

Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S.

Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von Lehrkräften – Ein kritischer Diskurs

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 1 (2008) 2, S. 719-737



Quellenangabe/ Reference:

Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S.: Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von Lehrkräften – Ein kritischer Diskurs - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 1 (2008) 2, S. 719-737 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158726 - DOI: 10.25656/01:15872

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158726>

<https://doi.org/10.25656/01:15872>

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, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 165, Telefax: +49 6341 906 166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 180, Telefax: +49 6341 906 166
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 2008

Inhalt

Editorial

- Bodensohn, R.:
Lehrerbildung auf dem Prüfstand als kritischer Begleiter der
Professionalisierung 601

Originalarbeiten

- Gröschner, A. & Schmitt, C.:
„Fit für das Studium?“ – Studien- und Berufswahlmotive,
Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der
Lehramtsausbildung 605
- Riese, J. & Peter, R.:
Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Messung profes-
sioneller Handlungskompetenz bei (angehenden) Physiklehrkräften..... 625
- Schmelzing, S., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B.:
Evaluation von zentralen Inhalten der Lehrerbildung: Ansätze zur
Diagnostik des fachdidaktischen Wissens von Biologielehrkräften 641
- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. S.:
Zum Erwerb von pädagogischem Wissen in der universitären
Ausbildung: Unterscheiden sich Studierende verschiedener Lehr-
ämter und Kohorten?..... 664
- Aprea, C.:
Aufgabenorientiertes Coaching in der Lehrerbildung:
Fallstudien zur Förderung der Planungsfähigkeit von angehenden
Lehrkräften 683
- Bodensohn, R. & Schneider, C.:
Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungs-
struktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden Lehrkräften
in Schulpraktika 699
- Frey, A. & Jäger, R. S.:
Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von
Lehrkräften – Ein kritischer Diskurs..... 719
- Impressum**..... 738

Contents

Articles

- Gröschner, A. & Schmitt, C.:
“Ready for the studies?” – Motives for teacher profession,
work-related stress experiences and expectations at the beginning
of the teacher education605
- Riese, J. & Peter, R.:
Development and validation of an instrument in order to measure
professional action competence of pre-service physics teachers.....625
- Schmelzing, S., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B.:
Evaluation of central issues of teacher education: diagnostic attempts
for the diagnostic of biology teachers’ different pedagogical knowledge....641
- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. S.:
Acquisition of pedagogical knowledge during the first phase of
teacher education: Are there differences between students of different
cohorts and in different teacher-education programs?.....664
- Aprea, C.:
Task-oriented coaching in teacher education: Case studies in fostering
planning abilities of prospective teachers683
- Bodensohn, R & Schneider, C.:
Teacher behaviour from the students’ view: An analysis of the students’
structure of perception in evaluating teachers in training.....699
- Frey, A. & Jäger, R. S.:
From knowledge to competence: The long run to teachers’
professionalization – A critical discourse719

Impressum

Lehrerbildung auf dem Prüfstand

ISSN 1867-2779

Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz

Telefon: +49 6341 906 180 Telefax: +49 6341 906 166

E-Mail: lbp@vep-landau.de Homepage: <http://www.vep-landau.de>**Erscheinungsweise/Preis**

Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich. Der Bezugspreis beträgt € 36,00/Jahr (Studierende: € 18,00/Jahr) zzgl. Porto. Kündigung 6 Wochen vor Jahresende.

Herausgeber

Rainer Bodensohn (Landau), Andreas Frey (Mannheim), Reinhold S. Jäger (Landau)

Beirat

Karl-Heinz Arnold (Hildesheim), Franz Baeriswy (Fribourg), Günter Dörr (St. Ingbert), Ludwig Haag (Bayreuth), Niclas Schaper (Paderborn)

Redaktion

Ines Weresch-Deperrois

Beiträge

Die Zeitschrift *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (LbP) versteht sich als Organ, das die Lehrerbildung im gesamten deutschsprachigen Raum mit Hilfe empirischer Untersuchungen, kritischer Diskurse und Diskussionen begleitet und evaluiert. Das Ziel besteht darin, der Lehrerbildung zu einem hohen Niveau zu verhelfen. Dieses Ziel wird sowohl mit Themenheften verfolgt, die sich einer bestimmten Thematik widmen, als auch mit Heften, in denen empirische Untersuchungen, historische Diskurse, Perspektiven der Lehrerbildung, Metaanalysen, Buchbesprechungen etc. abgedruckt werden.

Die Zeitschrift veröffentlicht Beiträge generell zu Inhalten der Lehrerbildung. Die Beiträge sind im Regelfall empirisch orientiert, Beiträge mit grundsätzlichem Charakter sind erwünscht.

Manuskriptgestaltung

Die aktuellen Autorenrichtlinien finden Sie im Internet unter <http://www.vep-landau.de>. Im Übrigen müssen die eingereichten Beiträge den „Richtlinien zur Manuskriptgestaltung“ (Göttingen: Hogrefe, 2007) entsprechen. Abgabe des Manuskripts in dreifacher Ausfertigung oder per E-Mail als Word- oder pdf-Datei. Endfassung (Text und Abbildungen) auf CD-Rom oder als E-Mail-Anhang.

Originalarbeiten

Andreas Frey & Reinhold S. Jäger

Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von Lehrkräften – Ein kritischer Diskurs

Zusammenfassung: Lehrerbildung steht mit der Reform der Lehrerausbildung vor einer weiteren kritischen Wende in den Hochschulen. Lehrerausbildung und Lehrbedarf stehen sich zugleich diametral gegenüber: Die Professionalisierung benötigt viel Zeit. Zugleich existiert derzeit und in absehbarer Zukunft auf dem Markt ein hoher Bedarf an gut ausgebildeten neuen Lehrkräften. Die Lehrerausbildung betrifft die Qualität, der Bedarf aber die Quantität.

Wie aber kann diese Professionalisierung erreicht werden? Der Beitrag versucht den Prozess der Professionalisierung zu verorten und unterbreitet zugleich Vorschläge, die Grundlagen- und Anwendungsforschung aufgreifen sollen, um empirisch gestützt den Prozess zu begleiten, zu evaluieren und zu optimieren.

Schlagwörter: Lehrerbildung – Lehrkräfte – Professionalisierung

From knowledge to competence: The long run to teachers' professionalization – A critical discourse

Summary: Teacher education now comes to a crucial point. Teacher education on one side and requirements for teacher persons are diametrically opposed, because quality and quantity are opposite positions. But by which way professionalization can be realised? This paper locates positions of the process of professionalization and offers hints for research to evaluate and optimize this process.

Key words: professionalization – teacher – teacher education

Kompetenzen und Kompetenzanforderungen für eine Professionalisierung

Die Reform der Lehrerbildung will dazu beitragen, dass der Lehrerberuf in der Vorbereitung auf die spätere Tätigkeit und in der Durchführung eine Professionalisierung erfährt (Kultusministerkonferenz, 2004). Hierzu werden an vielen Hochschulen in Deutschland und in anderen Ländern Europas teilweise erhebliche finanzielle und personelle Investitionen getroffen sowie teilweise ein bedeutsamer Strukturwandel in Gang gesetzt, die alle dem Ziel dienen, das Können der Lehrkräfte zu forcieren.

Die Professionalisierung des Lehrerberufs wird heute am Erreichen von Standards festgemacht, wobei Standards die Kompetenzanforderungen präzisieren und normieren, die die Lehrkräfte benötigen, um professionell handeln zu können (Kultusministerkonferenz, 2004). Eine wichtige Basis für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule stellen die *Bildungswissenschaften* dar, welche die wissenschaftlichen Disziplinen umfassen, die sich mit Bildungs- und

Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Die Ausformulierung der Kompetenzen und Standards für die Bildungswissenschaften berücksichtigt, dass sich Erziehung und Unterricht an fachlichen Inhalten vollziehen. Die Kultusministerkonferenz (2004) beschreibt für die *Bildungswissenschaften* vier Kompetenzbereiche mit 11 Kompetenzen:

Tabelle 1: Kompetenzbereiche und Kompetenzen für die Bildungswissenschaften (KMK, 2004)

| Kompetenzbereich | Kompetenzen |
|--|---|
| Unterrichten: Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen | <p>Lehrkräfte planen Unterricht sach- und fachgerecht und führen ihn sachlich und fachgerecht korrekt durch.</p> <p>Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.</p> <p>Lehrkräfte fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.</p> |
| Erziehen: Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus | <p>Lehrkräfte kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.</p> <p>Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.</p> <p>Lehrkräfte finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.</p> |
| Beurteilen: Lehrkräfte üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus | <p>Lehrkräfte diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.</p> <p>Lehrkräfte erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.</p> |
| Innovieren: Lehrkräfte entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter | <p>Lehrkräfte sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.</p> <p>Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.</p> <p>Lehrkräfte beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.</p> |

Den 11 Kompetenzen sind wiederum 39 Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte (an der Hochschule) und 45 Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte (im Vorbereitungsdienst) zugeordnet. Die „theoretischen“ Standards beinhalten in 35 der 39 Fälle die beiden Verben *wissen* und *kennen* (z. B. Die Absolventinnen und Absolventen kennen die Bedingungen für erfolgreiche Kooperation) und vier Standards, welche die Verben *verfügen*, *analysieren*, *reflektieren* oder *rezipieren* beinhalten (z. B. Die Absolventinnen und Absolventen reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen). Analysiert man die „praktischen“ Standards, so fällt auf, dass 29 verschiedene Verben (z. B. anwenden, nutzen, einsetzen, reflektieren, erkennen) die 45 Standards illustrieren.

Auffällig ist, dass die Kultusministerkonferenz in 90 % der Fälle die zu vermittelnden Standards an der Hochschule als Wissenskomponenten und in 91 % der Fälle die zu vermittelnden Standards für den Vorbereitungsdienst als Könnenskomponenten festlegt. Diese Ausbildungssituation mit der Zuschreibung, dass die Hochschule primär Wissen vermitteln und im Vorbereitungsdienst primär dieses an der Hochschule erworbene Wissen in Handlungen übergeführt werden soll, ist so gewollt, da die Kultusministerkonferenz (2004) nach wie vor an der zweiphasigen Lehrerbildung festhält: Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung.

Die erste Phase erschließt die pädagogische Praxis mehr aus der theoretisch begründeten Basis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen hochschulischer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung wird so koordiniert, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht werden kann.

Diese zunächst nur für die Bildungswissenschaften geltenden Standards wurden zwischenzeitlich durch die Kerncurricula für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 2008) ergänzt. Dort wird definiert: „Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den *Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften* ab; sie beziehen sich auf die *Kompetenzen* und somit auf *Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen*, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss“ (S. 2). Weiterhin wird ausgeführt: „Diese Kompetenzen werden während der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erworben:

- 1) Grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen werden weitgehend im Studium aufgebaut.
- 2) Die *Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen* ist hingegen vor allem Aufgabe des *Vorbereitungsdienstes*; zahlreiche Grundlagen dafür werden aber schon im Studium gelegt bzw. angebahnt.
- 3) Schließlich ist die weitere *Entwicklung in der beruflichen Rolle* als Lehrerin oder Lehrer Aufgabe der *Fort- und Weiterbildung*“ (S. 2f).

Die hierbei notwendigen Komponenten werden mit Blick auf den Bereich „Über anschlussfähiges Fachwissen verfügen“ wie folgt definiert: „Studienabsolventinnen und -absolventen

- haben ein solides und strukturiertes Fachwissen (*Verfügungswissen*) zu den grundlegenden Gebieten ihrer Fächer erworben; sie können darauf zurückgreifen und dieses Fachwissen ausbauen;
- verfügen aufgrund ihres Überblickswissens (*Orientierungswissen*) über den Zugang zu den aktuellen grundlegenden Fragestellungen ihrer Fächer;
- können reflektiertes Wissen über ihre Fächer (*Metawissen*) einsetzen und auf wichtige ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte zurückgreifen;
- können sich aufgrund ihres Einblicks in andere Disziplinen weiteres Fachwissen erschließen und damit *fächerübergreifende Qualifikationen* entwickeln“ (S. 3).

Selbstverständlich definiert und formuliert die Kultusministerkonferenz auch die Wissenskomponenten der anderen Bereiche:

„Über Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer verfügen“: Die Studienabsolventinnen und -absolventen

- sind mit den Erkenntnis- und Arbeitsmethoden ihrer Fächer vertraut;
- sind in der Lage, diese Methoden in zentralen Bereichen ihrer Fächer anzuwenden.

„Über anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen verfügen“: Studienabsolventinnen und -absolventen

- haben ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze und können fachwissenschaftliche Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren;
- kennen und nutzen Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung über das Lernen in ihren Fächern;
- kennen die Grundlagen fach- und anforderungsgerechter Leistungsbeurteilung;

- haben fundierte Kenntnisse über Merkmale von Schülerinnen und Schülern, die den Lernerfolg fördern oder hemmen können und wissen, wie daraus Lernumgebungen differenziert zu gestalten sind.

Innerhalb des *Vorbereitungsdienstes* sollen folgende Kompetenzen erreicht werden:

- fachliches Lernen planen und gestalten,
- Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen,
- Nachhaltigkeit von Lernen fördern,
- fachspezifische Leistungsbeurteilung beherrschen.

Weiterhin sollen sich Lehrpersonen durch *Fort- und Weiterbildung* fachlich und persönlich in der Rolle als Lehrkraft weiterentwickeln.

Jene Grundlagen sind in den Ländern umzusetzen, dabei können Schwerpunkte, Differenzierungen und zusätzliche Anforderungen formuliert werden. Sie sind zugleich eine Basis für die Akkreditierung und Reakkreditierung der konsekutiv ausgerichteten Studiengänge im Lehramt.

Die zu vermittelnden Kompetenzen für die insgesamt 19 Fachprofile werden nicht mehr als Standards ausformuliert. Die Kultusministerkonferenz (2008) spricht jetzt von fachspezifischen *Kompetenzprofilen*, welche durch eine bestimmte Anzahl von fachlichen Kompetenzen konstituiert werden.

Am Beispiel des Faches Mathematik wird im Folgenden aufgezeigt, wie das fachspezifische Kompetenzprofil und die Studieninhalte strukturiert sind (Kultusministerkonferenz, 2008, S. 22-23). Das fachspezifische Kompetenzprofil enthält folgenden Text: „Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über anschlussfähiges mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen, das es ihnen ermöglicht, gezielte Vermittlungs-, Lern- und Bildungsprozesse im Fach Mathematik zu gestalten und neue fachliche und fächerverbindende Entwicklungen selbstständig in den Unterricht und in die Schulentwicklung einzubringen. Sie

- können mathematische Sachverhalte in adäquater mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit darstellen, mathematische Gebiete durch Angabe treibender Fragestellungen strukturieren, durch Querverbindungen vernetzen und Bezüge zur Schulmathematik und ihrer Entwicklung herstellen,
- können beim Vermuten und Beweisen mathematischer Aussagen fremde Argumente überprüfen und eigene Argumentationsketten aufbauen sowie mathematische Denkmuster auf praktische Probleme anwenden (mathematisieren) und Problemlösungen unter Verwendung geeigneter Medien erzeugen, reflektieren und kommunizieren,
- können den allgemein bildenden Gehalt mathematischer Inhalte und Methoden und die gesellschaftliche Bedeutung der Mathematik begründen und in

den Zusammenhang mit Zielen und Inhalten des Mathematikunterrichts stellen,

- können fachdidaktische Konzepte und empirische Befunde mathematikbezogener Lehr-Lern-Forschung nutzen, um Denkwege und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu analysieren, Schülerinnen und Schüler für das Lernen von Mathematik zu motivieren sowie individuelle Lernfortschritte zu fördern und zu bewerten,
- können Mathematikunterricht auch mit heterogenen Lerngruppen auf der Basis fachdidaktischer Konzepte analysieren und planen und auf der Basis erster reflektierter Erfahrungen exemplarisch durchführen.“

Die Studieninhalte für das mathematische Kompetenzprofil sind in den Tabellen 2 und 3 dargestellt:

Tabelle 2: Studieninhalte für Arithmetik und Algebra, Geometrie, lineare Algebra

| Studium für LÄ der Sek I | erweitert im Studium für LA an Gym / Sek II |
|--|--|
| Arithmetik und Algebra | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Arithmetik und Elemente der Zahlentheorie • Zahlbereichserweiterungen • Grundstrukturen der Algebra (Gruppe, Ring, Körper) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek.I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i> • Elemente der algebraischen Zahlentheorie • Algebraisierung geometrischer Konstruktionen |
| Geometrie | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Geometrie der Ebene und des Raumes, Grundlage des Messens • Geometrische Abbildungen | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek.I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i> • Euklidische und nicht-euklidische Geometrie • Elemente der Differentialgeometrie |
| Lineare Algebra | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lineare Gleichungssysteme • Analytische Geometrie | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek.I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i> • Theorie der Vektorräume und Linearen Abbildungen • Kurven und Flächen höherer Ordnung |

Eine explizite Verteilung der fachlichen Kompetenzen und der o. g. Studieninhalte auf die Lernorte Hochschule und Vorbereitungsdienst wird nicht vorgenommen.

Weiterhin werden in den Standards bzw. Kerncurricula der Kultusministerkonferenz (2004, 2008) keine Vorgaben darüber gemacht, in welchen konkreten beruflichen Situationen sich die genannten Kompetenzen und Standards im Studium, in den Praktika oder im Vorbereitungsdienst entwickeln sollen. Diese Situation ist als solches nicht misslich, wohl aber fehlen damit Verortungen für ein Qualitätsmanagement, die es ermöglichen die betreffenden „Stellschrauben“ zu bedienen, um eine Optimierung zu erreichen. Ansätze zur Kompetenzentwicklung

sind bereits durch die Publikationen von Bodensohn & Schneider (2008a) sowie Hascher (2006) deutlich angesprochen.

Geht man davon aus, dass während des Studiums unterschiedliche Praktika zu absolvieren sind, dann ergibt sich – orientiert man sich an den rheinland-pfälzischen Vorgaben – folgende zeitliche Erstreckung, in denen überhaupt theoretisches Wissen in Handlungen und Erfahrungen übergeführt werden sollen.

Tabelle 3: Studieninhalte für Analysis, Stochastik, angewandte Mathematik und mathematische Technologie sowie Mathematikdidaktik

| Analysis | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Funktionen und ihre grundlegenden Eigenschaften • Elemente der Differential- und Integralrechnung: Grenzwert, Stetigkeit, Differenzierbarkeit, Integral • Einblick in Differentialgleichungen | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i> • Differential- und Integralrechnung mehrerer Variablen • Funktionentheorie • Differentialgleichungen |
| Stochastik | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Wahrscheinlichkeitsrechnung in endlichen Ereignisräumen • Grundlagen der Beschreibenden Statistik und der Schließenden Statistik | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i> • Wahrscheinlichkeitstheorie in abzählbaren Ereignisräumen • Verteilungsfunktionen • Schließende Statistik |
| Angewandte Mathematik und mathematische Technologie | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Modellbildung und einfache numerische Verfahren in Anwendungen aus Natur- und/oder Humanwissenschaften • Dynamische Geometrie-Software (auch 3-dimensional), Software zur Stochastik (incl. Tabellenkalkulation), einfache Computer-Algebra-Systeme | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i> • Mindestens ein Gebiet der angewandten Mathematik, z. B. Numerik, Diskrete Mathematik, lineare oder nicht-lineare Optimierung, Grundlagen der Informatik • Komplexere fachspezifische Software |
| Mathematikdidaktik | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Themenfelder und Standards des Mathematikunterrichts • Mathematikbezogene Lehr-Lern-Forschung (Schülervorstellungen, Motivation, Schülerfehler) • Fachdidaktische Diagnoseverfahren und Förderkonzepte • Planung und Analyse von Mathematikunterricht in heterogenen Lerngruppen | |

Tabelle 4 zeigt folgendes Bild: Im Bachelorstudiengang haben die Studierenden max. 65 Tage zur Verfügung, in denen sie im Klassenzimmer ihr Wissen in Handlungskompetenz überführen und in den Lehr-Lern-Situationen mit den Schülerinnen und Schülern kleinere oder größere „Experimente“ durchführen, also praktische Erfahrungen sammeln können. Im Masterstudiengang kommen für die Fachpraktika nochmals max. 40 Tage Praxis hinzu. Ob die Anzahl der zur Verfügung stehenden Praxistage ausreichend ist, um hinreichende Kompetenzerfahrungen zu erwerben, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden.

Tabelle 4: Praktika im LA-Studium in Rheinland-Pfalz

| Art des Praktikums | zeitliche Lage | Dauer |
|----------------------------|---------------------------|--|
| Bachelorstudiengang | | |
| Orientierendes Praktikum 1 | nach 1. Sem. | 10 Tage |
| Orientierendes Praktikum 2 | nach 2. Sem. | 10 Tage |
| Orientierendes Praktikum 3 | nach 3. Sem. | 15 Tage |
| Vertiefendes Praktikum 1 | nach 4. Sem. ¹ | 15 Tage |
| Vertiefendes Praktikum 2 | nach 5. Sem. ² | 15 Tage |
| Masterstudiengang | | |
| Fachpraktikum 1 | nach 1. Sem. | 20 Tage |
| Fachpraktikum 2 | nach 2. Sem. | 15 ³ – 20 ⁴ Tage |

Weiterhin sind über unterschiedliche Studien (s. Bodensohn, Schneider & Jäger, 2008; Raun, 2007; Scharschmidt, 2005; Scharschmidt & Kieschke, 2007) Hinweise darüber vorhanden, über welche Voraussetzungen Studierende verfügen, die das Lehramt anstreben. Diese Voraussetzungen sind aber vermutlich je nach Hochschule unterschiedlich. Deshalb müssen ortsspezifische Bedingungen der Studierenden erfasst werden, die dann als begründete Voraussetzungen für die weitere Beratungs- und Bewährungssituationen genutzt werden können.

Der Prozess der Professionalisierung: Voraussetzungen für Interventionen und Optimierungen

Der Weg zur Professionalisierung innerhalb des Lehramtsstudiums ist einerseits bereits durch die zu erfüllenden Voraussetzungen zur Zulassung zum Studium und andererseits durch die bereits am Ende des Studiums erworbene Kompetenzstufen vorgebahnt. Zwischen diesem jeweiligen Start- und Zielpunkt sind Stationen angesiedelt, die als Stufen eines Professionalisierungsprozesses angesehen werden können. Tabelle 5 klassifiziert auf einer Zeitachse diese Stationen und beschreibt zugleich Ansatzpunkte für ein Qualitätsmanagement (s. Bodensohn & Schneider, 2008).

¹ alternativ 5. Sem.

² alternativ 6. Sem.

³ 15 Tage für LA an FöSch

⁴ 20 Tage für LA am Gy oder BBS

Tabelle 5: Der Prozess der Professionalisierung: Ansatzpunkte für ein Qualitätsmanagement

| | |
|--|--|
| Hochschulzugang zum Lehramtsstudium | <p>Self-Assessments zu Beginn des Studiums:</p> <p>Ausgangsvoraussetzungen derjenigen Personen prüfen, die über eine übliche Hochschulzugangsberechtigung einen Zugang erworben haben</p> <p>Ausgangsvoraussetzungen derjenigen Personen prüfen, die als Quereinsteiger das Studium aufnehmen</p> |
| Beratung der Studierenden hinsichtlich der Entscheidung, welches Lehramt angestrebt wird | <p>Self-Assessments während des Studiums:</p> <p>Beratungen durch Mentoren in den Praktika</p> <p>Beratung durch die Beauftragten des jeweiligen Zentrums für Lehrerbildung am Ende der Praxisphasen der Studierenden</p> |
| Beratung der Studierenden hinsichtlich des Kompetenzerwerbs | <p>Kompetenzmanagement:</p> <p>Darlegen, welche Kompetenzen von den Studierenden entwickelt werden sollen</p> <p>Aufzeigen, auf welcher Ebene mit welchem Komplexitätsgrad die Kompetenzen entwickelt werden sollen</p> <p>Erläutern, welche Lern- und Handlungsstrategien zu einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung führen können</p> <p>Kontrolle des Kompetenzerwerbs mit Feedbacks</p> |
| Erste Bewährung der Studierenden in den Praktika des BA | <p>Reflexion des pädagogischen und didaktischen Handelns, u. a.:</p> <p>Arbeite ich gerne mit Kindern/Jugendlichen?</p> <p>Kann ich diagnostizieren und fördern?</p> <p>Gestalte ich anregenden Unterricht?</p> <p>Setze ich die richtigen Methoden ein?</p> <p>Gelingt mir innere Differenzierung im Unterricht?</p> <p>Bin ich ein guter Lernbegleiter und Lernberater?</p> |
| Erworbene Kompetenz in den Bildungswissenschaften (Abschluss Bachelorstudium) | <p>Kompetenzmanagement und Zielvereinbarung:</p> <p>Systematische Erfassung der Kompetenzen der Studierenden in den Bildungswissenschaften</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Rückmeldung des Kompetenzprofils und Beratung der Studierenden hinsichtlich der individuellen Stärken und Schwächen</p> <p>Ziele definieren, wie die Stärken weiter ausgebaut und die Schwächen reduziert werden können</p> |
| Bewährungen der Studierenden in den Praktika des MA | <p>Reflexion des pädagogischen und didaktischen Handelns, u. a.:</p> <p>Arbeite ich gerne mit Kindern/Jugendlichen? Kann ich gut diagnostizieren und fördern? Gestalte ich anregenden Unterricht? Setze ich die richtigen Methoden ein? Gelingt mir innere Differenzierung im Unterricht? Bin ich ein guter Lernbegleiter und Lernberater?</p> <p>Darüber hinaus: Es ist gelungen, einen Kompetenzgrad zu erreichen, der über dem Niveau in den orientierenden Praktika liegt?</p> |
| Erworbene Fachkompetenzen und fachdidaktische Kompetenzen | <p>Reflexives Kompetenzmanagement und Zielvereinbarung:</p> <p>Systematische Erfassung der Kompetenzen der Studierenden in den Fachdisziplinen</p> <p>Rückmeldung des Kompetenzprofils und Beratung der Studierenden hinsichtlich der individuellen Stärken und Schwächen</p> <p>Ziele definieren, wie die Stärken weiter ausgebaut und die Schwächen reduziert werden können</p> |
| Erworbene Handlungskompetenz am Ende des Studiums (Abschluss Masterstudium) | <p>Reflexives Kompetenzmanagement:</p> <p>Systematische Erfassung der Handlungskompetenz der Studierenden</p> <p>Rückmeldung des Kompetenzprofils und Beratung der Studierenden hinsichtlich der individuellen Stärken und Schwächen</p> <p>Ziele definieren, wie die Stärken weiter ausgebaut und die Schwächen reduziert werden können</p> |
| Kompetenzen in der Tätigkeit als Lehrkraft | <p>Reflexives Kompetenzmanagement:</p> <p>Systematische Erfassung der Handlungskompetenz der Lehrkräfte</p> <p>Rückmeldung des Kompetenzprofils und Be-</p> |

| | |
|---|--|
| | ratung der Lehrkräfte hinsichtlich der individuellen Stärken und Schwächen Ziele definieren, wie die Stärken weiter ausgebaut und die Schwächen reduziert werden können |
| Weiterentwicklung der Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildungen | Reflexion des pädagogischen und didaktischen Handelns, u. a.: Arbeite ich gerne mit Kindern/Jugendlichen? Kann ich gut diagnostizieren und fördern? Gestalte ich anregenden Unterricht? Setze ich die richtigen Methoden ein? Gelingt mir innere Differenzierung im Unterricht? Bin ich ein guter Lernbegleiter und Lernberater? |

Tabelle 5 ist so aufgebaut, dass über die Zeilen hinweg eine stetige zeitliche Erstreckung dargestellt wird. Mit dieser Zeitdimension – so wird angenommen – geht eine kontinuierliche Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz und somit der Professionalisierung einher (Bastian, Helsper, Reh & Schelle, 2000; OECD, 2006; Frey, 2008).

Reformnotwendigkeiten im Prozess der Lehrerbildung

Damit ergeben sich Hinweise auf besondere Schnittstellen oder Übergänge, die insbesondere für das Studium und die angegangene Professionalisierung bedeutsam sind:

- Schnittstellen zwischen Voraussetzungen der Studienanfänger und Studium,
- Schnittstelle zwischen Studium und Praktika,
- Schnittstelle zwischen Studium, Praktika und Prüfungen,
- Schnittstelle zwischen Prüfungen und praktischer Tätigkeit als Lehrkraft.

Auf dem Hintergrund dieser vier genannten Orientierungen werden in die unmittelbare Zukunft gerichtete Prozesse und Entscheidungen antizipiert. Es sind darüber hinaus auch rekursive Prozesse benennbar, welche auf der Basis von empirischen Untersuchungen zu begleiten sind. Das Ergebnis von Antizipation einerseits und empirischen Ergebnissen andererseits mündet in das hochschulspezifische Qualitätsmanagement ein. Die aus dem Management resultierenden Entscheidungen haben sich sowohl am individuellen wie institutionellen Nutzen zu orientieren, wie dies bereits Cronbach und Gleser (1965) formuliert haben:

- Der individuelle Nutzen ist dort angesprochen, wo durch datengestützte Beratung und Interventionen die individuellen Bedingungen, Einstellungen und

Verfahrensweisen derart verändert werden, dass der individuelle Professionalisierungsgrad quantitativ und/oder qualitativ gesteigert wird.

- Der institutionelle Nutzen wird angegangen, wenn wiederum datengestützt Veränderungen im System herbeigeführt werden und diese Veränderungen wenigstens mittelfristig zu einem höheren Professionalisierungsgrad von Gruppen von Studierenden/ Lehrkräften führt. Die angedeuteten Veränderungen im System betreffen Verbesserungen der Studierbarkeit des Faches genauso wie die Optimierung der Instruktionen durch Vorlesungen, Seminare, Übungen oder Praktika, Optimierungen von Prüfungen, das Durchführen von Beratungsprozessen etc.

Die in Tabelle 5 skizzierten Stufen des Professionalisierungsprozesses werden nunmehr mit Blick auf die bereits benannten Schnittstellen differenziert angegangen.

Schnittstelle zwischen Voraussetzungen und Studium

Erfahrungen von Personen in der Lehramtsausbildung sowie einschlägige empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass eine Berufswahlentscheidung für das Studium nicht immer rational und überzeugend getroffen wurde. Nach Rauin (2008) schätzen 27 % ihre Befähigung für den Lehrerberuf von vornherein als sehr skeptisch ein. Und von denjenigen, die sich im Beruf überfordert fühlten, waren 60 % bereits im Studium überfordert und wenig engagiert. Unter dieser Perspektive sind Entscheidungen darüber notwendig, wer das Studium des Lehramts aufnehmen soll. Die PH in Wien wirbt mit dem Slogan „Nur die Besten sollen Lehrer/In werden!“⁵ Gleichwohl stehen die auswählenden Hochschulen häufig vor einem Dilemma: Erfolgt die jeweilige Grundfinanzierung einer Hochschule/ Universität durch das jeweilige Ministerium orientiert am Parameter „Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit“, läuft eine Auswahl und damit eine Reduktion der Studierendenzahl der finanziellen Ausstattung diametral entgegen. Die Professionalisierung durch eine entsprechende Auswahl erfährt damit keine Wertschätzung. Allerdings wird damit auch kein Beitrag zum institutionellen Nutzen gewährleistet, weil dann doch eine Vielzahl von Studierenden durch das Lehramtsstudium laufen, ohne dass der Staat als Träger von Schulen und als Monopolist von Bildung in der Ausbildung den entsprechenden optimalen Nutzen hätte.

Der Run auf das Lehramt scheint ungebrochen, dahinter verbirgt sich möglicherweise auch die Vorstellung von einem krisensicheren Arbeitsplatz beim Staat. Existiert aber an einer entsprechenden Hochschule kein Numerus clausus,

⁵ http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/3/pdf/studienvoraussetzungen/grundsuetzl_anforderungen.pdf (Zugriff am 3.2.2009)

dann ist die Hochschule gezwungen, alle Studierenden aufzunehmen, unabhängig von deren Motivation und Voraussetzungen. Hierbei können mindesten drei Strategien angewendet werden, um die Geeigneten aus dem Kreis der durch die Hochschulzugangsberechtigung Qualifizierten zu finden.

- Die Verwendung von Self-Assessments, wie wir es am Beispiel des Career Counselling für Teachers (cct)⁶ vorgeschlagen haben (Jäger & Frey, 2008): Für Studierwillige, aber auch für Studierende, die sich bereits (vor-)entschieden haben, stehen verschiedene Möglichkeiten der Selbsterkundung zur Verfügung:
 - * Fragebogen zur pädagogischen Vorerfahrung
 - * Persönlichkeitsfragebogen – Student/innen
 - * Interessenfragebogen – Student/innen
 - * Fachwahl-Fragebogen
 - * Fragebogen zu Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit (Dieser Fragebogen ist insbesondere für Personen gedacht, welche sich bereits in einem Praktikum befanden)
- Laut Hochschulgesetz kann in der Bundesrepublik Deutschland die jeweilige Hochschule 60 % der Studierenden selbst auswählen, die Voraussetzung hierzu ist, dass ein Numerus clausus besteht. Hierbei müssen zur Auswahl empirisch bestätigte Prädiktoren erfasst werden.
- Ein probates Mittel, um ungeeignete Studierende herauszufinden, besteht in der Umsetzung von Orientierungsprüfungen am Anfang des Studiums, wie sie an der Universität Freiburg, im Studium der Germanistik für das Lehramt⁷ oder an der Universität in Landau im Fach Anglistik realisiert werden.

Da in aller Regel sowohl Studienwillige wie Studienanfänger/-innen einen hohen Beratungsbedarf haben, ist es Aufgabe der allgemeinen Studienberatung und/oder des jeweiligen Zentrums für Lehrerbildung diesem Bedarf nachzukommen.

Gröschner hat in diesem Heft einen Beitrag zu dieser Thematik vorgelegt. Er ist den Vorerfahrungen, Studien- und Berufswahlmotiven nachgegangen. Aufgabe der jeweiligen Hochschule ist es, die Studierenden bei ihren jeweiligen *Voraussetzungen* abzuholen.

Schnittstelle zwischen Praktika und Studium

Aus Tabelle 4 geht hervor, welche Praktika zu welchem Zeitraum und mit welcher zeitlichen Erstreckung im Lehramt in Rheinland-Pfalz abgeleistet werden müssen. Dieser Überblick macht deutlich, dass jedes Praktikum einen Vorlauf

⁶ www.cct-germany.de

⁷ http://portal.uni-freiburg.de/germanistik/studium/studiengang/lehramt/avf_deutsch_la (Zugriff am 2.3.2009)

von mindestens einem Semester besitzt, der als Vorbereitungszeit genutzt werden kann. Die Vorbereitung ist eine individuelle wie institutionelle gleichermaßen.

Praktika haben nicht nur Mentoren als Begleiter, sondern auch die Zielgruppe Schüler. Deren Sicht der Praktikanten ist zielführend, weil – wie Schneider & Bodensohn in diesem Heft darlegen – die Schüler wichtige Informationen über die Führungseigenschaften der Studierenden wahrnehmen. Diese Wahrnehmung kann als Hinweis für den erreichten Grad der Professionalisierung angesehen werden.

Das erfolgreiche Absolvieren eines Praktikums ist dabei nicht nur von den Studierenden abhängig, sondern auch von den Betreuern vor Ort, den Mentoren. Sie haben die wichtige Aufgabe, die Studierenden zu beraten (s. Hascher, 2006). Die Beratung ist, wie in Praktikumsordnungen vorgesehen, ein Glied in der langen Kette der Professionalisierung. Sie ist aber nur dann fruchtbar, wenn beide Seiten (Studierende und Universität auf der einen und Mentoren auf der anderen) ein gleiches Bezugssystem haben. Bisherige Evaluationen der Standards von Oser (2001) und Fremdsprachen in Praktika legen nahe, dass unterschiedliche Vorstellungen und Wertschätzungen der Standards bei Mentoren und Studierenden bestehen. (Schneider & Bodensohn, 2007, 2008)

Anleitungen im Praktikum und Beratungen der Studierenden durch die Mentoren können aber nur dann in gleicher Professionalisierungsrichtung erfolgen, wenn die Standards eine intersubjektive Basis sind. Da die Mentoren im Regelfall weder mit den neuen Bedingungen des Studiums vertraut sind, noch die Standardbezüge kennen, ist eine umfassende Schulung dieser Gruppe unabdingbar, sonst ist zu erwarten, dass selbst bei besten Voraussetzungen der erzielbare Grad an Professionalisierung durch eine subjektive Handhabung und Interpretation der Standards geschmälert ist.

Auch dann, wenn diese Bedingungen optimiert sind, werden Studierende mit ihren je eigenen Erfahrungen an ihre Hochschule zurückkommen. Es ist die spezielle Aufgabe der Hochschule, diese gewonnenen Erfahrungen der Studierenden aufzunehmen und für das weitere Studium zu verarbeiten. Notwendig sind deshalb Vor- und Nachbereitungen der Praktika, nicht nur durch die Auszubildenden in der Praxis, sondern – da es sich um die Notwendigkeit der Verzahnung von Theorie und Praxis handelt – durch Fach- und Fachdidaktikvertreter aus der Hochschule. Nach dem Motto „Nach dem Praktikum ist vor dem Praktikum“ hat die Hochschule hier die Pflicht, in individuellen Beratungen (etwa durch das Zentrum für Lehrerbildung) und in Lehrveranstaltungen den erreichten Grad an Professionalisierung festzustellen, aber auch – wie bei der Personalentwicklung – zur weiteren Entwicklung dieser Kompetenzen beizutragen.

Der Beitrag von Schmelzing in diesem Heft bietet einen Ansatz, das fachdiaktische Wissen von Biologielehrkräften zu diagnostizieren. Die entsprechenden Instrumente können analog auf Situationen in vertiefenden Praktika übertragen werden, um damit den Zustand der Professionalisierung zu erkennen.

Ebenso sei auf den Beitrag von Caprea in diesem Heft verwiesen, die sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Ausbildungsmaßnahmen angehende Lehrkräfte darin unterstützen können, die benötigte Kompetenz aufzubauen.

Schnittstelle zwischen Studium, Praktika und Prüfungen

Die Prüfungen im Lehramt führen zu mündlichen und schriftlichen Produktionen, die innerhalb eines bestimmten zeitlichen Ablaufs zu erbringen sind. Sie sind wichtige Kriterien der Qualitätssicherung. In den wohl meisten Fällen wird am Ende des Semesters eine Modulabschlussklausur oder eine Teilmodulklausur geschrieben, die darüber entscheidet, ob das Studium fortgesetzt werden kann. Prüfungen dieser Arten zielen aber darauf ab, eher das deklarative Wissen abzufragen. Sie können allenfalls am Rande prozedurales oder metakognitives Wissen erfassen. Das ist schon auf der Basis der Menge an Studierenden nicht möglich.

Vor diesem Hintergrund haben Jäger und Frey (2008) Vorschläge unterbreitet, solche klassischen Formen von Prüfungen zu ersetzen, damit die Studierenden auch wirklich ihr Können unter Beweis stellen können. Alternativen hierzu gibt es zur Genüge. Sie erfordern neben Phantasie und Medieneinsatz aber weitere personelle Kapazitäten, die weder in den Instituten der Hochschulen noch in den Lehrbildungszentren vorhanden sind.

Wegen dieses grundsätzlichen Problems ist eine konzertierte Aktion angezeigt: Die Hochschulen können in einen arbeitsteiligen Prozess einsteigen, durch den die Arbeit auf viele Schultern verteilt wird. Hierbei ist es sinnvoll in folgenden Richtungen parallel zu agieren:

- Die Hochschulen erarbeiten für das jeweilige Gebiet Glossare für diejenigen bildungswissenschaftlichen Gegenstände, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften aus, die im Kanon der Prüfungen genannt sind. Sie erschließen die Terminologie einer Fachsprache mit eindeutigen sachlichen Definitionen. Auf diese Art und Weise werden die für den jeweiligen Inhaltsbereich notwendigen Fachausdrücke in der Breite inventarisiert und liefern zugleich ein eindeutiges Verständnis. Durch Verschränkungen der Einzelglossare untereinander wird – wie in einem mind map – eine Vernetzung geliefert.
- Die Glossare liefern damit zugleich die Wissensbestände, die – durch Absprachen zwischen den Hochschulen abgesichert – mit Blick auf das deklarative, prozedurale und metakognitive Wissen – parat sein müssen, damit das Können zertifiziert werden kann.

- Aufbauend auf diesen Glossaren werden – wiederum für bestimmte Inhaltsbereiche – verschiedene Prüfungsformen entworfen und empirisch erprobt. Der empirische Bestätigungsgrad erlaubt dann eine wenigstens vorläufige Aussage über die Brauchbarkeit der jeweiligen Prüfung.
- Eine wichtige Überprüfung kommt hierbei der Kontrolle der Validität der Prüfungsmodalitäten zu: Wenn die Zeit vor den Prüfungen der Kompetenzentwicklung zweckdienlich war, dann müssen diejenigen Studierenden, welche eine höhere Kompetenzentwicklung gezeigt haben, bei diesen Modalitäten zugleich die Erfolgreicheren sein.

Schnittstelle zwischen Prüfungen und praktischer Tätigkeit als Lehrkraft

Mit dem BA-Abschluss gehen die Examinierten der Hochschulen in die Masterphase über, die in Verzahnung mit den Studienseminaren vollzogen wird. Diese Verzahnung ist dabei ein *crucial point*. Deshalb hat der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft unter dem Titel „Von der Hochschule in den Klassenraum“ Modellvorhaben⁸ ausgeschrieben, welche die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen einerseits und den Studienseminaren andererseits auf eine veränderte Basis stellen sollen.

Im Wesentlichen existieren hierbei zwei gegensätzliche Kernmuster im Sinne von Handlungsalternativen:

- Studienseminare und Hochschulen agieren ohne großen Respekt voreinander: Die theoretische Ausbildung in den Hochschulen wird als „Theoriegeschwätz ohne Praxisbezug“ und die praktische Ausbildung in den Studienseminaren umgekehrt als „theoretisch nicht fundiert und unbegründet“ abgetan.
- Hochschulen und Studienseminare kommen zu einer geregelten Zusammenarbeit, in welcher die theoretische und praktische Ausbildung abgestimmt und verzahnt ist. Abstimmung und Verzahnung führen zu einer Kompetenzentwicklung, die dem Prinzip der Professionalisierung entspricht. Der Staat ist zwar Abnehmer der Lehrkräfte, die Universität hat aber die Hoheit in der Zertifizierung von Leistungen und mit Blick auf Lehre und Forschung die Meinungsführerschaft.

Es versteht sich von selbst, dass das zweite Modell das einzig akzeptable ist. Die Begründung ist hierzu aus der allgemeinen gesellschaftlichen Verpflichtung der Hochschulen ebenso zu entnehmen wie aus der besonderen Verpflichtung zur Professionalisierung des Lehrberufs. Wiederum sei auf das Denkmodell des

⁸ http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung/index.html (Zugriff am 25.2.2009)

Glossars verwiesen, das als unabdingbare Voraussetzung für den Aufbau professioneller Zusammenarbeit unverzichtbar erscheint.

Der Beitrag von König et al. in diesem Heft bietet einen Einblick in Leistungsunterschiede zwischen den Studierenden verschiedener Lehrämter. Unter dem Blickwinkel der Professionalisierung kann deren Ansatz auch dazu genutzt werden, den unterschiedlichen Grad an Professionalisierung festzustellen und gegebenenfalls entgegenzusteuern.

Fazit

Während die Vertreter der Ministerien, welche die Lehrkräfte in den Ländern anwerben, miteinander streiten, ob ein gegenseitiges Anwerben unterbunden werden muss, vollzieht sich ein eher stiller Wandel der Lehrerbildung. Sein Ziel ist die Professionalisierung der Lehrkräfte.

Ob das Ziel der Professionalisierung in einem optimierten Sinne erreicht werden kann, ist fraglich, weil bereits in der jetzigen Reform sowohl an neuen Standards gearbeitet wird, als auch eine Reform des Bildungswesens aktiv eingeleitet wird. Diese Reform bezieht sich auf die Einführung einer Gemeinschaftsschule (s. Berlin) ebenso wie auf die Veränderung des Bildungswesens durch Einführung der Realschule plus (s. Rheinland-Pfalz), die Einführung eines neuen Typs von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (NAWI-Lehrer in Rheinland-Pfalz) oder des sechsstufigen Gymnasiums (Hamburg).

Nur dann, wenn es gelingt diese immerwährend neuen bildungspolitisch motivierten Ideen in ein generelles und von aktuellen bildungspolitischen Überlegungen unabhängiges Reformkonzept einzupassen, wird überhaupt die Frage empirisch geklärt werden können, ob die Professionalisierung der Lehrerbildung funktioniert. Bildungspolitik wäre einmal mehr gut beraten, auch den kritischen Rat von Empirikern aus der Bildungsforschung einzuholen, um dem eigenen bildungspolitischen Anspruch einer zielgerichteten Reform der Lehrerbildung gerecht zu werden.

Literatur

- Bastian, J., Helsper, W., Reh, S. & Schelle, C. (Hrsg.). (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske u. Budrich.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008a). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In Bodensohn, R. (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 274-304). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008b). Lehrerbildung auf dem Prüfstand erfordert die Sicherstellung von Qualität. In R. Bodensohn (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 430-459). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bodensohn, R., Schneider, C. & Jäger, R. S. (2008). Der Run auf das Lehramt – welche Klientel entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Mögliche Entscheidungshilfen für eine künftige Auswahl von Lehramtsstudierenden. In M. Rotermund; G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 208-247). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Cronbach, L. J. & Gleser, G. C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana: University of Illinois Press.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130-149.
- Jäger, R. S. & Frey, A. (2008). Lehrerbildung auf dem Prüfstand? Einige perspektivische Überlegungen. *Empirische Pädagogik*, 22, 459-476.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2006). *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. Paris: OECD.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Rauin, U. (2008). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, 3, 60-63.
- Scharschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

- Scharschmidt, U. (Hrsg.). (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz..
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2008). Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis. Empirische Erkenntnisse. In H. H. Lüger & A. Rössler (Hrsg.), Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13, 215-236.
- Schneider, C.; Bodensohn, R. (2007). Fachkompetenzen in der Schulpraxis. Zur Bedeutung der Oserschen Standards professionellen Lehrerhandelns für den Berufsalltag und zur Kompetenzeinschätzung in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung. In D. Flagmeier, M. Rotermond (Hrsg.), Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (S. 149-176). Leipzig: Universitätsverlag.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Andreas Frey, Hochschule für Arbeitsmarktmanagement der Bundesagentur für Arbeit, Seckenheimer Landstr. 16, 68163 Mannheim, E-Mail: andreas.frey2@arbeitsagentur.de

Prof. Dr. Reinhold S. Jäger, Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zefp) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Bürgerstr. 23, 76829 Landau, E-Mail: jaeger@zefp.uni-landau.de