführung im Unterricht hat sich durch die Kommunikation im Team verbessert.“*

Diese Wirkungen der Forschungstätigkeit sind augenscheinlich dort besonders nachhaltig, wo der eigene Unterricht unter die Lupe genommen wird und demzufolge die mitforschenden Studierenden auch im Unterricht der Lehrerforscher hospitieren. Die Fremdbeobachtung des eigenen Unterrichts wird als Spiegelung mit Erkenntnisgewinn gesehen. Aufgrund der Rückmeldungen werden Korrekturen des unterrichtsmethodischen Handelns angeregt. Diese Effekte treten auch dann ein, wenn im Forschungsvorhaben die Sichtweisen von Schülern erhoben werden. Vielfach zeigen sich die Lehrkräfte überrascht von der Differenziertheit der Schülersicht (Ledebur/Vogt 2005). Der kritisch-beobachtende Blick auf fremden und eigenen Unterricht verändert Situationswahrnehmungen und trägt zur Restrukturierung und Flexibilisierung unterrichtlichen Handelns bei. Umgekehrt haben wir wiederholt beobachtet, dass eine Lehrperson, die methodisch reichen und fachlich anspruchsvollen Unterricht gibt, aus diesen Quellen schöpft und unkonventionelle Ideen für die Forschung produziert.

## 2.7 Forschen und Persönlichkeitsentwicklung

Forschen trägt nicht nur zur professionellen, sondern auch zur persönlichen Entwicklung bei. Wir haben bei den Lehrern, aber auch bei den Studierenden, die sich an der Teamforschung beteiligt haben, immer wieder eine Zunahme des professionellen Selbstvertrauens beobachtet. Die an den Schulen gesammelte Erfahrung, mit der eigenen Forschung bei praktizierenden Kollegen und Schülern Gehör zu finden und Schulentwicklungsprozesse zu beeinflussen, weckt insbesondere bei den Studierenden das Gefühl *„endlich einmal etwas Praktisches und Vernünftiges gemacht zu haben“*. Dies gilt auch für die berufserfahrenen Lehrerforscher: Drei Aussagen mögen dies illustrieren: *„Man wird souveräner.“* – *„Die Experimentierfreude ist gestiegen.“* – *„Der Begriff ‚Wissen‘ ist mir an dieser Stelle zu gering angesiedelt, also [Forschung] unterwirft mich mit meiner ganzen Lehrerrolle einem völlig neuen Blickwinkel und löst einen Reflexionsprozess meiner Arbeit aus, bringt auch Impulse.“*<sup>12</sup>

12 Solche Feststellungen stützen die Überzeugung von Aktionsforschern wie O’Hanlon (1996, S. 66), *„that there is no professional development without personal development“*.

Eine Voraussetzung für die Entwicklung der Persönlichkeit besteht darin, sich selbst als „verbesserungsbedürftig“ und „lernfähig“ wahrzunehmen. Dies hat Ewald Terhart (2002, S. 101) als „pragmatische Professionalität“ bezeichnet. Spuren einer solchen Entwicklungshaltung sind auch bei den Oldenburger Lehrkräften nachzuweisen. Eine forschende Referendarin schreibt: „Nur LehrerInnen, die immer wieder Fragen an ihren Unterricht stellen und diesen kritisch analysieren und reflektieren, sind meines Erachtens dauerhaft in der Lage, ihren Unterricht und ihre LehrerInnenpersönlichkeit weiterzuentwickeln und so ein Erstarren in festgefahrenen Handlungsmustern und das Ver-zweifeln an Alltagsproblemen zu verhindern.“ (Dreier 2003, S. 254)

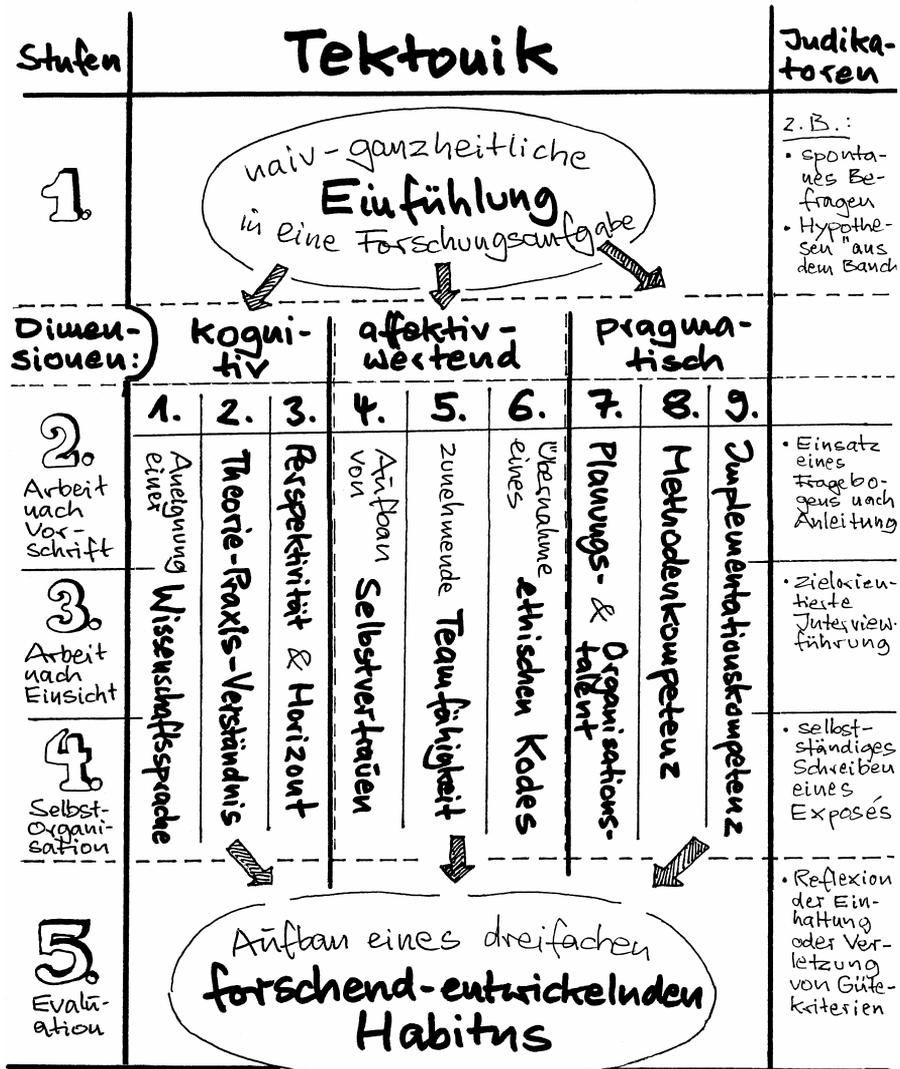
Forschen wird von vielen LehrerInnen als Feedbacksituation erfahren. Rückmeldungen zum eigenen Unterricht führen nach Hertrampf/Herrmann (1999) nicht nur zu einer Evaluation des eigenen Handelns, sondern sie verstärken auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Lehrkräfte machen beim Forschen die positive Erfahrung, die eigene berufliche Praxis handelnd umgestalten zu können. Diese positiven Effekte gelten auch für Feedback von und mit Schülern. Burkard/Eikenbusch/Ekholm (2003) belegen mit empirischen Daten aus Skandinavien, dass und wie aus einer Feedbackkultur mit Schülern valide und reliable Impulse für Schulentwicklung gewonnen werden können. Lernbereitschaft berufserfahrener Lehrer ist mithin eine günstige „Empfangseinstellung“ für die Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen. Sie ist umfassender und erstreckt sich auf mehr als nur auf die Erweiterung der beruflichen Wissensbasis. Sie subsumiert viele Teilprozesse und differente Entwicklungsbemühungen unter den Primat eines holistisch zu verstehenden Professionalisierungsprozesses.

### **3. Ein pragmatisches Stufenmodell zur Analyse von Forschungskompetenz**

Wer forschen will, benötigt dafür Forschungskompetenz. Forschungskompetenz ist – ähnlich wie Reflexionskompetenz – in unterschiedlichen Dimensionen und auf unterschiedlichen Niveaustufen realisierbar. Es bietet sich an, bei der Modellierung von Forschungskompetenz Anleihen bei den Analysemodellen von Reflexionskompetenz vorzunehmen.<sup>13</sup> Diese Modelle sind zumeist dreistufig angelegt (Kansanen 2005, S. 98) und erinnern stark an das bereits 1929 von Erich Weniger ausformulierte Reflexionsebenenmodell (Weniger 1929/1990; vgl. Meyer 1993). Empirische Studien zur Analyse der Forschungskompetenz von Lehrerforschern liegen unseres Wissens aber noch nicht vor. Wir haben deshalb im Rahmen des BLK-Modellversuchs ein pragmatisches Modell zur Analyse dieser Kompetenz entwickelt, das sich in der praktischen Arbeit mit forschenden LehrerInnen als Analyserahmen bewährt hat, selbst aber noch nicht empirisch abgesichert ist.<sup>14</sup> Das Modell wird in Meyer (2003) ausführlich dargestellt.

13 Dick 1992; Loughran 1996; Neuweg 2000; Dinkelman 2000; Korthagen u.a. 2002, S. 141ff.; Fichten/Dreier 2003; Fichten 2005.

14 Das Analyseraster stellt für uns keinen Ersatz, sondern eine „bottom-up“. Ergänzung des sicherlich noch lange Jahre offenen akademischen Theoriediskurs zur Kompetenzentwicklung dar.



Es geht von folgenden theoriegestützten Annahmen aus:

- 1) Kompetenzen sind ganzheitlich. Sie setzen sich immer aus mehreren Dimensionen des Denkens, Handelns und Fühlens zusammen.
- 2) Eine Kompetenz hat für uns also immer einen Wissens-, einen Könnens- und einen Urteils-Anteil (Jank/Meyer 2002, S. 146).
- 3) Kompetenzen sind in sich gestuft, weil es immer ein Mehr oder Weniger der Realisierung von Wissen, Können und Urteilen gibt.
- 4) Stufenmodelle benötigen ein empirisch gehaltvolles Stufungsprinzip, z.B. die zunehmende Komplexität der Aufgabe, die zunehmende Selbstständigkeit oder die Kreativität der Problemlösung.

- 5) Dimensionierung und Stufung schaffen eine spezifische „Tektonik“, also einen in sich strukturierten Aufbau einzelner Kompetenzkonstrukte, der analytisch vom Prozess des Kompetenzerwerbs unterschieden werden muss.

Unser Modell konkretisiert die im Abschnitt 2 formulierten strukturellen Bedingungen der Entwicklung von Forschungskompetenz. Es macht durch die Breite der Dimensionen und die Tiefe der Stufungen deutlich, dass und warum Forschen einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten kann.

Die Dimensionierung lehnt sich an die in den 1950er-Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte Bloomsche Lernzieltaxonomie an, die wiederum die seit Immanuel Kant geläufige abendländische Trias von kritischem Denken, moralischem Bewerten und praktischem Handeln aufnimmt. Die Fünfstufigkeit haben wir aus der PISA-Studie übernommen. Das Stufungskriterium ist das der wachsenden Selbstständigkeit forschenden Reflektierens und Handelns. Eine Ergänzung durch das Kriterium wachsender Kreativität wäre denkbar.

Die fünfte, integrative Stufe nimmt das von Werner Helsper formulierte theoretische Konstrukt des doppelten Habitus auf (s.o.). Allerdings bleibt zu fragen, ob nicht in Analogie zu den drei Dimensionen die Formulierung eines dreifachen Habitus konsequenter wäre. Die Antwort auf diese Frage hängt davon ab, ob ethische Aspekte und Fragen des Aufbaus von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsvorstellungen als „Kompetenzen“ oder eher als – diesen gegenübergestellte – Haltungen zu betrachten sind.

#### **4. Gelingensbedingungen für Kompetenzentwicklung durch Forschung**

Einzelkämpfer-Forschung ist selten erfolgreich (s.o.). Ein prozessinitiierendes und strukturgebendes Stützsystem ist u.E. unverzichtbar, um die Lehrpersonen in Modelle der Aktionsforschung einzuführen, um sie bei der Kleinarbeitung der Forschungsfrage und der Methodenwahl zu beraten, um ihnen bei der Ressourcenbeschaffung zu helfen und die Implementationsbemühungen zu unterstützen. Bausteine eines solchen Stützsystems können sein:

- 1) Eine „*community of practice*“ bzw. eine „*professional community*“ (Altrichter 2002) trägt dazu bei, Forschungskompetenz aufzubauen, Öffentlichkeit herzustellen, Feedbacksituationen zu organisieren und das Selbstbewusstsein der Forscher zu stärken.
- 2) Eine den Forschungs- und Implementationsprozess begleitende *institutionalisierte Beratung*, wie sie z.B. von der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule, von der Oldenburger Forschungswerkstatt oder der Koordinierungsgruppe Schulbegleitforschung des Landesinstituts Schule in Bremen angeboten wird, hilft, Sachfragen zu klären, Ressourcen zu beschaffen und zu sichern und Kontakte zu Wissenschaftseinrichtungen bzw. zu einzelnen WissenschaftlerInnen herzustellen.
- 3) Lehrerforscher müssen lernen, sich öffentlicher Kritik auszusetzen und mit ihr umzugehen. Dem dient ein *gestuftes Modell von Öffentlichkeit*, das sich fast überall her-

ausgebildet hat, wo Lehrerforschung Fuß gefasst hat. Auf einer ersten, eher intimen Ebene können Lehrerforscher ihre Zwischenergebnisse auf Teamworkshops spiegeln (Fichten/Wagener 2005); auf einer zweiten Ebene können Forschungsberichte auf Präsentationstagen und in „hausinternen“ Veröffentlichungen vorgestellt werden; auf einer dritten Ebene kann eine Veröffentlichung der Forschungsberichte und eine Teilnahme an Fachtagungen organisiert werden.<sup>15</sup>

- 4) Lehrerforschung benötigt *eigene Gütekriterien*, durch die die herkömmliche Trias von Reliabilität, Validität und Objektivität ergänzt wird (vgl. Zeichner/Noffke 2001; Fichten u.a. 2002; Huber 2005). Es ist wichtig, dass diese Gütekriterien von den Beteiligten diskutiert, variiert und verinnerlicht werden, um das Selbstvertrauen in die Qualität der eigenen Arbeit zu stärken.
- 5) Ein *Arbeitsbündnis* und ein unter den Forschern vereinbarter *ethischer Kode* helfen, Konflikte, z.B. zwischen pädagogischen Pflichten und forschender Neugier, zu bearbeiten (Altrichter/Posch 1998, S. 18; Junghans/Meyer 2000; Fichten u.a. 2002).
- 6) Forschungsnovizen benötigen ein *Supervisions- oder Coachingangebot*, um Sicherheit im Vorgehen zu erwerben, um Motivationseinbrüche abzufedern und Enttäuschungen zu überwinden.

## Literatur

- Altrichter, H. (2002): Die Rolle der ‚professional community‘ in der Lehrerforschung. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–36.
- Altrichter, H./Feindt, A. (2004): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 417–435.
- Altrichter, H./Posch, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H./Thaler, M. (1996): Aktionsforschung in Österreich: Entwicklungsbedingungen und Perspektiven. In: Juna, J./Kral, P. (Hrsg.): *Schule verändern durch Aktionsforschung*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 89–120.
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Behrens, E./Papke, M./Schultze, J. (2004): Reflexive Koedukation als Chance für Mädchen und Jungen. In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): *Kooperative Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–199.
- Blaser, E. (2002): Time-out. Die Konzentrationsinsel – ein Modell zur Beruhigung. In: Becker, G./Heisterberg, W. u.a.: *Disziplin. Jahresheft XX des Friedrich Verlags Seelze*, S. 120–122.
- Broszio, A. (2002): Der berufliche Habitus von LehrerInnen in seiner Bedeutung für Schulforschung und Schulentwicklung. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171–185.
- Burkard, Chr./Eikenbusch, G./Ekholm, M. (2003): *Starke Schüler – gute Schulen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

15 Zu diesem Zweck haben wir den Nordverbund Schulbegleitforschung gegründet, der jährlich an wechselnden Standorten Fachtagungen für Lehrerforscher in Norddeutschland organisiert, deren Ergebnisse regelmäßig veröffentlicht werden (Feindt/Meyer 2000; Dirks/Hansmann 2002; Oboleski/Meyer 2003; Eckert/Fichten 2005).

- Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Dick, A. (1992): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, A. (2003): Praxisforschung als Bindeglied zwischen Wissen und Können. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37–54.
- Dinkelman, T. (2000): An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers. In: Teaching and Teacher Education, Vol.16, S. 195–222.
- Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Beltz/Deutscher Studienverlag.
- Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döpp, W./Schulz, G. (2005): Wo kommt der Schwung her? In: Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 208–222.
- Dreier, B. (2003): Professionalisierung durch Aktionsforschung? – Eine Teamforscherin analysiert ihre Forschungsprojekte. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251–259.
- Dreyfus, H.L./Dreyfus, S.E. (1986): Künstliche Intelligenz. Reinbek: Rowohlt.
- Eckert, E./Fichten, W. (Hrsg.) (2005): Schulbegleitforschung: Hoffnungen, Wirkungen, Ergebnisse. Münster: Waxmann.
- Feindt, A. (2002): Qualitätsentwicklung phasenübergreifenden forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–65.
- Feindt, A. (in Vorb.): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Diss. Oldenburg 2006.
- Feindt, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der Lehrerbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Fichten, W. (2003): Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85–98.
- Fichten, W. (2004): Evaluation der 2. Kohorte im Modellversuch 2002/2003. Unveröff. Bericht, Oldenburg.
- Fichten, W. (2005): Selbstbeobachtung von Forschung – Reflexions- und Erkenntnispotenziale der Oldenburger Teamforschung. In: Eckert, E./Fichten, W. (Hrsg.): Schulbegleitforschung: Hoffnungen, Wirkungen, Ergebnisse. Münster: Waxmann, S. 105–125.
- Fichten, W./Gebken, U./Meyer, H./Junghans, C. (2002): Einführung in die Oldenburger Teamforschung. Oldenburger VORDRUCKE 451. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Fichten, W./Gebken, U./Obolenski, A. (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131–149.
- Fichten, W./Dreier, B. (2003): Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht (66 Absätze). Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (Online Journal), 4 (2). Verfügbar über <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/a5b6c7/2-03fichtendreier-d.htm>.
- Fichten, W./Gebken, U./Meyer, H. (2004a): Forschendes Lernen im Rahmen einer Teamarchitektur. In: Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Innsbruck: Studien Verlag, S. 194–209.
- Fichten, W./Wagener, U./Gebken, U./Beer, T./Junghans, C./Meyer, H. (2004b): Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung, Oldenburger VORDRUCKE 487. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Fichten, W./Wagener, U. (2005): Spiegelung in der Praxisreflexion. In: journal für LehrerInnenbildung 5, H. 1, S. 47–52.
- Fried, L. (2002): Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Fuller, F.F./Brown, O.H. (1975): Becoming a teacher. In: Ryan, K. (Ed.): Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II, Chicago, S. 25–52.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerInnenbildung 1, H. 3, S. 7–15.

- Hericks, U./Kunze, I. (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, H.3, S. 401–416.
- Hertrampf, H./Herrmann, U. (1999): „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. In: Carle, U./Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 2. Weinheim, München: Juventa, S. 49–71.
- Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Opladen: Leske + Budrich.
- Horstkemper, M. (1996): Was haben LehrerforscherInnen davon, dass sie forschen? – Anmerkungen einer „kritischen Freundin“. In: Fichten, W. (Hrsg.): Die Praxis freut sich auf die Theorie. Oldenburger VORDRUCKE 318. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, S.31–41.
- Huber, St.G. (2005): Schulbegleitforschung – internationale Erfahrungen. In: Eckert, E./Fichten, W. (Hrsg.): Schulbegleitforschung: Hoffnungen, Wirkungen, Ergebnisse. Münster: Waxmann, S. 41–74.
- Huberman, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln-Wien: Böhlau, S. 249–267.
- Jank, W./Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Junghans, C./Meyer, H. (2000): Der ethische Kode der Teamforschung. In: Feindt, A./Meyer, H. (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der Lehrerbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 145–159.
- Kade, J./Seitter, W. (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 3, S. 326–341.
- Kansanen, P. (2005): The Idea of Research Based Teacher Education. In: Eckert, E./Fichten, W. (Hrsg.): Schulbegleitforschung: Hoffnungen, Wirkungen, Ergebnisse. Münster: Waxmann, S. 91–103.
- Kiper, H./Meyer, H./Mischke, W./Wester, F. (2003): Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Koch-Priewe, B. (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. In: Beetz-Rahm, S./Denner, L./Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit, Bd. 3. Weinheim, München: Juventa, S. 311–324.
- Korthagen, F.A.J./Kessels, J./Koster, B./Lagerwerf, B./Wubbels, T. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EV-Verlag.
- Krüger, H.-H./Lersch, R. (2003): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen: Leske + Budrich.
- Ledeber, K./Vogt, D. (2005): Teamforschung an der KGS Wittmund. Oldenburger VORDRUCKE 516. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Lennartz, V. (2003): Der Stellenwert der Teamarbeit in der Oldenburger Teamforschung – eine qualitative Studie zur Forschungspraxis. Unveröff. Examensarbeit, Universität Oldenburg.
- Loughran, J.J. (1996): Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling. London, Washington. D.C.: Falmer Press.
- Max, C. (1999): Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Frankfurt/M.: Lang.
- Messner, H./Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18, H. 2, S. 157–171.
- Meyer, H. (1993): Reflexionsebenen unterrichtsmethodischen Handelns. In: Adl-Amini, B./Schulze, T./Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Weinheim: Beltz, S. 111–134.
- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik, Band II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2001): Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: ders.: Türklinkendidaktik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 199–253.
- Meyer, H. (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99–115.
- Meyer, H./Klapper, A. (in Vorb.): Unterrichtsstandards für ein kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. In: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.) (2006): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Opladen: vs-Verlag.

- Moser, H. (2003): Praxisforschung – ein Konzept zur Professionalisierung des Lehrerberufs. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199–210.
- Neuweg, G.H. (Hrsg.) (2000): *Wissen, Können, Reflexion*. Innsbruck, Wien, München: StudienVerlag.
- Northfield, J./Loughran, J. (1997): *Developing quality criteria for teacher research*. Paper presented at the ISATT-conference. Kiel.
- Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2003): *Forschendes Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Obolenski, A. (2005): *Teamverständnis und Teamkompetenz angehender LehrerInnen*. In: dies.: *kumulative Habilitationsschrift Oldenburg 2005*.
- Oelkers, J. (2003): *Wie man Schule entwickelt*. Weinheim, Basel: Beltz.
- O’Hanlon, Chr. (1996): *Personal and professional development in teacher education*. In: Juna, J./Kral, P. (Hrsg.): *Schule verändern durch Aktionsforschung*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 61–75.
- Oser, F./Baeriswyl, F.J. (2002): *Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning*. In: Richardson, V. (Ed.): *Handbook of research on teaching*, 4<sup>th</sup> ed. Washington: AERA, S. 1031–1065.
- Peters, J. (2000): *Professionalisieren und Lernen durch forschendes Handeln*. In: Feindt, A./Meyer, H. (Hrsg.): *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der Lehrerbildung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 13–27.
- Popp, U./Reh, S. (Hrsg.) (2004): *Schule forschend entwickeln*. Weinheim, München: Juventa.
- Prenzel, A. (1997): *Perspektivität anerkennen*. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 599–627.
- Radtke, F.-O. (1996): *Wissen und Können. Zur Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reh, S. (2004): *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, H. 3, S. 358–372.
- Schön, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schröder, U. (1999): *Handlungsforschung als Bildungsprozess? Eine Fallstudie an der KGS Wittmund*. Unveröff. Examensarbeit, Universität Oldenburg.
- Schütze, F./Bräu, K./Liermann, H./Prokopp, K./Speth, M./Wiesemann, J. (1996): *Überlegungen zu Paradoxien des Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation*. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 333–377.
- Terhart, E. (Hrsg.) (1991): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln-Wien: Böhlau.
- Terhart, E. (2002): *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Vogt, D./Templin, U. (2003): *Die Rolle Reflektierender PraktikerInnen in komplexen Schulentwicklungsprozessen*. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–272.
- Weniger, E. (1929/1990): *Theorie und Praxis in der Erziehung*. In: Weniger, E.: *Ausgewählte Schriften*. Band 6, hrsg. von Bruno Schonig. Weinheim, Basel: Beltz, S. 29–44.
- Zeichner, K.M./Noffke, S.E. (2001): *Practitioner Research*. In: Richardson, V. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 4<sup>th</sup> ed. Washington DC: AERA, S. 298–330.

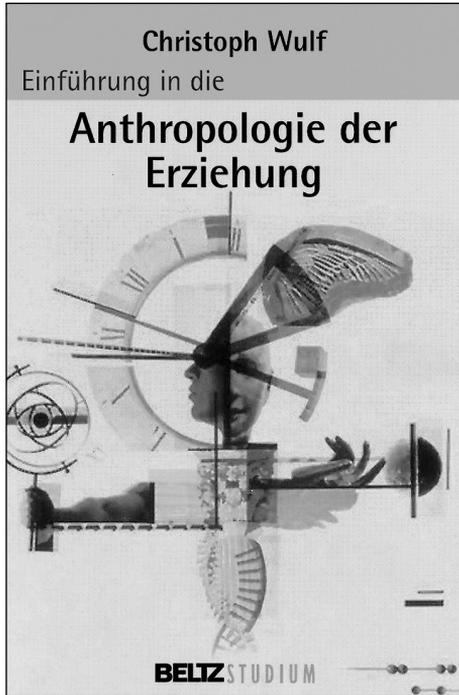
Anschrift der Autoren:

apl. Prof. Dr. Wolfgang Fichten, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät 1 Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Forschungswerkstatt Schule und LehrerInnenbildung, Uhlhornsweg 49–55, 26129 Oldenburg, E-Mail: forschungswerkstatt@uni-oldenburg.de.

Prof. Dr. Hilbert Meyer, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät 1 Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Uhlhornsweg 49–55, 26129 Oldenburg, E-Mail: hilbert.meyer@uni-oldenburg.de.

## Reihe »Beltz Studium«

---



Christoph Wulf  
**Einführung in die  
Anthropologie der Erziehung**  
2000. 229 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25233-1

Eine Einführung in die Anthropologie der Erziehung mit einem Überblick über den Diskussionsstand historisch-pädagogischer Anthropologie.



Hanna Kiper  
**Einführung in die Schulpädagogik**  
2001. 176 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25240-4

Der Band diskutiert verschiedene Schulperspektiven, bietet eine Einführung in das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland und einen Überblick über Aufgaben im Lehrer/innenberuf. Es werden Hinweise auf die Planung und Analyse von Unterricht unter Berücksichtigung verschiedener Modelle der Didaktik und von Unterrichtsmethoden sowie Medien gegeben.

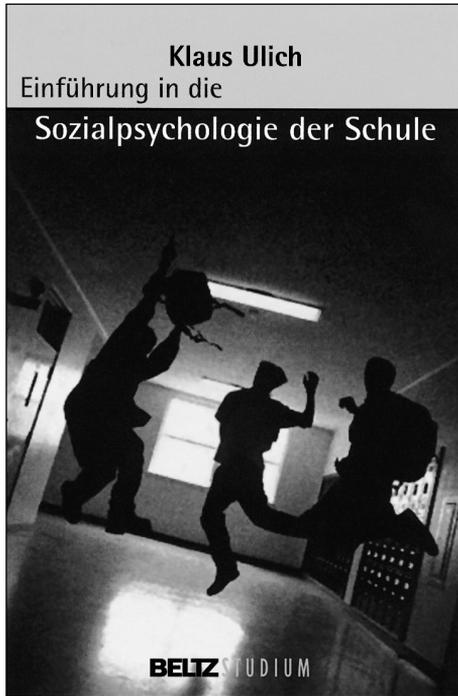
**BELTZ** Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

---

Weitere Infos und Ladenpreise: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

## Reihe »Beltz Studium«

---



Klaus Ulich  
**Einführung in die  
Sozialpsychologie der Schule**  
2001. 187 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25237-4

Schulalltag ist immer auch Beziehungs-, Leistungs- und Lernalltag. Besonders die Leistungsbewertung – als Erfahrung von Erfolgen, Misserfolgen oder gar Versagen – hat nachhaltige psychosoziale Folgen für Selbstkonzept und Motivation der Schüler/innen.



Dagmar Hänsel / Hans J. Schwager  
**Einführung in die  
sonderpädagogische Schultheorie**  
2003. 232 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25267-6

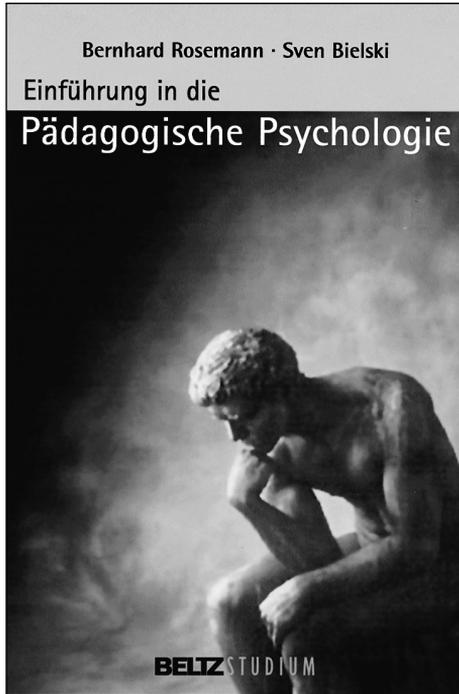
Eine Einführung in die wichtigsten Ansätze einer sonderpädagogischen Schultheorie mit Fallstudien von Kindern in Schule oder Heim.

**BELTZ** Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

Weitere Infos und Ladenpreise: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

## Reihe »Beltz Studium«

---



Bernhard Rosemann / Sven Bielski

### **Einführung in die Pädagogische Psychologie**

2001. 207 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25238-2

Der Band bietet eine an der Praxis orientierte Einführung in relevante Teilgebiete der Pädagogischen Psychologie.



Ralf Vollbrecht

### **Einführung in die Medienpädagogik**

Ralf Vollbrecht

### **Einführung in die Medienpädagogik**

2001. 239 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25234-X

Eine Einführung in medienpädagogisches Denken, in medienwissenschaftliche Theorien und grundlegende empirische Erkenntnisse über Medienutzung.

**BELTZ** Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

Weitere Infos und Ladenpreise: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

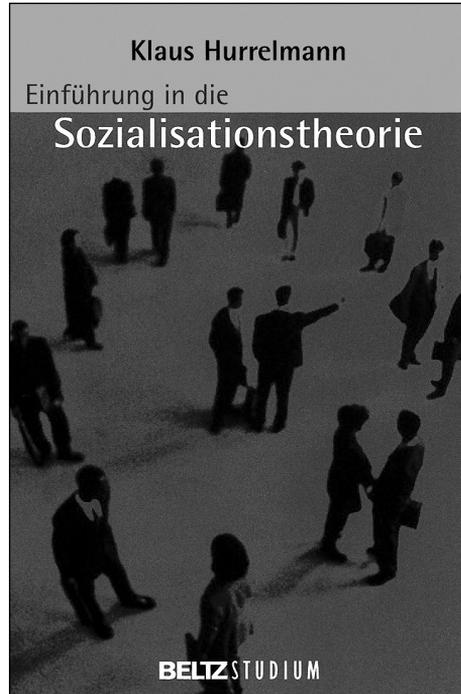
## Reihe »Beltz Studium«

---



Klaus Hurrelmann / Heidrun Bründel  
**Einführung in die Kindheitsforschung**  
2., völlig überarbeitete Auflage 2003.  
240 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25282-X

Eine Einführung in den immer wichtiger werdenden Forschungsbereich »Kindheit« mit seinen schnellen Veränderungen in den sozialen Lebensbereichen der Kinder (Familie, Tageseinrichtungen, Schule, Freizeit- und Medienbereich).



Klaus Hurrelmann  
**Einführung in die Sozialisationstheorie**  
8., völlig überarb. Auflage 2002.  
328 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25271-4

Der Autor zeichnet die wichtigsten Theorien und Methoden der Sozialisationsforschung in leicht verständlicher Form nach und stellt die wesentlichen Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation in Familien, Erziehungs- und Bildungssystemen, Gleichaltrigen- und Medien zusammen.

**BELTZ** Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

---

Weitere Infos und Ladenpreise: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

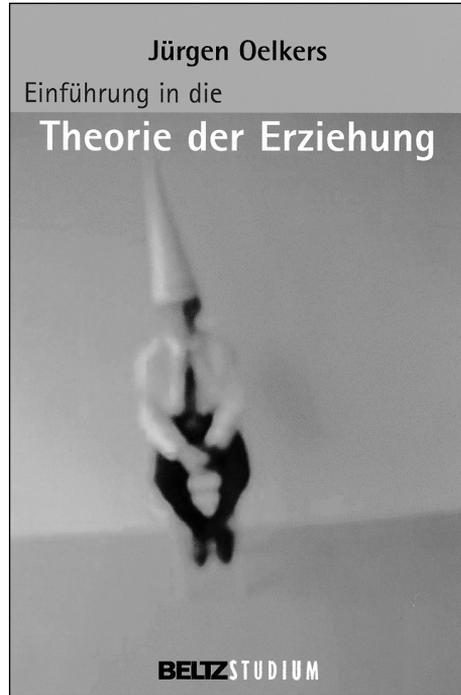
## Reihe »Beltz Studium«

---



Cristina Allemann Ghionda  
**Einführung in die  
Vergleichende  
Erziehungswissenschaft**  
2004. 240 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25348-6

Die Einführung macht die Globalität der Bildungsprobleme sichtbar und argumentiert für ein neues Selbstverständnis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.



Jürgen Oelkers  
**Einführung in die  
Theorie der Erziehung**  
2001. 294 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25236-6

Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein sollte mit »Erziehung« der neue Mensch hervorgebracht werden, die utopische Gesellschaft entstehen oder allgemeine Emanzipation auf den Weg gebracht werden. Die Einführung analysiert thematische Koppelungen, die die heutige Diskussion bestimmen.

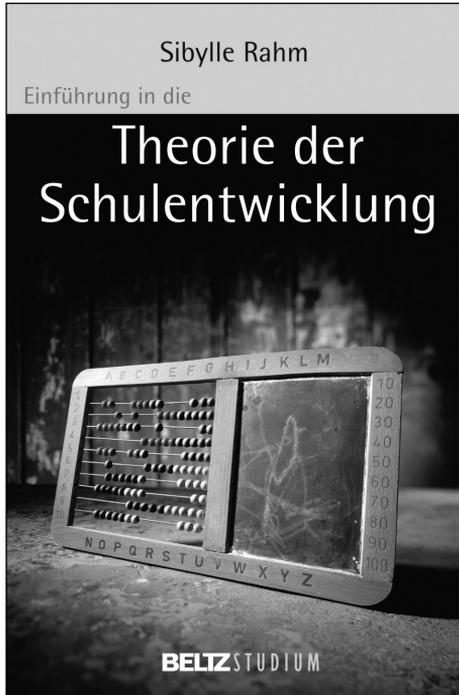
**BELTZ** Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

---

Weitere Infos und Ladenpreis: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

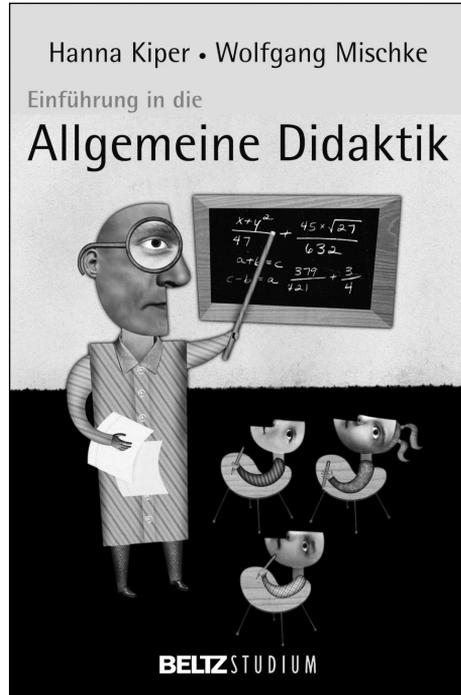
## Reihe »Beltz Studium«

---



Sibylle Rahm  
**Einführung in die  
Theorie der Schulentwicklung**  
2005. 192 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25396-6

Der Band zeigt die historische Verankerung des Schulentwicklungsansatzes und legt die Basis für eine erziehungswissenschaftliche Fundierung der Schulreform.



Hanna Kiper / Wolfgang Mischke  
**Einführung in die  
Allgemeine Didaktik**  
2004. 192 Seiten. Broschiert.  
ISBN 3-407-25356-7

Ein Überblick – aus pädagogischer und psychologischer Perspektive – über bisherige didaktische Diskussionen mündet in die Vorstellung einer integrativen Theorie, die darauf zielt, Lernprozesse durch Unterscheidung von Basismodellen des Lernens sinnvoll anzulegen.

**BELTZ** Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

---

Weitere Infos und Ladenpreis: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)