pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Czerwenka, Kurt

Master-Studiengang "Schulpädagogik/Didaktik" für den Quereinstieg in den Lehrerberuf. Erfahrungen an der Universität Lüneburg

Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 479-489

Quellenangabe/ Reference:
Czerwenka, Kurt: Master-Studiengang "Schulpädagogik/Didaktik" für den Quereinstieg in den Lehrerberuf. Erfahrungen an der Universität Lüneburg - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 479-489 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274803 - DOI: 10.25656/01:27480

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274803
https://doi.org/10.25656/01:27480

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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Kurt Czerwenka

Master-Studiengang „Schulpädagogik/ Didaktik“ für den Quereinstieg in den Lehrerberuf

Erfahrungen an der Universität Lüneburg

Über Lehrerbildung wird heute an vielen Orten lebhaft diskutiert. Nicht zuletzt wird sie teilweise verantwortlich gemacht für das schlechte Abschneiden bei den Vergleichsuntersuchungen TIMSS und PISA. Insofern geht es vor allem um eine Verbesserung der Lehrerbildung im Sinne einer grundständigen Ausbildung.

Dieser weitgehende Konsens über eine notwendige Verbesserung der Lehrerbildung trifft nun aber auf einen eklatanten Lehrermangel, der dazu führt, dass in vielen Bundesländern sogenannte „Quereinsteiger“ in den Lehrerberuf eingeführt werden. Die Not vieler Schulformen oder Schulen ist so groß, dass, um weiteren Unterrichtsausfall zu vermeiden, *Absolventen unterschiedlicher akademischer Studiengebiete* unmittelbar in den Schuldienst eingestellt werden. Im Prozess der Quereinsteiger gibt es, auch abhängig vom unmittelbaren Bedarf, drei unterschiedliche Zugangswege zum Lehrerberuf. Der erste Zugangsweg ist die unmittelbare Einstellung eines fachfremden Akademikers in den voll verantwortlichen Schuldienst. Dieser Weg ist aus Professionalisierungsgesichtspunkten sicherlich der schlechteste. Der zweite Weg ist die Aufnahme des Quereinsteigers in das Referendariat. Auch dieser Prozess erscheint noch hoch problematisch. Der dritte Zugangsweg ist die Vorbereitung eines schulfachnahen Akademikers in einem *Kurzstudiengang* auf das Referendariat und anschließend auf den Beruf. Um einen solchen Studiengang handelt es sich hier. Auch diese Vorbereitung auf den Lehrerberuf ist noch höchst kritisch zu sehen aus Professionalitätsüberlegungen und nur unter Berücksichtigung der immensen Lehrerknappheit und im Vergleich zu den beiden noch schlechteren Zugangswegen zu rechtfertigen.

1. Grundidee

Die Idee zu einem solchen Studiengangs entstand aus zwei Überlegungen:
(1.) Wir haben zu wenig Lehrerinnen und *Lehrer für Naturwissenschaften* und sollten versuchen, Quereinsteiger dafür zu gewinnen. Es gibt zahlreiche arbeitslose Naturwissenschaftler mit akademischem Abschluss, die dafür zu gewinnen sein müssten.
(2.) Die *Universität Göttingen* hat unter der Leitung der Kollegin Doris Lemmermöhle einen ähnlichen Versuch gestartet mit Quereinsteigern für den gymnasialen Schuldienst (vgl. ZSB Uni Göttingen und Lemmermöhle/Jahreis 2002). Ähnliches sollte für den Bereich von Haupt- und Realschule versucht werden.

Auf dieser Grundlage fand sich die Universität Lüneburg bereit, einen solchen Modell-Versuch zu starten. Planung und Organisation sollten in der Hand des Instituts für Schul- und Hochschulforschung liegen. Das Institut erklärte sich bereit, die Auswahlprozesse gemeinsam mit der Studienberatungsstelle zu organisieren und bei uneindeutigen Bewerberinnen und Bewerbern Auswahlgespräche durchzuführen.

Der erste Durchgang dieses Modell-Studiengangs begann im WS 02/03, 21 Studierende waren zugelassen, 20 Studierende traten das Studium an. Nach dem 1. Semester studieren noch 16 im Modellversuch, davon 9 Frauen und 7 Männer. 2 Bewerberinnen sahen nach Sichtung des Studienplans keine Möglichkeit, die zeitlichen Belastungen mit ihrer Rolle als Mutter kleiner Kinder zu verbinden. Ein Studierender wurde schon nach Beginn des Studiums unmittelbar in das Referendariat für das gymnasiale Lehramt übernommen, ein Studierender brach das Studium ab.

2. Ausgangsbedingungen

An Haupt- und Realschulen werden für naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer dringend Lehrerinnen und Lehrer gebraucht. Ziel des Studiengangs ist daher die Weiterbildung von Studierenden, die bereits über einen einschlägigen Hochschulabschluss verfügen und eine Qualifikation für ein Lehramt an Haupt- und Realschulen anstreben. Das Studium soll erziehungswissenschaftliche, psychologische und fachdidaktische Kenntnisse sowie methodische und berufsbezogene Kompetenzen vermitteln. Es ist auf 2 Semester hin konzipiert.

2.1 Ziele

Die Absolventen sollen in die Lage versetzt werden, pädagogisch und fachdidaktisch relevante Probleme und psychologische Aufgaben im Handlungsfeld Schule zu erkennen, theoriegeleitet zu analysieren, Handlungsperspektiven zu entwickeln und zu begründen sowie geeignete Methoden zur Vermittlung, Evaluation und Qualitätssicherung in diesem Handlungsfeld zu planen.

2.1.1 Kompetenzorientierung

Der Studiengang versucht, in seinem Ausbildungskonzept Innovationen aufzunehmen, die im Zusammenhang mit einer Veränderung von Lehrerbildung im Anschluss an die Arbeitsgruppe der KMK diskutiert werden (Terhart 2000).

Dabei wird eine Ordnung der erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und fachdidaktischen Elemente im Sinne eines *Kerncurriculums* ins Auge gefasst (Lütgert 2003; KEhU 2003). Einzelveranstaltungen aus diesen Bereichen sollen im Sinne einer Verzahnung gebündelt und strukturiert werden, wobei als Sinnkriterium eine Kompetenzorientierung genommen wird. Einzelveranstaltungen werden entsprechend aus ihren bisherigen Systematiken, etwa der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Fachdidaktik oder der Pädagogischen Psychologie herausgelöst und unter dem Aspekt einer Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer neu geordnet.

Für derlei Einteilungen in ein kompetenzorientiertes Kerncurriculum existieren bisher nur wenig wissenschaftliche Vorarbeiten. Bisherige Zusammenstel-

lungen sind eher kontextbezogen (Lütgert 2003) oder berufen sich auf einen Konsens beteiligter, meist regional bezogener Fachkollegen (KEhU 2003).

Die Arbeiten für ein Kerncurriculum laufen demnach auf zwei Schienen: Einmal auf einer *Neustrukturierung bisheriger Systematiken*, die im Wesentlichen durch die Fächereinteilungen, Zuordnungen und Denominationen der an einer Hochschule befindlichen Wissenschaftler gegeben sind und zum anderen durch *das innovative Element der Kompetenzorientierung*, das die Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken an den Handlungsanforderungen der Berufssituation zu messen versucht. Vordergründige Plausibilitäten verstellen dabei häufig den Blick auf die wissenschaftlichen Notwendigkeiten. Noch ist kaum auch nur annähernd empirisch erforscht, was die berufliche Situation des Lehrerberufs ausmacht. Da es kaum zu leisten scheint, die gesamte Anforderungssituation empirisch zu erforschen, muss man sich mit Näherungswerten aus dem Bereich der Professionsforschung begnügen (Kolbe 2003, Jaumann-Graumann 2000). Wir haben uns in unseren Forschungsbemühungen an den *Standards* orientiert, wie sie *Oser* (1997) in Anlehnung an Shulman formuliert hat, wohl wissend, dass dabei noch viele Fragen der wissenschaftlichen Absicherung, der Strukturierung der Bereiche, der Ebenen der Zuordnung, der inneren Stringenz und der Operationalisierung offen bleiben. Trotzdem scheinen uns die Ergebnisse der vorausgegangenen Delphi-Studie verlässlicher als theoretisch-normative Annahmen über die Profession des Lehrerberufs (Oevermann 1997).

Die für uns in erster Linie – auch unter dem Aspekt der immensen Verkürzung der Ausbildungszeit – wichtigen *Kompetenzbereiche* lassen sich entsprechend formulieren:
(1.) Kompetenz, pädagogische Praxis mit wissenschaftlichen Methoden zu beobachten und auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren
(2.) Kompetenz, pädagogisches und didaktisches Handeln zu begründen
(3.) Kompetenz, Probleme des Lehrens und Lernens zu diagnostizieren und Leistungen zu beurteilen
(4.) Kompetenz, Konzepte der Beratung und der Vermittlung zu kennen und sachgerecht auswählen zu können
(5.) Kompetenz, fachdidaktische Vermittlungsprozesse planen und durchführen zu können
(6.) Kompetenz, geeignete Methoden der Schulentwicklung, der Evaluation und Qualitätssicherung zu kennen und einsetzen zu können.

2.1.2 Studienelemente, Kerncurriculum

Die Studienelemente, die zum Kerncurriculum zusammengestellt wurden, sind selbstverständlich kontextabhängig, d. h. sie müssen sich am fortlaufenden Lehrangebot der vorhandenen Dozenten orientieren. Nur die eine oder andere Veranstaltung kann zusätzlich angeboten werden durch Einwerbung eines Lehrauftrages.

Die einzelnen Kompetenzen entsprechen *Modulen*, die in den Lehrveranstaltungen jeweils abgeprüft werden. Eine Endprüfung in Form eines Staatsexamens entfällt. Die Studierenden gehen nach erfolgreicher Ableistung ihrer Veranstaltungen und der Examensarbeit unmittelbar ins Referendariat.

Kompetenzen	Lehrveranstaltungen	Leistung
Päd. Praxis: Forschend beobachten und theoriegeleitet reflektieren	1. Allgemeines Schul-Praktikum; Kompaktseminar (4-stündig)	Praktikumsbericht / Portfolio
	2.Grundkurs Allgemeine Pädagogik; Vorlesung (jeweils alle weiteren Lehrveranstaltungen 2-stündig)	Teilnahmeschein
	3. Methoden der Unterrichtsforschung; Seminar	Klausur; benotet
Erziehen und pädagogisch handeln	4. Theorie der Schule; Seminar	Erfolgreiche Teilnahme
	5. Sozio-kulturelle Hintergründe heutiger Schüler; Seminar	Referat/Hausarbeit; benotet
	6. Schulsozialarbeit; Seminar	Erfolgreiche Teilnahme
	7. Entwicklungspsychologie; Vorlesung	Teilnahmeschein
	8. Kognitive Förderung; Seminar	Referat/Hausarbeit; benotet
Lehren, Lernen	9. Grundkurs Didaktik und Methodik; Vorlesung	Teilnahmeschein
	10. Professionelle Standards im Bereich Methodik und Didaktik; Seminar	Gestaltung einer Seminarsitzung/ Unterrichtsentwurf; benotet
	11. Unterricht beobachten und reflektieren/(Kasuistik); Übung	Erfolgreiche Teilnahme
	12. Lernpsychologie; Vorlesung	Teilnahmeschein
und Fachdidaktische Studien	13. 1. Fach (z. B. Chemie): Vorlesung: Einführung in die Fachdidaktik	Teilnahmeschein
	14. 1. Fach (z. B. Chemie): Fachdidaktik; Seminar	Referat/Klausur benotet
	15. 1. Fach (z. B. Chemie): Praktische Schulversuche/Unterrichtsplanung; Übung	Protokoll Erfolgreiche Teilnahme
	16. 2. Fach (z. B. Physik): Vorlesung: Einführung in die Fachdidaktik	Teilnahmeschein
	17. 2. Fach (z. B. Physik): Fachdidaktik; Seminar	Referat/Klausur benotet
	18. 2. Fach (z. B. Physik): Praktische Schulversuche/Unterrichtsplanung; Übung	Protokoll Erfolgreiche Teilnahme
	19. Fachpraktikum; Seminar	Praktikumsbericht
Diagnose, Beurteilung, Beratung	20. Theorien u. Methoden der Leistungsbeurteilung; Seminar	Referat/Hausarbeit benotet
	21. Methoden der Beurteilung von Leistung und Lernerfolg (Standard); Übung	Erfolgreiche Teilnahme
	22. Schülerrisiken (Diagnostik); Seminar	Klausur benotet
	23. Hilfs- und Beratungskonzepte; Seminar/Übung	Erfolgreiche Teilnahme

Schulorganisation, -entwicklung, -management	24. Grundkurs Schule und Schulentwicklung; Vorlesung	Teilnahmeschein
	25. Sozialpsychologie; Vorlesung	Teilnahmeschein
	26. Förderung sozialer Kompetenzen/ Gesundheitsförderung	Referat/Hausarbeit benotet
	27. Kooperation in der Schule (Standard); Seminar + Übung	Erfolgreiche Teilnahme
	28. Selbstmanagement/Motivation; Seminar/Übung	Erfolgreiche Teilnahme

2.1.3 Verbindung von Theorie und Praxis

Ein besonderes Anliegen dieses Studiengangs ist die Verbindung von Theorie und Praxis. Dieses Anliegen ist mehrfach motiviert.
(1.) Bei der Diskussion um eine Verbesserung der Lehrerbildung wird v. a. die Notwendigkeit einer *Verzahnung der verschiedenen Phasen* der Lehrerbildung betont (Terhart 2000). In dem Studiengang soll dieser Versuch durch die besondere Einbeziehung von Vertretern der 2. Phase gemacht werden.
(2.) Eigene Forschungen (Czerwenka/Nölle 2001; Nölle 2002) weisen auf die *Problematik des Übergangs von der 1. zur 2. Phase* hin. Zusammengefasst könnte man konstatieren:
• Die Absolventen der 1. Phase bringen zu wenig situiertes Handlungswissen mit, das es ihnen erlaubt, Handlungserwartungen in der 2. Phase zu strukturieren und theoretisch reflektiert zu beantworten.
• Lehramtsanwärter der 2. Phase sind zu stark auf die je spezifischen Erwartungen der Seminarleiter konzentriert, um die erworbenen theoriebezogenen Wissenselemente flexibel und situationsorientiert handhaben zu können. Qualitätsmerkmale für Unterricht differieren stark zwischen 1. und 2. Phase. Somit ist konsekutives Lernen für den Lehrerberuf erschwert.
(3.) Der erfolgreich absolvierte Aufbaustudiengang, der in weiten Teilen studienbegleitend geprüft wird, entspricht in seiner Qualifikation dem Abschluss „Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen mit dem Schwerpunkt Haupt- und Realschule". Studienabsolventen können damit unmittelbar in die 2. Phase einsteigen.

Um mögliche Qualifikationsdefizite der kurzen Ausbildungsphase und der heterogenen Prüfungsleistungen zu vermindern, werden Bewertungskriterien der Abnehmer aus der 2. Phase einbezogen.

Im Gegensatz zu früheren Bemühungen der Zusammenarbeit, bei denen Vertretern der 2. Phase meist Lehraufträge erteilt wurden und in Weiterführung der Zusammenarbeit in Zentren für Lehrerbildung (vgl. Terhart 2000; Lütgert 2003) soll in diesem Studiengang die *Zusammenarbeit vertieft* werden, indem Lehrende der 1. Phase und der 2. Phase gemeinsam Lehrveranstaltungen planen und durchführen. Dabei handelt es sich um Vorbereitungsseminare für Praktika und praktikumsbegleitende Veranstaltungen. Ziel ist, die Unterschiede zwischen 1. und 2. Phase nicht nur sprachlich zu markieren, sondern in der unmittelbaren Begegnung des Berufsfeldes zu definieren. Außerdem erfahren damit die Praktika eine besondere Betonung im Studium, wobei das 1. schulpädagogische Praktikum noch vor dem Beginn des eigentlichen Studiums zu absolvieren ist. Eine gezielte Einführung in dieses Praktikum und dessen Be-

gleitung erfährt damit eine hohe Wichtigkeit, der durch die Doppelbesetzung mit Lehrenden aus 1. und 2. Phase entsprochen wird.

2.1.4 Verbindung von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (insbesondere in den Naturwissenschaften)

Forderungen nach engerer Zusammenarbeit werden nicht erst nach den Ergebnissen von TIMSS und PISA erhoben, sondern sind eigentlich Elemente der Lehrerbildungsdiskussion von Anfang an.

Im Zusammenhang mit der Fachdidaktik der Naturwissenschaften kommen vor allem zwei Aspekte in die Diskussion. Theorien der Didaktik haben sich in ihrer inhaltlichen Diskussion – wohl auch wegen ihrer traditionellen Nähe zu den Geisteswissenschaften – weniger auf die Naturwissenschaften bezogen, wohl auch wegen der geringen Studierendenzahlen. Beispiele für Unterrichtsplanungen oder -entwürfe wurden kaum auf Chemie oder Physik bezogen, nicht zuletzt wegen der „naturwissenschaftlichen Abstinenz", nicht nur bei Studierenden, sondern auch bei Lehrenden der Pädagogik. Zweitens dürfen Anstrengungen einer Restauration der Naturwissenschaften im Bildungssystem nicht allein bei deren Fachvertretern verbleiben, sondern müssen nach TIMSS und PISA von allen für Bildung Verantwortlichen mitgetragen werden. Eine naturwissenschaftliche Grundbildung ist für alle Lehrkräfte anzustreben, nicht nur für Fachstudenten.

Damit ist die exemplarische Zusammenarbeit von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik im Bereich der Naturwissenschaften doppelt begründet. Die besondere Betonung liegt auf der Struktur der Naturwissenschaften und der besonderen Betonung des Experiments im Unterricht.

3. Erfahrungen

Inzwischen ist ein Semester des ersten Durchgangs des Master-Studiengangs vorüber und damit etwa die Hälfte der gesamten Ausbildung – Zeit für eine erste Bilanz.

3.1 Bedingungen der Studierenden

Es ist bisher ungewöhnlich, dass Studierende sich in regulären Studienzeiten – Prüfungen ausgenommen – derartig hohen Anforderungen stellen müssen. Der regelmäßige Besuch von etwa 28 SWS in ungefähr 13 bis 14 unterschiedlichen Veranstaltungen, wobei eine ganze Zahl von Qualifikationen studienbegleitend erbracht werden müssen, stellt eine enorme physische und psychische Belastung dar. Zwei zugelassene Studentinnen, Mütter kleiner Kinder, haben gleich zu Beginn des Studiums ihre Zulassungen zurückgezogen, da sie keine Möglichkeit sahen, Studium und Familienleben gemeinsam zu organisieren. Weitere Klagen über zu hohe Belastungen, insbesondere von Frauen mit Kindern, sind an der Tagesordnung. Aber auch förderliche bzw. hinderliche Persönlichkeitsmerkmale werden unter solchen Belastungen überdeutlich. So wirken sich Motivationsprobleme, aber auch kommunikative Störungen, unmittelbar hinderlich, Selbstsicherheit und Humor aber auch signifikant positiv aus. Wer unter diesen erschwerten Bedingungen erfolgreich studieren möchte, muss etwas zum Zusetzen haben. Dabei reicht die Palette der positi-

ven Bedingungen durchaus von hoher Intelligenz, geistiger Flexibilität, hohem Fachwissen, großer psychischer Belastbarkeit, hoher Motivation, guter sozialer Einbettung, kommunikativer Kompetenz, positivem Selbstkonzept, gutem Selbstmanagement, organisatorischem Talent bis hin zu geringer Irritierbarkeit aufgrund hoher Selbstüberzeugung oder gewisser Formen von Leichtlebigkeit. Deutlich wird, dass günstige Studienvoraussetzungen bestimmt nicht eindimensional und nur auf der positiv bewerteten Linie liegen. Auch eine gewisse Gleichgültigkeit kann vor Stress schützen. Deutlich wurde auch, dass Zweifelsfälle, die sich bereits im Auswahlgespräch zeigten, noch eindeutiger wurden.

3.2 Organisation des Studienplans

Einen überschneidungsfreien Studienplan zu konstruieren, der sowohl Kriterien eines kompetenzorientierten Kerncurriculums als auch subjektorientierte Studienmöglichkeiten berücksichtigt, stellt extrem hohe Anforderungen an die Studienplanung, -organisation und -durchführung. Immer wieder mussten Dozenten ermuntert oder überzeugt werden, ihre Angebotszeiten zu verändern, ihren curricularen Studienplan umzustellen oder ihre Prüfungsbedingungen den Studienmöglichkeiten anzupassen. Nach diesen Erfahrungen für letztlich noch 16 (!) Studierende, erscheint eine ins Auge gefasste Modularisierung eines ganzen Lehramtsstudiengangs unerreichbar.

3.3 Erfahrungen mit dem 1. Schulpraktikum und der Zusammenarbeit von 1. und 2. Phase

Wie bereits oben ausgeführt, wurde das schulpädagogische Praktikum, das vor dem Anfangssemester lag, von Vertretern der 1. und 2. Phase gemeinsam vorbereitet und begleitet. Dabei waren Lehrende beider Phasen abwechselnd in gemeinsamen Aktionen tätig. Es mussten also neben inhaltlichen Fragen noch Kooperationsmöglichkeiten besprochen werden.

Zur Evaluation wurde sowohl eine gemeinsame Sitzung der Lehrenden als auch eine Veranstaltung zusammen mit den Studierenden während bzw. nach dem Praktikum anberaumt. Äußerungen wurden protokollarisch gesammelt und unter bestimmten Aspekten zusammengefasst.

3.4 Vergleich der Stellungnahmen von Lehrenden der 2. Phase (4 Personen) und der 1. Phase (4 Personen)

Seminarvertreter haben eine starke Orientierung auf den Unterricht, dessen Planung und Durchführung sie in den Mittelpunkt stellen möchten. Dabei möchten sie noch nicht bewerten, sondern einzelne Aspekte herausnehmen und anschauen. Studierende sehen sie stark unter dem Aspekt der Motivation. Hochschulvertreter sind eher an Theorie interessiert, wobei viele Einzelaspekte herausgestellt werden. Unterrichtsvollzüge sehen sie differenzierter und deshalb von Studierenden nur schwer leistbar. Beobachtung sollte im Vordergrund stehen. Die Gefahr der Nachahmung des Gesehenen wird hoch eingeschätzt.

Die Zusammenarbeit in Tandems (1 Seminarvertreter, 1 Hochschulvertreter) verlief sehr gut und ohne erkennbare Kommunikationsprobleme. Tendenziell fühlten sich die Studierenden von den Seminarvertretern eher dort abgeholt,

wo sie stehen, von den Universitätsvertretern eher gefordert. Bei der nachträglichen Beurteilung der Studierenden durch Seminarvertreter wurden Unterschiede vor allem an spezifischen Erfahrungen der Studierenden in der bisherigen Lebensbiographie festgemacht. So wurden bisherige Lehrerfahrungen, Erfahrungen mit eigenen Kindern und Erfahrungen mit Vorbildern als wichtige Bezugskriterien für das eigene pädagogische Handeln herangezogen. Damit bestätigen die Seminarvertreter Ergebnisse aus der Lehrerbiografieforschung (Terhart, Czerwenka u. a. 1994), wonach „Erfahrungen" als der wichtigste Bezugspunkt für pädagogische Handlungen von Lehrkräften ermittelt wurde.

Aber auch individuelle Persönlichkeitsmerkmale wurden als hoch bedeutsam für die ersten Praktikumsversuche eingeschätzt, wobei sich in dieser Bewertung Vertreter der 1. und 2. Phase kaum unterschieden.

3.5 Rückmeldung der Studierenden nach dem 1. Praktikum

Zu einem eigenen Termin wurden die Erfahrungen der Studierenden in ihrem Praktikum eingeholt.

Allgemeine Eindrücke: Die ersten Eindrücke waren allgemein sehr gut, gelobt wurde u. a. der Zeitpunkt des Praktikums vor dem „theoretischen" Studium. Als sehr auffällig wurde das sehr niedrige Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler erlebt, wobei noch ein Unterschied zwischen Hauptschule und Realschule festgestellt wurde. Das Niveau in den Naturwissenschaften und der Mathematik in den Hauptschulklassen wurde teilweise unter dem der Grundschule gesehen. Für den eigenen Lernprozess wurden vor allem Kenntnisse über den Aufbau von Unterrichtsstunden als wichtig angesehen.

Signifikante pädagogische Erfahrungen: Allgemein wurde ein hoher Unruhepegel in den Klassen konstatiert. Dabei wurde vor allem der Wandel des häuslichen Umfelds herausgestellt. Die Studierenden stellten Unterschiede bei Lehrkräften in der Betonung von Regelsystemen für die Schüler fest. Einige hatten bei Unterrichtsversuchen auch schon heftige Gefühle der Frustration, aber auch der Wut bei sich entdeckt.

Signifikante didaktische Erfahrungen: Besonders herausgestellt wurde die Ritualisierung des Unterrichtsverfahrens als Stütze für das eigene Tun. Betont wurde noch einmal das niedrige Leistungs-, aber auch Motivationsniveau der Schüler.

Signifikante fachdidaktische Erfahrungen: Hier wurde als besonderes Problem die Notwendigkeit der Vereinfachung komplexen Wissens betont. Von ihrem reichen Wissen in den Fächern sei kaum etwas in den Unterricht einzubringen. Somit kann die Fachwissenschaft Hilfe als auch Hindernis für den Unterricht sein.

Hoffnungen bezüglich der späteren Berufsausübung: Schule wird fast ausschließlich als Herausforderung angesehen, die aber gerne angenommen wird. Dabei wird die Situation in den Hauptschulen oft als deprimierend empfunden, wobei Lehrkräfte meist ein gutes pädagogisches Klima herstellen. Die Schüler in den Realschulen seien zwar leistungsmäßig besser, dafür sei die Lehrer-Schüler-Beziehung distanzierter.

Ängste bezüglich der Berufsausübung: Viele Lernstörungen seien kaum zu erkennen und entsprechend zu diagnostizieren. Schüler würden immer schwie-

riger, viele Realschullehrer aber auch immer reservierter. Daraus resultierten auch Probleme im Kollegium.

Lernprozesse im Praktikum: Sie hätten Einblicke bekommen in die Struktur des Unterrichts und erfuhren einiges über ihre Wirkung auf Schüler. Dabei sei vor allem die eigene Authentizität wichtig. Besonders bedeutsam wird die Selbstreflexion über abgelaufene Handlungsprozesse eingeschätzt.

Praktikumsbezug zum Studium: Es haben sich eine Menge Fragen an das Studium ergeben, vor allem in der Fachdidaktik, aber auch bezüglich der Motivation und der Unterrichtsstörungen. Mit Erwartung würde Veranstaltungen in der Didaktik, der Pädagogik, aber auch der Entwicklungspsychologie begegnet.

Die doppelte Betreuung im Praktikum fanden die Studierenden ausgezeichnet, wobei die Wissenschaftler etwas fordernder gewesen seien.

4. Folgerungen für das fachdidaktische Praktikum

Vorgesehen ist ein 3-wöchiges Fachpraktikum, das bereits während des Semesters intensiv durch fachdidaktische, aber auch allgemeindidaktische Veranstaltungen vorbereitet wurde. Dabei wurde eine intensive Kooperation gepflegt, die vor allem zwei Ergebnisse zeitigte:
(1.) Ein Modell zur Unterrichtsvorbereitung (Czerwenka u. a. 2003)
(2.) Schwerpunkte zur Beobachtung und Reflexion von Unterricht

Bei dem Unterrichtsvorbereitungsmodell handelt es sich um ein aus mehreren didaktischen Theorien erstelltes allgemeines Konzept für die Vorbereitung von Unterricht, das strukturierte Hinweise zur Sachanalyse, zur didaktischen Analyse, zur Schülersituation, zur Lernzielerstellung und zur methodischen Umsetzung gibt. Dieses Modell wurde von Fachdidaktikerinnen ergänzt durch den Aspekt der didaktischen Reduktion, der Methodenkompetenz und durch die Bedeutung des Experiments im Unterricht (Lindemann 1999).

Bei den Schwerpunkten zur Beobachtung und Reflexion von Unterricht wurden allgemeindidaktische und fachdidaktische Aspekte zusammengefasst. Dabei wird besonderer Wert auf den Fragehorizont der Schüler, auf selbständige Bearbeitungsmethoden und auf die Sicherung der Unterrichtsergebnisse bei der Planung, auf ein vertrauensvolles Lernklima bei der Durchführung und auf die Eingliederung von Experimenten gelegt.

Als besonders interessant stellte sich in der Zusammenarbeit von Allgemeindidaktikern und Fachdidaktikern die Begriffsklärung heraus. So wurde unter der Struktur eines Faches durchaus Unterschiedliches verstanden, wie auch Präzisierungen im Unterrichtsprozess und in der Zielstellung durch die stringente Fassung der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik zunahmen. Der rationale und hypothesengesteuerte Zugriff auf Phänomene dient auch einer genaueren sprachlichen Fassung in der Didaktik.

5. Rückmeldung der Dozenten zur Studiensituation der Quereinsteiger am Ende des 1. Semesters

Die Leistungen der Studierenden in den Seminaren sind sehr unterschiedlich. Zu unterscheiden wären:

(1.) Studierende mit fachlichen Defiziten. Offensichtlich sind bei einigen Studierenden, die kein spezifisches Fachstudium absolviert haben (z. B. Meteorologie), doch fachliche Defizite vorhanden, die beispielsweise bei den Praktika, aber auch im Unterrichten deutlich werden.
(2.) Studierende mit persönlichkeitsbedingten Handicaps: Manche der Studierenden haben persönliche oder auch motivationale Probleme, die ihre Mitarbeit in Seminaren, in der Kooperation mit Kommilitonen, aber auch im Umgang mit Schülern erschweren. Es wird wohl eine gemeinsame Abstimmung der Lehrenden über deren Berufseignung geben müssen.
(3.) Studierende mit einem fachlichen „Dünkel". Einige Studierende haben offensichtlich eine stark fachbezogene Ausrichtung, die zu einer teilweisen Abwertung, manchmal auch Ironisierung von didaktischen, pädagogischen oder fachdidaktischen Inhalten führen. Sie lassen Ausbildungsbemühungen von Lehrenden kaum an sich heran, haben andererseits aber durchaus Schwierigkeiten beim Unterrichten, die sie allerdings auf die Schüler attribuieren. (Subjektive Theorien) (vgl. dazu auch die Ausführungen von Schlömerkemper 2003).
(4.) Studierende mit einem exzellenten fachlichen Wissen, die sich bemühen, auch die didaktische Seite entsprechend zu berücksichtigen. Sie nehmen Hinweise der Lehrenden gerne an und versuchen durch zusätzliche Versuche, didaktische Defizite schnell aufzuholen.
(5.) Studierende mit exzellentem Fachwissen und einer guten Lehrbegabung, die ihnen ein entsprechendes Lehrerverhalten schon jetzt ermöglicht und gute Unterrichtserfolge sichert. Es wäre ein Bedürfnis der Lehrenden, mit diesen Studierenden differenziert auf einem hohen Theorie-Praxis-Niveau gezielt weiterzuarbeiten. Die Erwartungen an die Qualität auch der Examensarbeiten dieser Studierenden ist bei den Lehrenden hoch.

Literatur

Czerwenka, Kurt / Nölle, Karin: Was wird im Lehrerstudium gelernt und was lässt sich davon in die zweite Phase übertragen. In: Seibert, Norbert (Hg.): Probleme der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001, S. 113-130

Czerwenka, Kurt: Modell zur Unterrichtsvorbereitung. Ergänzt von Scheller/Steffensky/Witte-Ebel. Lüneburg 2003

Jaumann-Graumann, Olga / Köhnlein, Walter (Hg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000

Kolbe, Fritz-Ulrich: Vorarbeiten zu einem Kerncurriculum „Bildungswissenschaften" innerhalb der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Vortrag bei der DGfE am 31. Jan. 2003

KEhU (Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten): Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Manuskript 2003

Lemmermöhle, Doris / Jahreis, Dirk: Lehrerbildung intensiviert, modularisiert, creditiert – Ausbildung von Quereinsteigern in den Lehrerberuf an der Universität Göttingen. In: Hinz, Renate / Kiper, Hanna / Mischke, Wolfgang (Hg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg, 9. und 10. November 2002, S. 273-285

Lindemann, Helmut: Einführung in die Didaktik der Chemie. Düsseldorf: Staccato-Verlag, 1999

Lütgert, Will: Kerncurricula für die Lehrerbildung der ersten, zweiten und dritten Phase. Entwurf eines Forschungs- und Entwicklungskonzepts der Universität Jena vom 20.1.03. Vortrag bei der DGfE am 31. Jan. 2003

Nölle, Karin: Probleme der Form des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, 1, S. 48-67
Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997, S. 70-182
Oser, Fritz: Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, 1997, S. 26-37
Schlömerkemper, Jörg: Die „Sache" des Lehrers ist das Kind! In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 1, S. 6-9
Terhart, Ewald (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. (Abschlussbericht der Gemischten Kommission der KMK). Weinheim/Basel: Beltz, 2000
Terhart, Ewald / Czerwenka, Kurt / Ehrich, Karin / Jordan, Frank / Schmidt, Hans Jochim: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M.: Lang, 1994
ZSB Uni Göttingen: Aufbaustudiengang Schulpädagogik und Didaktik. Göttingen 2001

Kurt Czerwenka, geb. 1944, Dr. phil., Prof. für Schulpädagogik; Leiter des Instituts für Schul- und Hochschulforschung an der Universität Lüneburg
Anschrift: Postfach 2440, 21332 Lüneburg;
Email:czerwenk@uni-lueneburg.de