

Reintjes, Christian

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

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 182-198. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)



Quellenangabe/ Reference:

Reintjes, Christian: Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen - In: Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 182-198 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73773 - DOI: 10.25656/01:7377

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73773>

<https://doi.org/10.25656/01:7377>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Herausgegeben von
Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

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

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

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41152

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft	7
--	---

1. Grundlagen

Renate Girmes

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

Andreas Frey

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

Frank Lipowsky

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

Andrew J. Wayne/Peter Youngs

Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung	71
--	----

Ken Zeichner

Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten	97
---	----

2. Forschungsbeiträge

2.1 Universitäre Phase

Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann

Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehramter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft	116
---	-----

Tina Hascher

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

Johannes Mayr

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

Rainer Lersch

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

2.2 Vorbereitungsdienst

Christian Reintjes

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

Peter Menck/Michaela Schulte

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat 199

Hermann Josef Abs

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung 217

2.3 Beruf

Doris Edelmann

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

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

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

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer

Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen 267

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 Lehrerbildung¹ 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.

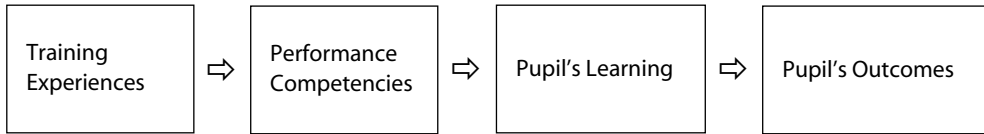


Abb. 2: Wirkungsmodell nach Galluzzo/Craig 1990, S. 603

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):

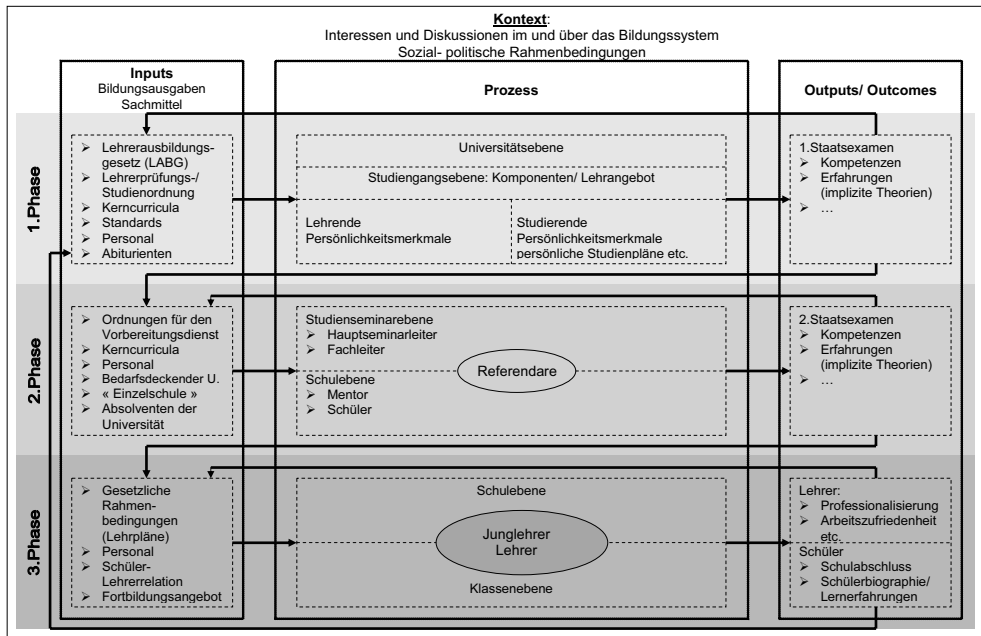


Abb. 3: Systemischer Blick auf Lehrerbildung in Deutschland – Wirkungsketten in der Lehrerbildung²

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 Eingeeübte 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,³ 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.⁴ Lediglich Teilaspekte, wie der Einfluss des Lehrerhandelns auf die Lernleistung der Schüler, werden derzeit in der Unterrichtsforschung analysiert.⁵ 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 Lehramtsabsolventen⁶, 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 Lehrer-bildungsforschung 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 Lehrerprüfungsordnung (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: Teilbereiche im EW-Studium in NRW (LPO 1994)	
Studienbereich⁷	übergreifende Teilaspekte
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) Lehrprüfungsordnung 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).

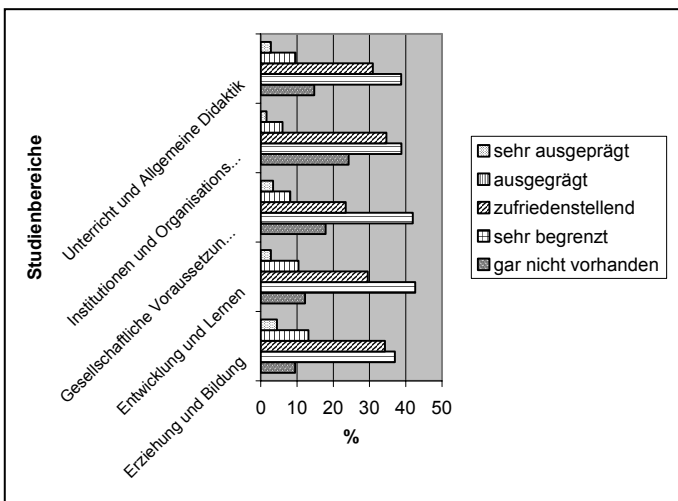


Abb. 4:
Prozentuale Verteilung des Kenntnisstandes in den einzelnen Studienbereichen

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: **Korrelation zwischen der Einschätzung der Vorbildung in den Studienbereichen und der einer auf Lernstandserhebungen basierenden Bewertung**

		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	,329(*)	,153	,315(*)
	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	-,289(*)	-,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 (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 Jungelerner. 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. (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.