

Weiß, Sabine; Schramm, Simone; Kiel, Ewald

Was sollen Grundschullehrkräfte können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (2012) 1, S. 81-95



Quellenangabe/ Reference:

Weiß, Sabine; Schramm, Simone; Kiel, Ewald: Was sollen Grundschullehrkräfte können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (2012) 1, S. 81-95
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147310 - DOI: 10.25656/01:14731

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147310>

<https://doi.org/10.25656/01:14731>

in Kooperation mit / in cooperation with:

V E P

www.vep-landau.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Andreas Frey und Reinhold S. Jäger
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2012

Inhalt

Editorial	1
Originalarbeiten	
König, J. & Lebens, M.: <i>Classroom Management Expertise</i> (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde	3
Oesterhelt, V., Gröschner, A., Seidel, T. & Sygusch, R.: Pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen im Kontext eines Praxissemesters – Domänenspezifische Betrachtungen am Beispiel der Sportlehrerbildung	29
Schneider, C., Bodensohn, R. & Müller, A.: Das Zusammenspiel pädagogischer Handlungskompetenz und fachdidaktischer Kompetenz in Selbsteinschätzungen angehender Lehrer mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer in der ersten Phase der Ausbildung	47
Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E.: Was sollen Grundschullehrkräfte können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen	81
Vorstellungen	
Terhart, E., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., Gößling, J., Kunter, M., Baumert, J. & Leutner, D.: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts	96
Impressum	107

Contents

Articles

- König, J. & Lebens, M.:
Measuring teachers' *Classroom Management Expertise* (CME):
On the testing via video-vignettes and first empirical findings 3
- Oesterhelt, V., Gröschner, A., Seidel, T. & Sygusch, R.:
Pedagogical pre-experiences and perceived competences in the context
of a practical internship – domain-specific considerations in physical
education teacher education 29
- Schneider, C., Bodensohn, R. & Müller, A.:
The interplay of teacher education, students' self-ratings of general
pedagogical competence and pedagogical-content-related competence ... 47
- Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E.:
What should elementary school teachers know? The sight of teachers
and teachers' trainers 81

Originalarbeiten

Sabine Weiß, Simone Schramm und Ewald Kiel

Was sollen Grundschullehrkräfte können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen

Zusammenfassung: Welche Anforderungen müssen Grundschullehrkräfte in ihrer beruflichen Tätigkeit bewältigen? Mittels Gruppendiskussionen wird das Defizit einer fehlenden Erfassung bzw. Spezifizierung von Anforderungen des Grundschullehrerberufs aus der Perspektive von Lehrkräften sowie in der Lehrerausbildung tätigen Personen aufgegriffen. Für die Entwicklung eines Anforderungsprofils für Grundschullehrkräfte werden soziale und personale Fähigkeiten übereinstimmend hoch gewichtet, fachliche und methodische dem untergeordnet. Die Ergebnisse werden in Hinblick auf die Lehrerausbildung diskutiert.

Schlagwörter: Anforderungsprofil – Grundschullehrerberuf – Gruppendiskussion – Praxisbezug

What should elementary school teachers know? The sight of teachers and teachers' trainers

Abstract: Which competencies do elementary school teachers need to be prepared for their daily work? In the absence of any official catalogue of demands on elementary school teachers the present exploration faces these demands from the perspective of the teachers and the teachers' trainers. By interviewing both groups in the form of focus groups the exploration which is embedded in two research projects gains insight. The results are discussed with regard to their impact on teacher-training.

Key words: elementary school teachers – group discussion – practical relevance – requirement profile

1. Einleitung

„Eine offizielle, von politischen Gremien und/oder Berufsverbänden verabschiedete Liste von Anforderungen und Kompetenzen *speziell für die Grundschularbeit* existiert derzeit nicht“, ebenso ist eine auf die Situation von Grundschullehrkräften bezogene empirische Forschung hierzu kaum vorhanden (Terhart, 2011, S. 131). Die für alle Lehrämter übergreifend beschriebenen Anforderungen an den Lehrberuf betreffen auch die Definition der beruflichen Aufgaben von Grundschullehrkräften – hier lassen sich einerseits die Standards der Kultusministerkonferenz sowie die von Oser und Oelkers benennen, andererseits auch die Anforderungen, die sich aus der Unsicherheit pädagogischen Handelns ergeben (vgl. Helsper, 1996; Shulman, 1991) – doch spezifizieren diese die Aufgaben im Grundschulbereich nicht weiter.

Die vorliegende, in zwei Forschungsprojekte eingebettete, Untersuchung hat dieses Defizit einer fehlenden Erfassung bzw. Spezifizierung von Anforderungen

des Grundschullehrerberufs als Ausgangspunkt und greift dieses aus der Perspektive von Lehrkräften sowie in der Lehrerausbildung tätigen Personen auf. In Form einer ermittelnden Gruppendiskussion werden Meinungen und Einstellungen zu den für ihre Berufsausübung zentralen Anforderungen erhoben (vgl. Lamnek, 2005). Zudem wird die Frage der Vermittlung der Anforderungen in der Lehrerausbildung thematisiert.

2. Forschungsstand zu den Anforderungen des Lehrberufs

2.1 Die Identifikation beruflicher Anforderungen von Lehrpersonen

Trotz bestehender Leitbilder sind weder Anforderungen noch Qualitätsmerkmale des Lehrberufs eindeutig geklärt, denn die Berufsaufgabe ist weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben. Pädagogisches Handeln ist unsicheres Handeln (Shulman, 1991). Doyle (1986) charakterisiert die Komplexität des Lehrberufs durch die Aspekte Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Öffentlichkeit und Geschichtlichkeit: Jedes Phänomen und jede Handlung sind in jedem Moment diesen Aspekten unterworfen. Diese Merkmale verweisen auf eine geringe Beherrschbarkeit des Unterrichtsgeschehens und die große Unsicherheit der Unterrichtstätigkeit. Trotz der Festsetzung vieler Faktoren (Lehrplan, Lehrmittel, Klassengröße usw.) kann eine Vielzahl von Aspekten nicht fixiert werden. Die geringe Planbarkeit führt zu Handlungsstörungen und verlangt von der Lehrperson die Fähigkeit zu spontaner Reaktion und zu situativen Entscheidungen. Die Unsicherheit im pädagogischen Handeln kann nur dann als zu bewältigende Herausforderung und nicht als Störung begriffen werden, wenn die Lehrperson versteht, dass es für die Handlungen, Fragen und Probleme keine allgemeingültigen Antworten im Sinne von Rezepten gibt. Dem stehen inhaltliche Lehrplanvorgaben, dienstrechtliche Bestimmungen usw. gegenüber, so dass sich der Lehrberuf in einer „Schwebelage zwischen Reglementierung und ‚pädagogischer Freiheit‘“ befindet (Rothland & Terhart, 2007, S. 14).

Die Frage nach der Identifikation von Anforderungen im Lehrberuf zeigt eine normative Prägung auf. Die KMK-Standards zur Lehrerbildung haben keine empirische Basis, sondern sind theoriegeleitete Expertenurteile, deren nach wie vor wichtiger Bezugspunkt zum einen ein Gutachten des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1972 ist. Zum anderen hat das Gutachten von Terhart (2000) zur Zukunft der deutschen Lehrerbildung großen Einfluss gehabt. Die KMK-Standards umfassen die bekannten Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten* und *Innovieren*. Darüber hinaus gibt es die Schweizer Studie zur Wirksamkeit von Lehrerbildung von Oser und Oelkers (2001). Diese setzen die Begriffe „Standard“ und „Kompetenz“ gleich. Ein Standard ist dann eine Kompetenz, wenn im Sinne der Experten-Novizen-Theorie das Stadium eines Experten

erreicht wird, der auch unter Stress und unter kommunikativen Spannungen noch zuverlässig und wirksam die in einem Standard geforderten Handlungsmuster zur Anwendung bringen kann. Die Standards wurden in drei Schritten mit verschiedenen Gruppen von Didaktikern bzw. Schulleuten entwickelt. Die insgesamt 12 Standardgruppen umfassen unter anderem Bereiche wie *Gestaltung und Methoden des Unterrichts*, *Leistungsmessung* sowie *Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten*. Die Ergebnisse der Schweizer Studie, die sich in Teilen sicherlich auch auf den deutschen Bereich übertragen lässt, sind ernüchternd: Trotz der hohen Intensität der Lehrerausbildung werden viele der gewünschten Standards (professionelle Kompetenzen) nicht erreicht. Die Standards sind aus unterschiedlichen Gründen kritisiert worden, z. B. wegen ihres sehr disparaten Abstraktionsgrades.

2.2 Aufgaben und Anforderungen von Grundschullehrkräften

Spezifiziert man die Frage nach Aufgaben und Anforderungen an Lehrkräfte speziell auf den Grundschulbereich, ist zu konstatieren, dass diese in der Öffentlichkeit sehr unterschiedlich und zum Teil widersprüchlich eingeschätzt und bewertet werden: Hohe, vor allem an die grundlegende Stellung von Grundschularbeit für alle weiteren Formen und Stufen des Bildungswesens gekoppelte, Erwartungen kontrastieren mit einem „Abwertungs- und Degradierungsdiskurs“ (Terhart, 2011, S. 128). Der Status wie auch die berufliche Expertise werden vergleichsweise niedrig angesetzt, das spezifisch Fachliche wird bezweifelt, die Arbeit als eine Art Beziehungsarbeit betrachtet – begründet durch unter anderem die kürzere Ausbildung, die höhere Stundenverpflichtung und das Klientel jüngerer Kinder. Wird der Beruf der Grundschullehrkraft gemessen an klassischen Kriterien von Professionalität als eine semi-professionelle Tätigkeit bezeichnet (vgl. Hoyle, 1989), so ist die Arbeit doch stärker als in Sekundarschulen von Komplexität, Vielschichtigkeit und widersprüchlichen Anforderungen bestimmt (Terhart, 2011).

Die Situation der Grundschule ist durch besondere Merkmale gekennzeichnet, durch die die Anforderungen in einem hohem Maße mitbestimmt werden: Zu nennen ist hier z. B. die Grundschule als die erste Pflichtschule, die sehr „unausgelesene“, heterogene Schülerschaft sowie die Funktion Bildungsarbeit zu leisten zwischen vorschulischen Einrichtungen und weiterführenden Schulen (Fölling-Albers, 2000). Zudem spiegeln sich gesellschaftliche, allen voran familiäre, Wandlungstendenzen am frühesten und definitivsten in der Grundschule wider und wirken sich hier aus (vgl. Hein, 2006). Fachlichkeit und Kindgemäßheit sind grundlegende Ansprüche an die Aufgaben des Grundschullehrerberufs, individuelle Entwicklungsstände, altersgemäße Lernformen und Bedürfnisse erfordern spezielle Erziehungs- und Unterrichtsformen (Bartnitzky et al., 2009).

Terhart (2004, 2011) konkretisiert die für alle Lehrpersonen geltenden Erwartungen schulartenspezifisch. Diese lassen sich ergänzen bzw. spezifizieren, greift man auf Darstellungen wie von Fölling-Albers (2000) oder Bartnitzky et al. (2009) zum Grundschullehrerberuf zurück. In der Zusammenfassung lassen sich folgende Bereiche von Anforderungen identifizieren:

- Die *Schaffung eines systematischen Zugangs zu verschiedenen Lernbereichen*, wie z. B. zu Sprache, Mathematik, Sach- und sozialer Welt sowie musisch-ästhetischer Bildung. Die Implementierung von *selbstgesteuertem Lernen* durch die Anwendung explorativer, entdeckender und handlungsorientierter Lern- und Unterrichtsformen legt eine Basis von Wissen und Können für die weiterführenden Schulen.
- Die Bereitstellung eines stärker individualisierten Angebots von Lernmöglichkeiten aufgrund vielfältiger individueller Lernbedürfnisse sowie die Fähigkeit spezielle Lern- und Förderbedürfnisse zu erkennen und didaktisch-methodische Konsequenzen daraus zu ziehen.
- Die *Beurteilung und deren Gestaltung* auf Grundlage einer individuellen Lerndiagnose. Daraus ist eine differenzierte und individuell fördernde Unterrichtskultur zu realisieren. Zielgerichtete Lernentwicklung bedarf regelmäßiger *Rückmeldung*.
- Der *konstruktive Umgang mit der wachsenden Heterogenität*, vor allem in Hinblick auf individuelle und kulturelle Voraussetzungen, die eine Bereitstellung differentieller Lernwege erfordert sowie beim Übergang neue Anforderungen stellt.
- Der *Aufbau gemeinsamer kultureller und sozialer Normen* als eine zentrale Aufgabe angesichts der angeführten zunehmenden Heterogenität. Es müssen Gelegenheiten der Begegnung geschaffen werden, ebenso Möglichkeiten, bisherige Denkmuster und Erfahrungen zu reflektieren und das Weltbild zu erweitern. *Regeln des Zusammenlebens sollen durchschaubar* gemacht werden, deren Verlässlichkeit und Einhaltung die Grundlage zur Lösung sozialer Konflikte legt.
- Die Zusammenarbeit mit Familien sowie mit außerschulischen Institutionen der sozialen Hilfe, hier vor allem die Kooperation mit Eltern und außerschulischen Hilfsdiensten.
- Darüber hinaus Aufgaben der Beratung, z. B. Elternarbeit, Schullaufbahnberatung, Kooperation und Teamarbeit sowie Schulentwicklung.

Offen bleibt bei dieser Darstellung der bestehenden Fachliteratur, ob diese die Sicht der Lehrkräfte widerspiegelt, das heißt, ob diese die beschriebenen Anforderungen als zentral für ihre Berufsausübung ansehen. Dies festzustellen, ist Ziel der vorliegenden Untersuchung.

3. Fragestellung

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Erstellung eines Anforderungsprofils für den Beruf der Grundschullehrkraft durch verschiedene im Grundschulbereich tätige Expertengruppen. Dabei wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- (1) Über welche Fähigkeiten und Eigenschaften müssen Grundschullehrer für ihre Berufsausübung verfügen?
- (2) Welche dieser Eigenschaften werden bisher in der Lehrerausbildung gefördert und welche nicht?
- (3) Wie könnte man die Förderung dieser Eigenschaften in der Lehrerausbildung (noch) verbessern bzw. ausbauen?

Die Fragestellung wurde – mit Bezug zu den an späterer Stelle noch näher erläuterten unterschiedlichen Expertengruppen – noch um eine weitere Frage ergänzt.

- (4) Bestehen Unterschiede in den Fähigkeits- und Eigenschaftsprofilen von Grundschullehrkräften, je nachdem von welcher Expertengruppe diese erstellt werden? Benennen beispielsweise in der zweiten Phase der Lehrerausbildung tätige Personen andere Fähigkeiten und Eigenschaften als Lehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion?

4. Methode

4.1 Projekte

Die vorliegende Untersuchung ist Teil der Forschungsprojekte *Anforderungsanalyse für den Lehrberuf* und *Risiko-Check für den Lehrberuf* an der Ludwig-Maximilians-Universität in München. In den Projekten besteht eine Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt in Hamburg. Im Rahmen des Anforderungsanalysen-Projekts wird das eingeführte Instrument der empirischen Arbeitsplatzanalyse aus der Arbeitspsychologie, angelehnt an den *Fleishman Job Analysis Survey (F-JAS)* von Edwin A. Fleishman (1998), genutzt, um schulartenspezifische Anforderungsprofile zu erstellen, die auf der Gewichtung einer Vielzahl von Fähigkeiten und Eigenschaften (u. a. fachliche, psychische, physische, soziale) durch Experten aus Wissenschaft und Praxis basieren. Diese werden durch ebenfalls schulartenspezifische Gruppendiskussionen mit Experten ergänzt. Die Anforderungsanalysen fließen, im Sinne eines *Realistic Job Preview*,

in den Risiko-Check ein – ein Instrument, das Personen *vor* und *während* des Lehramtsstudiums unterstützen soll, individuelle Erwartungen, Motive und Wünsche mit dem Studium und dem zukünftigen Beruf abzugleichen.

4.2 Stichprobe und Vorgehen

Die Gruppendiskussionen waren Teil eines groß angelegten Workshops für den Grundschulbereich zu den zuvor beschriebenen Projekten. In dessen Rahmen wurden die Teilnehmer zuerst um die Bearbeitung eines quantitativen Messinstrumentes gebeten, in der Folge fanden Diskussionen in Kleingruppen statt, deren Ergebnisse Inhalt der vorliegenden Studie sind. Nach Lamnek lassen sich Gruppendiskussionen nach so genannten technischen Grundlagen näher beschreiben (2005, S. 433). Eckpunkte sind Gruppenzusammensetzung und die Strukturierung der Diskussion.

Die Gesamtstichprobe umfasst 53 Experten: 33 erfahrene Grundschullehrerinnen, 3 Schulleiterinnen und ein Schulleiter sowie 17 Seminarleiterinnen. Diese wurden durch ein Anschreiben zur Teilnahme an dem Workshop an die Universität eingeladen, welches von der Schulbehörde an zufällig ausgewählte Schulen weitergeleitet wurde. Das durchschnittliche Lebensalter der teilnehmenden Experten beträgt 43,8 Jahre mit einem Minimum 35 und einem Maximum von 61 Jahren. Das Dienstalalter lag im Durchschnitt bei 18,6 Jahren, hier mit einem Minimum von 10 und einem Maximum von 38 Jahren.

Die Experten wurden nach ihrer Tätigkeit in zwei mal drei homogene Diskussionsgruppen eingeteilt:

- Drei Gruppen setzten sich aus Lehrkräften zusammen, die ausschließlich im Schuldienst, ohne eine Ausbildungsfunktion für angehende Lehrkräfte, tätig sind.
- Drei bestanden aus im Ausbildungsbereich tätigen Personen wie Schulleiter/innen und Seminarleiter/innen.

Jede Gruppe wurde durch einen in der Lehrerbildung tätigen, erfahrenen Mitarbeiter moderiert. Der Diskussionsverlauf erfolgte thematisch strukturiert anhand der in Kapitel 3 beschriebenen Leitfragen. Die Ergebnisse wurden durch einen weiteren Mitarbeiter protokolliert. Die Zielsetzung der Diskussionen wurde den Teilnehmern durch eine kurze Einführung zu Beginn bekannt gemacht. Die protokollierten Aussagen der Teilnehmer wurden mit Hilfe des Programms MAXqda Kategorien zugeordnet. Somit wurde theoriegeleitet ein Kategoriensystem aus dem Material heraus entwickelt. Die Auswertung orientierte sich am Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Die Kategorien wurden zusammengefasst und die Ergebnisse nach Themen geordnet und analysiert.

5. Ergebnisse

5.1 Welche Fähigkeiten und Eigenschaften bilden Schwerpunkte des Grundschullehrerberufs?

In den Gruppendiskussionen spiegelt sich die gängige Unterscheidung von Kompetenzen in die Kategorien *Fach- und Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *personale Kompetenz* (Frey & Balzer, 2003) in den Aussagen der Teilnehmer wider. Meist ordnen sie Begriffe der gleichen Kategorie einander zu. Auffallend ist dabei die Betonung von Sozialkompetenz sowie personaler Kompetenz, die mit der Vernachlässigung der Fach- und Methodenkompetenz einhergeht. Die Ergebnisdarstellung folgt dieser bereits im Datenmaterial zu Grunde liegenden Ordnung. Mehrmals benannten die Diskussionsteilnehmer verschiedener Gruppen inhaltlich übereinstimmende Anforderungen mit unterschiedlichen Begriffen. In einem solchen Fall wurde durch erneutes Hinzuziehen der Protokolle der Kontext überprüft und im Fall einer inhaltlichen Übereinstimmung ein passender Oberbegriff gewählt, dem beide Anforderungen zugeordnet werden konnten, ohne wichtige Bedeutungsaspekte zu vernachlässigen.

Der Bereich der *Sozialkompetenz* wird sowohl von Lehrkräften ohne Ausbildungsfunktion als auch von Seiten der Schulleiter und Seminarleiter gleichermaßen als wichtig eingeschätzt. Eine besonders große Bedeutung sprechen beide Gruppen der *Fähigkeit zu Führen* zu. Unter diesem Stichwort finden sich ganz konkrete Aussagen wie „Führungsbereitschaft“, „Führungsfähigkeiten“ und „Führung übernehmen“. Diese Dreiteilung spiegelt die Kompetenzdefinition der KMK wider, die „Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ umfasst. Ebenfalls häufig genannt wurde *soziales Feingefühl*, zu dem eine Diskussionsgruppe noch anmerkte, dass „dies eine Querschnittsaufgabe sei, ohne die gar nichts geht“. Ähnlich bedeutsam schätzen beide Gruppen *Kindorientierung*, also eine zugewandte Haltung gegenüber Kindern ein. „Zuneigung zu Kindern“ und die „Freude im Umgang mit Kindern“ werden als Anforderungen in den Gruppendiskussionen erarbeitet. Zwei weitere Anforderungen der Kategorie Sozialkompetenz, denen jedoch lediglich die Lehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion wichtige Bedeutung beimessen, sind die *Kommunikationsfähigkeit* und die *Konfliktlösekompetenz*. Kommunikationsfähigkeit geht einher mit Gesprächsführungsfähigkeit und mündet in allgemeiner Beratungsfähigkeit. Bei der Sichtung der Einzelaussagen zur Konfliktlösefähigkeit (Problemerkennung, Konfliktfähigkeit, Konflikte lösen) wird die bereits beschriebene Einteilung in Bereitschaft, Fähigkeit und Umsetzung wiederum deutlich. Von Seiten der Schul- und Seminarleiter wird noch ein weiterer Begriff im

Bereich sozialer Kompetenzen angeführt: *Offenheit*, die eine hohe Veränderungsbereitschaft und Entwicklungsfähigkeit impliziert.

Der Bereich der *personalen Kompetenz* wird von den Lehrkräften ohne Ausbildungsfunktion als etwas bedeutsamer eingestuft als von Schulleitern und Seminarleitern. Allerdings misst die zweite Gruppe den folgenden drei Begriffen große Tragweite bei: 1) Stressresistenz, 2) Flexibilität und 3) Reflexionsfähigkeit. Eine hohe Stressresistenz wird generell als sehr bedeutsam angesehen, häufig wird auf die vielfältigen psychischen und physischen Belastungen verwiesen. Die Seminar- und Schulleiter identifizieren zusätzlich eine „feste Stimme“ und „klare Sprache“ als wichtige Anforderung. Ergänzend zur Stressresistenz führen die Lehrer ohne Ausbildungsfunktion noch „Work-Life-Balance“ und hier insbesondere ein gutes „Zeitmanagement“ an.

Flexibilität, die ausschließlich unter diesem Begriff angeführt wird, findet in beiden Gruppen hohen Zuspruch. Ein Zitat verdeutlicht, was diese impliziert: „Hohe Flexibilität ist sehr wichtig zur Klassenführung, denn man muss sich veränderten Situationen anpassen können und sich auf verschiedene Dinge einlassen.“ Etwa in gleichem Maße wird der *Reflexionsfähigkeit* Bedeutung zugesprochen, der zunächst die „Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen“ und damit eine Bewusstheit der eigenen Person vorangeht und die damit in erster Linie bezogen auf die eigene Person als Selbstreflexion beschrieben wird. Lediglich die Gruppe der Lehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion führt an, dass ein Lehrer eine *gefestigte Persönlichkeit* sein sollte und versteht darunter „Präsenz“, „sicheres Auftreten“ und die „Annahme der Lehrerrolle“ unter der Voraussetzung eines gesunden Selbstbewusstseins. *Authentizität* wird ebenfalls lediglich in dieser Gruppe thematisiert: Diese wird zwar häufig genannt, es wird jedoch von Seiten der Diskussionsteilnehmer nie genauer darauf eingegangen, was damit gemeint ist.

Während die Lehrkräfte ein „Wissens- und Lernbedürfnis“ als grundlegende Anforderung postulieren, gehen die Seminar- und Schulleiter einen Schritt weiter und fordern konkretes *Fachwissen*, das der *Fach- und Methodenkompetenz* entspricht. Seminar- und Schulleiter betonen ebenfalls mehr als die Lehrkräfte Kompetenzen in den Bereichen Didaktik und Methodik, die sich beispielhaft in folgenden Aussagen ausdrücken: „Erklären können“ und „Wissen kindgerecht aufbereiten“. Im Vergleich mit den anderen Kompetenzbereichen wird auf Fach- und Methodenkompetenzen jedoch nur am Rande angesprochen.

5.2 Welche Fähigkeiten und Eigenschaften werden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung bisher (gut) gefördert und welche nicht?

Nur wenige Pluspunkte erhält die Lehrerbildung aus der Sicht aller Diskussions Teilnehmer gleichermaßen. Unterteilt nach Art der Kompetenz werden zunächst jeweils die Hauptkritikpunkte dargestellt, die eine Mehrheit der Diskussionsteilnehmer anführt und dann stichwortartig durch Einzelnennungen ergänzt. Es ist jedoch bei dieser Leitfrage zu konstatieren, dass sich teilweise die Aussagen dergestalt widersprechen, dass eine Gruppe die fehlende Förderung einer Fähigkeit in der Ausbildung beanstandet, während eine andere genau diese Fähigkeit gut gefördert sieht.

Die Vermittlung von *Sozialkompetenz* kommt in der Lehrerbildung zu kurz – so das übereinstimmende Urteil *aller* Diskussionsgruppen. Die größte Kritik üben Lehrkräfte an fehlender Vermittlung von *Kommunikationsfähigkeit*. Sowohl Seminarleiter und Schulleiter als auch Lehrer ohne Ausbildungsfunktion argumentieren sehr häufig, dass Mängel in der „Gesprächsführung“ und dem Äußern von „Feedback“ zu konstatieren seien. Weiterhin wird von Seiten der ersten Gruppe in einzelnen Diskussionen ein adäquater *Umgang mit Heterogenität, Führungskompetenz* und *Kindorientierung* vermisst. Die Lehrkräfte beanstanden das Fehlen von *sozialem Feingefühl* und *Teamfähigkeit*, auch hier sind dies wiederum die Nennungen einzelner Gruppen. Eine Gruppe von Seminar- und Schulleitern dagegen sieht die Vermittlung von *Teamfähigkeit* in der Ausbildung positiv. Die Förderung von *Offenheit* gegenüber neuen Situationen und damit verbundene *Flexibilität* wird ebenfalls in der Reihe der Ausbilder positiv bewertet.

Hauptkritikpunkt im Bereich der *personalen Kompetenz* ist das Fehlen der Förderung von *Selbstreflexion*, das die Seminar- und Schulleiter jedoch als wesentlich schwerwiegender als Lehrer ohne Ausbildungsfunktion empfinden. Darunter verstehen die Teilnehmer das „Annehmen von und der Umgang mit Feedback und Kritik“, sowie die „Fähigkeit, die eigenen Entscheidungen im Nachhinein hinterfragen und bewerten zu können“. Einzelne Gruppen, einerlei, ob mit oder ohne Ausbildungsfunktion, sehen *Stressbewältigung* und damit verbundene *Work-Life-Balance* zu wenig gefördert. Auch auf das Defizit der Vermittlung von *Selbstorganisationsfähigkeiten*, in erster Linie *Zeitmanagement*, wird in diesem Kontext hingewiesen.

Im Bereich der *Fach- und Methodenkompetenz* ist zu konstatieren, dass die Diskussion über *Fachwissen* generell relativ wenig Raum einnimmt, wie das schon bei der Identifikation wichtiger Anforderungen der Fall war. Die größte Bedeutung kommt dem *fachdidaktischen Wissen* zu, über dessen Vermittlung sehr kontrovers diskutiert wird. Die Teilnehmer sind sich über dessen Förderung

in der Lehrerausbildung nicht einig. Die Aussagen der Einzelgruppen widersprechen sich – ob von Personen mit oder ohne Ausbildungsfunktion. Von Seiten der Lehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion werden vereinzelt mangelnde *psychologische und pädagogische Kenntnisse*, insbesondere im Bereich Diagnostik, bemängelt.

Alle Diskussionen über den Erfolg der Lehrerbildung sind eingebettet in die Diskussion des *Praxisbezuges*. Insbesondere die Lehrer ohne Ausbildungsfunktion sehen eine „fehlende Verknüpfung der ersten und zweiten Ausbildungsphase“.

5.3 Wie könnte man eine Förderung bisher noch nicht ausreichend umgesetzter Fähigkeiten und Eigenschaften in der Lehrerausbildung verwirklichen?

Die große Menge an Verbesserungsvorschlägen aus allen Gruppen lässt sich zu wenigen Gesichtspunkten zusammenfassen. Innerhalb der Bewertung der Lehrerausbildung wurden die meisten Kritikpunkte vor dem Hintergrund fehlenden Praxisbezuges geäußert: So biete die erste Phase „ein hohes Maß an kognitivem Wissen, das in der zweiten Phase nicht umgesetzt werden kann“, „Theorielastigkeit“ und „mangelnde Berufsfeldorientierung“ werden bemängelt. Folgerichtig beziehen sich die meisten Veränderungsvorschläge hierauf. Sowohl Seminar- und Schulleiter als auch Lehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion setzen sich für eine Verbesserung der Verknüpfung der beiden Ausbildungsphasen ein. Innerhalb ihrer Praktika, so wird ebenfalls allgemein betont, sollen Studierende früher aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt werden. Laut der Seminar- und Schulleiter sollen sie ebenfalls bereits während der Praktika an Elterngesprächen teilnehmen. Diese Gruppe befürwortet zudem eine Eignungsrückmeldung nach jedem Praktikum, zum Beispiel in Form von Videofeedback. Die Lehrer ohne Ausbildungsfunktion fordern, dass sich die Ausbildung an der Uni generell mehr auf die Praxis hin ausrichten soll und dass Praktika, bezogen auf den Verlauf der Ausbildung, früher einsetzen sollen.

Vor dem Hintergrund der Kritikpunkte an der Förderung sozialer Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit) wie auch personaler Kompetenz (Selbstreflexion, Teamfähigkeit, Stressmanagement) betonen beide Gruppen die Bedeutung des Einsatzes von Vermittlungsformen, die Praxisnähe ermöglichen, wie die Arbeit an Fallbeispielen und auch selbstreflexives Lernen fördern, wie Rollenspiele, Gruppenarbeiten und Supervision. Konkret werden auch Kurse zur Stimmbildung als Maßnahme zur Verbesserung personaler Kompetenz vorgeschlagen. Lediglich ein Verbesserungsvorschlag bezieht sich auf den Bereich der Fach- und Methodenkompetenz: Von einer Gruppe Lehrer ohne Ausbildungsfunktion wird eine Stärkung des Fachwissens angeregt, indem der Umgang mit dem Lehrplan mehr Gewicht im Curriculum erhalten soll.

6. Diskussion

Vor dem Hintergrund der Fragestellung beschreiben Lehrkräfte sowie Seminar- und Schulleiter zusammenfassend folgendes Anforderungsprofil bezüglich Fähigkeiten und Eigenschaften für den Beruf der Grundschullehrkraft:

- Soziale und personale Fähigkeiten werden übereinstimmend hoch gewichtet, fachliche und methodische Anforderungen zugunsten dieser vernachlässigt. Lehrkräfte mit und ohne Ausbildungsfunktion differieren in Bezug auf diese Aussage kaum.
- Im Rahmen des, wie angeführt kaum thematisierten, fachlichen und methodischen Bereiches, werden fast nur didaktische Fähigkeiten erwähnt, allerdings beinahe ausschließlich von den Seminar- und Schulleitern.
- Über diesen Befund hinaus besteht eine weitgehende Einigkeit in Bezug auf das Anforderungsprofil. Lehrkräfte mit und ohne Ausbildungsfunktion unterscheiden sich nur in geringem Maß; beispielsweise verweisen Lehrkräfte ohne Ausbildungsfunktion auf die Bedeutung einer „gefestigten Persönlichkeit“ sowie der Authentizität, in der Lehrausbildung Tätige stellen die Notwendigkeit der Offenheit für Veränderung sowie einer festen Stimme und klaren Aussprache heraus.

Die Befunde spiegeln nur teilweise die zu Beginn herausgearbeiteten Anforderungsbereiche des Grundschulberufs wider. Auf die Bedeutung sozialer und personaler Kompetenzen verweisen auch Terhart (2011) sowie Fölling-Albers (2000), z. B. vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft, der Notwendigkeit der Vermittlung kultureller und sozialer Normen sowie der kindgemäßen Gestaltung der Lernumgebung. Die hierzu unterschiedlichen Nennungen von Lehrkräften mit und ohne Ausbildungsfunktion nivellieren sich bei näherer Betrachtung. Den Fähigkeiten zur Kommunikation und Konfliktlösung, benannt von den Lehrkräften, steht die Bedeutung einer festen Stimme und klaren Aussprache auf Seiten der Seminar- und Schulleiter gegenüber. Möglichweise argumentieren diese aus der Perspektive der Anleitung von (angehenden) Lehrkräften in der Ausbildung, aus der Metaperspektive des Auftretens einer Lehrperson, wonach eine feste, klare Stimme Kommunikation im Schulkontext ermöglicht und unterstützt sowie Konflikten vorbeugt bzw. zu deren Lösung beiträgt.

Thematisiert werden muss der geringe Stellenwert fachlicher und didaktischer Kompetenzen. Die zuvor angeführte Vermittlung eines Zugangs zu Lernbereichen wie Mathematik, Sprache oder musisch-ästhetischer Bildung, die verschiedenen Unterrichtsformen sowie die Fähigkeit didaktisch-methodischer Schlussfolgerung (vgl. hierzu Baumert & Kunter, 2006) finden kaum eine Entsprechung in den Ergebnissen der Gruppendiskussionen. Diese Betrachtungsweise steht

jedoch nicht für sich: In der Studie von Hertrampf und Herrmann (1999) führen Lehrkräfte übereinstimmend ihre erfolgreiche Berufsausübung nicht auf eine zunehmende fachliche Expertise, sondern auf den Faktor der Lehrerpersönlichkeit zurück – diese wird als zentral für die Interaktion vor allem mit den Schülern bezeichnet (vgl. auch Bromme & Haag, 2008). Auch in der vorliegenden Studie benennen Lehrkräfte viele personale Kompetenzen, ohne dies dann näher auszudifferenzieren. Als ein Beispiel kann hier die Authentizität im Umgang mit anderen genannt werden, die häufig angeführt, jedoch nicht weiter spezifiziert wird. Insgesamt ist dieses Ergebnis mangelnder Bedeutungszuschreibung von Fachwissen vor dem Hintergrund des Bildes defizitärer akademischer und wissenschaftlicher Dignität zu betrachten und steht zunehmenden Professionalisierungsforderungen und -bestrebungen im Grundschullehrerberuf gegenüber (vgl. Jaumann-Graumann & Köhnlein, 2000).

In diesem Zusammenhang können auch die Befunde des zweiten Fragekomplexes, der Förderung von Fähigkeiten und Eigenschaften im Rahmen der ersten Ausbildungsphase, einfließen. Hier ist Divergenz in jeder Hinsicht zu konstatieren: Es werden, unabhängig von der Funktion, derart unterschiedliche und einander widersprechende Aussagen gemacht, dass weniger die Einzelbefunde an sich denn diese enorme Divergenz zu diskutieren ist. Es werden verschiedene soziale und personale Kompetenzen aufgelistet, die sich jedoch kaum zu aussagekräftigen Ergebnissen bündeln lassen. Konsens besteht nur über die Einbettung aller Einzelaussagen in die Kritik fehlenden Praxisbezugs der universitären Ausbildung und, als zentrales Ergebnis der dritten Leitfrage möglicher Verbesserungen, in die Forderung nach deren praxisnaher Ausrichtung. Dieser Praxisnähe wird offensichtlich die universitäre Förderung anderer Bereiche untergeordnet – ein Wunsch, der sich übrigens auch bezüglich der Motivstruktur der Berufswahl angehender Grundschullehrkräfte problematisieren lässt: Fock, Glumpler, Hochfeld und Weber-Klaus (2001) geben hier die Affinität zur Alternative Erzieherberuf und die unverhohlen geäußerte Wissenschaftsdistanz und Praxispräferenz zu bedenken.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Problemkonstellation verweist Terhart (2011) darauf, dass die universitäre Integration der Grundschullehrerausbildung zwar das wissenschaftliche Niveau angehoben habe, doch lasse sich die Disziplinen- und Fächerstruktur der Universität nur schwer mit den spezifischen fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Anforderungen an eine qualifizierte Grundschullehrerausbildung vereinbaren. Dennoch, im Sinne der Expertiseforschung, muss eine qualifizierte wissenschaftliche Lehrerbildung, im Sinne von Lernen als lebenslangem Prozess, auf einen breiten Wissens- und Interessenhorizont hinarbeiten (Bromme & Haag, 2008; vgl. auch Gruber & Stöger, 2011): Es

genügt nicht, angehende Lehrer nur in Themen und Fragestellungen einzuführen, die einen unmittelbaren Handlungsbezug aufweisen und durch konkrete Handlungsanforderungen des Unterrichtsalltags begründet sind. Sind Studieninhalte nur an den Bedürfnissen und Problemen der späteren Berufspraxis ausgerichtet, würden die komplexen Probleme des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und praktisch-pädagogischen Handeln ignoriert bzw. verkürzt werden. Die Entwicklung von Expertise erfordert die Reflexion und Distanzierung von der eigenen Schulzeit, es muss „kategoriales und metakognitives Wissen auf akademischem Weg gelernt werden, und zwar in bedeutsamen Abstand zur eigenen Primärerfahrung“ (Bromme & Haag, 2008, S. 811). Dem würde eine frühe Konfrontation mit der Schulwirklichkeit gerecht werden. Ein Schritt, dies zu ermöglichen, könnten intensiv betreute Praktika sein. Diese dienen einer engeren Praxisbegegnung mit dem späteren Berufsfeld. Studierende erhalten zum einen so die Möglichkeit, sich rechtzeitig mit der Realität des Berufs vertraut zu machen und zugleich ihre Berufsentscheidung zu überdenken, zum anderen können fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Erkenntnisse reflektiert werden.

Literatur

- Bartnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U., Heinzl, F., Schönknecht, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). (2009). Kursbuch Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469-520.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (S. 803-819). Wiesbaden: VS.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed.) (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Fleishman, E. A. (1998). Fleishman job analysis survey: F-JAS. Potomac/MD: Management Research Institute.
- Fölling-Albers, M. (2000). Grundschule heute – Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. In H. R. Becher, J. Bennack & E. Jürgens (Hrsg.), Taschenbuch Grundschule (S. 42-60). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I. & Weber-Klaus, S. (2001). Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierung von Lehramtsstudierenden. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen (S. 212-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17, 148-175.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung. Band 2: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 247-264). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hein, A. K. (2006). Kindheit(en). Wandel und Wahrnehmung der Lebensphase des Kindes – Bedeutung für die Entwicklung von (Grund-)Schule (S. 61-77). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). „Lehrer – eine Selbstdefinition. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2* (S. 49-72). München: Juventa.
- Hoyle, E. (1989). The primary school teacher as a professional. In M. Galton & A. Blyth (Eds.), *Handbook of primary education in Europe* (pp. 415-432). London: David Fulton.
- Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.). (2000). *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (S. 11-31). Wiesbaden: VS.
- Shulman, L. S. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 393-395.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.

- Terhart, E. (2004). Lehrerkompetenzen in der Grundschule. *Die Grundschule*, 36, 10-12.
- Terhart, E. (2011). Grundschularbeit als Beruf. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 128-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung*. München, Neuwied: Wolters Kluwer.

Anschrift der Autoren:

Dr. Sabine Weiß, Simone Schramm und Prof. Dr. Ewald Kiel, Lehrstuhl für Schulpädagogik, LMU, München, Leopoldstraße 13, 80802 München,
Tel.: 089 2180-5131, E-Mail: sabine.Weiss@edu.lmu.de
Tel.: 089 2180-4899, E-Mail: simone.schramm@edu.lmu.de
Tel.: 089 2180-5133, E-Mail: kiel@lmu.de