

Gawlitza, Gaby; Perels, Franziska

Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren. Eine Studie zur Übertragung des COACTIV-Modells auf Studienreferendare

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 6 (2013) 1, S. 7-31



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gawlitza, Gaby; Perels, Franziska: Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren. Eine Studie zur Übertragung des COACTIV-Modells auf Studienreferendare - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 6 (2013) 1, S. 7-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147409
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-147409>

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
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 2013

Inhalt

Editorial	1
Originalarbeiten	
Gawlitza, G. & Perels, F.: Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren	7
Budde, J., Schmidt, J. & Offen, S.: Das Verhältnis von Praxis, Theorie und persönlicher Haltung in der Weiterbildung von Lehrern zum Umgang mit Kategorien sozialer Ungleichheit	32
Engelage, S.: Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf – Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich	50
Rothland, M.: Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterien für den Lehrerberuf? Eine Folgestudie	70
Schumacher, C. & Boller, S.: Zeigen und Entdecken im offenen Unterricht. Evaluation eines Pilotseminars zur Einführung Lehramtsstudierender in den Projektunterricht	92
Impressum	111

Contents

Articles

Gawlitza, G. & Perels, F.: Beliefs, professional ethics and professional knowledge of teacher trainees	7
Budde, J., Schmidt, J. & Offen, S.: Theory, practice and attitude: How do they interrelate in teachers' further education dealing with intersectionality and categories of social disparity?	32
Engelage, S.: The relevance of life experience and professional experience for the teacher profession – career changers and regular students compared	50
Rothland, M.: General personality traits as selection criteria for the teaching profession? A follow-up study	70
Schumacher, C. & Boller, S.: Presenting and discovering in open learning scenarios. An evaluation of a model seminar introducing student teachers to project-based learning	92

Originalarbeiten

Gaby Gawlitza und Franziska Perels

Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren

Eine Studie zur Übertragung des COACTIV-Modells auf Studienreferendare

Zusammenfassung: Das Ziel der Arbeit ist es, die professionelle Handlungskompetenz von Studienreferendaren der Fächer Mathematik, Deutsch und Biologie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen des Saarlandes in Anlehnung an das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2006) zu analysieren. Hierbei soll herausgefunden werden, welche Überzeugungen und Werthaltungen bei Referendaren festzustellen sind und über welches Professionswissen die Lehramtsanwärter nach dem Studium verfügen. Zudem wird der Frage nachgegangen, wie nützlich Referendare das im Studium erworbene didaktische Wissen sowie das erworbene Fachwissen für die jetzige Unterrichtspraxis einschätzen und ob die von der KMK (Kultusministerkonferenz, 2001) geforderte stärkere Praxisorientierung des Lehramtsstudiums aus Sicht der Referendare umgesetzt wurde.

Schlagwörter: COACTIV – Einstellungen – professionelle Kompetenz – Studienreferendare

Beliefs, professional ethics and professional knowledge of teacher trainees

Summary: The aim of this study is to analyze the professional competence of teacher trainees for mathematics, german and biology at the high-school and comprehensive school of the Saarland based on the COACTIV model (Baumert & Kunter, 2006). The question is which beliefs and basic attitudes can be identified and which professional knowledge trainees have after the graduation. Furthermore it seeks to determine how useful trainees assess their pedagogical content knowledge and their content knowledge acquired by studying for the current teaching practice. The question is whether a stronger practical orientation of teacher training was implemented from the perspective of the trainees demanded by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (Kultusministerkonferenz, 2001).

Key words: COACTIV – convictions – professional competence – teacher trainee

1. Theorie

1.1 Einleitung

Das Ziel der Arbeit ist es das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2006) der professionellen Handlungskompetenz auf Lehramtsanwärter zu übertragen und entsprechend der theoretischen Annahmen des Modells zu analysieren, welche Überzeugungen und Werthaltungen bei Lehramtsanwärtern zu finden sind und über welches Professionswissen diese verfügen. Zudem wird der Frage nachgegangen, wie nützlich die Referendare ihre durch das Studium erworbenen didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie das erworbene Fachwissen für die jetzige Unterrichtspraxis einschätzen.

Schon im Jahr 2000 forderte Terhart, dass die Lehramtsausbildung verbessert werden muss. Eine solche Verbesserung setzt eine Bestandsaufnahme voraus, die bereits durch einige Studien geleistet wurde (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008a; Blömeke et al., 2008b; Blömeke et al., 2008c; Criblez, 2001; Felbrich, Müller & Blömeke, 2008; Krauss et al., 2008; Müller, Felbrich & Blömeke, 2008; Wild-Näf & Criblez, 2001). Bei diesen Studien wurden vor allem angehende Mathematiklehrkräfte (Blömeke et al., 2008a, 2008b, 2008c; Müller et al., 2008) untersucht. So konnten Blömeke et al. (2008a) bei angehenden Grund-, Haupt- und Realschullehrern ein umfangreicheres erziehungswissenschaftliches Wissen als bei den angehenden Gymnasiallehrkräften nachweisen, wohingegen im Fachwissen und fachdidaktischen Wissen sich die angehenden Gymnasiallehrer durch einen deutlichen Leistungsvorsprung auszeichnen, was Blömeke et al. (2008b) auf die intensivere Fachausbildung der Gymnasiallehrkräfte zurückführten.

1.2 Fokus des Beitrages

Der vorliegende Beitrag fokussiert nicht nur auf Lehramtsanwärter der Mathematik, sondern erweitert das untersuchte Fächerspektrum auf die Fächer Biologie und Deutsch und kann damit einen Beitrag zur aktuellen Bestandsaufnahme in der Lehrerausbildung für Studienreferendare dreier Fächer leisten und so ergänzende Ansatzpunkte für eine Optimierung der Ausbildung einerseits und Ansatzpunkte für die Ausbildung professioneller Kompetenz andererseits liefern. Abweichend von der COACTIV-Studie, die die professionelle Kompetenz berufserfahrener Mathematiklehrer erfasste, die bereits das zweite Staatsexamen abgelegt haben und zum Teil über eine mehrjährige Unterrichtserfahrung verfügten, wird in der vorliegenden Studie das Modell der professionellen Kompetenz auf berufsunerfahrene Lehramtsanwärter übertragen. Es stellt sich die Frage, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Referendare durch das Studium erworben haben, welche Überzeugungen, Werthaltungen und welches Professionswissen bei Lehramtsanwärtern der Fächer Mathematik, Biologie und Deutsch belegt werden können und wo aus Sicht der Befragten Verbesserungsbedarf besteht. Ob die ebenfalls von Terhart kritisierte Praxisferne der universitären Lehrerausbildung in der Einschätzung der Referendare nach nunmehr zwölf Jahren immer noch zutreffend ist oder ob die von der KMK (Kultusministerkonferenz, 2001) geforderte praxisnahe Erstausbildung umgesetzt wurde, soll durch die vorliegende Arbeit ebenfalls untersucht werden.

1.3 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrern

Seit den Ergebnissen der ersten PISA 2000-Studie ist die Optimierung der professionellen Kompetenz der Lehrer eine zentrale Forderung der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 1): „Die Professionalität der Lehrertätigkeit ist im Rahmen eines umfassend angelegten Programms der Personal- und Organisationsentwicklung zu verbessern, das eine praxisnahe Erstausbildung

ebenso einschließt wie die Verpflichtung zur Weiterbildung.“ Die KMK betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit einer intensiveren „Lehr- und Lernforschung sowie fachdidaktischen Forschung“ (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 1). Die Defizite in den empirischen Befunden zur Wirksamkeit der Lehrerbildung wurden erkannt und die Forschung intensiviert mit dem Ziel, die Lehrerbildung und damit den Output der Schulen zu optimieren (Blömeke, 2004; König & Blömeke, 2009; Terhart, 2000). Die Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit (Kultusministerkonferenz, 2001) erfordert eine Klärung des von verschiedenen Autoren zum Teil unterschiedlich definierten Begriffes der Professionalität. Es gibt zahlreiche zum Teil sehr divergente Ansätze zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrern (Baumert & Kunter, 2006; Oser & Renold, 2005). So sollte nach Bauer (2005, S. 81) eine Person, die pädagogisch professionell handelt, über ein „umfassendes pädagogisches Handlungsrepertoire“ verfügen, mit dessen Hilfe sie die beruflichen Herausforderungen sicher bewältigt. Dieses Repertoire hat Shulman (1987, S. 8) als Minimalanforderung an Lehrer formuliert: „Content knowledge“ (Fachwissen), „General pedagogical knowledge“ (allgemeine pädagogische Kenntnisse), „Curriculum knowledge“ (Kenntnisse der im Lehrplan festgelegten Unterrichtsinhalte), „Pedagogical content knowledge“ (fachdidaktisches Wissen) und „Knowledge of learners and their characteristics“ (Wissen über die Lernenden und ihre Eigenschaften). Brunner et al. (2006, S. 523) greifen „auf die von Shulman (1987) eingeführte und von Bromme (1997) erweiterte Unterscheidung von Fachwissen, didaktischem Wissen und allgemeinem pädagogischen Wissen“, wie z. B. Kenntnisse in effektiver Klassenführung und Wissen über Bewertungsstandards, zurück, ergänzt durch „spezifisches Organisations- und Interaktionswissen“ sowie Beratungswissen. Für Brunner et al. (2006, S. 524) wirken sich neben den epistemologischen Überzeugungen auch subjektive Theorien auf das Handeln der Lehrperson aus, sowohl in der Präsentation der Unterrichtsinhalte als auch in der „Strukturierung von Lerngelegenheiten“. Zusätzlich sehen sie eine Beeinflussung des Lehrerhandelns durch motivationale Elemente, wie z. B. Begeisterung für das Fach und die Berufszufriedenheit. Darüber hinaus beeinflussen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, d. h. die persönliche Auffassung, die geplanten Ziele im Unterricht umsetzen zu können oder erfolgreich unterrichten zu können, das Handeln der Lehrkräfte. Eine differenzierte Beschreibung der Lehrerkompetenz gibt die von der deutschen Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission, die sich mit den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart, 2000) beschäftigt hat. Sie schreibt: „Die Kommission betrachtet die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern“ (Terhart, 2000, S. 15). Die Kompetenzen von Mathematiklehrkräften wurden im Rahmen der COACTIV-Studie (Krauss et al., 2008) untersucht, bei der das COACTIV-Modell der professionellen Handlungskompetenz die Studienstruktur vorgab.

Da die COACTIV-Studie die größte Studie zur Lehrerkompetenz im deutschsprachigen Raum darstellt, soll das COACTIV-Modell (vgl. Abb. 1) auch in der vorliegenden Studie die strukturelle Grundlage darstellen. Das COACTIV-Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) besteht aus den übergeordneten Bereichen der *motivationalen Orientierungen*, wie z. B. Enthusiasmus für das Fach, *Überzeugungen / Werthaltungen*, wie z. B. konstruktivistische Einstellungen / Berufsethos, *selbstregulative Fähigkeiten* und *Professionswissen*. Das *Professionswissen* ist in die Wissensbereiche *pädagogisches Wissen*, z. B. Kenntnisse in Klassenführung und Notengebung, *Fachwissen*, gemeint ist die fundierte Kenntnis der Mathematik, *fachdidaktisches Wissen*, das Erklärungswissen und das Wissen über Schülerfehler, sowie die im Rahmen von COACTIV nicht untersuchten Wissensbereiche *Organisationswissen* und *Beratungswissen* gegliedert. Eine genauere Beschreibung des Modells und der einzelnen Wissensbereiche sowie eine Erläuterung der Begriffe finden sich bei Krauss et al. (2008). Eine Kurzfassung der untersuchten Wissensbereiche ist im COACTIV-Flyer (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB), 2007) dargestellt. Die Wissensbereiche sind in Wissensfacetten unterteilt, so werden als Facette des pädagogischen Wissens das „Wissen über Klassenführung und Wissen über allgemeine Lernprozesse“ aufgeführt (MPIB, 2007, S. 2). Eine Facette des Fachwissens ist das „tiefe Verständnis der Schulmathematik“. Das fachdidaktische Wissen wird in „Wissen über das mathematische Denken von Schüler(inne)n und Wissen über mathematische Aufgaben und Erklärungswissen“ (ebd.) untergliedert. Das Organisationswissen und das Beratungswissen werden nicht weiter spezifiziert.

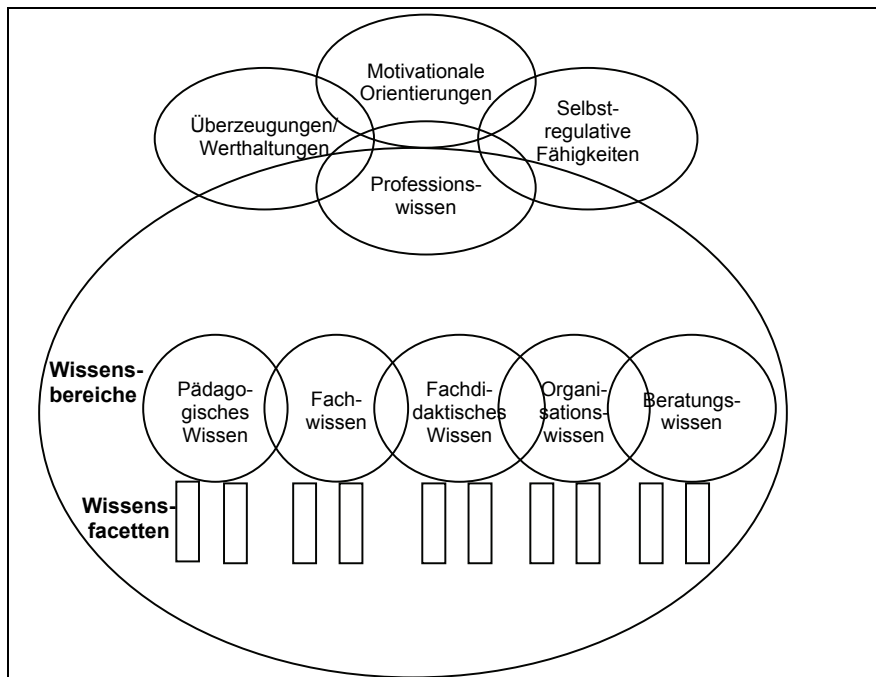


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006)

In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, ob sich das COACTIV-Modell der professionellen Handlungskompetenz auf Lehramtsanwärter übertragen lässt. Aus dem übergeordneten Bereich werden die Überzeugungen sowohl durch die Skalen zur Attribution schwacher (Baumert et al., 2009) und guter Schülerleistungen als auch durch die Skalen zum rezeptiven und konstruktivistischen Verständnis (Klieme, Pauli & Reusser, 2005; Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006) operationalisiert. Die Operationalisierung der Werthaltungen und des Berufsethos erfolgt in Anlehnung an die COACTIV-Studie durch die Skala zur „wahrgenommenen Wertschätzung des Lehrerberufs“ (Baumert et al., 2009, S. 90) und durch die Skalen zu den „Vorzügen des Lehrerberufs“ (Baumert et al., 2009, S. 91). Der erste Wissensbereich des Modells, das *Fachwissen*, d. h. die fundierte Kenntnis der zu vermittelnden Unterrichtsinhalte, bildet nach Baumert und Kunter (2006) die Basis, auf der sich fachdidaktische Flexibilität entwickeln kann. In Anlehnung an Blömeke (2009) können die Abiturnote und die Note im ersten Staatsexamen als Indikatoren für das erworbene Fachwissen herangezogen werden. Das *fachdidaktische Wissen* ist das Wissen über die Denkweise der Schüler und das Wissen, wie Unterrichtsinhalte vermittelt werden. Auf

das fachdidaktische Wissen kann in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) durch die Zahl der im Studium belegten didaktischen Veranstaltungen rückgeschlossen werden. Ebenso kann die Zahl der an der Universität belegten Pädagogikveranstaltungen als Indikator für allgemeines *pädagogisches Wissen* gelten. Neben dem Wissen über Lernprozesse, das einen Aspekt des pädagogischen Wissens darstellt, haben zahlreiche Arbeiten und Studien belegt, dass effiziente Klassenführung, auch als classroom management bezeichnet, die unabdingbare Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht ist (Bromme, 1997; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Dollase, 2009; Eichhorn, 2008; Helmke, 2003). Bei diesem Aspekt des pädagogischen Wissens geht es nicht nur um „effiziente Klassenführung im Sinne von Störungsprävention“, sondern auch um „effektive Zeitnutzung“ (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 487). Daher wird die Überprüfung des pädagogischen Wissens zusätzlich durch die Skala „Störungsprävention“ (Baumert et al., 2009) operationalisiert. Effiziente Klassenführung erfordert eine professionelle Regelung der Disziplinprobleme. Hier konnte Oser (2001) zeigen, dass 15 % der befragten Lehrkräfte angaben, in der Ausbildung noch nie etwas von der Regelung von Disziplinproblemen gehört zu haben, etwa 40 % nur theoretisch. Die Bewältigung von Disziplinproblemen gehört für Oser (2001, S. 265) zu den wichtigsten Standards „für die Überlebensqualität einer Lehrperson durch Klassenmanagement.“

In Analogie zur COACTIV-Studie wurden die selbstregulativen Fähigkeiten, das Organisations- und Interaktionswissen in der vorliegenden Arbeit gleichfalls nicht untersucht, abweichend von COACTIV wurden die motivationalen Orientierungen nicht erfragt. Anders als in der COACTIV-Studie wurde das *Beratungswissen* in die Studie aufgenommen, da jeder Lehrer über dieses Wissen verfügen sollte (Baumert & Kunter, 2006). Die Überprüfung dieses Wissens wurde in Anlehnung an Bruder (2011), Bruder, Klug, Hertel und Schmitz (2010) und Hertel (2009) durch die Skalen zur „Selbstwirksamkeit“, „Beraterskills“, „Lösungs- und Ressourcenorientierung“ und „Reflexion“ des Beraterwissens operationalisiert. Nach Terhart (2000) ist Beratung von Schülern und Eltern neben dem Unterrichten eine wichtige Aufgabe der Lehrer. Gute Beratung setzt Wissen in Gesprächsführung und Beraterskills (Hertel, 2009) voraus (Beraterfertigkeiten, d. h. Wissen darüber, wie man Beratergespräche erfolgreich aufbaut und führt). Nach Hertel (2009) erwerben „angehende Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung keine Techniken zur Gesprächsführung und werden nicht auf die der Elternberatung vorbereitet – sie stehen Beratungssituationen im Schulalltag unvorbereitet gegenüber“ (S. 27).

1.4 Praxisbezug des Studiums

Neben der Erfassung der professionellen Handlungskompetenz wird auch eine Retrospektive der Referendare auf das Studium und eine Einschätzung der Praxisorientierung des Studiums Teil dieses Beitrages sein. Terhart (2000, S. 26)

sieht „eine Stärke der Lehrerausbildung in Deutschland in dem vergleichsweise hohen Maß an Fachlichkeit.“ Auf der anderen Seite „halten sich die Lehrkräfte für weniger gut vorbereitet im Blick auf die pädagogische sowie didaktisch-methodische Seite ihrer Berufsarbeit“ (ebd., S. 26). Eine Schwäche der Lehrerausbildung ist nach Terhart (2000), dass die universitäre Ausbildung nicht ausreichend an den später benötigten Inhalten des Unterrichts orientiert ist und es durch die Verwissenschaftlichung des Studiums zu einer beachtlichen Praxisferne kommt. In der von Hoppe-Graff, Schroeter und Flagmeyer (2008, S. 379) durchgeführten Untersuchung geben die Referendare „den fehlenden Praxisbezug und die mangelhafte Vorbereitung auf den Beruf“ als Grund für die Unzufriedenheit mit dem Lehramtsstudium an. Am wichtigsten im Lehramtsstudium (Mehrfachnennungen möglich) erachten die Referendare, die sich in der ersten Hälfte des Vorbereitungsdienstes befinden, die Schulpraktika (82.3 %) und die Fachdidaktik (80.1 %), für die Referendare der zweiten Hälfte des Vorbereitungsdienstes nimmt die Bedeutung der Schulpraktika (63.8 %) ab und die der Fachdidaktik (85.1 %) nimmt zu. Für Hoppe-Graff et al. (2008, S. 376) lässt sich dies damit erklären, dass für die Referendare „die „Praxisnähe“ weniger wichtig ist als das Wissen um die Tatsache, dass im Rahmen der zweiphasigen Ausbildung manche Inhalte, etwa Fachdidaktik und die Unterrichtsfächer, *nur* an der Universität angeboten werden“. Die durch den fehlenden Praxisbezug im Studium entstandenen Lücken sind in der späteren Lehrertätigkeit nur schwer auszugleichen (Merzlyn, 2004). Wie die Referendare im Jahr 2012 die Praxisorientierung ihres Studiums in der Retrospektive beurteilen und wie sie ihr im Studium erworbenes Fachwissen und ihr fachdidaktisches Wissen einschätzen, wird im vorliegenden Beitrag ebenfalls untersucht. Keller-Schneider (2011, S. 175) konnte für Grundschullehrer nachweisen, dass es Zusammenhänge zwischen den erinnerten Berufswahlmotiven und der „subjektiven Kompetenzeinschätzung der Berufsanforderungen der Berufseinsteigenden“ gibt. Hier zeigen sich Korrelationen zwischen „der subjektiven Kompetenzeinschätzung der Berufsanforderungen“ und den intrinsischen Motiven, wie z. B. „Arbeit mit Kindern“ ($r = .23$ ($p < .01$)) und den die Arbeit beschreibenden Motiven wie z. B. „Arbeit im Team“ ($r = .20$ ($p < .01$)). Für den vorliegenden Beitrag ist eine der Forschungsfragen, ob es bei den Referendaren für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ebenfalls signifikante Korrelationen zwischen der subjektiven Einschätzung der fachlichen sowie der didaktischen Kompetenz und der Arbeit mit Jugendlichen sowie der Kooperation gibt.

1.5 Ziel der Arbeit

Die Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von Studienreferendaren in Anlehnung an das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2006) ist ein Ziel des vorliegenden Beitrages. Hierbei soll herausgefunden werden, welche Überzeugungen und Werthaltungen bei Referendaren festzustellen sind, aber auch

über welches Professionswissen (pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Beratungswissen) die Lehramtsanwärter nach dem Studium verfügen. Hierbei soll auch die Frage geklärt werden, ob sich das erweiterte Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006), das bisher auf berufserfahrene Mathematiklehrer angewendet wurde, auf Studienreferendare übertragen lässt. Die KMK forderte 2001 eine Verbesserung der Lehrerausbildung, vor allem eine praxisnahe Erstausbildung. Ob diese Forderung umgesetzt wurde oder ob sich die von Terhart (2000) konstatierte Praxisferne der Ausbildung nach Einschätzung der Referendare mehr als ein Jahrzehnt später falsifizieren oder bestätigen lässt, soll die vorliegende Studie ebenso zeigen. Terharts Forderung entsprechend, ist das zweite Ziel des vorliegenden Beitrags, zu erfassen, ob die von der KMK geforderte stärkere Praxisorientierung des Lehramtsstudiums aus Sicht der Referendare umgesetzt wurde. Zusätzlich werden Stärken und Defizite der pädagogischen Studienanteile erfragt und es wird der Frage nachgegangen, wie hilfreich die Referendare in der Retrospektive ihre durch das Studium erworbenen fachdidaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie das erworbene Fachwissen für ihre jetzige Unterrichtstätigkeit einschätzen.

2. Methode

Im vorliegenden Beitrag gibt das COACTIV-Modell der professionellen Handlungskompetenz die Struktur der Studie vor. Es wird übertragen auf Lehramtsanwärter der Fächer Mathematik, Biologie und Deutsch. Es werden dabei die Einstellungen und die Werthaltungen sowie die einzelnen Wissensbereiche des Professionswissens (pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Beratungswissen) der Referendare untersucht.

2.1 Teilnehmer der Studie

Insgesamt nahmen an der Studie 94 Studienreferendare (35 männlich, 59 weiblich) der Fächer Mathematik ($n = 41$), Deutsch ($n = 39$) und Biologie ($n = 14$) für das Lehramt am Gymnasium und an Gesamtschulen im Saarland teil. Dies entsprach einer Quote von 100 %. Das Durchschnittsalter betrug 29.9 Jahre ($SD = 4.22$). Die Referendare befanden sich in unterschiedlichen Ausbildungshalbjahren (1.-4. Halbjahr). Eigenverantwortlichen Unterricht hatten 43 der Referendare.

2.2 Vorgehensweise

Der Vorbereitungsdienst dauerte im Saarland zum Zeitpunkt der Befragung zwei Jahre. Im Rahmen der Gesamtstudie wurden die Referendare in jedem Halbjahr befragt. Im vorliegenden Beitrag wird nur zum ersten Untersuchungszeitpunkt Bezug genommen. Die Befragung war anonym und freiwillig und fand am zentralen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen des Saarlandes statt.

2.3 Instrument

Die Daten wurden mithilfe eines Fragebogens erhoben, der 100 Items mit überwiegend geschlossenem Antwortformat enthielt. Er war inhaltlich gegliedert in allgemeine Angaben zur Person wie Geschlecht, Familienstand, Abiturnote, Examennote, Unterrichtsfach und in die einzelnen Bereiche der professionellen Handlungskompetenz in Anlehnung an das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2006): Die *Überzeugungen*, operationalisiert durch die Skalen zur Attribution von Schülerleistungen und durch die Skalen zum rezeptiven und konstruktivistischen Verständnis, sowie die *Werthaltungen*, erfasst durch die Skalen zum Berufsethos und zu den „wahrgenommenen Vorzügen des Lehrerberufs“ (Baumert et al., 2009, S. 91), sind in Tabelle 1 wiedergegeben, die des *Professionswissens* in Tabelle 2. Das pädagogische Wissen konnte nicht durch direkte Wissensfragen erfasst werden, da ein Wissenstest zum allgemeinen pädagogischen Wissen, der sich an der Universität mit Studenten als reliabel und valide bewährt hatte, bei den Referendaren wegen mangelnder interner Konsistenz verworfen werden musste. Daher wurde die Anzahl der Schulpraktikumswochen und der dabei selbst gehaltenen Unterrichtsstunden sowie die Zahl der an der Universität belegten Pädagogikveranstaltungen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) als Indikatoren für pädagogisches Wissen herangezogen, ergänzt durch die Skalen der „Klassenführung“ und der „Disziplinierung“. Das Fachwissen wurde in Anlehnung an Blömeke et al. (2008b, 2008c) nicht direkt durch Wissensfragen überprüft, sondern es wurde indirekt bestimmt durch die Prädiktoren für den Studienerfolg: durch die Abiturnote und die Note im ersten Staatsexamen. Da das fachdidaktische Wissen aus den gleichen Gründen wie beim pädagogischen Wissen nicht durch einen Wissenstest abgefragt werden konnte, wurde die Zahl der an der Universität belegten fachdidaktischen Veranstaltungen als Indikator für dieses Wissen herangezogen. Das Beratungswissen wurde durch die Skalen „Selbstwirksamkeit“, „Beraterskills“, „Lösungs- und Ressourcenorientierung“ und „Reflexion“ erfasst.

In Anlehnung an Terharts Kritik der Praxisferne des Lehramtsstudiums war es das zweite Ziel der Studie herauszufinden, wie die Referendare in der Retrospektive die Nützlichkeit ihres Studiums für die jetzige Unterrichtstätigkeit einstufen und die durch das Studium erworbene Kompetenz einschätzen. Dies wurde dadurch operationalisiert, dass die einzelnen Veranstaltungen des Pädagogikstudiums von den Referendaren im Rückblick beurteilt werden sollten, ob sie hilfreich für die jetzige Unterrichtstätigkeit sind. Die persönliche Bewertung der erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen wurde mit zwei Fragen mit offenem Antwortformat erfasst (z. B. „Folgende erziehungswissenschaftliche Veranstaltung schätze ich im Rückblick als hilfreich für die Lehrertätigkeit ein“; 2 Items).

Tabelle 1: Überzeugungen und Werthaltungen

Skalenbezeichnung	Beispielitem/Anzahl der Items	Cronbachs α	Antwortformat/Quelle
Überzeugungen			
Attribution schwacher Schülerleistungen	Wenn Sie einmal an die leistungsschwächeren Schüler und Schülerinnen Ihrer Klasse denken, woran könnten deren Misserfolge liegen? Mangelnder Fleiß. / 6	.60	a/Baumert et al. (2009)
Attribution guter Schülerleistungen	Wenn Sie nun an die guten Schüler Ihrer Klasse denken, die mit allen Unterrichtsinhalten problemlos zurechtkommen, worauf führen Sie deren gute Leistungen zurück? Hoher Fleiß. / 5	.55	a/selbst-konzipiert
Rezeptives Verständnis	Schüler können Zusammenhänge in der Regel nicht selbst entdecken. / 10	.79	a/Leuchter et al. (2006); Klieme et al. (2005)
Konstruktivistisches Verständnis	Schüler lernen am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken. / 6	.80	a/Leuchter et al. (2006); Klieme et al. (2005)
Werthaltungen und Berufsethos			
Wahrgenommene Wertschätzung des Lehrerberufs / Berufsethos	Glauben Sie, die Eltern Ihrer Schüler schätzen Ihre Arbeit? / 3	.78	b/Baumert et al. (2009)
Wahrgenommene Vorzüge des Lehrerberufs:			
Einkommen, Sicherheit, Flexibilität	Was schätzen Sie am Lehrerberuf besonders? Die sichere Berufsstellung. / 6	.80	a/Baumert et al. (2009)
Kooperatives Arbeiten	Die pädagogischen Kooperationsmöglichkeiten mit Kollegen. / 4	.78	a/Baumert et al. (2009)
Vielfalt und Herausforderung	Abwechslungsreichtum und Vielfalt der Arbeit. / 3	.75	a/Baumert et al. (2009)
Befriedigung aus der Unterrichtsarbeit	Die Möglichkeit, Wissen in meinen Fächern weitergeben zu können. / 6	.70	a/Baumert et al. (2009)

a: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu; b: 1 = eher wenige, 2 = einige, 3 = viele, 4 = die meisten.

Tabelle 2: Professionswissen

Bereich des Professionswissens	Skalenbezeichnung	Beispielitem/ Anzahl der Items	Cronbachs α	Antwortformat/ Quelle
Pädagogisches Wissen	Schulpraktikum	Wie viele Wochen Schulpraktikum mit selbstgehaltenem Unterricht hatten Sie während Ihres Studiums? / 2	.72	c/selbst-konzipiert
	Zahl der Pädagogikveranstaltungen*	Welche der folgenden erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen haben Sie abgeschlossen? Z. B. Wahlpflichtmodul. / 11	.80	b/selbst-konzipiert
	Klassenführung: Störungsprävention	Ich merke sofort, wenn ein oder mehrere Schüler nicht bei der Sache sind; dann binde ich sie sofort in den Unterricht ein. / 2	.54	COACTIV, Baumert et al. (2009); Gruehn (2000)
	Einsatz von Diszipliniierungsmaßnahmen	Welche der folgenden Diszipliniierungsmaßnahmen setzen Sie ein? Mündlicher Tadel. / 7	.59	d/selbst-konzipiert
Fachwissen	Nicht in einer Skala erfasst.	Gemessen durch folgende Items: Abiturnote, Examensnote. / 2		selbst-konzipiert nach Blömeke (2009)
Didaktisches Wissen	Zahl der belegten didaktischen Veranstaltungen*	Welche der folgenden erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen haben Sie abgeschlossen? Z. B. Lehren und Lernen I. / 3	.60	b/selbst-konzipiert
Beratungswissen	Selbstwirksamkeit	Ich bin mir sicher, durch meine Elternberatung etwas bewegen zu können. / 5	.77	a/Hertel (2009)
	Berater-skills	Ich weiß, wie ich Beratungsgespräche strukturieren kann, damit sie erfolgreich ablaufen. / 3	.72	a/Bruder (2011)
	Lösungs- und Ressourcenorientierung	Ich überlege gemeinsam mit den Eltern, welche Maßnahmen sie zur Unterstützung ihres Kindes beim Lernen selbst durchführen können. / 4	.77	a/Bruder (2011)
	Reflexion	Ich weiß, in welchen Bereichen ich mein Gesprächs- und Beratungsverhalten verbessern kann. / 5	.69	a/Bruder (2011)

* Der Vergleichbarkeit wegen werden nur die Referendare erfasst, die in Saarbrücken ihr Staatsexamen abgelegt haben.

a: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu; b: 1 = ja, 2 = nein; c: offenes Antwortformat; d: 1 = nie eingesetzt, 2 = selten eingesetzt, 3 = oft eingesetzt.

Die Selbsteinschätzung der fachlichen Kompetenz (z. B. „In meinem Studium wurde mir ein Fachwissen vermittelt, das mich optimal auf die Lehrertätigkeit

vorbereitet hat.“) und die persönliche Einschätzung der didaktischen Kompetenz (z. B. „In meinem Studium habe ich didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, die mich jede Unterrichtssituation gut bewältigen lassen.“) wiesen eine vierstufige Antwortskala auf.

3. Ergebnisse

3.1 Professionelle Handlungskompetenz nach COACTIV

3.1.1 Überzeugungen und Werthaltungen

3.1.1.1 Überzeugungen

Attribution von Schülerleistungen

Die Mittelwerte der Einschätzung der untersuchten Referendare zeigen eine Attribution schlechter Schülerleistungen vor allem auf unzureichende Konzentration ($M = 3.19$; $SD = .58$) und geringe häusliche Anstrengung ($M = 3.0$; $SD = .54$). Gute Schülerleistungen werden vor allem mit guter Konzentration erklärt ($M = 3.27$; $SD = .55$) und am wenigsten mit freiwilligem Üben ($M = 2.82$; $SD = .75$).

Rezeptives versus konstruktivistisches Verständnis

Die Referendare weisen ein stark ausgeprägtes konstruktivistisches Verständnis ($M_{Skala} = 3.55$; $SD = .39$) auf. Das rezeptive Verständnis findet bei allen Lehramtsanwärtern deutlich weniger Zustimmung ($M_{Skala} = 2.24$; $SD = .46$) als das konstruktivistische Verständnis und es lässt sich zwischen beiden eine schwache negative Korrelation ($r = -.313$, $p = .002$) nachweisen, die bei den Mathematikreferendaren deutlicher ausfällt ($r = -.411$, $p = .008$).

3.1.1.2 Werthaltungen und Berufsethos

Wahrgenommene Wertschätzung des Lehrerberufs

Der Mittelwert der Skala „Wahrgenommene Wertschätzung des Lehrerberufs/Berufsethos“¹ ($M = 2.42$; $SD = .70$) zeigt, dass die Lehramtsanwärter eine Wertschätzung ihres Berufes wahrnehmen. Diese wird von den Referendaren mit Unterrichtserfahrung noch höher eingeschätzt ($t = -2.06$; $p = .043$; $df = 92$; $d = .43$) als bei unterrichtsunerfahrenen Kollegen. In der von den Referendaren wahrgenommenen Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Eltern unterscheiden sich die Referendare ($t = 3.05$; $p = .003$; $df = 68$; $d = .73$), die Erfahrung mit Elternberatung haben ($M = 2.82$; $SD = .82$) signifikant in der Einschätzung von ihren beratungsunerfahrenen Kollegen ($M = 2.24$; $SD = .76$).

¹ 1 = eher wenige; 2 = einige, 3 = viele; 4 = die meisten.

Wahrgenommene Vorzüge des Lehrerberufs

Die Referendare stimmen den in der Skala „Einkommen, Sicherheit und Flexibilität“² genannten Vorzügen des Lehrerberufs eher zu ($M = 2.71$; $SD = .60$). Das „kooperative Arbeiten“ wird von den Lehramtsanwärtern eher geschätzt ($M = 2.73$; $SD = .62$).

Die Aussagen der Items der Skala „Vielfalt und Herausforderung“² finden sehr starke Zustimmung ($M = 3.71$; $SD = .42$). Die „Befriedigung aus der Unterrichtsarbeit“² wird von den meisten Referendaren als sehr hoch eingeschätzt ($M = 3.58$; $SD = .40$), unabhängig davon, ob Erfahrung mit Unterricht vorliegt oder nicht.

3.1.2 Professionswissen

Pädagogisches Wissen

Im vorliegenden Beitrag wurden folgende Variablen für das pädagogische Wissen herangezogen: Die Anzahl der Schulpraktikumswochen ($M = 10.14$; $SD = 5.34$), die Anzahl der in dieser Zeit selbstgehaltenen Unterrichtsstunden ($M = 3.06$; $SD = 3.43$) und die Zahl der an der Universität abgeschlossenen Pädagogikveranstaltungen ($M = 5.75$; $SD = 2.91$).

Die praktische Umsetzung des pädagogischen Wissens zeigt sich in der Skala „Klassenführung: Störungsprävention“, in der sich die Referendare positiv einschätzen ($M = 2.94$; $SD = .42$), unabhängig vom Unterrichtseinsatz. Als Indikator für eine effektive Klassenführung wurde die Skala „Häufigkeit von Disziplinierungsmaßnahmen“³ ($M = 1.68$; $SD = .29$) herangezogen. Bei den unterrichtenden Referendaren lässt sich feststellen, dass am häufigsten (77.8 %) der mündliche Tadel ($M = 2.73$; $SD = .54$) und das Einzelgespräch mit dem Schüler (46.7 %; $M = 2.42$; $SD = .58$) eingesetzt werden.

Fachwissen

Das Fachwissen der Studienreferendare wurde nicht durch Fachfragen, sondern indirekt durch die Variablen Abiturnote ($M = 2.01$; $SD = .56$) und die Note im ersten Staatsexamen ($M = 1.86$; $SD = .50$) erfasst.

Fachdidaktisches Wissen

Als mögliches Maß für das im Studium erworbene fachdidaktische Wissen wurde die Anzahl der belegten didaktischen Veranstaltungen an der Universität herangezogen. Es gibt drei didaktische Veranstaltungen, von denen im Durchschnitt 1.92 ($SD = .90$) abgeschlossen wurden.

² Skala „Wahrgenommene Vorzüge des Lehrerberufs“: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu.

³ Skala „Häufigkeit von Disziplinierungsmaßnahmen“: 1 = nie eingesetzt, 2 = selten eingesetzt, 3 = oft eingesetzt.

Beratungswissen

Das Beratungswissen wurde durch die Skalen „Selbstwirksamkeit“ ($M = 3.07$; $SD = .42$), „Beraterskills“ ($M = 2.67$; $SD = .65$), „Lösungs- und Ressourcenorientierung“ ($M = 3.26$; $SD = .53$) und „Reflexion“ ($M = 2.49$; $SD = .59$) erfragt. Die untersuchten Referendare schätzen vor allem ihre Selbstwirksamkeit und die Lösungs- und Ressourcenorientierung hoch ein. Bei der „Reflexion“ lässt sich ein hochsignifikanter ($t = -2.69$; $p = .009$; $df = 74$; $d = .63$) Unterschied zwischen der Gruppe der unterrichtenden Referendare ($M = 2.66$; $SD = .66$) und der Referendare ohne Unterrichtserfahrung ($M = 2.31$; $SD = .46$) sichern. Erfahrungen mit Elternberatungsgesprächen führen zu einer signifikanten Veränderung der Einschätzung der Beratungskompetenz. Referendare, die bereits ein oder mehrere Beratungsgespräche geführt haben, schätzen ihre Selbstwirksamkeit als Berater ($t = 3.49$; $p = .001$; $df = 59$; $d = .92$) und ihre Reflexion ($t = 3.29$; $p = .002$; $df = 54$; $d = .89$) signifikant höher ein als die Referendare ohne Erfahrung mit Elterngesprächen.

3.2 Anwendung des COACTIV-Modells auf Studienreferendare

Die sechs von COACTIV übernommenen Skalen haben sich auch bei den Referendaren als intern konsistent bewährt und sind geeignet, die darin untersuchten Bereiche der professionellen Handlungskompetenz zu erfassen. Eine Modellüberprüfung durch Strukturgleichungsmodelle ist aufgrund der geringen Anzahl von Referendaren ($N = 94$) nicht möglich. Es zeigen sich signifikante Unterschiede in der Skala „Attribution schwacher Schülerleistungen“ ($t = 4.37$; $p = .001$; $df = 433$; $d = .55$) zwischen den berufserfahrenen Mathematiklehrern der COACTIV-Studie ($M = 3.20$; $SD = .45$) und den im vorliegenden Beitrag untersuchten Referendaren ($M = 2.98$; $SD = .35$). Von den vier Skalen der „Wahrgenommenen Vorzüge des Lehrerberufs“ werden nur die „Vielfalt und Herausforderung“ (COACTIV: $M = 3.46$; $SD = .53$; Referendare: $M = 3.71$; $SD = .42$; $t = -4.18$; $p = .001$; $df = 417$; $d = .53$) sowie die „Befriedigung aus der Unterrichtsarbeit“ (COACTIV: $M = 3.31$, $SD = .42$; Referendare: $M = 3.58$, $SD = .38$; $t = -5.55$; $p = .001$; $df = 419$; $d = .68$) von den Referendaren signifikant höher eingeschätzt als von den berufserfahrenen Lehrern. In der Skala „Klassenführung: Störungsprävention“ unterscheiden sich die COACTIV-Lehrkräfte ($M = 3.15$; $SD = .64$) dadurch, dass sie ihre Klassenführung signifikant ($t = 2.97$; $p = .001$; $df = 434$; $d = .36$) besser einschätzen als die Referendare ($M = 2.94$; $SD = .54$).

3.3 Subjektive Einschätzung des Studiums durch die Referendare

Die subjektiven Einschätzungen des im Studium erworbenen Fachwissens und der didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten durch die Referendare sind in Abbildung 2 grafisch dargestellt.

3.3.1 Einschätzung des durch das Studium erworbenen Fachwissens

Die Frage „Wie beurteilen Sie für sich die folgende Aussage: In meinem Studium wurde mir ein Fachwissen vermittelt, das mich optimal auf die Lehrertätigkeit vorbereitet hat?“⁴ wird von 17.4 % der Referendare ($M = 2.31$; $SD = .89$) als überhaupt nicht zutreffend, von 47.8 % als eher nicht zutreffend beantwortet, 23.9 % beurteilen die Aussage als zutreffend und 10.9 % in hohem Maße zutreffend.

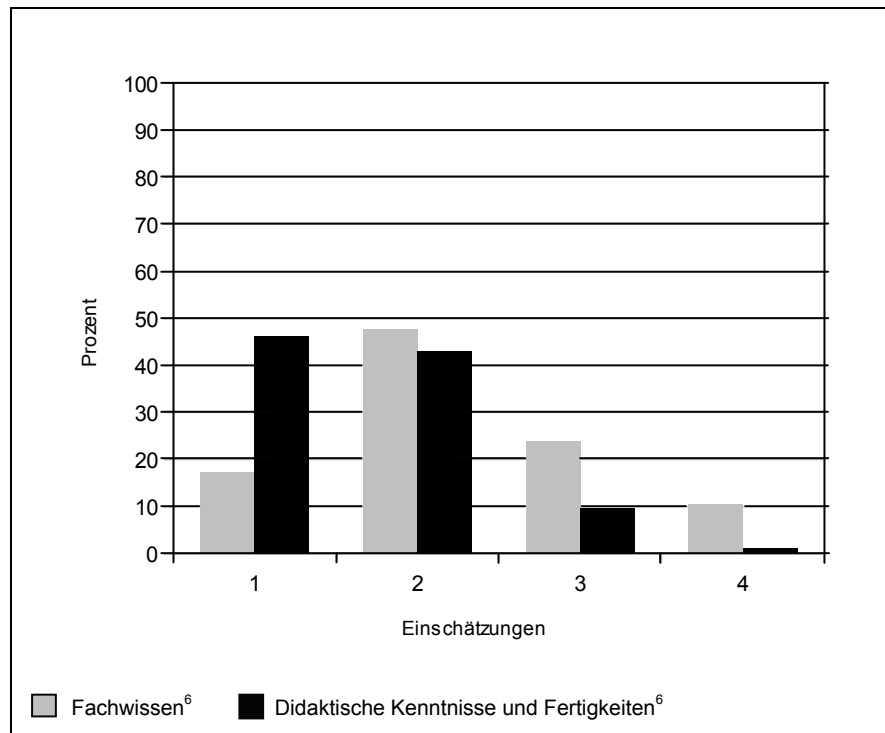
Es gibt eine schwache Korrelation ($r = .228$; $p = .029$) zwischen der subjektiven Einschätzung des Fachwissens und der Skala „Kooperatives Arbeiten“. Das Item „Arbeit mit Jugendlichen“ korreliert nicht signifikant mit der subjektiven Kompetenzeinschätzung des Fachwissens.

3.3.2 Einschätzung der durch das Studium erworbenen didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten

Die Frage⁵ „Wie beurteilen Sie für sich die folgende Aussage: In meinem Studium habe ich didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, die mich jede Unterrichtssituation gut bewältigen lassen?“, beantworten ($M = 1.68$; $SD = .70$) 46.2 % als überhaupt nicht zutreffend, 43.0 % als eher nicht zutreffend, 9.7 % als zutreffend und 1.1 % als in hohem Maße zutreffend. Im t-Test zeigen sich signifikante Unterschiede ($t = 2.51$; $p = .014$; $df = 91$; $d = .52$) zwischen der Einschätzung der bereits unterrichtenden Referendare ($M = 1.47$; $SD = .75$) und der von den unterrichtsunerfahrenen Kollegen ($M = 1.82$; $SD = .59$). Unterrichtende Referendare schätzen ihre didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten schlechter ein als ihre unterrichtsunerfahrenen Kollegen. Es lassen sich keine signifikanten Korrelationen zwischen der subjektiven Einschätzung der im Studium erworbenen didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten und der Skala „Kooperatives Arbeiten“ sowie mit dem Item „Arbeit mit Jugendlichen“ sichern.

⁴ 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu.

⁵ 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu.



1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu.

Abbildung 2: Subjektive Einschätzung des im Studium erworbenen Fachwissens und der didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten durch die Referendare.

3.3.3 Einschätzung der Nützlichkeit und der Defizite des erziehungswissenschaftlichen Teils des Studiums

Als hilfreich für die jetzige Lehrertätigkeit werden von 41,3 % der Befragten die Praktika angesehen, die während des Studiums absolviert wurden, davon vor allem das Orientierungspraktikum (11,1 %). Ebenfalls hilfreich wurden die Veranstaltungen zur Persönlichkeitsentwicklung (6,3 %) und das Hauptseminar zur Unterrichtsplanung (6,3 %) eingeschätzt. Im Widerspruch dazu stufen 14,3 % der Referendare die Lehrangebote zur Unterrichtsplanung als defizitär ein. Darüber

⁶ Wie beurteilen Sie für sich die folgenden Aussagen?

- In meinem Studium wurde mir ein Fachwissen vermittelt, das mich optimal auf die Lehrertätigkeit vorbereitet hat (*Fachwissen*).

- In meinem Studium habe ich didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, die mich jede Unterrichtssituation gut bewältigen lassen (*Didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten*).

hinaus wird das Pädagogikstudium von 44.4 % befragten Referendaren als zu theoretisch und praxisfern angesehen, von diesen beurteilen 23.8 % den kompletten Pädagogikanteil des Studiums als defizitär.

Die didaktischen Veranstaltungen⁷ ($M = 2.14$; $SD = .64$) werden von den in dieser Studie befragten Referendaren als kaum hilfreich für die jetzige Unterrichtstätigkeit eingeschätzt.

Die Referendare, die erst seit einer Woche im Referendardienst sind, schätzen die Praktika (50 %), das Orientierungspraktikum (28.7 %) und die Fachdidaktik (7.1 %) als hilfreich für die Unterrichtstätigkeit ein. Hingegen sehen die Referendare, die sich in der zweiten Hälfte des Vorbereitungsdienstes befinden, die Praktika (45 %) und das Orientierungspraktikum (15 %) als weniger hilfreich an, die Fachdidaktik wird überhaupt nicht mehr genannt. In der Einschätzung der Defizite des pädagogischen Anteils des Studiums schätzen 35.7 % der Referendare, die mit dem Referendardienst begonnen haben, ihre universitären Veranstaltungen zur Vorbereitung, Planung und Durchführung von Unterricht als defizitär ein, 42.9 % der Referendare schätzen alles im pädagogischen Studium als defizitär ein. Dem gegenüber schätzen nur noch 15 % der Referendare, die sich in der zweiten Hälfte des Referendardienstes befinden, ihre universitären Veranstaltungen zur Vorbereitung, Planung und Durchführung von Unterricht als defizitär ein und nur noch 25 % erachten alles im Pädagogikstudium als defizitär.

4. Diskussion

4.1 Professionelle Handlungskompetenz nach COACTIV

Ein Ziel der Arbeit war es, herauszufinden, welche Überzeugungen und Werthaltungen bei Referendaren festzustellen sind und über welches Professionswissen sie verfügen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Referendare schlechte Schülerleistungen mit unzureichender Konzentration und geringer häuslicher Anstrengung, gute Schülerleistungen mit guter Konzentration attribuieren. Sie sind konstruktivistisch eingestellt und weisen ein positives Berufsethos auf. Die Erfahrung der positiven Wertschätzung wird durch Unterrichtserfahrung und Elterngespräche noch verstärkt. Als Vorzüge des Lehrerberufs werden das Einkommen, die Sicherheit, die Flexibilität, das kooperative Arbeiten und in besonders hohem Maße die Vielfalt und Herausforderung des Berufs sowie die Befriedigung durch die Unterrichtsarbeit angesehen. Das im Studium erworbene pädagogische und didaktische Wissen kann als zufriedenstellend bezeichnet werden. Die Variablen Abiturnote und Staatsexamensnote lassen auf ein gutes Fachwissen rückschließen. Die Lehramtsanwärter bewerten die eigene Klassenführung positiv. Das Beratungswissen wird ebenfalls positiv eingeschätzt, vor allem im Bereich der Selbstwirksamkeit und der Lösungs- und Ressourcenorientierung. Unterrichtende Referendare schätzen ihre Reflexion hochsignifikant besser ein als

⁷ 1 = überhaupt nicht hilfreich, 2 = kaum hilfreich, 3 = hilfreich, 4 = sehr hilfreich.

nicht unterrichtende Referendare. Beratungsgespräche mit Eltern verändern die Einschätzung der Referendare bezüglich ihrer Selbstwirksamkeit und der Reflexion ihrer Beratertätigkeit signifikant zum Positiven.

Die Fragestellung, ob sich das COACTIV-Modell auf Lehramtsanwärter übertragen lässt, kann für die von COACTIV übernommenen Skalen bejaht werden, da sie sich auch bei den Referendaren als intern konsistent bewährt haben. Die Mathematiklehrer der COACTIV-Studie stimmen den in der Skala „Attribution schwacher Schülerleistungen“ genannten Ursachen in höherem Maße zu als die Referendare. Es zeigt sich, dass die Referendare die wahrgenommenen Vorzüge des Lehrerberufs höher einschätzen als die berufserfahrenen Mathematiklehrer der COACTIV-Studie, vor allem die Vielfalt und Herausforderung sowie die Befriedigung aus der Unterrichtsarbeit. Die eigene Klassenführung wird hingegen von den in der COACTIV-Studie untersuchten Lehrern besser eingeschätzt als von den Referendaren. Im Unterschied zu den im vorliegenden Beitrag befragten Mathematik-, Deutsch- und Biologiereferendaren, stehen für die in der COACTIV-Studie befragten berufserfahrenen Mathematiklehrer zu geringe häusliche Anstrengung und mangelnder Fleiß als Gründe für Misserfolg der Schüler im Vordergrund, dann erst die unzureichende Konzentration. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass die Experten im Gegensatz zu den Berufsanfängern die Grundmuster des Verhaltens der Schüler besser erkennen (Berliner, 2001). Dass die Referendare die Vielfalt und die Herausforderung sowie die Befriedigung aus der Unterrichtsarbeit höher einschätzen als die berufserfahrenen Mathematiklehrer der COACTIV-Studie, könnte dadurch bedingt sein, dass Lehramtsanwärter erst am Beginn ihrer praktischen beruflichen Tätigkeit stehen und diese dadurch positiver einschätzen. Berufserfahrung bedingt Routine durch jährliche Wiederholungen der Unterrichtsthemen und damit weniger Herausforderung und Befriedigung, was kausal für die niedrigere Einschätzung der Mathematiker sein könnte. Die Routine erleichtert andererseits den effektiven Umgang mit Störungen, was die signifikant bessere Klassenführung der in der COACTIV-Studie befragten Lehrer erklären könnte. Nach Bromme (2004) können berufserfahrene Lehrer schneller auf Problemsituationen reagieren, während Lehreranfänger zwar über präskriptives Wissen über den Umgang mit Störungen verfügen, es aber für sie schwierig ist, es umzusetzen.

Es ist nicht auszuschließen, dass die gefundene konstruktivistische Einstellung der Referendare zum Teil auf einen Hawthorne-Effekt oder auf eine Beantwortung der Fragen im Sinne einer sozialen Erwünschtheit zurückzuführen ist, da zunehmend von den Lehrkräften eine Abwendung vom Frontalunterricht hin zum selbständigen Lernen gefordert wird (Schmidt-Wulffen, 2008). Die schwache negative Korrelation zwischen dem konstruktivistischen und rezeptiven Verständnis, die in schwächerer Form ($r = -.18, p < .05$) auch von Müller et al. (2008) bei Mathematikreferendaren gefunden wurde, kann wie dies bereits von Müller et al. (2008) beschrieben wurde, als Indiz dafür gelten, dass die beiden Einstellungen

von den Referendaren nicht vollkommen bipolar gesehen werden und dass je nach Unterrichtserfordernissen unterschiedliche Strategien eingesetzt werden.

Die wahrgenommene Wertschätzung der eigenen Lehrertätigkeit wird durch Unterrichtserfahrung und Elterngespräche noch verstärkt, was durch befriedigende Unterrichtsstunden und fruchtbare Elternarbeit erklärt werden könnte. Diese Wertschätzung und die von allen Referendaren bestätigten Vorzüge des Lehrerberufs können als Zeichen eines positiven Berufsethos gewertet werden, was wiederum als motivationaler Erfolgsprädiktor für die spätere Lehrertätigkeit angesehen werden könnte.

Durch das an der Universität erworbene, als befriedigend einzustufende, pädagogische Wissen sollte die notwendige pädagogische Wissensbasis für die spätere Lehrertätigkeit gelegt worden sein. Fundierte pädagogische Kenntnisse sind für den Unterrichtserfolg und die Klassenführung unabdingbar (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997). Ein Indiz für die effiziente Klassenführung ist nach Baumert & Kunter (2006) die Störungsprävention. Die Referendare schätzen ihre Klassenführung, gemessen durch die Störungsprävention, positiv ein. Dies steht im Widerspruch zu dem häufigen Einsatz von Disziplinierungen durch die Referendare, was als eine Reaktion auf Störungen betrachtet werden muss.

Das Fachwissen kann als solide bezeichnet werden, was die These von Terhart (2000) bestätigt, dass das im Lehramtsstudium vermittelte Fachwissen von hoher Qualität ist. Das fachdidaktische Wissen kann als befriedigend angesehen werden. Obwohl im Rahmen des Studiums keine Lehrveranstaltungen zur Beratung von Schülern und Eltern belegt worden sind, schätzen die Referendare ihr Beratungswissen positiv ein, was durch den Unterrichtseinsatz und Elterngespräche noch verstärkt wird. Somit verfügen sie über eine der von der KMK geforderten Kernkompetenzen, die einen guten Lehrer kennzeichnen (Terhart, 2000).

4.2 Praxisorientierung des Lehramtsstudiums aus Sicht der Referendare

Das zweite Ziel des vorliegenden Beitrages war es zu überprüfen, ob die von der KMK geforderte stärkere Praxisorientierung des Lehramtsstudiums aus Sicht der Referendare umgesetzt wurde. Dies kann nicht bestätigt werden, denn die in der Studie von Hoppe-Graff et al. (2008) gefundene Kritik an der Praxisferne des Studiums wird auch durch die vorliegende Studie bestätigt. In der Retrospektive auf das Pädagogikstudium bewerten 44.4 % der befragten Lehramtsanwärter die pädagogischen Studienanteile als zu theorielastig und praxisfern. Wie bei Hoppe-Graff et al. (2008) nimmt auch im vorliegenden Beitrag in der Einschätzung der Referendare, die sich in der zweiten Hälfte des Referendardienstes befinden, die Bedeutung der Praktika ab. Anders als bei Hoppe-Graff et al. (2008) verliert die an der Universität gelehrt Didaktik an Bedeutung für die jetzige Unterrichtstätigkeit, auffallend ist aber, dass nur noch 25 % der Referendare alles im Pädagogikstudium als defizitär ansehen und die universitäre Vorbereitung auf die Unter-

richtsplanung nur noch von 15 % als defizitär angesehen wird. Dies könnte bedeuten, dass sie im Unterschied zu den Neulingen im Referendardienst Inhalte aus dem pädagogischen Anteil ihres Studiums für die Praxis als bedeutsam erachten und infolgedessen ihre Einschätzung weniger negativ ausfällt. Die didaktischen Veranstaltungen der Universität werden von den befragten Referendaren als kaum hilfreich für die jetzige Unterrichtstätigkeit eingeschätzt und sie sehen sich durch die didaktischen Veranstaltungen ihres Studiums nicht für jede Unterrichtssituation gewappnet, trotz nachgewiesener Belegung von pädagogischen und didaktischen Veranstaltungen. Unterrichtende Referendare schätzen ihre didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten schlechter ein als ihre unterrichtsunerfahrenen Kollegen. Nach Bauer (2005) können diese Referendare nicht pädagogisch professionell handeln, da ihnen ein umfassendes pädagogisches Handlungsrepertoire fehlt, mit dem sie jede Unterrichtssituation meistern können. Die mangelhafte Einschätzung des fachdidaktischen Wissens findet sich bereits im Jahre 2000 bei Terhart, der fordert, dass sich die universitäre Ausbildung ändern muss.

Nahezu zwei Drittel der Referendare der vorliegenden Studie sehen sich in ihrem Fachwissen überhaupt nicht oder eher nicht optimal auf ihre jetzige Lehrertätigkeit vorbereitet. Dies steht im Widerspruch zu dem durch die Variablen erfassten Fachwissen und zu der These Terharts (2000), der den Lehramtsanwärtern ein gutes Fachwissen attestiert. Diese Diskrepanz könnte dadurch erklärt werden, dass das universitäre Wissen zu weit von dem in der Praxis geforderten Wissen entfernt ist oder aber, dass die Referendare ihr erworbenes Wissen nicht erkennen und auf Unterrichtsthemen transferieren können. Dies unterstützt die Forderungen der KMK (2001) und Terharts (2000, 2006) nach mehr Praxisnähe des Lehramtsstudiums.

Das kooperative Arbeiten, das im vorliegenden Beitrag nicht als Berufswahlmotiv, sondern als wahrgenommener Vorzug des Lehrerberufs erfragt wurde, korreliert schwach mit der subjektiven Einschätzung des Fachwissens, nicht aber mit der Einschätzung der didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten und nicht mit der Skala „Arbeit mit Jugendlichen“. Dies bedeutet, dass das „kooperative Arbeiten“, wie bereits durch Keller-Schneider (2011) bei Grundschullehrern nachgewiesen, auch bei angehenden Gymnasiallehrkräften die subjektive Einschätzung schwach beeinflusst. Für Grundschullehrer ist die „Arbeit mit Kindern“ ein Berufswahlmotiv, das schwach mit der Kompetenzeinschätzung korreliert (Keller-Schneider, 2011). Bei den Referendaren für das Lehramt am Gymnasium lässt sich durch die „Arbeit mit Jugendlichen“ keine signifikante Korrelation mit der subjektiven Kompetenzeinschätzung nachweisen. Eine Erklärung könnte sein, dass die „Arbeit mit Jugendlichen“ andere intrinsische Motive anspricht als die Arbeit mit Kindern der Grundschule. Zudem steht am Gymnasium sicherlich der kognitive Aspekt der Wissensvermittlung stärker im Vordergrund.

4.3 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie untermauern die zwölf Jahre alte Forderung der KMK (2001), dass sich die universitäre Ausbildung sowohl in der Pädagogik, Didaktik als auch im Fachstudium stärker an den in der Unterrichtspraxis erforderlichen Inhalten und Fertigkeiten orientieren sollte, ohne die Theorie zu vernachlässigen. An vielen Universitäten wurden inzwischen studiums begleitende regelmäßige Schulpraktika eingeführt, die die Praxisferne abmildern könnten. Auch nach einem Jahrzehnt nach der Forderung der KMK nach Beratungskompetenz kann Beratungswissen im Rahmen der universitären Ausbildung nicht ausreichend erworben werden (Hertel, 2009), was dringend geändert werden müsste. Hertel (2009) konnte nachweisen, dass die Teilnahme an einem Beratungsseminar bewirkt, dass die Studenten ihre Beratungskompetenz signifikant höher einschätzen. Es wäre sicher sinnvoll, für alle Lehramtsstudenten derartige Seminare verpflichtend einzuführen, denn dadurch wird Beratungswissen erworben, das die späteren Beratungsgespräche erleichtert und sicher optimiert.

Als Schwäche der Studie kann angesehen werden, dass das Fachwissen, das pädagogische und das didaktische Wissen nicht durch Wissensfragen erfasst wurden, sondern nur durch indirekte Maße auf das Wissen rückgeschlossen wurde. Für Mathematik liegen Instrumente zur Erfassung dieses Wissens vor, die in der vorliegenden Untersuchung nicht eingesetzt wurden. Neben diesen Instrumenten sollten für Biologie und Deutsch vergleichbare Instrumente in einer weiteren Studie zum Einsatz kommen. Nachteilig ist ebenfalls, dass das COACTIV-Modell aufgrund der geringen Zahl der befragten Referendare ($N = 94$) nicht durch Strukturgleichungsmodelle überprüft werden konnte und nur ausgewählte Skalen zur Befragung herangezogen werden konnten, die sich jedoch bewährt haben. Ein weiterer Nachteil ist es, dass nicht die Referendare aller Fächer befragt wurden. Hier besteht noch Forschungsbedarf. In der vorliegenden Studie wurden alle Mathematik-, Biologie- und Deutschreferendare des Saarlandes für das Lehramt am Gymnasium und an den Gesamtschulen befragt. Die Quote von 100 % kann als eine Stärke der Studie bezeichnet werden. Eine weitere Stärke ist das breite Spektrum der Untersuchung.

Literatur

- Bauer, K.-O. (2005). Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9, 469-520.

- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M. & Löwen, K. (2009). Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 83. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Berliner, D. C. (2001). Chapter 2. Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 1, 82-110.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008a). Erziehungswissenschaftliches Wissen am Ende der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und -Referendare – erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 195-218). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Schwarz, B., Seeber, S., Lehmann, R., Felbrich, A. & Müller, C. (2008b). Fachbezogenes Wissen am Ende der Ausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 89-104). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Schwarz, B., Lehmann, R., Seeber, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2008c). Entwicklung des fachbezogenen Wissens in der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 135-170). Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bruder, S. (2011). Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns. Verfügbar unter: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/> [30.10.11].

- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* [Beiheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 274-285.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 521-544.
- Criblez, L. (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (S. 99-139). Chur: Rüegger.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dollase, R. (2009). Classroom-Management und individuelle Förderung. Verfügbar unter: <http://www.teachers-ipp.eu/classroom-management.html/Prof.%Dr.%Rainer%20Dollase%20-%20Classroom%20Management.pdf> [3.2.2012].
- Eichhorn, C. (2008). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 327-362). Münster: Waxmann.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern – Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. & Flammeyer, D. (2008). Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 22, 353-381.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 157-185.

- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2005). Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterricht, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF); Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von österreichischen Lehramtsstudierenden. Verfügbar unter: http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/koenig_bloemeke.pdf [03.04.2012].
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2008). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2001). Kultusministerkonferenz erzielt Einigung mit Lehrerverbänden über Konsequenzen aus der PISA-Studie. Verfügbar unter: [kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/einigung-mit-lehrerverbaenden.html](http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/einigung-mit-lehrerverbaenden.html) [03.04.2012].
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9, 562-579.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2007). COACTIV-Studie: Ein Forschungsprojekt zur Untersuchung von Lehrerkompetenz. Verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/_download/Flyer_Coaktiv_dt_MPIB.pdf [11.10.11].
- Merzyn, G. (2004). Lehrerausbildung-Bilanz und Reformbedarf. Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrausbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern (2., verb. u. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008). Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer (S. 247-276). Münster: Waxmann.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers, Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen – Über das Auffinden von Standards und ihre Messung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft [4. Beiheft], 8, 119-140.

- Schmidt-Wulffen, W. (2008). Motivation und Unterrichtserfolg durch Mitplanung von Schülern. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, 58, 42-47.
- Wild-Näf, M. & Criblez, L. (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte im Urteil der Studierenden. Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Nationales Forschungsprogramm 33, *Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (S. 141-214). Chur: Rüegger.

Anschrift der Autorinnen:

Gaby Gawlitza, Universität des Saarlandes, Fachrichtung Bildungswissenschaften, Gebäude A4.2, 66123 Saarbrücken, E-Mail: Gaby_Gawlitza@yahoo.de

Prof. Dr. Franziska Perels, Universität des Saarlandes, Fachrichtung Bildungswissenschaften, Gebäude A4.2, 66123 Saarbrücken, E-Mail: f.perels@mx.uni-saarland.de