



Universität Potsdam

Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung

Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2006
an der Universität Potsdam

Zentrum für Lehrerbildung

**Qualitätssicherung und Reformansätze
in der Lehrerbildung**

Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2007
an der Universität Potsdam

Universitätsverlag Potsdam 2006

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Universität Potsdam, 2006

Herausgeber: Universität Potsdam
 Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)
 Komplex II, Haus 14
 Karl - Liebknecht - Str. 24-25, 14476 Golm
 <http://www.uni-potsdam.de/u/zlb/>
 Prof. Dr. W. Schubarth, Dipl.-Psych. Mirko Wendland

Druck: Audiovisuelle Zentrum der Universität Potsdam
 und sd:k Satz Druck GmbH Potsdam

Verlag: Universitätsverlag Potsdam
 Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
 Fon +49 (0) 331 977 4517 / Fax 4625
 E-Mail: ubpub@uni-potsdam.de
 <http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

ISBN 3-939469-49-1
ISBN 978-3-939469-49-0

Dieses Manuskript ist urheberrechtlich geschützt. Es darf ohne vorherige Genehmigung der Herausgeber nicht vervielfältigt werden.

Inhaltsverzeichnis

- Einführung (W. Schubarth & M. Wendland)

Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung

- Studierbarkeit im Einstiegsbereich des Lehramtsstudiums (M. Wendland)
- Studienwechsel und Studienabbruch in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam (M. Horstkemper, J. Nicht & M. Wahren)
- Das berufsbezogene Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden der Primarstufe – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung im Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Design (St. Mücke, K. Becher, A. Felger-Pärsch, R. Heusinger, B. Wegner, & A. Schründer-Lenzen)
- Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung - eine vergleichende empirische Untersuchung (H. Giest)
- Die 2. Phase der Lehrerbildung: Ergebnisse der Potsdamer Lehramtskandidaten- und Seminarleiter-Studie zum Theorie-Praxis-Verständnis (W. Schubarth, K. Speck, & A. Seidel)

Reformansätze in der Lehrerbildung

- Wissensdurst und Lebenshunger (O. Enderlein)
- Vernetzung von Forschung, Lehre und regionaler Schulentwicklung in dem Projekt: „Förderung der Exzellenz und sprachlich-kulturellen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ (Ch. Schäfer, & A. Schründer-Lenzen)
- Praxisanteile im Lehrerstudium - Einige kritische Bemerkungen zur Lehrerbildung (M. Meri)
- Ein früher Praxisbezug kann für angehende Lehrkräfte nur sinnvoll sein - Anregungen zu freiwilligen Praktika (Minister H. Rupprecht)

Einleitung

Von Wilfried Schubarth und Mirko Wendland

Seit geraumer Zeit steht die Lehrerbildung im Blickpunkt der öffentlichen Diskussion. Vor dem Hintergrund der PISA-Studien wächst die Einsicht, dass die Qualität der Schulen entscheidend durch die Lehrerinnen und Lehrer – und damit auch von der Qualität der Lehrerbildung geprägt wird. Der Universität Potsdam kommt dabei als einzige Lehrerausbildende Einrichtung im Land Brandenburg eine besondere Verantwortung zu. Mit der Kennzeichnung der Lehrerbildung als einen Profildbereich sowie der Gründung des Zentrums für Lehrerbildung hat die Universität den Stellenwert einer qualifizierten Lehrerausbildung verdeutlicht. Gleichwohl steht auch die Lehrerbildung an der Universität Potsdam vor großen Herausforderungen. Ähnlich wie an anderen Hochschulen stellt sich z.B. die Frage, wie sich der Bologna-Prozess auf die Lehrerbildung auswirkt und wie die inhaltliche Reform der Lehrerbildung, insbesondere die Erhöhung des Berufsfeldbezuges sowie die Stärkung der fachdidaktischen Ausbildung, unter den neuen Strukturbedingungen gestaltet werden kann (z.B. durch Einführung eines Praxissemesters). Generell geht es dabei auch um den künftigen Platz der Lehrerbildung in einer sich rasch verändernden Hochschullandschaft unter den Bedingungen knapper Ressourcen bei gleichzeitig prognostiziertem wachsendem Bedarf an Lehrkräften.

In diesen Zeiten des Wandels scheint eine strukturelle Stabilisierung und Koordinierung der Lehrerbildung in Form von Zentren der Lehrerbildung eine notwendige und hoffnungsvolle Perspektive zu sein. Das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam verfolgt - als Kommunikationsplattform und Entwicklungsagentur - das Ziel, die an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten im Professionalisierungsprozess zu unterstützen bzw. zu vernetzen sowie Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten anzuregen und zu fördern. Einen besonderen Schwerpunkt bildet dabei die Qualifizierung der Theorie-Praxisbeziehungen. Diesem zentralen Aspekt der Lehrerausbildung waren auch die „Tage der Lehrerbildung“ gewidmet, die vom 13. bis 15. Juni 2006 erstmalig an der Universität Potsdam veranstaltet wurden. Durch die zahlreichen wissenschaftlichen und studentischen Veranstaltungen sowie das reichhaltige und kreative kulturelle Rahmenprogramm wurden diese Tage zu einem echten wissenschaftlichen wie kulturellen Höhepunkt im Universitätsleben.

Im vorliegenden Band sind die Hauptbeiträge der wissenschaftlichen Veranstaltungen (sowie zwei weitere Beiträge

[Mücke et al., Giest]) zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung im Land Brandenburg versammelt. Die Beiträge sind in zwei Themenbereiche gegliedert: Während es im ersten Themenbereich um (empirische) Untersuchungsergebnisse zur Qualität der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung geht, werden im zweiten Bereich verschiedene Reformansätze zur Lehrerbildung vorgestellt. Im Folgenden soll ein Überblick über die Beiträge gegeben werden.

Der Themenbereich „*Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung*“ wird durch den Beitrag von Mirko Wendland zur *Studierbarkeit im Einstiegsbereich des Lehramtsstudiums* eröffnet. Der Beitrag ist Teil der fortlaufenden Evaluation der Studieneingangsphase am Zentrum für Lehrerbildung. Neben Motiven zur Aufnahme des Studiums stehen vor allem institutionelle, organisatorische als auch personelle Gegebenheiten und Voraussetzungen im Blickpunkt des Interesses. Der Beitrag zeigt zum einen wie stark universitäre Angebote die Orientierung im Studium ermöglichen und zum zweiten welchen Schwierigkeiten Studierende zu Beginn ihres Studiums begegnen.

Im Beitrag von Marianne Horstkemper, Jörg Nicht und Marlen Wahren zu *Studienwechsel und Studienabbruch in den Lehramtsstudiengängen* werden modellgeleitet institutionelle und personale Faktoren genauer analysiert. Mittels quantitativer und qualitativer Untersuchungsverfahren werden deutliche Indizien für Studienabbruch und Studienwechsel eruiert und abschließend Möglichkeiten dargestellt, wie eine höhere Abschlussquote unter Berücksichtigung der Befunde erzielt werden können.

Der Beitrag der Autorengruppe um Stephan Mücke und der Beitrag von Hartmut Giest befassen sich im weiteren Sinne mit der Evaluation von Berufsbezogenheit und Professionsorientierung. Im ersten Beitrag von Stephan Mücke, Karin Becher, Anneliese Felger-Pärsch, Renate Heusinger, Barbara Wegner und Agi Schröder-Lenzen werden die Ergebnisse einer Studie zum berufsbezogenen Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden der Primarstufe vorgestellt. Anhand eines umfangreichen methodischen Instrumentariums ergibt sich aus ihren Analysen, dass die Erfahrung von Praxisanteilen innerhalb des Lehramtsstudiums zu einem stärkeren berufsbezogenem Selbstkonzept führen. Hartmut Giest orientiert in seinem Beitrag auf die Professionsorientierung und weist Ergebnisse aus drei hiesigen Befragungen und einer parallel durchgeführten Befragung unter österreichischen Studierenden auf. Zum einen lassen sich Vergleiche und somit Entwicklungstrends zwischen den Befragungen in einem Quasi-Längsschnitt ziehen.

Zum anderen lassen sich Vergleiche zu einer anderen Ausbildungsinstitution ziehen. Aus den Ergebnissen von Hartmut Giest lassen sich Schlussfolgerungen für die weitere organisatorische als auch inhaltliche Gestaltung des Lehramtsstudiums hier und in Österreich ziehen.

Der Beitrag von Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Andreas Seidel widmet sich der Qualitätssicherung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Er stellt grundlegende Ergebnisse der Potsdamer Lehramtskandidaten- und Seminarleiter-Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung vor. Auf der Basis eines Evaluationsdesigns wurden - mittels verschiedener Methoden (repräsentative Fragebogenerhebung, Gruppendiskussion, Dokumentenrecherche) - unterschiedliche Qualitätsbereiche erfasst, z.B. Ausbildungs- und Ergebnisqualität, und Stärken sowie Schwächen des Vorbereitungsdienstes identifiziert. Der Perspektivenvergleich zwischen Lehramtskandidaten und Seminarleitern ermöglicht durch den Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen gewisse „Objektivierungen“. Insgesamt wird der besondere Beitrag der zweiten Phase zur Professionalisierung deutlich. Aufbauend auf den Befunden werden Folgerungen für die Lehrerbildung und Lehrerforschung abgeleitet.

Auf den zweiten Themenbereich des Bandes - *„Reformansätze in der Lehrerbildung“* - beziehen sich die nachfolgenden vier Beiträge. Im Beitrag von Oggi Enderlein mit dem Titel „Wissensdurst und Lebenshunger“ geht es um das „Leiden“ von Kindern und Jugendlichen an Schule und um Ansätze für eine mögliche „kindgerechte“ Gestaltung von Schule. Zunächst wird – anhand von empirischen Befunden - der Frage nachgegangen, wie es den Schülerinnen und Schülern in Deutschland geht. Daran anschließend werden altersspezifische Lebensbedürfnisse thematisiert. Abschließend werden Perspektiven in zeitlicher, räumlicher, inhaltlicher und personeller Hinsicht in Richtung einer „kindgerechten“ Schule aufgezeigt.

Christin Schäfer und Agi Schröder-Lenzen stellen in ihrem Beitrag ein Projekt vor, das auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund abzielt. Das von der Stiftung Mercator geförderte Projekt will sprachliche und fachliche Entwicklungsrückstände ausgleichen, Begabungsreserven entfalten und den betreffenden Kindern und Jugendlichen einen möglichst hohen Schulabschluss ermöglichen. Originalität beansprucht das Projekt vor allem auch dadurch, dass es einen Beitrag zur stärkeren Vernetzung von universitärer Forschung und unterrichtspraktischer

Ausbildung von Lehramtsstudierenden sowie zur Unterstützung der regionalen Schulentwicklung vor Ort leistet.

Der Beitrag von Matti Meri nimmt eine vergleichende Betrachtung der Schulsysteme und der Lehrerbildung in Finnland und Deutschland vor. Dabei stellt er vor allem zwei Fragen in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen: zum einen, ob es wünschenswert sei, dass Schüler bereits ab der vierten Klasse aufgeteilt werden und zum anderen, ob die Lehrerausbildung eher ein- oder zweiphasig gestaltet sein sollte. Im Ergebnis seiner Erörterungen plädiert er u.a. für ein integratives Modell der Lehrerausbildung, das theoretische und praktische Anteile miteinander verbindet und auf ein „lebenslanges Lernen“ im Lehrerberuf ausgerichtet ist.

Der letzte Beitrag des Bandes ist Holger Rupprecht, Minister für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg, vorbehalten. Zentrale These des Beitrags ist, dass für angehende Lehrkräfte ein früher Praxisbezug sehr sinnvoll wäre. Deshalb sollten den Lehramtsstudierende möglichst frühzeitig die Gelegenheit gegeben werden, Einblicke in die Praxis von Schule und Unterricht zu erhalten – zum Beispiel in Form von freiwilligen Praktika. Diese in Finnland und anderen Ländern bewährte Form der Praxisbegegnung stellt – aus Sicht des Ministers – einen diskussionswürdigen und erfolgversprechenden Reformansatz der Lehrerausbildung dar.

Abschließend sei all jenen gedankt, die die „Tage der Lehrerbildung“ an der Universität Potsdam und die vorliegende Publikation unterstützt und gefördert haben. Unser Dank gilt insbesondere dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sowie allen Mitwirkenden und Frau Baumann vom Universitätsverlag für die hilfreiche Begleitung.

Wir würden uns freuen, wenn vom Tagungsband neue Impulse für die Qualitätssicherung und Reform der Lehrerbildung an der Universität Potsdam und darüber hinaus ausgehen würden.

Wilfried Schubarth und Mirko Wendland
Potsdam, im November 2006

Teil 1:
Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung

Studierbarkeit im Einstiegsbereich des Lehramtsstudiums der Universität Potsdam

Von Mirko Wendland

Die Universität Potsdam bildet als einzige, brandenburgische Universität Lehrkräfte für fast alle Schulformen und Schulstufen aus. Knapp ein Fünftel aller Studierenden der Universität Potsdam, also ca. 3.300, sind derzeit im Lehramt immatrikuliert. Mit Beginn der 90er Jahre reduzierte sich die Studienanfängerquote und lag zeitweise unter 200 Studierenden, aber seit Mitte der 90er ist sie wieder kontinuierlich angewachsen (vgl. Abbildung 1). Für die Absolventenquote ist ein ähnlicher Verlauf zu erwarten.

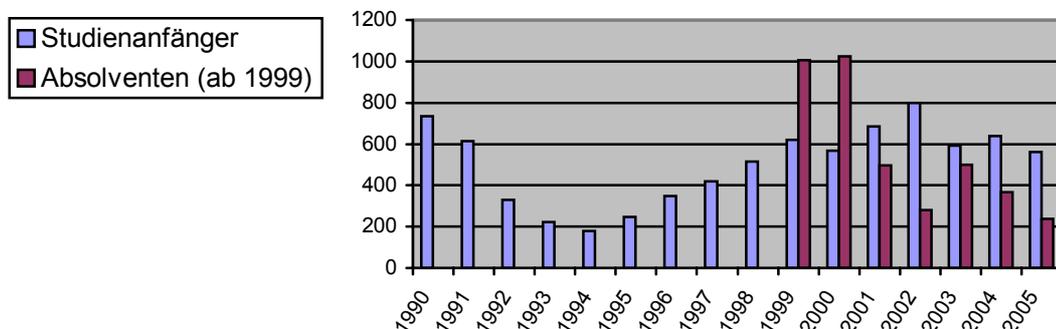


Abbildung 1: Absolute Anzahl StudienanfängerInnen und AbsolventInnen im Lehramt nach Jahren (Quelle: Dezernat 1, 2005, 2006)

Allen Studienanfängerinnen des Lehramtes stehen 22 Fächer zur Auswahl, die weitestgehend frei kombinierbar sind. Für den Studienalltag ist eine solche freie Wahl nicht immer effizient. Je nach Fächerkombination sind Ortswechsel im Studienalltag einzuplanen, die entsprechender Organisation bedürfen. Hintergrund hierfür sind die vier an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten, deren Veranstaltungen teilweise an drei verschiedenen Standorten statt finden - eine Konsequenz, die sich aus der Struktur der Universität ergibt. Dennoch wurden in den letzten Jahren durch den öffentlichen Nahverkehr wesentliche Erleichterungen in der Erreichbarkeit erzielt. Weitere Bemühungen innerhalb der Universität finden statt. Ein Weg, Anhaltspunkte und den derzeitigen Stand von Maßnahmen zu eruieren, sind die Erhebungen im Einstiegsbereich des Lehramtes, also in den ersten beiden Semestern des Lehramtsstudiums. Das Hauptaugenmerk dieser Untersuchungen richtet sich auf die Studienqualität und im engeren auf die „Studierbarkeit“ (vgl. Nieder, Frühauf & Langfeldt, 2004).

Nach Habel (1995) müssen mindestens folgende Voraussetzungen erfüllt sein, um Studierbarkeit zu gewährleisten:

1. Transparenz des Studienverlaufs für die Studierenden
2. Eindeutige Bezüge zwischen Prüfungsordnung, Studienordnung und Lehrangebot
3. Organisatorische und inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen.

Die *Transparenz des Studienverlaufs* wird vor allem über die Studien- und Prüfungsordnung gewährleistet. In den neuen BA-Studienordnungen sind die einzelnen zu belegenden Module ausführlich dargestellt. Ablaufpläne und Voraussetzungen für die Belegung einzelner Module sind aus den Ordnungen ersichtlich. Damit wird gleichzeitig auch *Punkt 2* erfüllt. Die dritte Voraussetzung unterliegt im Bereich des Lehramtstudiums jedoch einigen Besonderheiten. In den einzelnen Fachbereichen werden die Lehrveranstaltungen organisatorisch, inhaltlich und räumlich je nach Studienordnung abgestimmt. Zwischen verschiedenen Fachbereichen wird es ebenfalls versucht, jedoch zeigen Berichte wie der von Schumann (2006), dass dies nicht immer zum Wohlwollen der Studierenden gelingt. Grützmacher und Reissert (2006) belegen dies anhand von Befunden aus Untersuchungen an den Universitäten Bielefeld und Bochum: „mangelndes Kursangebot (29%), zu viele Studierende/überfüllte Räume (19%), Überschneidungen (42%), hoher Arbeitsaufwand/Anspruch (24%)“. Ein weiteres Problem benennt Rennen-Allhoff (1997): „Für Studierende treten Probleme der zeitlichen Vereinbarkeit von Lehrveranstaltungen vor allem dann auf, wenn ... mehrere Fächer studiert werden, deren Zeitpläne nicht untereinander abgestimmt sind.“ Von höchsten, organisatorischen Anforderungen durch die Lehramtsstudiengänge, die in besonderer Weise innerhalb der Universität vernetzt sind, spricht Arnold (2006) in diesem Zusammenhang.

Mangelnde Studierbarkeit, durch zu geringe Abstimmung zwischen den Fächern, könnte im weiteren ein Grund für einen Studienabbruch sein (vgl. Horstkemper, Nicht, Wahren, in diesem Band). Laut dem Bildungsbericht 2006 der KMK sind hierfür aber auch weitere Motive entscheidend. Organisatorische stehen nicht so sehr im Fokus (vgl. Abbildung 2): mangelhafte Studienbedingungen sind in etwa 8 % aller Fälle verantwortlich für einen Studienabbruch. Viel wichtiger sind *mangelnde Studienmotivation*, *berufliche Neuorientierung* und *finanzielle Probleme*. Bei genauerer Analyse sind dies alles Bereiche, die kaum in Verantwortung der Universität liegen und selten durch diese beeinflusst werden kann.

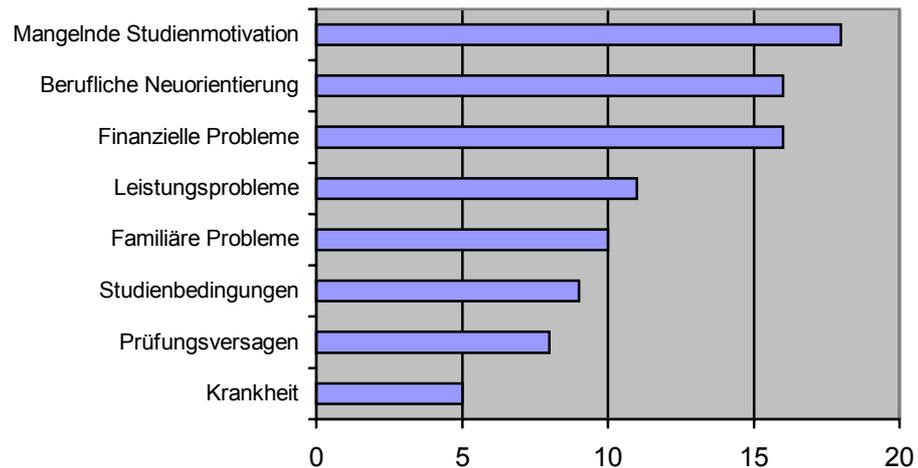


Abbildung 2: Entscheidende Motive für den Studienabbruch des Studienjahres 2000/01 an einer Universität (Quelle: Bildungsbericht, 2006)

Dennoch, so konstatiert die KMK in ihrem Bildungsbericht (2006): „Studiendauer und Häufigkeit des Studienabbruchs lassen sich nur dann nachhaltig reduzieren, wenn man den Ursachen dieser Fehlentwicklungen Rechnung trägt. Neben der Studienorganisation und der Studienfinanzierung sind hier drei Faktoren in den Blick zu nehmen: (1) Die Qualität der schulischen Vorbildung und die „Passfähigkeit“ von Schule und Hochschule, die z.B. durch hochschuleigene Auswahlverfahren verbessert werden könnte, (2) der Ausbau beratender Angebote bereits vor der Studienaufnahme, aber auch während des Studiums sowie (3) der Ausbau von Angeboten für Teilzeitstudierende.“ (Bildungsbericht, 2006).

Ziel

Zielstellung der Untersuchungen ist es, verschiedene Aspekte der Studiensituation und Studierbarkeit in Befragungen zu erfassen, um damit Hinweise für die zukünftige Gestaltung des Lehramtsstudiums eruieren zu können. Im Weiteren sollen Maßnahmen eingeleitet, begleitet und deren Umsetzung evaluiert werden. Letztendlich sollen die Untersuchungen zu einer Optimierung und Verbesserung der Studierbarkeit im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam beitragen.

Hintergrund

Aufbauend auf Untersuchungen des Fachbereiches „Didaktik der Informatik“ (Wendland, 2005), eigenen Studien des Zentrums für Lehrerbildung (Wendland, Lohwaßer, Ebel, 2005) und Studien der HIS GmbH (z.B. Heublein & Sommer, 2002) wurde ein eigenes

Instrumentarium entwickelt, das zwar Praxis geleitet entstand, aber der Reflexion und Einleitung effektiver Maßnahmen dienen soll (vgl. Rindermann, 2003).

In den Sekundäranalysen der Befragungen des Fachbereiches „Didaktik der Informatik“ zeigten sich interessante Veränderungen in den Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden der untersuchten Jahrgänge (vgl. Wendland, 2005). Die Bedingungen, die vom Fachbereich als notwendig für ein erfolgreiches Studium verlangt werden, wurden in immer größerem Ausmaß von den Studierenden erfüllt. Dieser Fragebogen zielt jedoch nur auf die Eingangsvoraussetzungen ab, also dem, was die ehemaligen SchülerInnen an Erfahrungen und Erwartungen mitbringen. Dies sind sicher einige wichtige Antezedenzen für Studienerfolg, jedoch kaum durch die Universität zu beeinflussen.

In diesem Sektor lagen vor allem die Untersuchungen des Zentrums für Lehrerbildung. Hier ging es vor allem um universitäre Aspekte, die auch die Studierbarkeit beeinflussen. Die Befragung der HIS-GmbH war ähnlich angelegt.

Aus allen Befragungen wurde ein neues Instrument entwickelt, das erstmals im Sommersemester 2005 bei ca. 250 Studierenden zum Einsatz kam und generelle Aussagen von Studierenden erfassen sollte. Eine überarbeitete Version, in der speziell nach den Bedingungen in den einzelnen studierten Fächern gefragt wurde, kam im folgenden Wintersemester 2005/06 bei ca. 150 Studierenden zum Einsatz. Im laufenden Wintersemester 2006/07 wird eine dritte Befragung starten, die auf den Erfahrungen der letzten beiden Erhebungen aufbaut.

Ausgewählte Befunde

1. Befragung (Sommersemester 2005)

Teilnehmer. Insgesamt konnten 53 Studierende (davon 36 Studentinnen) zur Mitte des Sommersemesters 2005 zur ihrer Studiensituation befragt werden. Das mittlere Alter lag bei 22.06 Jahren (SD = 3.08; Min = 19, Max = 35). Bis auf 4 Studierende gaben alle an, dass das 1. Fach ihr Wunschfach sei. Die meisten Studierenden besitzen keine weitere Berufserfahrung und nahmen das Studium gleich nach dem Abitur auf.

Information über Studienmöglichkeiten. Die meisten Studierenden informierten sich vor Studienbeginn vor allem über Uni-Broschüren, die Zentrale Studienberatung und Angeboten im World Wide Web. Beratungen durch Lehrer, Studierende oder Fachberater wurden eher in Ausnahmefällen in Anspruch genommen.

Organisationsprobleme. Ähnlich wie in vorherigen Untersuchungen (z.B. Wendland, Lohwasser & Ebel, 2005) zeigte sich auch in dieser Erhebung vor allem in der Überschneidung von wichtigen Veranstaltungen zwischen den gewählten Fächern ein Hauptproblem in der Organisation des Studiums ($M = 2.78$; $SD = 1.22$). Weitere Aspekte betreffen die Finanzielle Absicherung eines geordneten Studienablaufs ($M = 2.40$; $SD = 1.14$) und Überschneidungen innerhalb eines Faches ($M = 2.06$; $SD = 1.30$) sowie der Fächer mit Lehrveranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang ($M = 2.11$; $SD = 1.22$) (vgl. Abbildung 3).

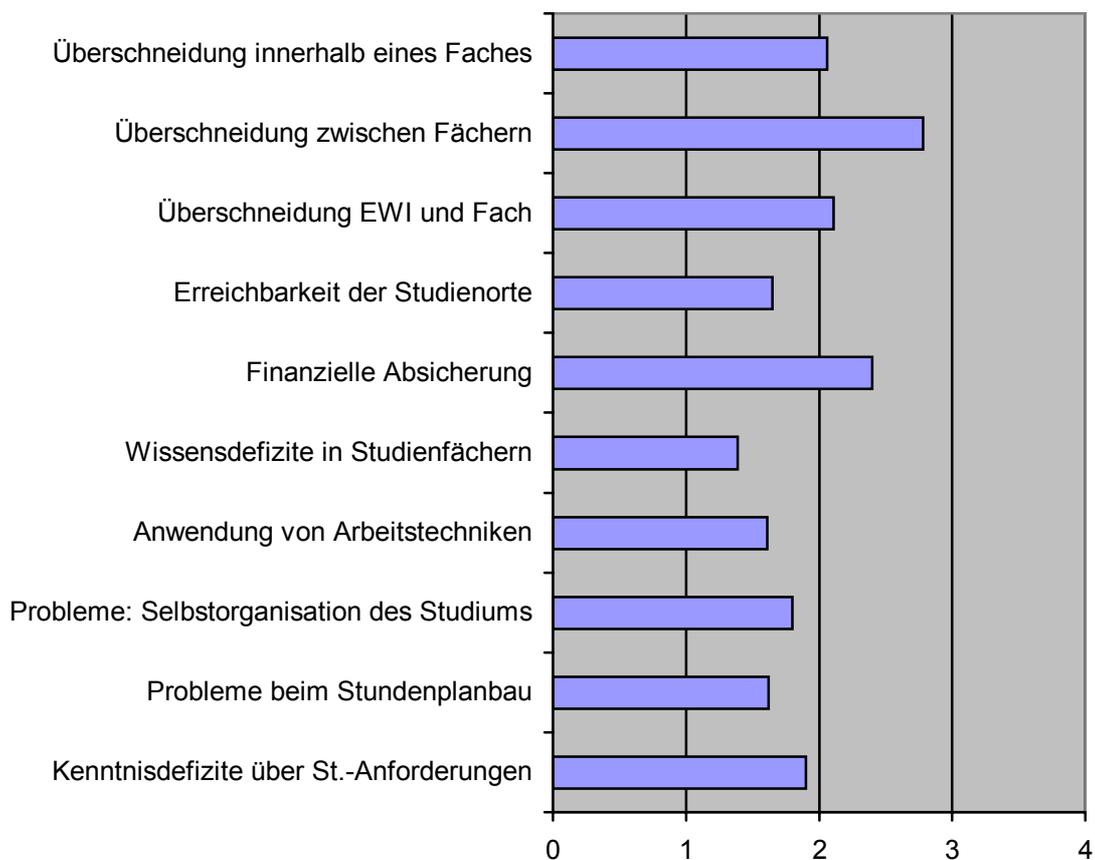


Abbildung 3: Probleme in der Organisation des Studiums

Studienanforderungen. In der Universität werden vielfältige Möglichkeiten diskutiert, die eine Einhaltung der Regelstudienzeit und die Vermeidung von Problemen in der Studienorganisation ermöglichen. Darunter fallen Eingangstest, die Erweiterung von Veranstaltungszeiten in die frühen Morgen- oder späten Nachmittags- bzw. Abendstunden sowie Vorpraktika und Schnupperreferendariate. Solche Maßnahmen sollten gut überlegt sein und eine Realisierung oder Umsetzung ist Erfolg versprechend, wenn sich ebenfalls die Studierenden hierfür entscheiden. Einen

ersten Hinweis darauf sollte ein Fragenblock ergeben. Die einzelnen Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Studienanforderungen (Skala von 0= stimme nicht zu bis 4= stimme sehr zu)

Studienanforderungen	MW	SD
Aufnahmeprüfungen in meinem Studienfach sind zweckmäßig	2.37	1.33
Die Hochschulen sollten unbedingt das Recht haben, sich ihre Studierenden selbst auszuwählen.	1.92	1.19
Die Studienberechtigung befähigt in ausreichender Weise zum Studium.	1.84	0.90
Viele Studienanfänger haben zu Studienbeginn Wissens- und Fähigkeitsdefizite, die sie im Laufe der ersten Semester erst beheben müssen.	3.25	0.82
Im ersten Semester müssen an der Hochschule auch Lehrveranstaltungen angeboten werden, in denen die Studienanfänger ihre Wissensdefizite aufarbeiten können.	3.15	0.92
Vor Studienbeginn sollten spezielle Angebote von der Universität gemacht werden, in denen zukünftige Studierende wichtige Arbeitstechniken erlernen können.	3.10	0.83
Vor Studienbeginn sollten spezielle Angebote von der Universität gemacht werden, in denen zukünftige Studierende Informationen zur Studienorganisation erhalten.	3.31	0.76
Veranstaltungen sollten auch außerhalb der Kernzeiten (vor 9.00 und nach 15.00 Uhr) angeboten werden, um Überschneidungen zwischen Veranstaltungen zu vermeiden.	2.82	1.16
Veranstaltungen sollten so geplant werden, dass möglichst wenig Fahrtwege zwischen den Universitätsstandorten vorkommen. Es sollte deshalb spezifische Tage geben, an denen die Veranstaltungen in einem Fach verstärkt angeboten werden.	3.18	0.97
Zur Vorbereitung auf ein Lehramtsstudium sollte es „Schnupper-Referendariate“ oder „Vorpraktika“ geben, in denen man seine Eignung für das Lehramtsstudium prüfen kann.	2.90	1.16

Generell zeigt sich, dass die befragten Studierenden neuen Maßnahmen, die zu einer möglichen Verbesserung des Studiums und somit einer Einhaltung der Regelstudienzeit beitragen, offen gegenüber stehen. Allerdings zeigt sich auch, dass sie standardisierten Eingangstests und Aufnahmeprüfungen eher kritisch eingestellt sind. Ansonsten lässt sich aber ein klares,

positives Voting für strukturelle Maßnahmen erkennen. Vor allem Informationsveranstaltungen und spezielle, Fahrwege vermeidende Tage werden präferiert. Aber auch die Verlegung von Veranstaltungen zur Vermeidung von Überschneidungen wird in der Regel als eine mögliche Maßnahme gesehen, die vollzogen werden könnte. Interessant ist in diesem Zusammenhang die zweite und dritte Aussage des Frageblocks. Zwar werden Studienanfänger Wissensdefizite attestiert, jedoch möchten die Studierenden kein Recht der Hochschule auf die Auswahl ihrer Studierenden. Bewerten die Studienberechtigung im gleichen Zuge aber als nicht genügend für die Aufnahme eines Studiums...

Fazit zur 1. Befragung. Die Teilnahmequote lag in einem niedrigen Rahmen, was sich mit den Ergebnissen der jüngsten HIS-Studie (Krawietz, 2006) erklären lässt. Weitere Schlussfolgerungen wie eine Einbeziehung in zukünftige Aspekte des persönlichen Studienverlaufs sind zu überlegen.

Generell zeigten sich vor allem infrastrukturelle Probleme, die einer Lösung bedürfen, weil die Studierbarkeit in ungünstiger Weise hiervon beeinflusst wird. In erster Linie sind hierbei die Überschneidungen wichtiger Veranstaltungen innerhalb eines Faches, zwischen den Fächern und zwischen den Fächern und dem erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang zu nennen. Hier gilt es von universitärer Seite, bessere Bedingungen zu schaffen, die für einen Großteil der Studierenden adäquate Voraussetzungen sind. Möglichkeiten sind gezielte Abstimmungen zwischen häufig kombinierten Studienfächern, aber auch eine Ausweitung der Lehrveranstaltungszeiten.

2. Befragung (Wintersemester 2006/07)

TeilnehmerInnen. Insgesamt konnten 44 Studierende (davon 34 Studentinnen) zum Ende des Wintersemesters 2005/06 zur ihrer Studiensituation befragt werden. Die Studierenden waren durchschnittlich 21,59 Jahre (SD = 3.71) alt. Die meisten studierten ihre Wunschkombination. Lediglich 5 TeilnehmerInnen studierten im 2. Fach nicht ihr Wunschfach. Wie schon in der 1. Erhebung sind auch in dieser die meisten direkt vom Abitur an die Universität gekommen.

Information über Studienmöglichkeiten. Die meisten Studierenden informierten sich vor Studienbeginn vor allem über Angebote im World Wide Web, Studierende und/oder die Zentrale Studienberatung. Weitere Angebote wurden eher weniger in Anspruch genommen.

Verbesserung der Studiensituation. Eine allgemeine Frage zielte darauf ab, zu erfassen, welche Maßnahmen am dringlichsten erscheinen, um die Studiensituation nachhaltig zu verbessern. Dabei sollten die Befragte drei Maßnahmen auswählen und nach Priorität ordnen. Die dringendste Maßnahme ist es demnach, nicht bestandene Prüfungen und Scheine noch im gleichen Semester zu wiederholen oder einreichen zu können (N = 21). Weiterhin sollten Angebote zur allgemeinen Studienplanung und zum Studienaufbau jeweils zu Semesterbeginn erfolgen (N = 13) sowie die Bafög-Sätze erhöht oder Stipendien vergeben werden (N = 13). In einem abschließenden Fragebogenkomplex konnten weitere Möglichkeiten der Verbesserung bewertet werden. Hierbei zeigte sich, dass studentische Vertretungen sich vor allem für die Studienberatung / Studienhilfe, der Verbesserung der Qualität der Lehre und der Mitarbeit an Prüfungsbestimmungen und Lehrinhalten beteiligen sollten. Berufliche Weiterbildungen und Angebote sollten von der Universität angeboten werden. Ausserdem sollten vor Studienbeginn spezielle Kurse zum Erlernen wichtiger Arbeitstechniken von der Universität angeboten werden. Weitere wichtige Themen sind: Studien-/Lerntechniken, Stressbewältigung und Gesundheitsförderung.

Persönliche Schwierigkeiten. Ein großer Fragenblock richtete sich auf das Erleben der Studierenden und speziell der Schwierigkeiten. Getrennt nach 1. und 2. Fach sollten die Befragten angeben, wie sehr ihnen die aufgeführten Aspekte des Universitätsstudiums Schwierigkeiten bereiten. Tabelle 2 vermittelt hierzu einen Überblick über die 10 schwierigsten Aspekte ihres Studiums.

Tabelle 2: Studiensituation von Studierenden (Angaben in %)

Studiosituation	1. Fach	2. Fach
Sprechstundentermine nicht erhalten/verschoben	13.6	13.6
Platzmangel, Unruhe in Lehrveranstaltungen	54.5	38.6
Anmeldezahl überschritten / Veranstaltung konnte nicht besucht werden	47.7	36.3
Fehlen fester Lern- und Arbeitsgruppen	43.2	43.2
Schriftliche Ausarbeitungen (Referate, Hausarbeiten) erstellen	34.1	34.1
Planung des Studiums über ein bis zwei Jahre im Voraus	61.1	52.3
Überschneidungen zwischen den Fächern	59.1	59.1
Überschneidungen zwischen Fach und Erziehungswissenschaft	36.4	31.8
Probleme beim Stundenplanbau	56.8	50.0
Bevorstehende Prüfungen	65.9	54.5

Ausgehend von Tabelle 2 wurden die Studierenden auch danach befragt, was ihnen am dringlichsten erscheint, um ihre

Studiensituation zu verbessern: Fast durchweg wurden die Maßnahmen befürwortet. Lediglich Aufnahmeprüfungen und die Beteiligung an Forschungsprojekten wurde weniger als wichtig empfunden. Eher: Lehrveranstaltungen im kleinen Kreis mit festen Seminargruppen und einer intensiveren Betreuung durch Lehrende, aber auch eine optimalere Abstimmung der Studieninhalte und –veranstaltungen wird als dringend betrachtet.

Fazit zur 2. Befragung. Die Teilnahmequote lag auch in der zweiten Befragung sehr niedrig. Von knapp 150 Angesprochenen beteiligten sich lediglich 44. Die Ergebnisse der jüngsten HIS-Studie (Krawietz, 2006) tragen sicher auch in diesem Fall zu Erklärung bei.

Generell ließen sich die Befunde aus der 1. Befragung bestätigen, wenn gleich es leichte Schwerpunktverlagerungen zu geben scheint. Weitere Befragungen müssen dies weiter prüfen.

Diskussion und Fazit

Die beiden Studien zeigen tendenziell wichtige zu beeinflussende Aspekte im Rahmen der Studierbarkeit: (1) Probleme der Studienorganisation, (2) Überschneidungen wichtiger Lehrveranstaltungen und (3) Arbeitstechniken.

Alle drei Bereiche können gezielt angegangen werden: Probleme in der Studienorganisation können durch Patenschaften von Studierenden höheren Semesters oder als Aufgabe der Fachschaften angesehen werden. Von Seiten der Universität ist die Möglichkeit des Einsatzes von TutorInnen auch im weiteren Verlauf des Studiums in Erwägung zu ziehen. Der zweite Aspekt ist etwas schwieriger zu meistern. Die Planung der Lehrveranstaltungen findet parallel zu den Planungen in den Fachwissenschaften statt. Die Abstimmung innerhalb einer Fachwissenschaft erfordert bereits ein hohes, organisatorisches Vorgehen. Dennoch könnte in Pilotprojekten versucht werden, in häufig kombinierten Bereichen Abstimmungsprozesse in der Studienplanung in Gang zu setzen, die es für einen Großteil der betroffenen Studierenden erleichtert, ihr Studium fort zu führen. Eine gewisse formale Abstimmung zur Erziehungswissenschaft wurde in diesem Zusammenhang bereits umgesetzt. So ist der Dienstag Nachmittag den Veranstaltungen der Erziehungswissenschaft vorbehalten. Weitere Kernzeiten oder –tage sind auch in Erwägung zu ziehen.

Wurde weiter oben bereits eine verstärkte Tutorentätigkeit im Rahmen der Studienplanung und –organisation favorisiert, so könnten Tutoren auch bei der Vermittlung von Arbeitstechniken

eingesetzt werden. Dies geschieht bereits, jedoch erstreckt sich dieses Angebot nur über einen kurzen Zeitraum. Hierzu wären weitere Überlegungen notwendig, die eine Vermittlung gewährleisten.

Das Zentrum für Lehrerbildung ist bemüht die Studierbarkeit im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam zu erhöhen. Ein wichtiger Aspekt sind hierbei die Befragungen zur Studierbarkeit in Einstiegsbereich des Lehramtsstudiums, um entsprechende Maßnahmen ableiten zu können. In Zukunft sollen diese Analysen auf weitere Studienphasen übertragen werden, um auch hier mögliche Probleme aufzudecken und Lösungsmöglichkeiten an der Universität in Gang zu setzen.

Literatur

- Arnold, E. (2006). Herausforderungen in der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, insbesondere durch die Lehrerbildung. Lehrveranstaltungskonferenz, Universität Hamburg, Vortrag vom 29.09.2006.
- Bülow-Schramm, M. (1995). Wer hat Angst vor den Evaluatoren? In Handbuch Hochschullehre Highlights, Bd. 1: Evaluation der Lehre (D1.6). Stuttgart: Raabe.
- Dezernat 1 (2005). *Studienanfänger an der Universität Potsdam 1990 – 2005*. Universität Potsdam.
- Dezernat 1 (2006). Absolventen (1. Fach) nach Prüfungsjahren* (ohne Promotion). Universität Potsdam.
- Grützmacher, J. & Reissert, R. (2006). *Praxiserfahrungen mit der gestuften Lehrerausbildung*. Vortrag im Rahmen des 2. Kolloquiums des ZLSB an der TU Dresden am 15. Juni 2006.
- Habel, E. (1995). Hochschulen zum Rapport??? In Handbuch Hochschullehre Highlights, Bd. 1: Evaluation der Lehre (D1.5). Stuttgart: Raabe.
- Heublein, U. & Sommer, D. (2002). *Studienanfänger 2000/2001: Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienfachwahl*. Hannover: HIS-GmbH.
- KMK (2003). Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005.
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und

- Forschung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krawietz, M. (2006). Evaluation der Evaluationen. Erfolg und Misserfolg von Evaluationen an deutschen Hochschulen – Die Perspektive der Studierenden. HISBUS-Kurzinformation Nr. 16. Hannover: HIS.
- Nieder, T., Frühauf, S. & Langfeldt, H.-P. (2004). Studentische Beurteilung organisatorischer und struktureller Aspekte der Studienqualität – Vorstellung eines standardisierten Verfahrens, *Zeitschrift für Evaluation*, 2, S.213-222.
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 1, S. 233-256.
- Schumann, S. (2006). Ich habe einen Stundenplan. *KENTRON – Journal zur Lehrerbildung*, Nr. 19, Zentrum für Lehrerbildung: Potsdam.
- Wendland, M. (2005). *Analyse der Erstsemesterbefragungen im Zeitraum WS 2000/2001 bis WS 2004/05 „Didaktik der Informatik“*. Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam.
- Wendland, M., Lohwasser, R. & Ebel, K. (2005). *Studierbarkeit der Lehramtsstudiengänge an der Universität Potsdam*. Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam.
- Willige, J. (2003). *Hochschulrankings aus der Sicht Studierender*. Kurzbereich Nr. 3. Hannover: HIS-GmbH:

Studienwechsel und Studienabbruch in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam

Von Marianne Horstkemper, Jörg Nicht und Marlen Wahren

Sowohl in deutschen als auch in international vergleichenden Studien zum Studienerfolg liegen bislang zumeist quantitative Forschungserkenntnisse vor, die sich mit Fragen des Studienabbruchs beschäftigen oder analysieren, welche Gründe zum Wechsel des Studienfachs und/oder des Studienortes führen. Diese Studien liefern zwar kein konsistentes Bild (vgl. Schröder-Gronostay & Daniel, 1999), legen aber die Vermutung nahe, dass die Studienstruktur an der jeweiligen Hochschule eine bedeutsame Rolle für den Studienerfolg spielt. Kaum untersucht wurde bislang, welche Stellung ein Studienabbruch in der individuellen Bildungsbiographie hat. Das ist verwunderlich: Aus der Perspektive der jungen Menschen dürfte mindestens der *Abbruch* eines Studiums ein biografisch bedeutsamer Faktor sein, der mit krisenhaften Erfahrungen verbunden ist und häufig einen Bruch in der Bildungslaufbahn darstellt. Aus der Perspektive der Institution gelten niedrige Abbruch- und Schwundquoten in der Regel als Erfolgsindikatoren, während umgekehrt ein hohes Maß an nicht erfolgreich beendeten Bildungsgängen als Warnsignal und Hinweis auf Optimierungsnotwendigkeiten des Studienangebots und der Studienbedingungen betrachtet werden. Insofern gibt es sowohl aus dem Blickwinkel der Forschung zur Hochschulsozialisation als auch der Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung eine Fülle zu klärender Fragen. Ökonomisch betrachtet werden in solchen Fällen sowohl individuell als auch institutionell Zeit, Geld und Anstrengung investiert, ohne dass dieser Einsatz von Ressourcen möglichst rasch zu dem gewünschten Ergebnis geführt hat. Es gibt also gute Gründe, diesen Sachverhalt näher zu analysieren.

Die Entscheidung, statt eines Studiums eine andere Ausbildung zu wählen, eine neue berufliche Laufbahn einzuschlagen oder ein neues Fach zu studieren, lässt sich nun nicht umstandslos als „dramatisches Ereignis“ klassifizieren. Nüchtern betrachtet kann sie auch als rationale Korrektur einer früher getroffenen Entscheidung verstanden werden, die sich als suboptimal erwiesen hat. In einer so komplexen Situation, wie sie die Verknüpfung der Lebens- und Berufsplanung darstellt, sind solche „Evaluations- und Korrekturschleifen“ ein notwendiger Bestandteil, sie müssen, ja sie sollen nicht einmal auf jeden Fall vermieden werden. Erst die Überprüfung einer früher getroffenen Entscheidung sichert flexibles, zielorientiertes Handeln. Starres Festhalten an Plänen, deren Realisierbarkeit aus welchen Gründen auch immer zweifelhaft

erscheint, wäre kein angemessenes Verhalten. Erst recht muss ein Wechsel des Studienortes keineswegs als Ausdruck negativer Erfahrungen betrachtet werden. Ganz im Gegenteil kann ein geplanter Wechsel darauf hindeuten, dass es im vorangegangenen Studienabschnitt gelungen ist, die eigenen fachlichen Interessen so auszudifferenzieren, dass nun das optimale Angebot für den weiteren Verlauf des Studiums bewusst gewählt oder auch eine Erweiterung des Horizonts und der persönlichen Entwicklungschancen durch Ortsveränderung angestrebt wird. Insofern sollte in jedem Falle zwischen Studienabbruch und -wechsel differenziert und die spezifischen Verläufe solcher Entscheidungen näher analysiert werden. Es wäre zu einfach, im Sinne einer output-orientierten Betrachtung Abbruch und Wechsel schlicht als „unerwünschten outcome“ zu betrachten. Dennoch sollten die mit diesem Ergebnis verbundenen Prozesse aber daraufhin untersucht werden, welche „Risiken und Nebenwirkungen“ mit solchen Verläufen verbunden sind. Die Bewertung eines auf den ersten Blick gleichen Ergebnisses kann je nach spezifischen Kontextbedingungen und deren individueller Verarbeitung höchst unterschiedlich ausfallen. Erst wenn solche Differenzierungen vorgenommen werden, können verwertbare Hinweise auf Veränderungsnotwendigkeiten bei der Gestaltung des Studienangebots und der Studienbedingungen gewonnen werden.

Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse einer Studie vor, die genau dies für den erziehungswissenschaftlichen Bereich an der Universität Potsdam versucht. Sowohl der Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft als auch die Lehramtsstudiengänge werden dabei in den Blick genommen, wobei das Studium der Fächer in den Lehramtsstudiengängen hier nicht bzw. nur am Rande thematisiert wird. Im Zentrum steht hier die Frage, wie das Studium der erziehungswissenschaftlichen Grundlagen – einschließlich der psychologischen und soziologischen Anteile – erlebt und bewertet wird. Wir beschränken uns an dieser Stelle aus Platzgründen auf die (zahlenmäßig weit überwiegende) Lehramtsausbildung und verweisen auf die noch in diesem Jahr erscheinende Veröffentlichung des ausführlichen Endberichts.

1. Ziele der Studie

Vor dem eingangs skizzierten Hintergrund lassen sich die Ziele unserer Untersuchung wie folgt konkretisieren: Die Exmatrikulationen zweier Studienjahrgänge werden daraufhin analysiert,

- in wie vielen Fällen sie tatsächlich zu einem *Studienabbruch* führten, d. h. nach der Exmatrikulation wurde das Studium nicht an einer anderen Universität, Fachhochschule etc. wieder aufgenommen;
- in wie vielen Fällen dagegen ein *Studienwechsel* vorlag, d. h. das Studium wurde in einer anderen Fachrichtung, an einer anderen Hochschule, einem anderen Studienort fortgeführt;
- zu welchem Zeitpunkt im Studienverlauf solche Entscheidungen getroffen und welche individuellen Begründungen dafür angegeben werden;
- ob und welche Schlussfolgerungen sich daraus für eine bedarfs- und bedürfnisgerechte Studiengestaltung ziehen lassen.

Es handelt sich hier also um eine retrospektive Studie, in der Studierende befragt wurden, die ihr Studium noch ausnahmslos unter den Bedingungen der „alten Studienordnung“ mit dem Ziel der Ablegung eines Staatsexamens aufgenommen hatten; die Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge war noch nicht erfolgt. Wir ermitteln damit in Zeiten des Umbruchs eine Stärken- und Schwächen-Bilanz des *bisherigen* Studienangebots. Eine Wiederholung der Befragung zu einem späteren Zeitpunkt erlaubt damit einen Vergleich, ob und in welche Richtung sich im Zuge der Neugestaltung des Studiums die Lage verändert.

2. Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

In einer Totalerhebung wurden die Exmatrikulierten der beiden Studienjahre 2003 und 2004 mittels einer standardisierten schriftlichen Befragung gebeten, Auskunft über ihre Studiererwartungen und Studiererfahrungen zu geben. Das Design der Studie erlaubt den Vergleich dreier verschiedener Gruppen: der *Studienabbrecher*, der *Studienwechsler* und der *erfolgreichen Absolventen*, also derjenigen, die nach erfolgreichem Studienabschluss exmatrikuliert wurden. Wir gingen dabei von folgendem (vereinfachten) theoretischen Erklärungsmodell (Abbildung 1) aus.

Zunächst einmal werden die Faktoren identifiziert und beschrieben, die mit der jeweiligen Entscheidung nachweisbar in engem Zusammenhang stehen. In einer Querschnittuntersuchung, wie sie hier vorliegt, lassen sich kausale Einflüsse nicht mit Sicherheit bestimmen. Die sorgfältige Deskription steht hier deshalb im Vordergrund. Immerhin können wir durch den Vergleich der drei Gruppen herausarbeiten, ob und inwiefern sich diese durch typische Einstellungs- und Verhaltensmuster charakterisieren lassen.

Zusätzlich können wir aus einem weiteren Untersuchungsschritt Informationen heranziehen, die eine subjektive Gewichtung und Interpretation der verschiedenen Faktoren durch die Betroffenen erkennen lassen.

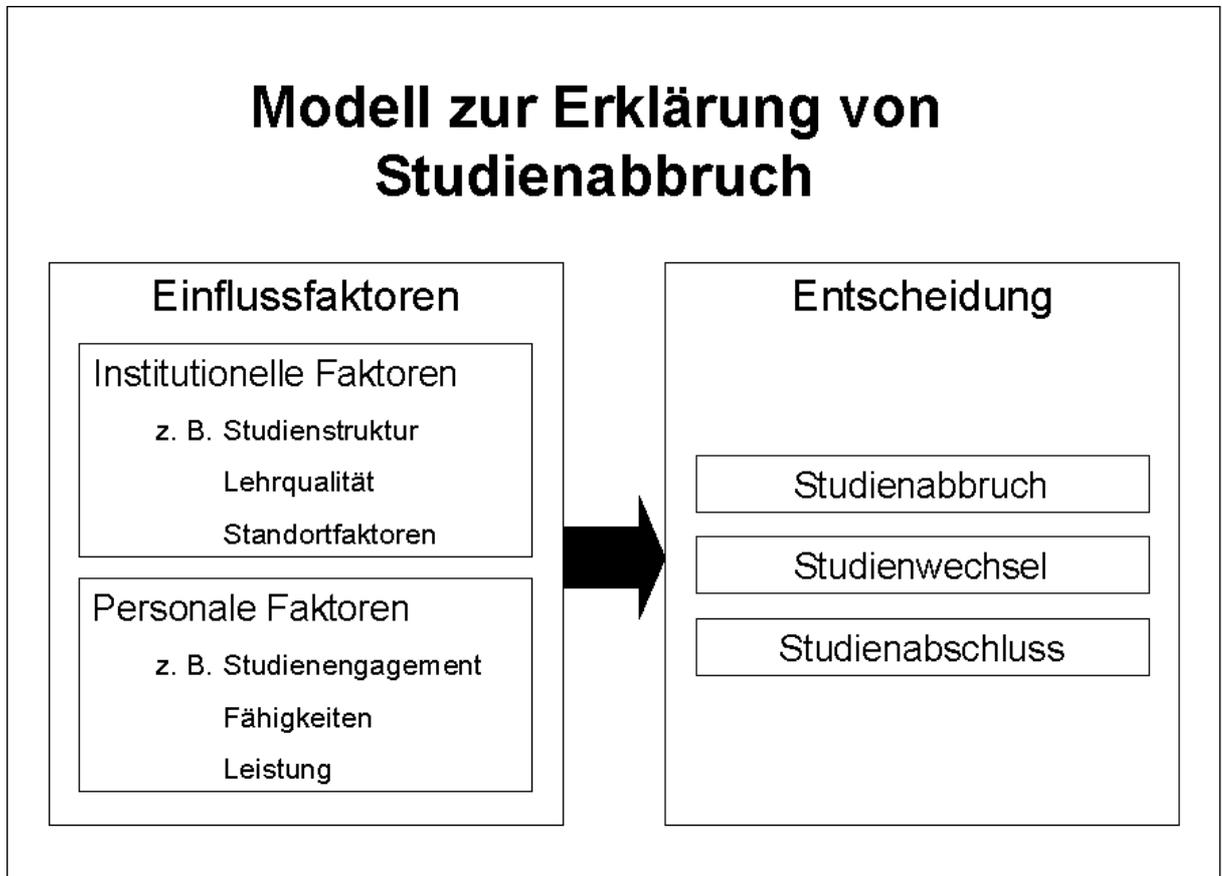


Abbildung 1. Modell zur Erklärung von Studienabbruch

Bereits bei der Zusendung des Fragebogens wurde die Bereitschaft erfragt, sich zu einem späteren Zeitpunkt für ein Interview zur Verfügung zu stellen, in dem die individuellen Sichtweisen spezifiziert und vertieft werden konnten. Wir haben also quantitativ-statistische Methoden der Sozialforschung mit qualitativen Methoden kombiniert. Vor dem Hintergrund der Auswertung der standardisierten Befragung haben wir fallstudienartig in sechs ausführlichen Interviews (drei mit Studienabbrechern, drei mit Studienwechslern) die Perspektiven der Betroffenen intensiv ausgeleuchtet. Als Gesprächsimpulse haben wir dabei Ergebnisse aus der Befragung verwandt, die von den Interviewpartnerinnen und -partnern im Lichte ihrer eigenen Erfahrungen und Einstellungen kommentiert und interpretiert wurden. Zwar wurden die Interviews leitfaden-gestützt durchgeführt, um sie anschließend inhaltsanalytisch vergleichend auswerten zu können. Dennoch erhielten die GesprächspartnerInnen viel Raum, ihre eigenen Sichtweisen einzubringen, auch solche, die in den

theoretischen Annahmen des Forscherteams vor dem Hintergrund der Aufarbeitung des Forschungsstandes und auch der Reflexion der ersten Durcharbeitung der quantitativ ermittelten Erkenntnisse noch keine Rolle gespielt hatten. Die ausführliche Aufarbeitung des Materials in stärker biografisch orientierten Analysen erfolgt in einer gesonderten Darstellung. In unserem zweiten Schritt der Ergebnisdarstellung werden wir uns hier darauf beschränken, die zentralen Erkenntnisse aus der standardisierten Befragung zu konkretisieren, indem wir die eher abstrakten statistischen Zusammenhänge und signifikanten Differenzen durch die von den Betroffenen eindrucksvoll geschilderten Erfahrungen plastisch zu machen.

3. Ergebnisse zu Studienverläufen und -erfahrungen

In den beiden Studienjahren 2003 und 2004 wurden an der Universität Potsdam 607 Lehramtsstudierende exmatrikuliert, davon knapp 330 mit dem Abschluss des ersten Staatsexamens. Damit könnten 277 Studierende als potentielle Abbrecher bzw. Wechsler betrachtet werden, allerdings befinden sich darunter erfahrungsgemäß auch noch ExamenskandidatInnen, die im anschließenden Prüfungszeitraum erfolgreich das 1. Staatsexamen ablegen. Die Studienabbruchquote wird in der Regel berechnet aus dem Verhältnis von Studienabbrechern zu den Studienanfängern des Absolventenjahrgangs. Wegen der erwähnten Unschärfe ist dies eine näherungsweise Schätzung, die in unserem Fall 12% ergibt. Sie entspricht damit exakt der Abbruchquote für das Lehramtsstudium, die als Durchschnitt für Deutschland für das Absolventenjahr 2002 ausgewiesen ist (vgl. Heublein, Schmelzer & Sommer, 2005, S. 19).

Im Vergleich zu anderen Fächergruppen ist diese Abbruchquote ausgesprochen niedrig. In den Sprach- und Kulturwissenschaften oder der Informatik lag sie beispielsweise im Jahr 2002 über 40%, in Mathematik/Naturwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften immerhin um die 25%. Unterschritten wird sie nur noch von der Medizin mit 11%. Das Forscherteam des Hochschul-Information-Systems (HIS), das solche Analysen kontinuierlich vornimmt, führt diese niedrige Quote im Lehramtsstudium „auf die relativ geringe Bedeutung von Leistungsgründen“ zurück (Heublein, Spangenberg & Sommer, 2003, S. 110). Mit anderen Worten: Ein Lehramtsstudium wird seltener als das Studium in anderen Fächern abgebrochen, weil sich die Studierenden den Anforderungen nicht gewachsen fühlen. Auch finanzielle Gründe würden deutlich weniger als Motiv

aufgeführt, so dass man davon ausgehen könne, dass sich im Lehramtsstudium die Studienverpflichtungen leichter mit parallelem Gelderwerb verbinden ließen. Der Studienabbruch erfolge vor allem einstellungsbedingt, und zwar vor allem als ein sich im Laufe des Studiums einstellendes Desinteresses am Lehrberuf. Auf der einen Seite sehen die Forscher in dem relativ klaren Berufsbild einen abbruchmindernden Faktor. Die Einsicht in mangelnde pädagogische Befähigung könne jedoch zu einer nach beruflicher Neuorientierung verlangenden Korrekturentscheidung führen. Damit sind die in unserem oben skizzierten Modell aufgeführten personalen Faktoren angesprochen. Als relativ starken Einflussfaktor sehen die Forscher aber auch unzureichende Studienbedingungen und Studienorganisation sowie den häufig bemängelten fehlenden Praxis- und Berufsbezug (vgl. ebd.). Wir werden unsere Daten mit dieser Sichtweise konfrontieren.

Zuvor soll jedoch noch die Zusammensetzung der von uns erfassten Stichprobe verdeutlicht werden. Die absolute Anzahl der von uns befragten Lehramtsstudierenden aus den beiden Studienjahren 2003 und 2004 betrug $N = 70$. Die größte Gruppe stellten die 33 Wechsler (= 47%), gefolgt von 22 Abbrechern (= 31%). Die kleinste Gruppe umfasste mit lediglich 15 Absolventen (= 21%) diejenigen, die noch an der eigenen Hochschule den Abschluss erworben hatten.

3.1 Gründe für Studienabbruch und Studienwechsel

Unter den Faktoren, die eine Rolle für den Abbruch bzw. Wechsel gespielt haben, wurde mit 56% die mangelhafte Orientierung zu Beginn des Studiums genannt, dicht gefolgt mit 52% von der Belastung durch überfüllte Lehrveranstaltungen. Damit stehen an der Spitze der Abbruchgründe zwei *institutionelle* Einflussfaktoren. Unübersichtlichkeit des Angebots (23%) und eine wenig lern- und kommunikationsfreundliche Atmosphäre an der Hochschule (23%) spielten außerdem eine in diesem Komplex anzusiedelnde den Abbruch bzw. Wechsel begünstigende Rolle, ebenso die Unvereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit (25%).

Allerdings werden deutlich mehr *personale* Faktoren von den Befragten aufgeführt. Hier schlägt besonders der Wunsch nach praktischer Tätigkeit zu Buche (48%), man habe „falsche“ Erwartungen an das Studium gehabt (37%) und sei zu wenig in der Lage gewesen, das eigene Studium zu organisieren (36%), auch fehlende Arbeits- und Lerntechniken bzw. Fertigkeiten im Bereich wissenschaftlichen Arbeitens wurden von einem Fünftel der

Studierenden genannt. Von den Abbrechern werden schließlich deutlich mehr Probleme der Passung von Leistungsanforderungen und eigenem Leistungsvermögen wahrgenommen als von den Absolventen und Wechslern. Abbrecher und Wechsler beurteilen zudem die Lehrqualität signifikant schlechter als die erfolgreichen Absolventen. Während dieses Ergebnis auf Unzufriedenheit auch der Wechsler hindeuten scheint, wird dies dadurch relativiert, dass immerhin 35 % angaben, bereits von Beginn an einen Studienortwechsel ins Auge gefasst zu haben.

Wir können damit festhalten, dass entsprechend dem oben skizzierten Modell sowohl institutionelle als auch personale Faktoren eine Rolle für die Abbruch- bzw. Wechselentscheidung spielten. Bei den institutionellen Faktoren liegt der Focus auf mangelnder Transparenz und daraus folgenden Orientierungsproblemen. Wenn weitere unbefriedigende Studienbedingungen wie Überfüllung und wenig motivierendes Lernklima hinzukommen, führt dies offensichtlich bei einem Teil der Studierenden zu einer Umorientierung hinsichtlich Studienort und/oder Studienrichtung. Bei einem deutlich kleineren Teil kommt es zu mangelndem Studienengagement und schließlich vor allen Dingen dann zu einem Abbruch, wenn die eigenen Ressourcen (Leistungsfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Lernstrategien und methodische Kompetenz) als unzureichend eingeschätzt werden. Die Studienabbrecher haben in der Tat auch signifikant schlechtere durchschnittliche Abiturnoten erzielt als die Absolventen und Wechsler (2,6 im Vergleich zu 2,1). Allerdings kann man hier nicht von einem dramatischen Niveauunterschied sprechen.

Insbesondere Abbruchentscheidungen werden in aller Regel bereits recht früh getroffen, entweder schon kurz nach Beginn des Studiums (25%) oder aber bis zur Zwischenprüfung (58%). Obligatorische Praktika scheinen dabei eher seltener Katalysatoreffekte zu haben, jedenfalls werden sie nur von 12% zeitnah zur Abbruchentscheidung genannt. Auch Wechselentscheidungen fallen häufig schon bald nach Studienbeginn (49%) oder jedenfalls vor der Zwischenprüfung (29%), Praktika werden nur selten damit in Verbindung gebracht (7%). Möglicherweise erklärt sich die frühe Umorientierung auch dadurch, dass der ursprünglich gewünschte Studiengang oder Studienort nicht gleich verfügbar war. Wechsel bedeutet damit vermutlich in vielen Fällen eine eher undramatische Korrektur oder Optimierung der zunächst getroffenen Wahl als eine scharfe Kritik an den vorgefundenen Studienbedingungen. Allerdings wird in unserer Befragung als einer der Hauptgründe für Wechsel ein breiteres Angebot der neu gewählten Hochschule genannt. Insofern

gibt es durchaus Gründe, darüber nachzudenken, wie die Attraktivität des Studienangebots gesteigert werden kann.

3.2 Studienerfahrungen und ihre biografische Verarbeitung

Die zentralen Erkenntnisse, die wir aus der Vertiefung der quantitativen Erhebung in den Interview-Fallstudien gewonnen haben, können hier schon aus Platzgründen lediglich knapp skizziert werden. Auf die in Vorbereitung befindliche ausführliche Darstellung mit entsprechenden Zitaten aus dem erhobenen Material können wir hier nur verweisen. Wir beschränken uns hier auf eine schlaglichtartige Zusammenfassung:

- Es verstärkt sich der Eindruck, dass die Frage nach Gründen für den Studienabbruch sich individuell höchst unterschiedlich darstellt. Gleiche oder zumindest doch sehr ähnliche universitäre Bedingungen können in Verbindung mit außeruniversitären Lebensbedingungen und der subjektiven Einschätzung von Entwicklungen des Arbeitsmarktes/der „Verwertbarkeit“ des ursprünglich angestrebten Studienabschlusses zu höchst individuellen Entscheidungen hinsichtlich Studienabbruch oder -wechsel führen.
- In den Interviews zeigt sich deutlich, dass die Studierenden sich diese Entscheidung keineswegs leicht machen, diesen Prozess häufig als langwierig, meist krisenhaft und belastend beschreiben und in vielen Fällen eine bemerkenswerte Kontinuität ihrer inhaltlichen Interessen zu wahren versuchen (Wechsel des Hochschultyps, Festhalten an der Tätigkeit in einem Kenntnisse und Kompetenzen vermittelnden Berufsfeld et.).
- Sie haben in diesem Prozess häufig keine hinreichende Beratung und Unterstützung erfahren. Als hilfreich und entlastend haben sie oft weniger die institutionellen Beratungsinstitutionen sondern stärker die informelle Orientierung durch KommilitonInnen erlebt.
- Die Studieneingangsphase wird dabei verstärkt als Krisensituation beschrieben, in der einem hohen Orientierungsbedarf zu wenig und nicht den Bedürfnissen entsprechende stützende Angebote gegenüberstehen.
- Dies gilt insbesondere für die fachlichen Anforderungen in den Studienfächern. Die Zufriedenheit mit dem

erziehungswissenschaftlichen Angebot ist auf der einen Seite höher, andererseits wird aber plastisch die Marginalität dieses Bereichs im Kontext des Aufbaus professioneller Kompetenzen verdeutlicht.

- Dies hängt eng zusammen mit den je individuellen Konzeptbildungen zum Theorie-Praxis-Bezug. Praxisferne wird auch im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung beklagt. Auch die Praktika erscheinen in ihrer Diskontinuität nur begrenzt als ein Feld frühzeitiger eigener Erprobung erlebt zu werden.
- Ein ganz zentraler Kritikpunkt ist die Klage darüber, sich als „heimatlos“ zu erleben, sich also weder hinreichend in den Fächern in einer befriedigenden akademischen Lernkultur verankern zu können noch über den erziehungswissenschaftlich-psychologischen Teil des Studiums erfolgreich einen professionellen Habitus anzubahnen.

Sowohl aus den Analysen der quantitativen als auch aus der qualitativen Daten ergeben sich in der Zusammenschau Anregungen für die Entwicklung und Sicherung der Qualität des Studiums. Sie sollen abschließend ebenfalls nur knapp skizziert werden.

4. Ansätze für Präventions- und Interventionsmöglichkeiten

Die bisherigen Beratungsangebote (zentrale Studienberatung, Fachstudienberatung, studentische Beratung) scheinen insbesondere die Orientierungsprobleme zu Beginn des Studiums nicht hinreichend auffangen zu können. Am häufigsten genannt als Anlaufstelle wurde die zentrale Studienberatung, allerdings bewertete nur knapp ein Drittel die Beratung als hilfreich. Die erziehungswissenschaftliche Fachberatung wurde immerhin von der Hälfte als unterstützend wahrgenommen, Fachberatung in den Studienfächern und durch Studierende jeweils von ca. 40%. Eine Ausweitung und Verbesserung des Beratungsangebotes erscheint somit notwendig, wobei eine transparentere Gestaltung von Studienstruktur und Lehrangebot sicherlich vorrangig ist. Inwieweit dies durch die im Zuge der Umstellung der Studiengänge auf die Bachelor- und Master-Struktur bereits gelungen ist, wäre implementationsbegleitend zu evaluieren.

Wir haben zum einen aufgezeigt, dass institutionelle Abfederungen bei der Bewältigung von Orientierungsschwierigkei-

ten vor allem zum *Studienbeginn* gefordert sind. Zum anderen wird noch einmal die zentrale Bedeutung einer „Beheimatung“ der Studierenden klar. Damit rückt das Lehrerbildungszentrum als Versuch einer institutionellen Verbesserung durch die Schaffung eines Ortes für vielfältige Austausch- und (berufsfeldorientierte) Kommunikationsmöglichkeiten in den Blick. Die Erschließung von Unterstützungsressourcen durch Studierende selbst ist dabei ebenso wichtig wie die kontinuierliche Organisation informativer Begegnungen und Möglichkeiten zu gemeinsamen Aktivitäten mit Vertretern aus unterschiedlichen Bereichen aller an der Lehrerbildung Beteiligten an der Universität, aber auch mit Vertretern der späteren Aus- und Weiterbildungsphasen sowie aus der beruflichen Praxis.

In aller Vorläufigkeit lassen sich folgende Möglichkeiten umreißen:

- Die Eingangsphase sollte konzeptionell neu durchdacht werden: Eine ausreichend lange Orientierungseinheit in kleinen Gruppen mit studentischen TutorInnen, die auch über das erste Semester hinaus als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stehen. Verankert werden könnte dies im Lehrerbildungszentrum, das sich präsentieren sollte als attraktive Anlaufstelle z. B. durch Vorstellung von relevanten Zeitschriften, Vermittlung von Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Stressbewältigungs- und Zeitmanagement-Angeboten, Vorstellung interessanter Praktikumsmöglichkeiten etc.
- Solche Aktivitäten fachlicher Kommunikationsmöglichkeiten und des Austausches von Erfahrungen in und mit Praxis sollten keineswegs auf die Studieneingangsphase beschränkt werden. Ein „Praxistreff“ könnte z. B. Hinweise auf Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit interessierten (und interessanten) Lehrkräften systematisch bündeln. Aus der Vorstellung entsprechender Projekte könnten sich im Idealfalle längerfristige (Forschungs-)seminar-Angebote konstituieren, die wiederum engagierte TeilnehmerInnen/Tutoren/studentische Hilfskräfte gezielt rekrutieren können. Insofern könnte das Lehrerbildungszentrum sich als inner-institutionelle Job-Börse bzw. als Ort für die Entwicklung gezielter Studieninteressen profilieren. Getragen werden müssen solche Aktivitäten durch die Kooperation von

Fächern, Fachdidaktiken und den am erziehungswissenschaftlichen Studium Beteiligten.

- Gleichzeitig könnte über ein niedrig-schwelliges Beratungsangebot durch Studierende nachgedacht werden. Im Sinne einer Berufsfeldorientierung könnten die aktiv dort tätigen Studierenden bereits Beratungskompetenzen erwerben und trainieren, die in allen Tätigkeitsfeldern notwendig sind, die sich im engeren oder weiteren Sinne mit Wissens- und Könnensvermittlung befassen. Ein Schulungskonzept von MultiplikatorInnen und eine enge Kooperation mit den verschiedenen Beratungsinstanzen sollte Bestandteil dieser Überlegungen sein. Beratung müsste sich dabei sowohl auf fachliche Fragen wie auch auf Problemsituationen in den außeruniversitären Lebensbedingungen richten
- Insbesondere bei der Gestaltung des Praxissemesters stellt sich die Frage, wie dieser innovative Bestandteil der neuen Studienstruktur angelegt werden sollte, um die ersten Schritte der Einarbeitung in das Praxisfeld Schule flankierend zu begleiten. Kolloquien/didaktische Werkstätten zur Vorstellung von Unterrichtsentwürfen, Poster- und Materialausstellungen über gelungene Projekte etc. können Gruppenarbeit anregen und Kontakte vermitteln. Reflexionsphasen sollten die Verarbeitung der gesammelten Erfahrungen unterstützen und dabei die kritische Überprüfung der eigenen Berufsentscheidung ebenso ermöglichen wie zur aktiven Mitgestaltung und Verbesserung des Studienangebots ermuntern.
- Eventuell könnte ein studentisches Evaluationsprojekt dauerhaft installiert werden, wie es vor einigen Jahren bereits modellhaft erprobt wurde (POL= **P**artizipative **O**ptimierung der **L**ehre). Dabei könnten Studierende Evaluationstechniken erlernen und selbstständig anwenden, die sie gleichzeitig für die Evaluation von Unterricht qualifizieren und die Reflexivität im Hinblick auf das eigene Studium vertiefen. Solche Aktivitäten müssten in ein Gesamtkonzept der Evaluation der Qualität von Lehre und Studium sinnvoll eingebaut werden.

Diese ersten Ideen erheben weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf eine hinreichend systematische Einbindung in das von uns vorgestellte Modell des

Studienabbruchs. Es dürfte aber deutlich geworden sein, dass die hier vorgeschlagenen Maßnahmen sich sowohl auf die Gestaltung der universitären Bedingungen, insbesondere Lehr- und Lernkultur richten als auch die außeruniversitären Kontextfaktoren in den Blick nehmen. Orientierung, Beratung und Aktivierung der Studierenden sind die Brücken, die dabei geschlagen werden müssen.

Eine solche Aufforderung richtet sich an alle, die in die Lehrerbildung einbezogen sind. Ein solcher Brückenschlag lässt sich ganz offensichtlich nur kooperativ verwirklichen. Inwieweit das Zentrum für Lehrerbildung einen unterstützenden Stellenwert gewinnen kann für eine stärkere „Beheimatung“ der Lehramtsstudierenden, die sich im Schnittpunkt ihrer Studienfächer, dem erziehungswissenschaftlichen Studium und schulpraktischen Bezügen in einer auf Sicht bis an die kapazitären Grenzen (oder darüber hinaus) ausgelasteten Hochschule verorten müssen, wird sich in weiterer Evaluationsarbeit zeigen.

Literatur

- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. HIS: Hannover.
- Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2005). *Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. HIS: Hannover.
- Pohlentz, Ph. (2002): *Exmatrikulierte der Universität Potsdam im Wintersemester 2001/02. Befragung zu studentischen Qualitätsurteilen über Lehre und Studium*. Potsdam.
- Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. (1999). *Studienerfolg und Studienabbruch*. Neuwied, Krieffel, Berlin.

Das berufsbezogene Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden der Primarstufe – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung im Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Design

Von Stephan Mücke, Karin Becher, Anneliese Felger-Pärsch, Renate Heusinger, Barbara Wegner, Agi Schründer-Lenzen

1. Problemkontext und Fragestellung

Das Potsdamer Modell der Lehrerausbildung misst den schulpraktischen Studien die zentrale Aufgabe zu, die inhaltliche Koordination und den zeitlichen Aufbau der ersten Phase der Lehrerausbildung zu artikulieren. Insofern gab der Gründungssenat der Universität Potsdam auch eine Empfehlung für die Schwerpunktsetzung und Abfolge der einzelnen Praktika:

1. Das berufsfelderschließende Praktikum vermittelt Erfahrungen und Fragen, auf die die darauf folgenden Lehrveranstaltungen abgestimmt werden.
2. Das vertiefende zweite Praktikum dient der Anwendung insbesondere unterrichtswissenschaftlicher Prinzipien auf die Unterrichtsplanung und die erste Praxis.
3. Das dritte, fachdidaktische Praktikum vertieft diese Erfahrung im Blick auf die fachdidaktische Kompetenz im Kontext exemplarischer Unterrichtserfahrungen.
4. Ergänzt werden diese schul- und unterrichtsbezogenen Praktika durch ein psychologisch-diagnostisches Praktikum, das die differenziellen psychologischen Fragestellungen und Probleme einer gewandelten Schülerpopulation im Blick hat (vgl. Potsdamer Modell der Lehrerbildung 1992, S. 7).

Im Kern ist diese Struktur schulpraktischer Studien auch in der Umstrukturierung auf BA/MA-Studiengänge erhalten geblieben und wird durch die Beteiligung mehrerer Institute realisiert. Im Institut für Grundschulpädagogik wird seit 1993 als Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums für Lehramtsstudierende das so genannte *Integrierte Eingangssemester Primarstufe (IEP)* durchgeführt. Das IEP wird als berufsfelderschließendes Praktikum für Studierende mit primarstufenspezifischem Schwerpunkt bereits im ersten Semester angeboten und als Veranstaltungsverbund von Hospitation in der Grundschule und einem begleitenden Seminar durchgeführt. Das IEP folgt der Intention eines theoriegeleiteten und

professionsorientierten Studiums. Die Idee eines vertiefenden Praktikums, das die Anwendung unterrichtswissenschaftlicher Prinzipien auf die Unterrichtsplanung erprobt, wird seit 1994 in dem Projekt „*Studierende fördern lese-rechtschreibschwache Kinder*“ (STUFE) realisiert. Die Organisationsform dieser schulpraktischen Studien ist in Kooperation mit dem Lernbereich Deutsch entwickelt worden und wird als Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern anerkannt.¹ Die Durchführung des psychologisch-diagnostischen Praktikums obliegt regelhaft dem Institut für Psychologie, wurde aber im WS 2004/05 ergänzend durch den Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik angeboten. Studierende wurden in einem begleitenden Seminar in ein laufendes Forschungsprojekt zur „*Lesekompetenzentwicklung von Grundschulern mit Migrationshintergrund*“ (BeLesen, vgl. Schröder-Lenzen & Merckens 2006) eingebunden und mit diagnostischen Fragestellungen im Forschungsfeld beauftragt. Damit ist bereits ein Beispiel für die forschungsorientierte Erprobung neuer Formen der Qualifizierung der Theorie-Praxis-Beziehungen im Lehramtsstudium benannt, die gleichzeitig in einem weiteren Lehrforschungsprojekt durchgeführt wurde: SCHOLA-21. Der Name dieses Projekts ist zugleich Titel einer internetbasierten Bildungssoftware, die von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Auftrag gegeben wurde (<http://www.schola-21.de>), um projektorientiertes Lernen zu unterstützen, zu dokumentieren und auszuwerten. Ziel der schulpraktischen Studien im Rahmen von SCHOLA-21 ist es, die Studierenden zunächst selbst in projektorientiertes Arbeiten und die Handhabung der Software einzuführen, um sie dann in einzelnen Projekten mit Grundschulklassen selbst einzusetzen.

Damit sind insgesamt vier sehr unterschiedliche Formen der Umsetzung schulpraktischer Studien im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik skizziert, wobei neben der inhaltlichen Heterogenität auch die Organisationsform variiert: von semesterbegleitenden Formen (IEP und STUFE) bis zu in Zeitblöcken realisierten Formen (psycho-diagnostisches Praktikum und SCHOLA-21). Kontrollierbare Aussagen über die Effekte schulpraktischer Studien sind unter diesen Bedingungen nur schwer möglich, obwohl sie im Hinblick auf die aktuellen Veränderungen der Lehrerausbildung sicherlich wünschenswert wären. Die Lehramtsstudierenden selbst entwickeln im Verlauf schulpraktischer Studien aber eine persönliche Einschätzung ihres Kompetenz-

¹ Vgl. §3, Abs.2 der Ordnung für schulpraktische Studien in den Lehramtsstudiengängen v. 8. Februar 1996.

zuwachsen, die zum Ausgangspunkt der Studie *Standardorientierte Qualifizierung von Studierenden im Rahmen einer Innovation des Potsdamer Modells der Lehrerbildung (Quali_{Stud})*² gemacht wurde. Die Studie knüpft an die aktuellen Reformen der Lehrerbildung an, für die eine Orientierung an Ausbildungsstandards für die Bildungswissenschaften (vgl. KMK-Beschluss v. 16.12.2004) verpflichtend geworden ist. Neu an diesen Rahmenvorgaben ist u. a. die Identifizierung von zentralen Kompetenzbereichen für Lehramtsstudierende und die operationalisierte Formulierung von Standards, die auch Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung sein sollen. Bedeutsam für das Konzept der Standards ist die Prämisse, damit einen alle Phasen der Lehreraus- und Weiterbildung übergreifenden Beschreibungsmodus berufsspezifischer Kompetenzen formuliert zu haben. Insofern galt es zunächst zu prüfen, ob unter Bezugnahme auf Standards der Lehrerbildung eine Erfassung von subjektiv wahrgenommenen Veränderungen berufsspezifischer Kompetenzen vor und nach der Teilnahme an schulpraktischen Studien möglich ist. Damit ist die Entwicklung eines Befragungsinstruments angesprochen, das geeignet ist, trotz aller Unterschiedlichkeit der hier angesprochenen schulpraktischen Studien gemeinsame Dimensionen berufsspezifischer Kompetenzentwicklung zu identifizieren, die bereits in einer kurzzeitigen berufsfeldbezogenen Exponierung veränderbar sind. Im nächsten Schritt kann dann geprüft werden, inwieweit sich die standardorientierten berufsspezifischen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden nach Teilnahme an den schulpraktischen Studien verändern.

Pädagogische Professionalität ist in hohem Maße auch von selbstbezogenen Kognitionen abhängig. Dazu zählen z. B. handlungsbezogener Optimismus und Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Seligman, 1998), Extraversion (vgl. Mayr & Mayrhofer, 1994) und das Selbstbewusstsein (vgl. Mayr et al., 1991). Daneben sind Leistungs- und Berufsmotivation und volitionale Aspekte bedeutsam (vgl. Rosenstiel et al., 1998). Gerade in der Burnoutforschung (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2001) ist deutlich geworden, dass Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit Arbeitsbelastungen, die für den Lehrerberuf typisch sind, sich nicht nur auf individueller Ebene zu komplexen Konfigurationen verbinden. Vielmehr lassen sich, Typen von Lehrkräften identifizieren, die unterschiedliche Muster der Stressbewältigung zeigen. Diese interindividuellen Differenzen scheinen sich aber nicht

² Das Forschungsprojekt wurde aus Mitteln des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Potsdam gefördert.

erst im Verlauf des Berufslebens aufzubauen, sondern bereits in der Berufseinstiegsphase zu bestehen. So konnte z. B. Lipowsky (2003) zeigen, dass insbesondere die Situation der belasteten Lehrerinnen und Lehrer sich bereits in der Wahrnehmung und Gestaltung des Berufseinstiegs als eine Gruppe zeigt, bei der ein belastetes Selbstkonzept, ein ungünstiges Kompetenzgefühl, ein höheres Maß an beruflichen Belastungen und ungünstige Werte in beruflichen Werthaltungen kumulieren. Insofern interessiert auch die Frage, ob möglicherweise bereits während des Studiums Lehramtsstudierende sich darin unterscheiden, ob sie über ein eher günstiges oder ungünstiges berufsbezogenes Selbstkonzept verfügen. Daran schließt sich die Frage, inwieweit Differenzen in der Persönlichkeitsstruktur der befragten Lehramtsstudierenden eine Erklärung für Unterschiede in der Selbsteinschätzung standardbasierter Kompetenzen sind?

In der Exploration dieser Fragestellungen sollen Stärken und Schwächen der schulpraktischen Studien identifiziert werden, um Ansatzpunkte für eine Innovation der Lehrerausbildung zur Diskussion zu stellen.

2. Design und Instrumente der Studie

2.1 Stichprobe

Die Studie *Standardorientierte Qualifizierung von Studierenden im Rahmen einer Innovation des Potsdamer Modells der Lehrerbildung (Quali_{Stud})* untersucht das berufsbezogene Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden der Primarstufe an der Universität Potsdam. Im Rahmen einer schriftlichen Befragung im Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Design (vgl. Bortz & Döring, 1995) im Abstand von drei Monaten wurden diese einmal vor und einmal nach dem *Treatment* untersucht. Insgesamt beteiligten sich jeweils 182 bzw. 152 Lehramtsstudierende zu den Messzeitpunkten. Über beide Messzeitpunkte bzw. im echten Längsschnitt konnte das berufsbezogene Selbstkonzept von 136 Lehramtsstudierenden erfasst werden. Beim *Treatment* handelt es sich um unterschiedliche Qualifizierungsformen im Rahmen der schulpraktischen Studien: Integriertes Eingangssemester Primarstufe (IEP), Projekt SCHOLA-21, Psychodiagnostisches Praktikum und Projekt STUFE (LRS-Einzelfallförderung).

Gemeinsam ist allen Qualifizierungsformen, dass sie von Seminaren begleitet werden. Da dieser theoretische Teil der Ausbildung hier nicht im Fokus steht, soll das *Treatment* nur im

Hinblick auf den schulpraktischen Ausbildungsbestandteil skizziert werden:

Treatment 1: Integriertes Eingangssemester Primarstufe (IEP): Semesterbegleitende Hospitation an einem Schulvormittag in einer Grundschulklasse

Treatment 2: Projekt SCHOLA-21: Durchführung eines softwaregestützten Projekts in einer Grundschule (eine Projektwoche)

Treatment 3: Psychodiagnostisches Praktikum im Rahmen des Forschungsprojekts BeLesen: Durchführung standardisierter Schulleistungstests in Grundschulklassen, Durchführung von Beobachtungs- und Explorationsaufgaben in teilnehmender Beobachtung, Durchführung von Interviews und Befragungen (eine Praktikumswoche)

Treatment 4: Projekt STUFE: LRS-Einzelfallbetreuung ein- bis zweimal/wöchentlich (semesterbegleitend)

2.2 Kriteriumsvariable(n)

Das berufsbezogene Selbstkonzept der Lehramtsstudierenden wurde in Anlehnung an die von Oser (1997) entwickelten Standards der Lehrerbildung erfasst. Diese Standards beziehen sich auf zwölf thematische Einheiten. Oser (1997) dazu: „Standards sind mehr als pädagogisch-psychologische Wissensseinheiten. Sie liegen auf der Ebene wissenschaftlich reflektierter Handlungsmuster von Lehrpersonen in sich dauernd wandelnden Kontexten. Sie sind somit auch mehr als automatisierte Fertigkeiten (Skills), und sie sind dergestalt, dass sie nicht von Fachleuten anderer Professionen oder von Laien wahrgenommen werden können“ (1997, S. 26).

Für die Studie wurden die zwölf Standards auf sechs zentrale Bereiche reduziert, in denen eine Kompetenzerweiterung im Rahmen schulpraktischer Studien gezielt angesprochen wird:

1. *Lehrer-Schüler-Beziehung* (z. B.: „Bisher habe ich gelernt, Schülerinteraktionen differenziert wahrzunehmen.“),
2. *schülerunterstützendes Handeln und Diagnose* (z. B.: „Bisher habe ich gelernt, Grundschulkindern lernförderliche Rückmeldungen zu geben.“),
3. *Gestaltung/Methoden des Unterrichts* (z. B.: „Bisher habe ich gelernt, Unterricht gut und klar zu strukturieren.“),
4. *Lernstrategien vermitteln und -prozesse begleiten* (z. B.: „Bisher habe ich gelernt, Lern- und Arbeitstechniken an Grundschulkindern zu vermitteln.“),
5. *Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft* (z. B.: „Bisher habe ich gelernt, effizient mit meiner Zeit umzugehen.“) und

6. *allgemeindidaktische und fachdidaktische Standards* (z. B. „Bisher habe ich gelernt, wie man Hausaufgaben sinnvoll auswählt und kontrollieren kann.“).

Die Standards bzw. die daraus gebildeten Skalen bestehen jeweils aus vier bis zwölf Aussagen, deren Beantwortung über ein vierstufiges Antwortformat von eins gleich ‚nein, trifft gar nicht zu‘ bis vier gleich ‚ja, trifft voll und ganz zu‘ erfolgen konnte. In der Tabelle 1 sind die gebildeten Skalen bzw. Konstrukte dargestellt, die das berufsbezogene Selbstkonzept der Lehramtsstudierenden operationalisieren. Der Tabelle 1 ist weiter zu entnehmen, dass die gebildeten Skalen zu beiden Messzeitpunkten zufrieden stellende Konsistenzkoeffizienten erreichen (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 14).

Tab. 1: Statistische Kennwerte (Reliabilität) der gebildeten Skalen im Bereich ‚berufsspezifische Standards‘ in der Längsschnittstichprobe (n = 136) nach Messzeitpunkten (MZP)

berufsspezifische Standards (vgl. Oser 1997)	1. MZP	2. MZP
	r_{tt1}	r_{tt2}
‚Lehrer-Schüler-Beziehungen‘ (9)*	0,76	0,72
‚schülerunterstützendes Handeln und Diagnose‘ (10)	0,77	0,74
‚Lernstrategien vermitteln und -prozesse begleiten‘ (8)	0,83	0,71
‚Gestaltung und Methoden des Unterrichts‘ (12)	0,89	0,86
‚allgemeindidaktische und fachdidaktische Standards‘ (4)	0,65	0,65
‚Selbstorganisation der Lehrkraft‘ (6)	0,81	0,75

r_{tt} Die interne Konsistenz der Skalen wurde mit dem α -Koeffizient von Cronbach (1951) berechnet.

* (9) Anzahl der Aussagen

2.3 Prädiktorvariablen

Als unabhängige Variable wurden neben soziobiografischen Merkmalen wie Alter und Anzahl der Hochschulsemeister der Lehramtsstudierenden vor allem deren berufsbezogenen Einstellungen berücksichtigt. Diese Einstellungen sind berufliche Dispositionen, die eine mittelfristige zeitliche Stabilität aufweisen. Sie wurden mit dem Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) von Hossiep und Paschen (1998) erfragt. Das BIP ist ein standardisierter, mehrdimensionaler Eignungstest und wurde vor allem für Anwendungen im Human-Ressource-Management entwickelt. Es ist in den Bereichen Personalentwicklung, Personalauswahl und Personalplatzierung, Training, Coaching und in der Karriereberatung einsetzbar. *„Ziel des BIP ist die standardisierte Erfassung des Selbstbildes eines*

Testkandidaten in Hinblick auf relevante Beschreibungsdimensionen aus dem Berufsleben“ (ebenda, S. 11). Das BIP erfasst systematisch eine Hierarchie von vier zentralen Dimensionen der Persönlichkeit: ‚berufliche Orientierung‘, ‚Arbeitsverhalten‘, ‚soziale Kompetenz‘ und ‚psychische Konstitution‘. Jede Dimension wird mit drei bis fünf berufsrelevanten Verhaltensdispositionen abgebildet. Bei der Entwicklung des BIP orientierten sich Hossiep und Paschen (1998) zum einen an theoretischen Befunden und Ansätzen der differentiellen Psychologie und Motivationspsychologie, zum anderen stark an der diagnostischen Praxis. Die Abbildung 1 veranschaulicht die vier übergeordneten Dimensionen mit ihren jeweiligen berufsrelevanten Verhaltensdispositionen.

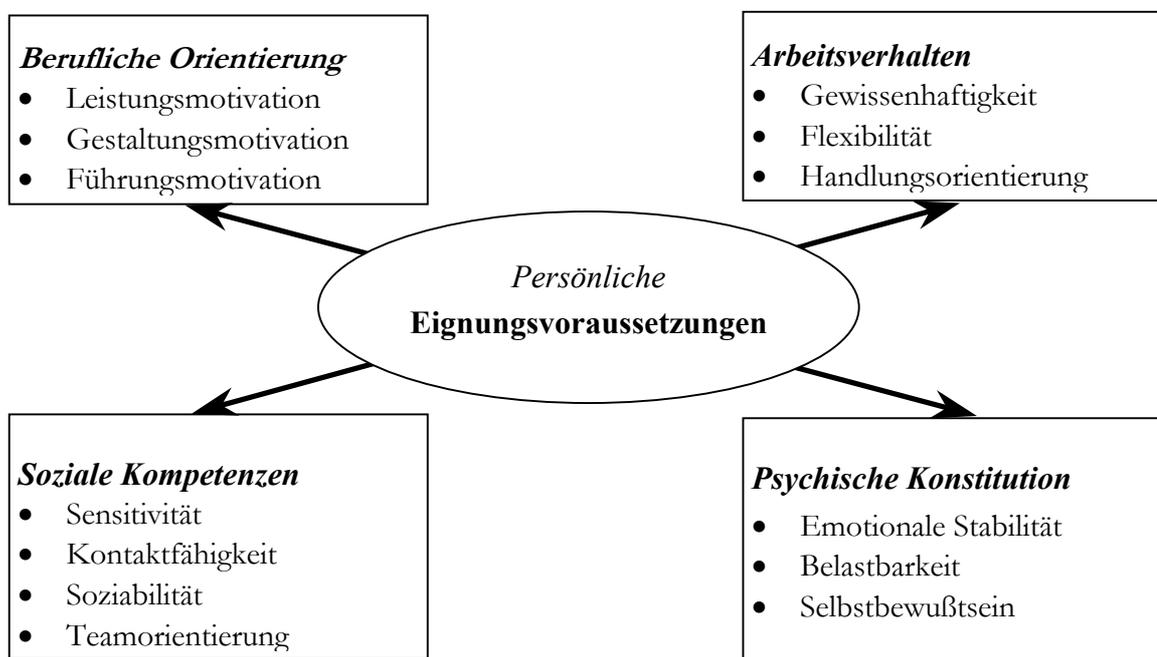


Abb. 1: Die Dimensionen des BIP (Quelle: Hossiep & Paschen, 1998, S. 17)

Mit Hilfe des BIP lassen sich persönliche oder auf ganze Arbeitsteams bezogene Profile mit berufsrelevanten Stärken und Schwächen erfassen und darstellen. Die Abbildung 2 zeigt bspw. das normierte Ergebnisprofil³ der befragten Lehramtsstudierenden zum ersten Messzeitpunkt. Im Rahmen dieser Darstellung wurden die ermittelten Einzelwerte der befragten Lehramtsstudierenden in eine neustufige Standardnormierung umgerechnet. Die grafische Darstellung dieser Werte dient vor allem in der Unternehmenspraxis bei der Sichtung von einzelnen Bewerberinnen und Bewerbern (siehe gestricheltes Beispiel).

³ Die Skalenmittelwerte wurden auf Grundlage der neunstufigen Skala für Absolventen geisteswissenschaftlicher und empirisch-humanistischer Studiengänge normiert (vgl. Hossiep & Paschen, 1998, S.117).

Aus der Abbildung 2 ist ablesbar, dass sich immer der größte Personenanteil für alle untersuchten Persönlichkeitsdimensionen im mittleren Normbereich (4 bis 6) befindet.

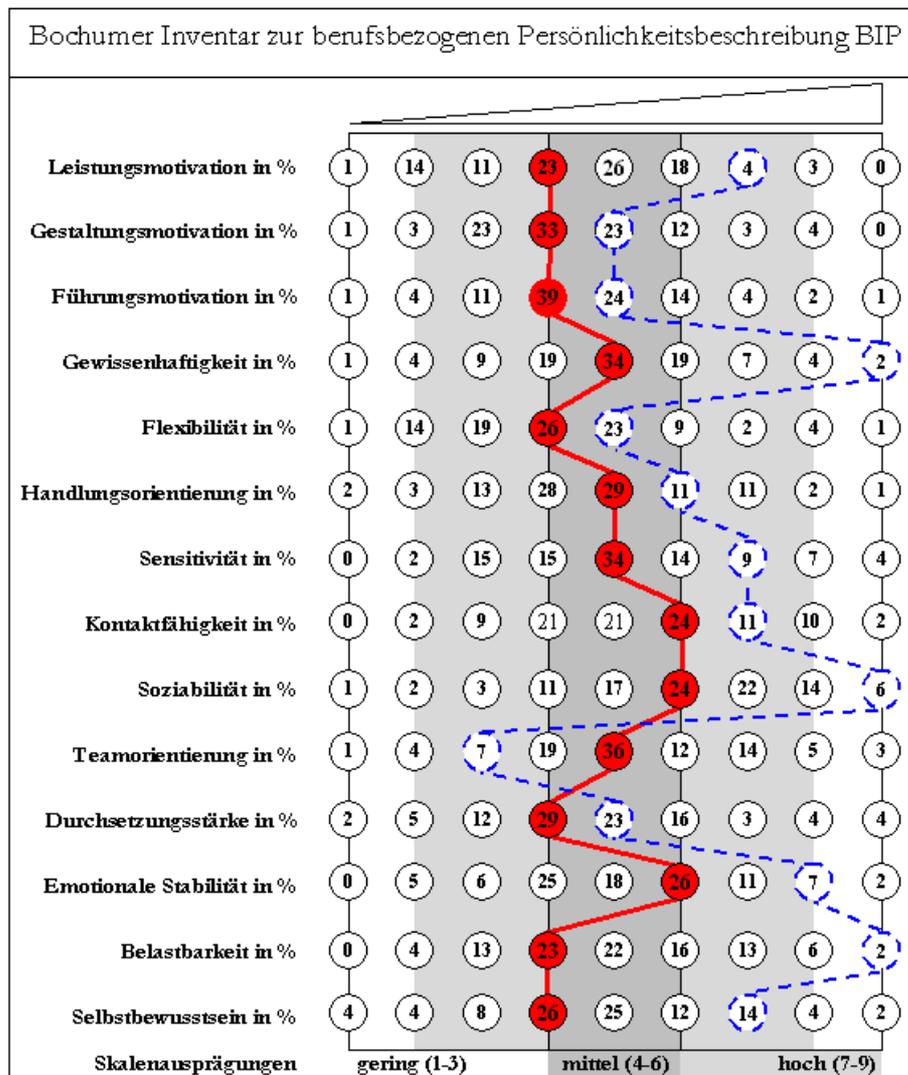


Abb. 2: BIP-Profil von befragten Lehramtsstudierenden im Wintersemester 2004/05 am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam

Im Rahmen der Studie erfolgte die Prüfung der internen Konsistenz für diese vier Dimensionen des BIP auf der Skalen- und Gesamtskalenebene für die untersuchte Längsschnittstichprobe. Auf der Skalenebene liegen die Werte der einzelnen Dimensionen zwischen $r_{tt} = 0,51$ und $r_{tt} = 0,89$ im Bereich der Normstichprobe (ohne Tabelle). Die Werte für die gebildeten Gesamtskalen zum ersten Messzeitpunkt und Kurzskalen im Längsschnitt sind in der Tabelle 2 dargestellt. Bis auf die Dimension ‚Arbeitsverhalten‘ erreichen sie zufrieden stellende Werte (vgl. Lienert & Raatz 1998, S. 14). Die Test-Retest-Koeffizienten nach einem Zeitintervall von etwa drei Monaten sprechen für eine hohe Merkmalskonstanz der

untersuchten Einstellungen bzw. berufsbezogenen Persönlichkeits-eigenschaften (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Statistische Kennwerte (Reliabilität und Test-Retest-Korrelation) der gebildeten Gesamtskalen (Lang- und Kurzversion) des ‚Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)‘ in der Längsschnittstichprobe (n = 136) nach Messzeitpunkten (MZP)

berufliche Dispositionen (vgl. Hossiep/Paschen 1998)	1. MZP		2. MZP	
	r_{ttL1}	r_{ttK1}	r_{ttK2}	r_{K1K2}
Theoretische Bereiche bzw. Gesamtskala				
‚berufliche Orientierung‘ (3)*	0,57	0,56	0,65	0,79**
‚Arbeitsverhalten‘ (3)	0,32	0,63	0,39	0,68**
‚psychische Konstitution‘ (3)	0,80	0,76	0,79	0,79**
‚soziale Kompetenzen‘ (5)	0,59	0,59	0,62	0,82**

r_{tt} Die interne Konsistenz der Skalen wurde mit dem α -Koeffizient von Cronbach (1951) berechnet.

L = Langversion; K = Kurzversion

* (3) Anzahl der Skalen

Neben den berufsbezogenen Einstellungen des BIP wurden auch berufliche Motive der Lehramtsstudierenden zweimal im Abstand von etwa drei Monaten erfragt. Hierbei zeigen sich klare Prioritäten für die befragten Lehramtsstudierenden bei den 21 vorgelegten Entscheidungsgründen für den Lehrerberuf. An erster Stelle stehen für die Lehramtsstudierenden vor allem schülerbezogene intrinsische Gründe bzw. Motive wie z. B. „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“, „Freude an Wissensvermittlung“ oder „Anderen helfen“. Fast ebenso wichtig sind fachbezogene intrinsische Gründe wie z. B. „pädagogische Fähigkeiten im Umgang mit Kindern“, „Interesse an einem bestimmten Fach“ oder „Fähigkeiten in den gewählten Studienfächern“. Mehr oder weniger wichtig für die Lehramtsstudierenden sind extrinsische Gründe bzw. Motive wie z. B. „gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie“, „gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz“ oder „Einkommenschancen“. Keine Rolle spielen Gründe wie z. B. „relativ kurze Studiendauer“ oder „Studium ist nicht allzu schwierig“. Insbesondere ist die Tatsache erfreulich, dass das Lehramtsstudium für die Befragten keine Alternative bzw. „Zweite Wahl“ darstellt, denn der Grund „keinen anderen Studienplatz/keine Lehrstelle bekommen“ rangiert deutlich an letzter Stelle (ohne Tabelle).⁴

⁴ Die Studie von Schubarth et al. (2004) berichtet ähnliche Ergebnisse zur Berufsmotivation von Potsdamer Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten im Land Brandenburg.

Die Wiederholungsbefragung ergibt bei einzelnen Gründen bzw. Motiven signifikante Veränderungen. Sie verlieren im Vergleich zu anderen Gründen etwas an Bedeutung, verändern aber unwesentlich ihre Positionen in der Rangfolge. Die Veränderungen bezüglich der Mittelwerte sind insgesamt aber eher praktisch bedeutungslos. Interessanter ist jedoch die Tatsache, dass die Mehrzahl der Gründe im Abstand von etwa drei Monaten unerwartet mittelmäßig zwischen $r_{12} = 0,43$ und $r_{12} = 0,58$ korreliert. Mit anderen Worten: Der Praxiskontakt verändert bei vielen unerwartet das Antwortverhalten. Im Einzelfall kann das eine extreme Verschiebung im Antwortverhalten von ‚nein, gar nicht wichtig‘ zu ‚ja, sehr wichtig‘ bedeuten!

Tab. 3: Statistische Kennwerte (Reliabilität und Test-Retest-Korrelation) der gebildeten Skalen im Bereich ‚Gründe bei der Entscheidung für den Lehrerberuf‘ in der Längsschnittstichprobe ($n = 136$) nach Messzeitpunkten (MZP)

berufliche Gründe bzw. Motive	1. MZP	2. MZP	Test-Retest
Skala	r_{tt1}	r_{tt2}	r_{12}
‚Einkommen und Sicherheit‘	0,67	0,71	0,73
‚Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen‘	0,68	0,69	0,66

r_{tt} Die interne Konsistenz der Skalen wurde mit dem α -Koeffizient von Cronbach (1951) berechnet.

Um den Informationsumfang der beruflichen Gründe auf überschaubare Dimensionen zu reduzieren, wurden explorative Faktorenanalysen nach dem Hauptkomponentenmodell mit anschließender Varimax-Rotation zu beiden Messzeitpunkten durchgeführt. Dabei konnten zwei voneinander übergeordnete Dimensionen mit jeweils mindestens drei beruflichen Einzelaussagen identifiziert werden. Der erste Faktor umfasst die extrinsischen Gründe „gute Aussichten auf einen Arbeitsplatz“, „günstige Arbeitszeiten für Freizeitaktivitäten“ und „Einkommenschancen“. Dieser Faktor wurde mit „Einkommen und Sicherheit“ bezeichnet. Der zweite Faktor vereinigt die schülerbezogenen intrinsischen Gründe „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“, „pädagogische Fähigkeiten im Umgang mit Kindern“, „Freude an Wissensvermittlung“ und „Freude auf die emotionale Zuwendung der Kinder“ und wurde mit „Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ bezeichnet. Die einzelnen Aussagen der beiden Dimensionen wurden zu Skalen verdichtet. Die Tabelle 3 zeigt, dass die übergeordneten Gründe mit den Skalen relativ zuverlässig abgebildet werden. Weiterhin ist aus

der Tabelle 3 ablesbar, dass nach einem Zeitraum von etwa drei Monaten die Test-Retest-Korrelationen für die beiden Skalen relativ stabil ausfallen (vgl. Tabelle 3).

3. Befunde

3.1 Deskriptive Befunde

Zunächst wurde untersucht, ob und wie sich die Einschätzungen der Lehramtsstudierenden bezüglich der sechs Bereiche ‚berufsspezifischer Standards‘ nach den schulpraktischen Studien verändern.

Tab. 4: Statistische Kennwerte (Mittelwerte, Standardabweichungen, Signifikanz und Pre-Posttest-Effektstärke) der gebildeten Skalen im Bereich ‚berufsspezifische Standards‘ in der Längsschnittstichprobe (n = 136) nach Messzeitpunkten (MZP)

berufsspezifische Standards (vgl. Oser Skala)	1. MZP	2. MZP	Längsschnitt	
	MW ₁ (SD ₁)	MW ₂ (SD ₂)	p (sign.)	d ₂₋₁ [*]
‚Lehrer-Schüler-Beziehungen‘	2,66 (0,43)	2,82 (0,38)	0,000	0,40
‚schülerunterstützendes Handeln und Diagnose‘	2,62 (0,43)	2,71 (0,37)	0,013	0,22
‚Lernstrategien vermitteln und -prozesse begleiten‘	2,28 (0,50)	2,51 (0,38)	0,000	0,52
‚Gestaltung und Methoden des Unterrichts‘	2,46 (0,54)	2,62 (0,45)	0,001	0,32
‚allgemeindidaktische und fachdidaktische Standards‘	2,34 (0,58)	2,54 (0,49)	0,000	0,37
‚Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft‘	2,58 (0,59)	2,58 (0,50)	0,957	0,00

* Pre-Posttest-Effektstärke

Wie die Tabelle 4 zeigt, liegen die Mittelwerte der Skalen bereits vor dem *Treatment* mehr oder weniger in der Nähe des theoretischen Mittelwertes (2,5). Dennoch gibt es sichtbare Unterschiede in der Einschätzung der berufsspezifischen Standards. Die Mittelwerte der Skalen liegen zum ersten Messzeitpunkt zwischen 2,28 und 2,66. Die höchste Zustimmung erhält die Skala ‚Lehrer-Schüler-Beziehungen‘ (MW₁ = 2,66). Die niedrigste Zustimmung erhält die Skala ‚Lernstrategien vermitteln und -prozesse begleiten‘ (MW₁ = 2,28). Nach dem *Treatment* sind, mit Ausnahme der Skala ‚Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft‘, signifikante bis hoch signifikante Zuwächse bei den

berufsspezifischen Standards zu beobachten. Über die Zeit verändert sich am deutlichsten die Zustimmung bei den Skalen ‚Lernstrategien vermitteln und -prozesse begleiten‘ ($d_{2-1} = 0,52$), ‚Lehrer-Schüler-Beziehungen‘ ($d_{2-1} = 0,40$) und ‚allgemeindidaktische und fachdidaktische Standards‘ ($d_{2-1} = 0,37$).

3.2 Korrelationsanalytische Befunde

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit die berufsspezifischen Standards bzw. Skalen miteinander in Beziehung stehen und wie stabil die berufsspezifischen Standards über die Zeit von etwa drei Monaten sind. Oder: Welchen Einfluss haben die schulpraktischen Studien auf die Selbsteinschätzung berufsspezifischer Kompetenzen?

Tab. 5: Interkorrelationen und Test-Retest-Korrelationen (Diagonale) der gebildeten Skalen im Bereich ‚berufsspezifische Standards‘ in der Längsschnittstichprobe ($n = 136$) nach Messzeitpunkten (MZP)

berufsspezifische Standards (vgl. Oser 1997)	1. MZP (oberhalb der Diagonale)						
	Skala	1	2	3	4	5	6
‚Lehrer-Schüler-Beziehungen‘	1	0,48**	0,64**	0,53**	0,38**	0,36**	0,28**
‚schülerunterstützendes Handeln und Diagnose‘	2	0,61**	0,44**	0,64**	0,58**	0,54**	0,36**
‚Lernstrategien vermitteln und -prozesse begleiten‘	3	0,40**	0,51**	0,27**	0,60**	0,62**	0,26**
‚Gestaltung und Methoden des Unterrichts‘	4	0,40**	0,44**	0,51**	0,47**	0,70**	0,23**
‚allgemeindidaktische und fachdidaktische Standards‘	5	0,26**	0,43**	0,43**	0,59**	0,48**	0,32**
‚Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft‘	6	0,36**	0,35**	0,32**	0,44	0,32**	0,53**

2. MZP (unterhalb der Diagonale)

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Wie die Tabelle 5 zeigt, sind die berufsspezifischen Standards bzw. Skalen zu beiden Messzeitpunkten nicht voneinander unabhängig. Die Mehrzahl der Interkorrelationen ist zu beiden Messzeitpunkten $r > 0,40$. Die stärksten Zusammenhänge bestehen zwischen den berufsspezifischen Standards bzw. Skalen ‚Gestaltung und Methoden des Unterrichts‘ und ‚allgemeindidaktische und fachdidaktische Standards‘ mit $r_1 = 0,70$ bzw. $r_2 =$

0,59 sowie ‚Lehrer-Schüler-Beziehungen‘ und ‚schülerunterstützendes Handeln und Diagnose‘ mit $r_1 = 0,64$ bzw. $r_2 = 0,61$. Die Höhe der Interkorrelationen zu beiden Messzeitpunkten lässt vermuten, dass hinter den berufsspezifischen Standards ein übergeordneter Faktor steht. Diese Hypothese wird im nächsten Arbeitsschritt überprüft.

Die Tabelle 5 zeigt weiterhin die Test-Retest-Korrelationen für die berufsspezifischen Standards bzw. Skalen im Längsschnitt. Das Ergebnis bestätigt eindrucksvoll die theoretischen Erwartungen über die Veränderlichkeit spezifischer Selbstkonzepte nach Interventionen (vgl. Gage, 1983). Dies zeigt eindrucksvoll der Vergleich der beobachteten Test-Retest-Korrelationen zwischen den berufsspezifischen Standards (vgl. Oser, 1997) und den beruflichen Dispositionen (vgl. Hossiep/Paschen 1998). Die Test-Retest-Korrelationen der berufsspezifischen Standards bzw. Skalen ($r \leq 0,53$) sind signifikant niedriger als die Test-Retest-Korrelationen der beruflichen Dispositionen bzw. BIP-Gesamtskalen ($r \geq 0,68$, vgl. auch Tabelle 2).

3.3 Faktorenanalytische Befunde

Um zu überprüfen, ob empirisch eine übergeordnete inhaltliche Faktorenstruktur der berufsspezifischen Standards besteht, wurde jeweils eine Faktorenanalyse zweiter Ordnung auf Skalen-Ebene nach dem Hauptkomponentenmodell mit anschließender Varimaxrotation für beide Messzeitpunkte durchgeführt. In die Analyse gingen alle sechs Skalen ein. Die Ergebnisse der Faktorenanalysen zweiter Ordnung sind in der Tabelle 6 dargestellt – sie zeigt die rotierten Faktorenmatrizen für beide Messzeitpunkte.

Für beide Messzeitpunkte ergibt sich eine fast identische 1-faktorielle Lösung. Die jeweilige Reliabilitätsanalyse bestätigt dieses Ergebnis. Hinter den berufsspezifischen Standards steht empirisch ein übergeordneter Faktor. Dieser Faktor wird als berufsbezogenes Selbstkonzept interpretiert. Entsprechend sind die berufsspezifischen Standards Bestandteile dieses berufsbezogenen Selbstkonzeptes. Auf dieser empirischen Grundlage wurde aus den sechs Skalen eine zuverlässige Gesamtskala zu jedem Messzeitpunkt berechnet. Dadurch kann mit einem einzigen Skalenmesswert die Selbsteinschätzung der berufsspezifischen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden abgebildet werden (vgl. Tabelle 7).

Tab. 6: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zweiter Ordnung mit den gebildeten Skalen im Bereich ‚berufsspezifische Standards‘ in der Längsschnittstichprobe (n = 136) nach Messzeitpunkten (MZP)

berufsspezifische Standards (Oser 1997) Skala	1. MZP		2. MZP	
	1. Faktor	r_{it1}	1. Faktor	r_{it2}
‚Lehrer-Schüler-Beziehungen‘	0,71	0,55	0,70	0,53
‚schülerunterstützendes Handeln und Diagnose‘	0,85	0,73	0,78	0,63
‚Lernstrategien vermitteln und -prozesse begleiten‘	0,83	0,71	0,74	0,58
‚Gestaltung und Methoden des Unterrichts‘	0,80	0,66	0,79	0,67
‚allgemein-didaktische und fachdidaktische Standards‘	0,80	0,69	0,70	0,55
‚Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft‘	0,48	0,34	0,62	0,48
Gesamtskala ‚berufsspezifische Standards‘	$r_{tt1} = 0,83$		$r_{tt2} = 0,81$	

r_{tt} Die interne Konsistenz der Skalen wurde mit dem α -Koeffizient von Cronbach (1951) berechnet.

Tab. 7: Statistische Kennwerte (Mittelwert, Standardabweichung, Test-Retest-Korrelation, Signifikanz und Pre-Posttest-Effektstärke) der gebildeten Gesamtskala im Bereich ‚berufsspezifische Standards‘ in der Längsschnittstichprobe (n = 136) nach Messzeitpunkten (MZP)

berufsspezifische Standards (vgl. Oser 1997) Gesamtskala	1. MZP	2. MZP	Längsschnitt		
	MW ₁ (SD ₁)	MW ₂ (SD ₂)	r_{12}	p	d_{2-1}
‚berufsspezifische Standards‘	2,49 (0,38)	2,63 (0,31)	0,59**	0,000	0,40

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Der Vergleich der Mittelwerte zwischen den gebildeten Gesamtskalen ‚berufsspezifische Standards‘ bzw. ‚berufsbezogenes Selbstkonzept‘ im Längsschnitt zeigt erwartungsgemäß einen signifikanten Unterschied mit einer mittleren Effektstärke. Insgesamt hat sich die Einschätzung berufsspezifischer Kompetenzen im Zuge der schulpraktischen Studien verbessert. Die Test-Retest-Korrelation zwischen den Gesamtskalen ist insgesamt etwas höher als die zwischen den sechs Skalen, aber immer noch signifikant niedriger als die Test-Retest-Korrelationen der beruflichen Dispositionen bzw. BIP-Gesamtskalen (vgl. Tabelle 7).

Die Abbildung 3 veranschaulicht, dass zwischen den befragten Lehramtsstudierenden sowohl zum ersten Messzeitpunkt als auch zum zweiten Messzeitpunkt interindividuelle Unterschiede im berufsbezogenen Selbstkonzept bestehen. Inwieweit können nun diese Unterschiede in der Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden erklärt werden? Es stellt sich die Frage, welche der erhobenen Merkmale (Prädiktoren) sich maßgeblich auf das berufsbezogene Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden auswirken? Der Einfluss der erhobenen Merkmale wird mit der multiplen Regressionsanalyse untersucht.

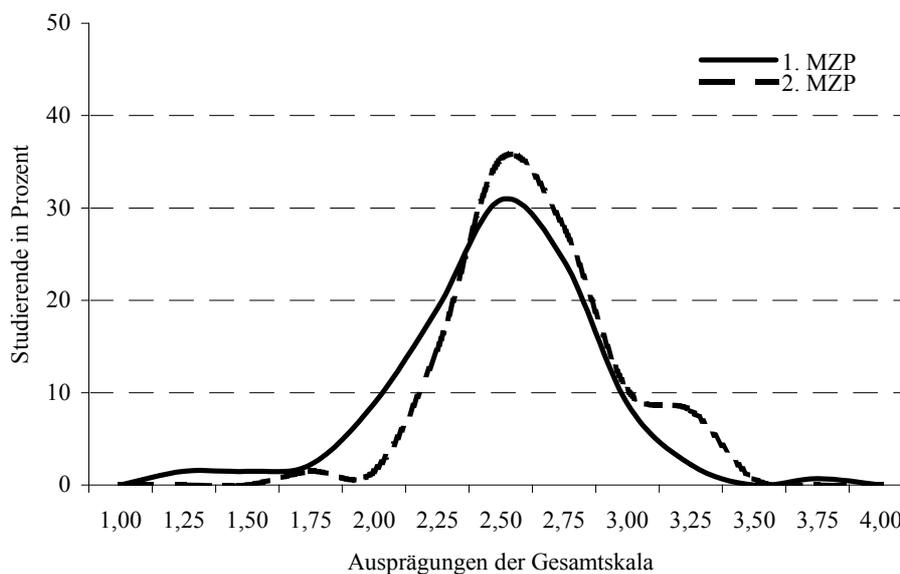


Abb. 3: Prozentuale Verteilung der Gesamtskala 'berufsspezifische Standards' in der Längsschnittstichprobe (n = 136) nach Messzeitpunkten (MZP)

3.4 Regressionsanalytische Befunde

Um festzustellen, welchen substantiellen Beitrag die unabhängigen Variablen zur Varianzaufklärung der Gesamtskala 'berufsspezifische Standards' unter Kontrolle der schulpraktischen Studien leisten können, wurden getrennt für die beiden Messzeitpunkte multiple Regressionsanalysen berechnet. Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zeigt die Tabelle 8.

Tab. 8: Multiple Regressionsanalyse: Vorhersage der Gesamtskala ‚berufsspezifische Standards‘ durch die unabhängigen Variablen: Anzahl der Hochschulsemester, BIP-Gesamtskala ‚berufliche Orientierung‘, Skala ‚Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen‘ und Einzelaussage „seit langem fester Berufswunsch“ unter Kontrolle der schulpraktischen Studien in der Längsschnittstichprobe (n = 136) nach Messzeitpunkten (MZP)

Methode: Schrittweise Kriterium: ⇒	Gesamtskala ‚berufsspezifische Standards‘			
	1. MZP		2. MZP	
	β_1	p (sign.)	β_2	p (sign.)
Prädiktoren ↓				
Schulpraktische Studien				
Integriertes Eingangssemester	--		--	
Projekt „SCHOLA 21“	--		--	
Psychodiagnostisches Praktikum	--		--	
Projekt STUFE (LRS – Einzelfallförderung).	--		--	
Anzahl der Hochschulsemester	0,36	0,000	0,20	0,014
BIP-Gesamtskala ‚berufliche Orientierung‘	0,28	0,001	0,26	0,002
Skala ‚Freude am Umgang mit Kindern und ...‘	0,19	0,021	0,21	0,013
Einzelaussage „seit langem fester Berufswunsch“	--	--	0,19	0,026
Erklärte (korrigierte) Varianz in Prozent	22,5		22,3	

Für beide Messzeitpunkte klären die aufgenommenen Prädiktoren etwa jeweils 22 Prozent der Gesamtvarianz des Kriteriums auf. Der Anteil erklärter Varianz für die Kriteriumsvariablen ist vor dem Hintergrund des Einsatzes des umfangreichen Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) als eher enttäuschend zu bewerten. Nur eine der vier BIP-Gesamtskalen, die BIP-Gesamtskala ‚berufliche Orientierung‘, hat einen hoch signifikanten und stabilen Effekt zur Vorhersage der interindividuellen Unterschiede der Gesamtskala ‚berufsspezifische Standards‘ nach Oser (1997).

Erwartbar ist der positive Effekt der Anzahl der Hochschulsemester zu beiden Messzeitpunkten: Je länger die Lehramtsstudierenden studieren, umso höher ist ihre Selbsteinschätzung berufsspezifischer Kompetenzen bzw. ihr berufsbezogenes Selbstkonzept. Daraus lässt sich ableiten, dass im Verlauf des Studiums die Professionalisierung der befragten Lehramtsstudierenden zunimmt. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass die berufliche Motivation (Aussage „seit langem fester Berufswunsch“ und Skala ‚Freude am Umgang mit Kindern

und Jugendlichen') bedeutend für die Entwicklung berufsspezifischer Kompetenzen ist.

Die Teilnahme an einer bestimmten Organisationsform der schulpraktischen Studien wirkt sich nicht auf die Selbsteinschätzung berufsspezifischer Kompetenzen aus.

4. Fazit

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Mehrzahl der befragten Lehramtsstudierenden bereits vor der Teilnahme an den schulpraktischen Studien die berufsspezifischen Kompetenzen hoch oder sehr hoch einschätzt, dennoch gibt es nennenswerte Unterschiede bei der Einschätzung einzelner berufsspezifischer Standards. Die Lehramtsstudierenden fühlen sich vor allem kompetent bei Standards, die den sozialen Umgang mit den Schülern regeln. Weniger kompetent schätzen sie sich im Hinblick auf Standards ein, die sich direkt auf die Unterrichtsprozesse beziehen. Dies könnte man als Hinweis darauf interpretieren, dass Studierende insbesondere von unterrichtsnahen und aufgabenbezogenen Formen schulpraktischer Studien profitieren werden.

Nach Absolvieren der schulpraktischen Studien kommt es bei fast allen Standards zu signifikanten Verbesserungen. Hier zeigen sich vor allem deutliche Kompetenzzuwächse bei den Standards ‚Lernstrategien vermitteln und -prozesse begleiten‘, ‚Lehrer-Schüler-Beziehungen‘ und ‚allgemeindidaktische und fachdidaktische Standards‘. Einschränkend muss aber sicherlich bedacht werden, dass die neben den schulpraktischen Studien in einem Semester wirksam werdenden Unterstützungen berufsbezogener Selbstentwicklung durch weitere Seminare oder Kontextfaktoren nicht kontrolliert werden konnten.

Im Weiteren zeigen die Analysen, dass die berufsspezifischen Standards nicht voneinander unabhängig sind. Sie sind Bestandteile eines übergeordneten berufsbezogenen Selbstkonzeptes und im Wesentlichen über die Zeit weniger stabil bzw. durch berufliche Erfahrungen in der Praxis veränderbarer als allgemeine berufliche Persönlichkeitseigenschaften wie z. B. Belastbarkeit oder emotionale Stabilität. Die Veränderbarkeit der mit den Standards beschriebenen Kompetenzen spricht zunächst einmal dafür, dass mit der Studie *Standardorientierte Qualifizierung von Studierenden im Rahmen einer Innovation des Potsdamer Modells der Lehrerbildung (QualiStud)* ein Instrument entwickelt wurde, das geeignet ist, Kompetenzentwicklungen von Lehramtsstudierenden im Rahmen schulpraktischer Studien bereits nach kurzfristigem *Treatment*

abzubilden. Andererseits kann die mangelnde empirische Trennschärfe der einzelnen Standards nicht zufrieden stellen, da damit kein Ansatzpunkt für die Richtung qualitativer Veränderungen schulpraktischer Studien festgestellt werden kann. Dies könnte aber ein generelles Problem der mit den Standards erfassten Kompetenzstruktur sein.

Die interindividuellen Unterschiede der Gesamtskala ‚berufsspezifische Standards‘ bzw. des berufsbezogenen Selbstkonzeptes können zum Teil mit Differenzen in der Persönlichkeitsstruktur der befragten Lehramtsstudierenden erklärt werden. Vor allem hat das zusammengefasste BIP-Persönlichkeitsmerkmal ‚berufliche Orientierung‘ (Leistungs-, Gestaltungs- und Führungsmotivation) einen substantiellen und stabilen Einfluss zur Vorhersage des berufsbezogenen Selbstkonzeptes zu beiden Erhebungen. Für zukünftige Untersuchungen erscheint es damit zielführend, das umfangreiche BIP-Instrumentarium auf die Kerndimension ‚berufliche Orientierung‘ zu reduzieren.

Insgesamt weisen die Ergebnisse auf ein eher optimistisches berufsnahes Selbstbild Potsdamer Lehramtsstudierender hin. Schulpraktische Studien scheinen sie in diesem Selbstbild zu bestätigen. Präferenzen für eine bestimmte Organisationsform schulpraktischer Studien konnten bisher nicht festgestellt werden.

Literatur

- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004: *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. In: *Psychometrika*, 16, pp. 297-334.
- Gage, N. (1983). Entwicklung und Persönlichkeit. In: Bach (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 392-395.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (1998). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von*

- Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegshase*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J., Eder, F., & Fatacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 5, H. 1, S. 43-55.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In: Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrer/in werden*, Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, S. 113-127.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, S. 26-37.
- Potsdamer Modell der Lehrerbildung 1992: Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam.
- Rosenstiel, L. von. Nerdinger, F. W. & Spieß, E. (1998). *Von der Hochschule in den Beruf*, Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schründer-Lenzen, A. & Merckens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-44.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U., Seidel, A. und Chudoba, C. (2005): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie 2004/05). Universität Potsdam. Humanwissenschaftliche Fakultät. Institut für Pädagogik.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism*. Second edition. New York: Pocket Books (Simon and Schuster).

Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung – eine vergleichende empirische Untersuchung

Von Hartmut Giest

1. Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung

1.1 Das Theorie-Praxis-Problem

Wir befinden uns mitten in intensiven Bemühungen um die Reform der Lehrerbildung, die zwar ein Dauerbrenner zu sein scheint, mit der Studienreform (Einführung konsekutiver Studiengänge - Ba/Ma) jedoch wichtige Impulse erhalten sollte. Diese beziehen sich unter anderem auf die Erhöhung des Berufsfeldbezuges im Studium und mithin auf das bessere Herstellen der Einheit von Theorie und Praxis (pädagogischen Handelns mit Blick auf Schule und vor allem Unterricht).

Den Kernpunkt der Diskussion um die Verbesserung der Lehrerbildung bildet das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis oder anders ausgedrückt, die Frage nach der Professionsorientierung im Studium (Terhart, 2004). Dahinter steht der in der Lehrerbildung aber auch auf anderen Feldern universitärer Ausbildung (Oelkers, 1996; Sandfuchs, 2000) festzustellende fehlende oder zu geringe Zusammenhang zwischen Studium/ Ausbildung und der Qualität beruflicher Tätigkeit der Absolventen (Oelkers, 2001).

Mit dem Ziel, das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zu verbessern, wurde an der Universität Potsdam das Potsdamer Modell der Lehrerbildung (Strukturkommission Lehrerbildung 1992, vgl. auch Giest, 2005a, b, c) entwickelt. Die Kernpunkte dieses Modells umfassen die Stärkung

- der *Professionsorientierung* der Lehrerbildung,
- des Miteinanders von Erziehungs- und Fachwissenschaft sowie Fachdidaktik,
- des Praxisbezuges der Ausbildung,
- der Einbeziehung der Studierenden in die Forschung.

Die vorliegende Untersuchung hat die Aufgabe, dazu beizutragen, dieses Modell in seiner Konkretisierung auf die Lehre und das Studium zu evaluieren. Auf diesem Hintergrund führen wir seit längerem Befragungen der Studierenden mit dem Ziel durch, insbesondere Aussagen über die Entwicklung der Professionsorientierung von Studium und Lehre zu erhalten.

1.2 Profession versus Beruf

In der modernen Wissensgesellschaft wird das Modell des (klassischen) Berufs und der (klassischen) Ausbildung im gesellschaftlichen Maßstab zunehmend durch Bildung ersetzt (vgl. auch Harney, 2004; Benner & Brüggem, 2004). In diesem Zusammenhang kann eine zunehmende Professionalisierung⁵ der gesamten Arbeitswelt beobachtet werden, deren Auswirkung auch beim Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau und Arbeitslosigkeit festgestellt werden kann. Auch mit Blick auf die Ausbildung von Lehrkräften (nicht nur im Lehramt an Gymnasien) hat sich (wenigstens in der Scientific Community) durchgesetzt, ein mit Blick auf die Aneignung von Professionalität (vgl. Reh 2004) erforderliches wissenschaftliches Studium für unumgänglich zu halten (vgl. u. a. Terhart, 2004a, b; Bildungskommission, 2003; Blömeke, 2004; Schlömerkemper, 2004).

Die Begriffe Profession und Professionsorientierung sind äußerst unscharf (Jaumann-Graumann & Köhnlein, 2001; Bauer, 2001; Reh, 2004 - einen Überblick gibt Terhart, 2004b). Für die Zwecke der empirischen Erhebung waren daher konsensfähige Kernaussagen zum Konstrukt Professionsorientierung zu finden und in geeignete Items für die Befragung zu transferieren.

Für diesen Zweck erscheint die Unterscheidung zwischen Beruf und Profession bedeutsam (vgl. auch Bauer, 1993, 2001; Terhart, 2004). Nach Gieseke (1991) sind Berufe „Fähigkeitsschablonen, die sich auf dem Arbeitsmarkt monopolisieren und sich für bestimmte Arbeitsfelder anbieten“ (S. 1109). Sie legen Aufgaben und Anforderungen in einer großen Breite aus. Professionen zeichnen sich gegenüber Berufen durch einen höheren Autonomiespielraum, der vorrangig durch Selbstkontrolle sanktioniert wird, wissenschaftliche Standards, die durch professionsgesteuerte Forschung erweitert werden und hohes gesellschaftliches Ansehen aus. Im Zusammenhang mit der Profession von Lehrberufen sind zumindest die Merkmale Wissenschaft, Autonomie, Innovationsfähigkeit durch theoriegeleitetes reflexives Handeln sowie Verantwortung zu nennen (Jacques, 2002; vgl. auch Terhart, 2004b).

Bromme (1992) beschreibt mit Blick auf die Profession des Lehrers eine Topologie professionellen Wissens, welche fachliches Wissen, curriculares Wissen, die Philosophie des Schulfaches,

⁵ In unserem Verständnis gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Bildung und Profession, wobei wir letztere nicht als (technokratisches) Expertentum verstehen wollen (vgl. Terhart, 2004b).

pädagogisches Wissen, fachlich-pädagogisches (fachdidaktisches) Wissen aufweist.

Ein wissenschaftliches Studium im Rahmen der Lehrerbildung umfasst die Beteiligung an der professionsbezogenen Forschung (Holzbrecher, 2000; Altrichter & Mayr, 2004; Helsper, 2001). Vor allem gilt es aber, eine vorschnelle Festlegung von Professionalisierung auf praxisorientierte Ausbildung zu verhindern (Oelkers, 1996; Czerwenka & Nölle, 2001)! So bestand eine Absicht der Einführung konsekutiver Studienstrukturen darin, im Studium stärker den Aspekt der Berufsvorbereitung zu betonen, ohne allerdings das wissenschaftliche *Studium* durch eine wissenschaftsorientierte *Berufsausbildung* ersetzen zu wollen (vgl. hierzu auch Giesecke, 2001; Ramseger, 2001).

1.3 Professionsorientierung als Merkmal des Lehramtsstudiums

Die Erhöhung der Professionsorientierung des Lehramtsstudiums (im Sinne des Herstellens der Einheit von Theorie und Praxis) soll vor allem dadurch erreicht werden, dass einerseits die Praxisbezüge in den auf Theorieaneignung gerichteten Bestandteilen des wissenschaftlichen Studiums und der Lehre erhöht und andererseits Bedingungen dafür geschaffen werden, dass Theorieanteile bei den (erziehungswissenschaftlichen bzw. insbesondere fachdidaktischen) Praktika verstärkt werden. Studierende sollen dabei lernen, pädagogische, insbesondere Unterrichtspraxis mit Hilfe der Theorie zu reflektieren und schließlich Theorie geleitet zu gestalten.

Wie gelingt dies aber im universitären Alltag, was hindert daran und von welchen Faktoren hängt eine Erhöhung der Professionsorientierung des Lehramtsstudiums wesentlich ab? Ein bedeutsamer Faktor hierbei sind die Studierenden, daher ist danach zu fragen, wie Studierende die Professionsorientierung ihres Studiums bewerten. Wollen Studierende überhaupt eine Professionsorientierung des Studiums in der gekennzeichneten Art?

Zweifel daran sind erlaubt:

Denzel, Fiechter und Wolter (2005) berichten für die Schweiz, dass der Beruf einer Lehrkraft vor allem für Studierende attraktiv ist, die folgende Merkmale aufweisen: Es sind vor allem Frauen mit geringerer Bildungsnähe des Elternhauses, mit musischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern im Abitur, die ihre eigenen Ideen umsetzen, mit Menschen arbeiten und schnell mit dem Studium fertig sein und Familienfähigkeit erwerben wollen, deren Ausbildung berufsbezogen ist und die nicht ihre eigene Persönlichkeit entwickeln und wissenschaftlich tätig werden wollen.

Also es sind Studierende, die in wesentlichen Teilen genau das Gegenteil der gegenwärtig laufenden Reform der Lehrerbildung wollen! Über ähnliche Untersuchungsergebnisse aus den USA und Deutschland berichtet Blömeke (2004). Bedenklich stimmen empirische Untersuchungen (Blömeke, 2004, 2006; Mayr, 2006) die zeigen, dass der Zusammenhang zwischen dem, was Lehrer in der beruflichen Praxis an Kompetenzen anwenden und dem, was sie im Studium erworben haben, sehr locker ist, weshalb vermutet werden kann, dass Praxiserfahrungen nicht unbedingt den Wunsch nach einem professionsorientierten Studium stützen. Wenn Zusammenhänge registriert bzw. von den Lehrkräften in Befragungen geäußert werden, dann beziehen diese sich auf die Fachdidaktik. Andere Untersuchungen weisen zudem darauf hin, dass Lehrkräfte die Bedeutung ihrer allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Studien mit Blick auf ein erfolgreiches Bewältigen von Anforderungen ihrer beruflichen Praxis eher gering bewerten. Mit klaren Alters- und Generationseffekten wird in der folgenden Reihenfolge als Berufsperspektive bevorzugt: 1. mit Kindern arbeiten, 2. abwechslungsreiche Tätigkeit, 3. Wissen weiter geben, 4. Autonomie (Terhart, 1997). Am Prozess der Wissenschaft teilzuhaben, kommt hierbei nicht vor. Untersucht man die bevorzugten Orientierungen der Lehrer, so zeigt sich folgendes Bild: Schülerinnen und Schüler (69%), eigene Unterrichtserfahrungen (59%), Bildungsplan/ Lehrplan (56,2%), Meisterlehrer (37,7%), eigene Kindheit (34,9%), eigene Erfahrung als Schüler (33,1%), Fachdidaktik (26,6%), Schulpädagogik (10,3%), Erwartungen der Eltern (10,1%) (Hartmann-Kurz, Donetskaja & Becker, 2001), was eher die geringe Rolle der Erziehungswissenschaften in den Wahrnehmungen der Lehrer, die ja auch Tutoren der Studierenden sind, widerspiegelt. Ähnliche Ergebnisse zeigten unsere Erhebungen (Giest, 2002), vor allem mit Blick auf den Gegensatz zwischen theoretisch (manchmal auch ideologisch) begründeten Ansprüchen der Lehrkräfte an Unterricht und Lehrerhandeln in ihm einerseits und der Realität ihrer Unterrichtspraxis andererseits (vgl. hierzu auch Hascher, 2005; Blossing & Eckholm, 2005).

Es könnte also gut sein, dass die Bemühungen der ambitionierten universitären Lehrerbildung um ein professionsorientiertes Studium im Lehramt sowohl an den traditionellen universitären Strukturen, den studentischen Einstellungen und Erwartungen und der pädagogischen Praxis (Resistenz pädagogischer Alltagspraxis gegenüber Neuerungen - vgl. Blömeke, 2004) scheitern.

2. Ziel und Fragestellung der Untersuchung

2.1 Ziel

Das Ziel unserer Untersuchungen bestand darin, einen Beitrag zu leisten, die Professionsorientierung in Studium und Lehre zunächst bezogen auf das Fach Sachunterricht zu erhöhen. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse sollten u. a. für die Erarbeitung jeweils neuer Studienordnungen genutzt werden. Diese Zielstellung wurde nachfolgend dahingehend erweitert, dass der Prozess der Reform der Lehrerbildung an der Universität, der u. a. mit der Einführung konsekutiver Studiengänge in der Lehrerbildung zusammenhängt, mit Blick auf die oben genannte Problemstellung wissenschaftlich begleitet werden sollte. Eine vergleichende Untersuchung mit dem Studium für das Lehramt an Haupt- bzw. Volksschulen an Pädagogischen Akademien in Österreich, die eher den Aspekt der Berufsausbildung betonen, sollte einerseits die universitäre Ausbildung kontrastieren und Unterschiede (evtl. Vor- bzw. Nachteile) zwischen beiden Ausbildungsgängen deutlich werden lassen bzw. andererseits den Pädagogischen Akademien, die sich mitten im Prozess der Überführung in Pädagogische Hochschulen befinden, Hinweise auf Problemstellungen geben, die besonderer Beachtung in diesem Prozess mit Blick auf die o.g. zentrale Problemstellung bedürfen.

2.1 Fragestellung

Die zentralen Fragestellungen betreffen: Was verstehen Studierende im Lehramtsstudium unter dem Merkmal der Professionsorientierung und wie bewerten sie ihr Studium diesbezüglich bzw. in welcher Richtung halten sie eine Weiterentwicklung von Lehre und Studium mit Blick auf die Erhöhung der Professionsorientierung für erforderlich?

Welche Entwicklungstrends zeigen sich bezogen auf das Merkmal der Professionsorientierung des Studiums und welche Unterschiede gibt es diesbezüglich zwischen dem Universitätsstudium und dem Studium an einer Pädagogischen Akademie und wie wirkt sich dies auf die Studienzufriedenheit (bezogen auf das gekennzeichnete Merkmal) aus?

3. Methoden

3.1 Fragebogenkonstruktion

Um zu praktisch verwertbaren Ergebnissen zu gelangen, fragten wir die Studierenden nicht nur danach, wie sie ihr Studium bezüglich des Merkmals der Professionsorientierung bewerten bzw. in welcher Richtung sie diesbezüglich eine Weiterentwicklung von Lehre und Studium für erforderlich halten, sondern auch danach, was sie unter Professionsorientierung verstehen.

Auf der Grundlage der oben angestellten Überlegungen wurden Merkmale bzw. Kriterien für die Beschreibung und Bewertung der Professionsorientierung von Studium und Lehre in den zwei Polen „Berufsorientierung“ vs. „Professionsorientierung“ abgeleitet und in Form von Items in einem Fragebogen verarbeitet. Wir haben die Untersuchung als Befragung (halboffener Fragebogen) angelegt, um möglichst effektiv zu aussagefähigen Daten zu kommen und die Ergebnisse der Befragung unter Berücksichtigung aus unmittelbarem Feedback der Studierenden gewonnener Eindrücke interpretiert. Die Befragungen fanden jeweils im Sommersemester 1999, 2002 und 2005 statt.

Zum Einsatz kam ein speziell konstruierter Fragebogen, der neben den hier mitgeteilten Fragerichtungen auch weitere nach Qualitätsmerkmalen der Lehre enthielt. Die diesbezüglichen Ergebnisse können zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht detailliert mitgeteilt werden, da die Auswertung noch nicht abgeschlossen ist. Der Fragebogen (2005) wurde in einer Online-Version und als Papierversion eingesetzt, um die Anzahl zu erreichender Studierender zu vergrößern, 1999 und 2002 sowie in Österreich erfolgte die Befragung ausschließlich mit der Papierfassung.

Die nachfolgend mitgeteilten Ergebnisse beziehen sich auf die drei Fragen:

Frage 1: Was verstehen Sie unter einem professionsorientierten Studium?

Das Studium zeichnet sich aus durch die Integration

- a) praktischer Anforderungen und Aufgabenstellungen der beruflichen Tätigkeit
- b) von Tipps, Hinweisen und Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung
- c) relevanter Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer Diskussion
- d) hoher wissenschaftlicher Standards gerichtet auf die Fähigkeit, Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren

- e) relevanter fachlicher, erziehungswissenschaftlicher und fachlicher Forschungsergebnisse
- f) von Momenten der Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung.

Frage 2: Wie schätzen Sie die Professionsorientierung Ihres Studiums ein?

Frage 3: Bewerten Sie die Integration folgender Momente in Ihrem Studium:

[Die Beantwortung erfolgte durch Bewertung des Studiums bezogen auf die Items (a)-(f).]

Die einzelnen Items waren an Merkmalen der Pole Berufs- bzw. Professionsorientierung in dem von uns oben beschriebenen Verständnis ausgerichtet. Die Items waren in Frage 1 auf einer dreigestuften Skala nach den Merkmalen „trifft zu“, „trifft nicht zu“ und „weiß ich nicht“ zu bewerten. Bei den Fragen 2 und 3 war eine vierstufige Skala vorgegeben („ist mehr zu betonen“, „kann so bleiben“, „ist überbetont“, „ich weiß es nicht“).

Bezüglich der beiden Pole Berufs- und Professionsorientierung konnte mittels hierarchischer Clusteranalyse (SPSS) gezeigt werden, dass die entsprechenden Items die beiden Orientierungsrichtungen abbilden.

3.2 Stichproben

Die Untersuchung wurde im Rahmen der Lehrevaluation zu verschiedenen Messzeitpunkten wiederholt. Sie war ursprünglich nicht längsschnittlich geplant. Und obwohl ein bestimmter Anteil der Studierenden zu den untersuchten drei Messzeitpunkten als identisch angesehen werden darf, handelt es sich nicht um einen echten Längsschnitt, weil auf Grund einer unzuweckmäßigen Codierung identische Probanden in den verschiedenen Stichproben nicht mehr zu identifizieren waren. Wir haben daher eine Veränderung der Codierung in 2005 vorgenommen und hoffen, in weiteren Erhebungen nun längsschnittlich analysieren zu können.

Bei den Stichproben handelt es sich um (freiwillige und anonyme) Befragungen aus den Jahren 1999, 2002 und 2005. Da der Zweck der Befragung ursprünglich die Lehrevaluation (im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung bzw. Überarbeitung der jeweiligen Studienordnung) und nicht den Aspekt der Professionsorientierung betraf, gibt es bestimmte Unterschiede zwischen den Stichproben, die analysiert werden müssen, um die erhobenen Daten interpretieren zu können. Um die Vergleichbarkeit der Stichproben abschätzen zu können, haben wir die beruflichen Erfahrungen in anderen Berufen, das Alter der Studierenden, die Verteilung auf

Grundstudium und Hauptstudium sowie weitere Merkmale des Studiums erhoben. (Auf die gesonderte Erhebung des Merkmals „Geschlecht“ haben wir bei den Erhebungen 1999, 2002 und der Eisenstädter (Österreich) Stichprobe verzichtet, da über 90% der Studierenden Frauen sind und bedingt durch die Stichprobengröße sich keine verwertbaren Varianzen errechnen lassen würden.)

Bei den von uns untersuchten Stichproben handelt es sich zum einen um Universitätsstudenten der Universität Potsdam (1999, 2002, 2005) und zum anderen um Studenten der Pädagogischen Akademie Eisenstadt /A. Da sich die Studien- bzw. Ausbildungsbedingungen in der Universität und in der Pädagogischen Akademie wesentlich im Hinblick auf die Berufs- bzw. Professionsorientierung unterscheiden, beide Studienformen das Theorie-Praxis-Problem unterschiedlich angehen, ist ein Vergleich dieser Stichproben aufschlussreich hinsichtlich der Frage der Studienzufriedenheit und der Studiererwartungen im jeweiligen Lehramtsstudium. Gleichzeitig lässt der Vergleich dieser spezifischen Stichproben Probleme des jeweiligen Lehramtsstudiums plastischer herausarbeiten.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über Merkmale der verschiedenen Stichproben.

Tabelle 1: Merkmale der 4 Stichproben

Gesamt	99	2002	A (Eisenstadt)	2005	gesamt
N in absolut/%	33/6,9	117/24,6	93/19,6	232/48,8	475
Alter in Jahren	22,6	23,0	21,6	23,2	22,6
Geschlecht (m/w - nur 2005)				223/39 85,1%/14, 9%	
Berufserfahrung in %	8,6	16,2	49,5	26,1	31,0
Semester (N)	4,20	4,60	4,10	4,81	4,43
Lehramt in %	LSIP = 100	LSIP =100	HS = 34,4 VS = 65,6	LSI = 06,5 LSIP = 65,2 LG = 27,8 andere = 0,4	20,45 75,40 06,95
Sachunterricht in %	100%	100%	65,6%	74	

LSIP - Stufenübergreifendes Lehramt SEK 1/ Primarstufe mit Schwerpunkt Primarstufe

LSI - Stufenübergreifendes Lehramt SEK 1/ Primarstufe

LG - Lehramt an Gymnasien

4. Ergebnisse

4.1 Soll-Ist-Vergleich der studentischen Bewertung der Professionsorientierung des Studiums

Beim differenzierten Vergleich der Stichproben sind zwei Fragen vordergründig zu beantworten:

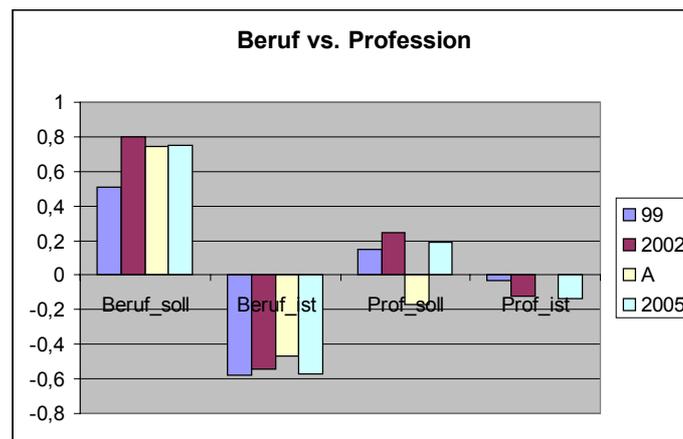
1. Welche Veränderungen zeigen sich im Vergleich der Stichproben 1999, 2002 und 2005 (Universität Potsdam)?
2. Welche Unterschiede ergeben sich bezüglich der Stichproben aus der Universität bzw. aus der Pädagogischen Akademie?

Analysiert man die Studienbedingungen und vergleicht sie (Universität vs. Pädagogische Akademie), dann kann mit Blick auf die hier interessierende Frage vermutet werden, dass der berufspraktische Bezug in der Stichprobe aus Eisenstadt (Pädagogische Akademie) höher und gleichzeitig der wissenschaftliche Anspruch an das Studium geringer zu veranschlagen ist. Das Studium an der Pädagogischen Akademie ist streng durchstrukturiert, wird mit relativ kleinen Gruppen organisiert, der Bezug zur Praxis ist relativ unmittelbar, da stets eine Volksschule den Akademien angegliedert ist, die sich teilweise im gleichen Gebäude befindet und in der die Studierenden eine gut betreute praktische Ausbildung erfahren. In der Universität ist dies in der Regel nicht der Fall: Die Praxisschulen befinden sich nicht in der Nähe der Universität, der Kontakt zur betreuenden Lehrkraft an der Schule ist eher locker, das Studium (besonders in den Schwerpunktfächern) weist oft wenige Bezüge zum Schulfach und zur beruflichen Praxis der angehenden Lehrkräfte auf und die Betreuung der Praxisstudien ist (zwar von Fach zu Fach unterschiedlich) insgesamt jedoch vergleichsweise gering (Giest 2003, 2004, 2005c). Diese unterschiedlichen Studienbedingungen müssten sich eigentlich deutlich im Vergleich der beiden Studierendengruppen niederschlagen.

Zunächst sollen die Vorstellungen der Studierenden von einem professionsorientierten Studium (Soll-Werte) mit der Bewertung ihres Studiums diesbezüglich (Ist-Werte) verglichen werden. An dieser Stelle wollen wir uns ganz auf die beiden Cluster Berufs- bzw. Professionsorientierung konzentrieren, in denen die Items (a)-(c) und (e)-(f) zusammengefasst wurden. Die Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Ergebnisse.

Auffallend ist zunächst, dass seit 1999 mit Gipfelpunkt 2002 (nahezu identische Grundgesamtheit) und nur gering niedriger in 2005 (hier spielt die Stichprobenszusammensetzung eine Rolle, denn hier sind nun auch andere Lehrämter integriert) von der Mehrheit

der Studierenden mehr Betonung der berufspraktischen Momente in einem professionsorientierten Studium gefordert wird (beruf_soll). Bei der Bewertung dieses Momentes bezogen auf das reale Studium sind die Unterschiede nicht so deutlich ausgeprägt (beruf_ist). Klar erkennbar ist jedoch die Diskrepanz zwischen den Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden und der Realität - und dies eigentlich relativ unabhängig von der Stichprobe und interessanterweise auch dann relativ unabhängig von der Art des Studiums.



Über der Abszisse ist die in Clustern zusammengefasste Zustimmung zu den entsprechenden Items aufgetragen: Dazu wurden die Daten so transformiert, dass Zustimmung („trifft zu“) und Ablehnung („trifft nicht zu“) jeweils mit 1 und -1 kodiert wurden, Unkenntnis mit „0“. Unten ist die Kritik aufgetragen: Kritik „zu geringe Betonung“ wurde mit „-1“ und „ist mehr zu betonen“ mit „1“ kodiert, Unkenntnis und Zufriedenheit mit „0“. Die Balken repräsentieren jeweils die Mittelwerte aus der Anzahl beider Pole - „1“ und „-1“. „1“ würde oben vollkommene Zustimmung und „-1“ vollkommene Ablehnung, unten „-1“ der Wunsch nach mehr Betonung und „1“ der Wunsch nach weniger Betonung bedeuten - hier wäre „0“ der Ausdruck der vollkommenen Zufriedenheit oder Unkenntnis.

Abbildung 1: Vergleich der Stichproben bezüglich der Bewertung gewünschter und realer Berufs- bzw. Professionsorientierung des Studiums

Natürlich lassen sich beim gerade betrachteten Merkmal statistisch relevante Unterschiede zwischen den einzelnen Stichproben errechnen (Tabelle 2), angesichts des überaus deutlichen Gesamtbildes der Diskrepanz zwischen IST und SOLL sind diese als marginal zu betrachten: Alle Stichproben wollen die Berufspraxis, die Berufsorientierung im Studium mehr betont wissen und sind diesbezüglich mit ihrem Studium unzufrieden. Während die Soll- als auch die Ist- Werte für dieses Merkmal beim Vergleich 2002 (Potsdam) und 2002 (Eisenstadt) zeigen, dass Wunsch und Kritik in Österreich nur unwesentlich geringer ausfallen, wird in 2005 der Ist-Wert dieses Merkmals stärker kritisiert als in 2002, obwohl der Soll-

Wert hier vergleichsweise niedriger lag. Offenbar spiegeln sich hier die anderen Lehrämter (LIP und LG) wider, die der universitären Tradition folgend besonders stark vom fehlenden Berufsfeldbezug betroffen sind. Statistisch relevante Unterschiede zeigen sich hier nur zur Stichprobe von 1999.

Tabelle 2: Statistische Prüfung der Nullhypothese fehlender Unterschiede zwischen den Stichproben - bezogen auf die Merkmale der Berufs- bzw. Professionsorientierung

Mann-Whitney-Test	1999 (z/ p)	2002 (z/ p)	A (z/ p)
beruf_soll	zu 2002: (-3,181/ .001) zu A: (-2,163/ .031) zu 2005: (-2,788/ .005)		
beruf_ist			zu 2005: (-2,445/ .014)
Prof_soll	zu A: (-2,783/ .005)	zu A: (-4,942/< .001)	zu 2005: (-4,864/< .001)
Prof_ist			zu 2005: (-2,626/ .009)

Anders sieht es bei der Professionsorientierung aus: Hier zeigen sich ganz klare Unterschiede zur Stichprobe aus Eisenstadt (Prof_soll). Die Studierenden aus Eisenstadt bewerten die nach unseren Erfahrungen und den Expertenurteilen aus Österreich in der Lehre relativ unterbetonten Merkmale der Professionsorientierung als nicht für ein professionsorientiertes Studium zutreffend (mindestens signifikante Unterschiede zu allen Universitätsstichproben) und sind folgerichtig mit dem Ist-Stand ihres Studiums diesbezüglich relativ zufrieden („kann so bleiben“ bzw. „weiß ich nicht“). Die Stichprobe 1999 macht eine Ausnahme hinsichtlich der Betonung der Berufsorientierung, die sie relativ weniger als zutreffend bewertet als alle anderen Stichproben, wengleich die Unzufriedenheit, der Wunsch nach stärkerer Betonung allerdings gleich ausgeprägt ist. Deutlich auffällig sind, bei grundsätzlich ähnlichen Grundpositionen, die deutlichen statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Universitätsstichproben und den Studierenden aus Eisenstadt (graue Schraffur).

Varianzanalytisch zeigt sich bezüglich des Faktors Berufserfahrung bei der Stichprobe 1999 ein Effekt bei beruf_ist [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=8,096$; $f=2$; $p= .017$], wobei Studierende im Alter von 21-25 Jahren zufriedener mit der Betonung dieses Merkmals in ihrem Studium sind als jüngere Studienanfänger (bis 20 [Mann-Whitney-Test $z=-2,226$; $p= .028$]) und ältere Studierende (26+ [Mann-Whitney-Test $z= -2,226$; $p= .028$]). Auch bei der Eisenstädter Stichprobe zeigt sich hier ein Effekt: beruf_ist [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2= 7,752$, $f=2$; $p= .021$]: Studienanfänger (-20) sind hier

nun zufriedener als 21-25Jährige [Mann-Whitney-Test $z=-2,659$; $p=.008$] (vgl. Abb. 2).

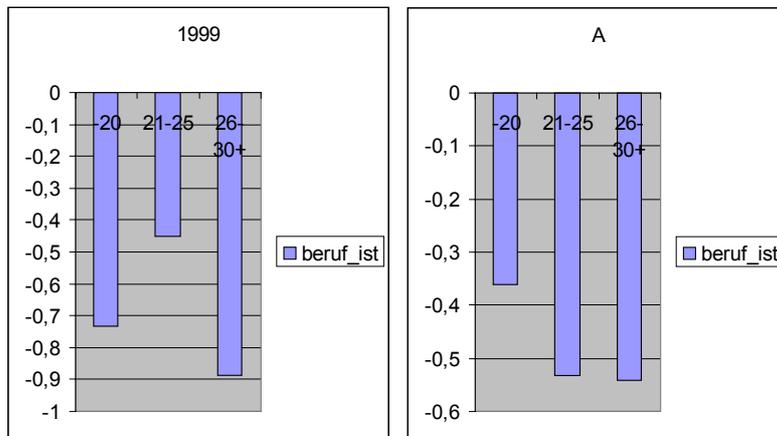


Abbildung 2: Bewertung des Merkmals (Cluster) Berufsorientierung des Studiums in Abhängigkeit vom Alter in den Stichproben 1999 und Eisenstadt

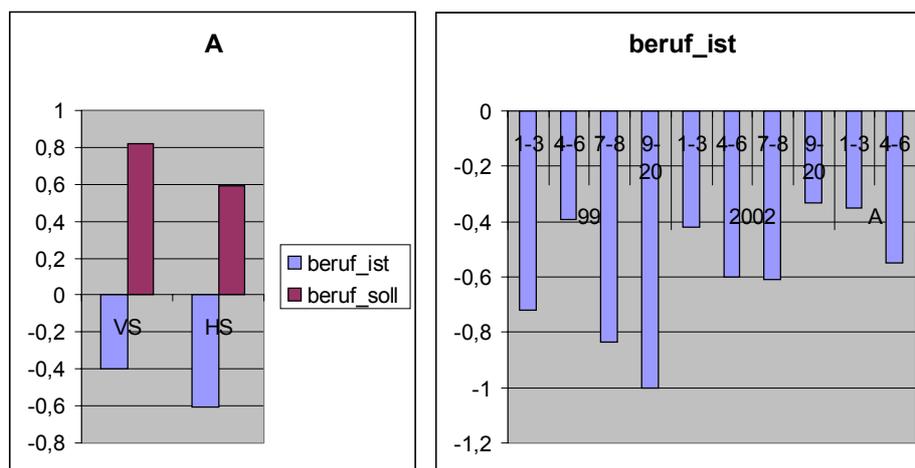


Abbildung 3: Vergleich der Lehrkräfte der Stichprobe Eisenstadt bezüglich der Soll- und Ist- Werte für die Berufsorientierung und Darstellung der Abhängigkeit der Bewertung der Berufsorientierung des Studiums vom studierten Hauptsemester in den Stichproben 1999, 2002 und A

Bezüglich des Faktors *Lehramt* war für die Stichprobe aus Österreich ein Effekt bezüglich der Items der Berufsorientierung, wie sie im Studium betont werden sollten und wie sie tatsächlich ausgeprägt sind, festzustellen. In dieser Stichprobe kommen als Lehrkräfte Volks- und Hauptschule vor: Studierende im Lehramt an Hauptschulen stimmen der Berufsorientierung als Merkmal eines professionsorientierten Studiums relativ weniger zu als Studierende im Lehramt an Volksschulen, allerdings (in gewisser Analogie zu den Befunden in der Universität) kritisieren diese Studierenden das Fehlen dieses Merkmales mehr als Studierende im Lehramt an Volksschulen (Abb. 3): beruf_soll - Hauptschule vs. Volksschule

[Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=7,924$; $f=1$; $p= .005$] und *beruf_ist* - Hauptschule vs. Volksschule [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=6,935$; $f=1$; $p= .008$].

Bezüglich des Faktors *Semester* zeigt sich nur bei der Bewertung der Berufsorientierung des Studiums ein Effekt: In der Stichprobe 1999 üben Studierende des 4.-6. Semesters weniger Kritik als die Studienanfänger und höhere Semester (1999: *beruf_ist* [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2= 9,286$; $f=3$; $p= .026$] - 4.-6. Semester gegen 1.-3. [Mann-Whitney-Test $z= -2,534$; $p= .011$]). In der Stichprobe 2002: *beruf_ist* [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=9,244$; $f=3$; $p= .026$] sind Studierende des 1.-3. Semesters mit diesem Merkmal zufriedener (1.-3. zu 4.-6. [Mann-Whitney-Test $z=-2,583$; $p= .010$]). In der Stichprobe aus Eisenstadt errechnet man für diese Variable auch einen Effekt: *beruf_ist* [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=12,653$; $f=1$; $p< .001$], wobei auch hier Studierende des 1.-3. Semesters zufriedener sind als die des 4.-6. Semesters [Mann-Whitney-Test $z= -3,557$; $p< .001$ - vgl. Abb. 3].

Die anderen Faktoren bleiben ohne Effekte, auch Wechselwirkungen zwischen den Variablen lassen sich nicht im statistisch relevanten Bereich beobachten.

Studentische Bewertung der Professionsorientierung des Studiums (Frage 2)

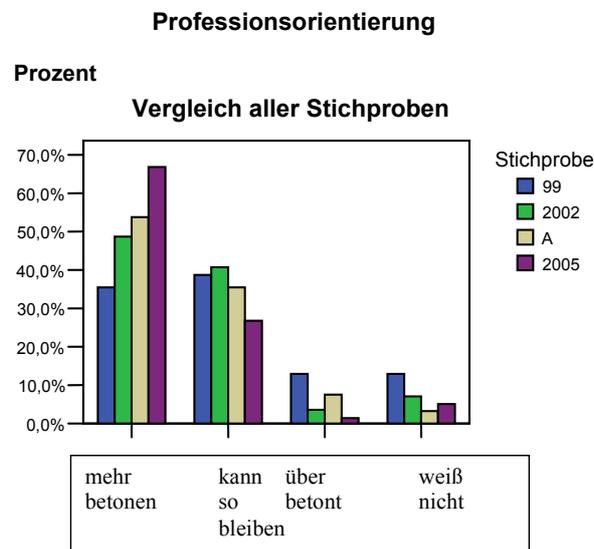


Abbildung 4: Studentische Bewertung der Professionsorientierung in den vier Stichproben

Vergleicht man nun die Stichproben bezüglich der Bewertung der Professionsorientierung ihres Studiums, so fällt eine klare Tendenz der Zunahme des Wunsches nach stärkerer Betonung dieses Merkmals für die Potsdamer Stichprobe auf, wenigstens im Vergleich zu 2005. Auf einem hohen Niveau ist die Unzufriedenheit mit der Professionsorientierung des Studiums gewachsen und

logischerweise die Zufriedenheit zurückgegangen. Die statistische Prüfung der Unterschiede zwischen den Stichproben ist aus Tabelle 2 zu entnehmen. Statistisch relevante Unterschiede zwischen den Stichproben lassen sich vor allem beim Vergleich aller anderen Stichproben gegen die aus 2005 und 1999 gegen 2002/A sichern. Auffällig ist, dass unabhängig von der tatsächlichen und gewünschten Ausprägung des Merkmals, unabhängig von der Art und Weise des Studierens und der Lehre die Unzufriedenheit mit der Professionsorientierung eine Konstante ist. Das mag an den oben mitgeteilten Besonderheiten der Lehramtsstudierenden liegen. Andererseits kann eine solche Tendenz nicht unbeachtet bleiben. Da sich die Stichproben auch bezüglich des studierten Faches bzw. Lehramtes unterscheiden, haben wir zunächst danach gefragt, ob sich ein anderes Bild ergibt, wenn man nur die Studierenden im Fach Sachunterricht berücksichtigt. Dies ist aber nicht der Fall. (In der Tabelle 3 sind in der Spalte für 2005 die Daten für die Studierenden mit dem Fach Sachunterricht fett eingetragene. In den anderen betrachteten Stichproben waren ja nur Studierende mit diesem Fach erfasst worden.)

Tabelle 3: Statistische Prüfung von Zusammenhängen und Unterschieden zwischen den Stichproben

(Mann-Whitney-Test - z/p) Korrelation/ Spearman	2002	2002/A	2005
1999		-2,173 .030	-3,720/ (-4,061) <.001/ (< .001)
2002	X		-3,155 .002
2002/ A		X	-2,179/ (-3,537) .029/ (< .001)
2005			X

Ein Unterschied zwischen beiden Gruppen insgesamt (SU und ohne - nur Stichprobe 2005 und A - Vergleich Lehramt an Volks- und Hauptschule, da hier nur im Falle der Volksschule der Sachunterricht vorkommt) lässt sich nicht statistisch sichern. Analysiert man etwas differenzierter nach den einzelnen Antwortkategorien, so zeigen sich Effekte bei der Zustimmung „kann so bleiben“ [Mann-Whitney-Test $z = -2,428$; $p = .015$] als auch bei der Unklarheit „weiß ich nicht“ [Mann-Whitney-Test $z = -2,060$; $p = .039$], die beide geringer bei Studierenden mit dem Studienfach Sachunterricht ausfallen. Hier schlägt sich die relativ stärkere Unzufriedenheit der Lehrämter LSI und LG mit der Professionsorientierung ihres Studiums nieder.

Analysiert man die einzelnen Antwortkategorien auf den Vergleich der Stichproben bezogen, so fällt auf, dass der Wunsch nach größerer Betonung der Professionsorientierung tendenziell zugenommen hat: 2005 gegen 1999 [Mann-Whitney-Test $z=-3,180$; $p=.001$]; gegen 2002 [Mann-Whitney-Test $z=-2,758$; $p=.006$]. Auch im Vergleich zur Stichprobe aus Österreich zeigen sich Unterschiede [Mann-Whitney-Test $z=-2,937$; $p=.003$], hier allerdings bezogen auf das Merkmal „ist überbetont“, welches in Eisenstadt stärker ausgeprägt ist. Analog zu interpretierende Unterschiede zeigen sich z.T. auch bei den anderen Antwortkategorien vor allem im Vergleich der Stichproben 1999 zu 2002 und 2005 (vgl. auch Abb. 4).

Wir haben weiter oben bereits auf die große Unzufriedenheit der Studierenden mit der Berufsorientierung ihres Studiums (im studentischen Verständnis ist dies dann Professionsorientierung) hingewiesen. Die Soll- und Ist-Werte (beruf_soll und beruf_ist - d.h. der Beachtung berufspraktischer Momente in der Lehre und im Studium) gehen weit auseinander, die Kritik am Fehlen dieses Merkmals ist generell hoch. Dies zeigt sich auch, wenn man den Zusammenhang zwischen der studentischen Bewertung der Professionsorientierung ihres Studiums und der Ausprägung des Clusters beruf_ist (d.h. der auf die Merkmale der Berufsorientierung bezogenen Urteile) analysiert. Nur diese Variable korreliert in statistisch relevanter Weise mit den in der Frage 2 (Bewertung der Professionsorientierung des Studiums) erhobenen Daten (Tabelle 4). Dies zeigt in eindrucksvoller Weise die Konsistenz der Daten und unterstützt unsere Interpretation der studentischen Identifikation von Professionsorientierung mit Berufsorientierung.

Varianzanalytisch zeigt sich für den Faktor *Alter* in der Stichprobe 2005 ein Effekt [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=6,835$; $f= 2$; $p=.033$], der sich so aufklären lässt, dass jüngere Studierende (-20) mit diesem Merkmal mehr zufrieden sind als ältere (21-25) - [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=6,217$; $f= 1$; $p=.013$]. Für die Stichprobe aus Eisenstadt zeigt sich ein Effekt bezogen auf den Faktor *Seminar* [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=5,385$; $f= 1$; $p=.020$], wobei Studienanfänger eher mit der Professionsorientierung ihres Studiums zufrieden sind als Studierende des 4.-6. Hauptsemesters. Da Alter und studiertes Hauptsemester in allen Stichproben wenigstens signifikant korrelieren, verwundert es nicht, dass auch das studierte Hauptsemester sich als Faktor bemerkbar macht. Der beobachtete Effekt ist darauf zurückzuführen, dass insbesondere ältere Studierende (26+) im 4.-6. Hauptsemester zu 100% die Professionsorientierung ihres Studiums mehr betont wissen wollen, während Studierende gleichen Alters im 1.-3. Semester zu 60%

damit zufrieden sind [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=3,889$; $f= 1$; $p= .049$]. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist allerdings die recht kleine Gruppengröße zu beachten. Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch für die Stichprobe 2005 festhalten: Junge Studierende (-20) im LSIP sind eher mit der Professionsorientierung ihres Studiums zufrieden als ältere.

Tabelle 4: Zusammenhang (Spearman) zwischen der studentischen Bewertung der Professionsorientierung (Wie schätzen Sie die Professionsorientierung Ihres Studiums ein?) und den zusammengefassten Items der Berufsorientierung (beruf_ist) ihres Studiums

Stichprobe	Korrelationskoeffizient	Sig. (2-seitig)	N
1999	.582(**)	.001	31
2002	.208(*)	.027	113
A	.850(**)	.006	93
2005	.318(**)	<.001	214

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

In der Stichprobe aus Eisenstadt fällt auf, dass vor allem Studierende im Lehramt an Volksschulen im höheren Semester mehr Professionsorientierung des Studiums (in ihrem Verständnis, d.h. eigentlich mehr Berufsorientierung) wünschen, untere Semester (1.-3.) sind immerhin zu 2/3 mit der Ausprägung dieses Merkmals zufrieden [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=3,955$; $f=1$; $p= .047$]. In dieser Stichprobe sind Studierende aus höheren Fachsemestern mit Berufserfahrung unzufriedener mit der Professionsorientierung des Studiums.

Fazit

Zunächst ist festzustellen, dass die vorliegende Untersuchung viele in der Literatur berichtete Befunde stützt. Dies trifft sowohl auf die Besonderheiten der Studierenden im Lehramt als auch auf die Unterschiede zwischen den Lehrämtern, die Art und Weise der Ausbildung und auf diesbezügliche Grundprobleme der Lehrerbildung (hier vor allem bezogen auf das Theorie-Praxis-Problem und in diesem Zusammenhang auf die Frage der Professionsorientierung des Studiums) zu.

Studierende sind - und dies sicher nicht grundlos und unberechtigt - vor allem mit dem Bezug ihres Studiums zur beruflichen Praxis unzufrieden und das relativ unabhängig von der Art und Weise des Studiums (Universität vs. Pädagogische Akademie). Die durchaus bestehenden Unterschiede zwischen den hier betrachteten Stichproben sind angesichts des Ausmaßes an

Übereinstimmung bezüglich der an die Berufsorientierung des Studiums gestellten Erwartungen und der entsprechenden Kritik am Fehlen dieses Merkmals marginal. Hier muss ohne jeden Zweifel umgedacht werden. Und obwohl das Potsdamer Modell der Lehrerbildung gerade hierbei wirksam werden wollte, scheint dies angesichts der massiven Kritik nicht gelungen zu sein. Als wesentliches Ergebnis der Befragung muss vehement auf die stärkere Beachtung des Berufsfeldbezuges im Lehramtsstudium hingewiesen werden. Ohne Beachtung dieses Aspekts wird die Reform der Lehrerbildung eines ihrer wesentlichen Ziele nicht erreichen.

Im Sinne eines zweiten Hauptergebnisses muss auf die Heterogenität in der Studentenschaft hingewiesen werden, welche stärker zu beachten ist. Jenseits der Übereinstimmung in der Kritik mangelnder Berufsorientierung, der Kritik am zu geringen Berufsfeldbezug, unterscheiden sich Studierende bezogen auf das Wirken der Faktoren studiertes Lehramt, Alter, Berufserfahrung, Geschlecht und Fortgang der Studien (hier vor allem Studienerfolg, gemessen am Einhalten der Regelstudienzeit) erheblich untereinander. Diese Unterschiede müssen stärker in das Bewusstsein der Lehrenden gerückt werden.

Was die Unterschiede zwischen den Ausbildungs- bzw. Studienformen (Universitätsstudium vs. Akademiestudium) betrifft, so ist festzustellen:

- Studierende an der Universität Potsdam (hier muss wenigstens das Bemühen um die Durchsetzung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung als Besonderheit beachtet werden) betonen (unabhängig von der Kritik am Fehlen der Berufsorientierung) auch das Fehlen von Momenten der Professionsorientierung - anders als die Studierenden an Pädagogischen Akademien. Soll der Weg zur Hochschule in der Lehrerbildung (Volks- und Hauptschulen) in Österreich beschritten werden, so müssen sich die Studienbedingungen wesentlich ändern, was entsprechende Folgerungen sowohl für die Anlage und Organisation der Studien als auch die Qualifikation der Lehrenden bzw. das wissenschaftliche Niveau der Lehre nach sich zieht.
- Das Vorliegen beruflicher Erfahrungen, gekoppelt mit Studienerfahrungen bzw. -erfolgen (Einhalten der Regelstudienzeit), lässt die Zufriedenheit mit der Berufsorientierung des Studiums anwachsen. Bei den Akademiestudenten sind allerdings die Studienanfänger zufriedener, wobei zu beachten ist, dass hier die Kritik an

diesem Merkmal generell niedriger ist. Diesbezüglich war auch ein klarer Effekt bezüglich des Lehramtes festzustellen, wobei Studierende der Lehramter an Volksschulen (A) und der Primarstufe (Brbg.) deutlich weniger die Professionsorientierung des Studiums (im Sinne eines wissenschaftlichen Studiums) bevorzugen, sondern wohl eher auf eine Berufsausbildung (Berufsorientierung) orientiert sind.

Obwohl - und das ist das vierte Hauptergebnis der Untersuchung - sich die Studienart, der Fortgang des Studiums (d.h. hier wohl auch die in Praktika vorgenommene Konfrontation mit der Schulpraxis), das studierte Lehramt sowie die bereits vorhandene Berufserfahrung nachhaltig sowohl auf die studentischen Erwartungen als auch auf die Bewertung der Professionsorientierung des Studiums auswirken, wird die von der Erziehungswissenschaft vertretene Auffassung zur Professionsorientierung des Lehramtsstudiums von großen Teilen der Studierenden nicht geteilt und die diesbezügliche Diskrepanz zwischen Professionswissenschaft und studentischen Erwartungen wächst im Verlauf des Studiums an. Unabhängig vom Lehramt und von der Art des Studiums scheint aus studentischer Sicht das Problem der Einheit von Theorie und Praxis, das Verhältnis von Wissenschafts- und Berufsbezug ungelöst und die Orientierung des Lehramtsstudiums auf die Ausbildung eines „doppelten Habitus“ kaum konsensfähig.

Erforderlich scheint daher neben einem differenzierten Problembewusstsein in den lehrerbildenden Einrichtungen und bei den Lehrkräften (wozu die Intensivierung der Professionsforschung gehört – Blömeke, 2004) die Erhöhung des Berufsfeldbezuges in Lehre und Studium sowie die stärkere Beachtung der Heterogenität der Studierenden. Hier könnten sich Anknüpfungspunkte finden, um mit den Studierenden über die Erfordernisse und Merkmale eines professionsorientierten Studiums in das Gespräch zu kommen. Dies gilt sicher auch für die an der studentischen Ausbildung (vor allem in den Praktika) beteiligten Vertreter der Schulpraxis, denen eine wichtige Aufgabe im Hinblick auf das sinnstiftende Erleben der Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse, des forschenden Studierens und der auf Theorie gestützten reflektiert gestalteten pädagogischen Praxis zukommt.

Was das Potsdamer Modell der Lehrerbildung betrifft, so haben die Befragungen deutlich gemacht, dass es nicht nur durch die traditionellen universitären Studienstrukturen einer, man möge mir verzeihen, eher praxisfernen, auf fachliche Qualifikation gerichteten

Lehrerbildung gefährdet wird, sondern auch durch die genau dazu diametral entgegengesetzten Vorstellungen der Studierenden.

Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wild (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*, S. 164-183. Klinkhardt & Westermann.
- Bauer, K.-O. (1993). Lehrerprofessionalisierung und Lernkultur. In H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Lernkultur an Sekundarschulen*, S. 61-72. Dortmund: IFS. (IFS Dortmund, Werkheft 42.)
- Bauer, K.-O. (2001). Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung? In O. Jaumann-Graumann, W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*, S. 25-44. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd.3.)
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/ Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, S. 174- 215. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin: Wissenschaft & Technik Verlag.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wild (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*, S. 59-91. Klinkhardt und Westermann.
- Blömeke, S. (2006). Future teachers' beliefs on the nature of mathematics. Vortrag auf der ECER 2006, Genf am 13.09. 2006.
- Blossing U. & Eckholm, M. (2005). Wirkungsanalyse der Schulentwicklung - eine Langzeitstudie aus Schweden. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 43-52.
- Bromme, R.(1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2001). Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung. In O. Jaumann-Graumann, W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*, S. 67-77. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd.3.)
- Denzel, St., Fiechter, U. & Wolter, St. C. (2005). Die Lehrkraft von morgen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 4, 576-594.
- Giesecke, H. (1991). *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (2001). Was heißt: wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe. *Neue Sammlung*, 40, 1, 83-97.

- Giest, H. (2002). *Entwicklungsfaktor Unterricht. Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Unterricht und Entwicklung in der Grundschule*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Giest, H. (2003). Was bedeutet Professionsorientierung in der Lehre und wie kommt sie bei Studierenden an? *kentron, Journal zur Lehrerbildung*, 15. Ausgabe, 5-15. Potsdam: Universität Potsdam.
- Giest, H. (2004). Was bedeutet Professionsorientierung in der Lehre und wie kommt sie bei Studierenden an? In A. Hartinger & M. Fölling-Albers, *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht*, S. 35-44. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 14.)
- Giest, H. (2005a). Eckpunkte eines Gesamtkonzeptes der Evaluation der Lehrerbildung an der Universität Potsdam, *kentron, Journal zur Lehrerbildung*, Nr. 17, S. 3-8. Potsdam: Universität Potsdam.
- Giest, H. (2005b). Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam. *Lern-Lehr-Forschung, LLF-Berichte*, Nr. 20, S. 6-13. Potsdam: Universitätsverlag.
- Giest, H. (2005c). Fachdidaktik - Eine Standortbestimmung. *Lern-Lehr-Forschung, LFF-Berichte*, Nr. 20, S. 14-26. Potsdam: Universitätsverlag.
- Harney, K. (2004). Berufsbildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, S. 153-173. Weinheim & Basel: Beltz.
- Hartmann-Kurz, Cl., Donetskaja, O. & Becker, G. E. (2001). Woran orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer? *Pädagogik*, 6, 41-44.
- Hascher, T. (2005). Pädagogische Standards in der Lehrerbildung. *Pädagogik*, 57, 9, 35-38.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion - die Notwendigkeit der ‚doppelten Professionalisierung‘ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1, 3, 7-15.
- Holzbrecher, A. (2000). Subjektorientiertes Lernen - forschendes Lehren. *Pädagogik*, 12, 54-58.
- Jacques, K. (2002). From universities to schools: story of radical change in teacher education in England. In O. Gassner, *Strategies of Change in Teacher Education, European Views. Conference proceedings ENTEP/ BLK Conference, 18-19. Jan. 2002 in Feldkirch*, S. 61-74. Feldkirch: Pädagogische Akademie Feldkirch.
- Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (2001). Einleitung Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. In O. Jaumann-Graumann, W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*, S. 11-19. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd.3.)

- Mayr, J. (2006). Becoming a Teacher. Vortrag auf der ECER 2006, Genf am 13.09. 2006.
- Oelkers, J. (1996). Zur Wissenschaftlichkeit der Grundschule – Fragen an die Lehrerbildung. In U. Drews & A. Durdel (Red.), *Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute. Potsdam, 05.-07.06.1997; Konferenzbeiträge*, S. 294-305. Potsdam: Universität Potsdam. (Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, Bd. 20).
- Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, 151-164.
- Ramseger, J. (2001). Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch? *Neue Sammlung*, 40, S. 91-97.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 2, 223-243.
- Sandfuchs, U. (2000). Qualitätsstandards moderner Lehrerbildung. *Grundschule*, 7-8, 77-78.
- Schlömerkemper, J. (2004). Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaft zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. *Erziehungswissenschaft*, 15, 28, 25-36.
- Strukturkommission Lehrerbildung, Gründungssenat der Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Terhart, E. (1997). Professionsforschung im Primarbereich. In E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hrsg.), *Handbuch Grundschulforschung*, Bd. 1, S. 44-61. Weinheim: Beltz, Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (2004a). Lehrer. In Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, S. 548- 564. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2004b). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Die 2. Phase der Lehrerbildung: Ergebnisse der Potsdamer Lehramtskandidaten- und Seminarleiter-Studie zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Von Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel

Eine der Aufgaben der Zentren für Lehrerbildung ist es, die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte zu evaluieren und deren Qualität ständig zu verbessern. Dazu bedarf es empirisch fundierter Erkenntnisse sowohl zur ersten als auch zur zweiten Phase der Ausbildung. Insbesondere über die Leistungsfähigkeit der zweiten Phase gibt es mehr Spekulationen als gesicherte Erkenntnisse. Diese Lücke wollten die vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg im Zeitraum von 2004 bis 2006 geförderten Studien zur zweiten Phase schließen. Dabei handelt es sich um zwei repräsentative Studien im Land Brandenburg: zum einen um eine Befragung der LehramtskandidatInnen (Potsdamer LAK-Studie 2004/05) und zum anderen um eine Befragung der SeminarleiterInnen (Potsdamer SeminarleiterInnen-Studie 2005).

Im vorliegenden Beitrag⁶ sollen einige Ergebnisse der Studien vorgestellt werden und zwar vor allem unter zwei Gesichtspunkten: Zum einen aus einer Perspektive des Vergleichs zwischen den Aussagen zum Vorbereitungsdienst von LehramtskandidatInnen und der SeminarleiterInnen und zum anderen unter dem inhaltlichen Fokus der Theorie-Praxis-Beziehungen. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist für die Lehrerbildung zentral – sowohl für die erste als auch für die zweite Phase. Zugleich zeigt die seit längerem geführte Diskussion, dass Fortschritte in Richtung einer stärkeren Professions- bzw. Berufsfeldorientierung mehr Wunsch als Realität sind. Durch die Methode des Perspektivenvergleichs ist auch hier ein Abgleich zwischen den Sichtweisen von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen möglich. Dadurch erfolgt eine Validierung der Evaluationsergebnisse, d.h. die Aussagekraft der gewonnenen Ergebnisse wird durch den Perspektivenvergleich erhöht. Im Einzelnen ist der Beitrag wie folgt strukturiert: Im ersten Teil werden der Forschungsstand und das Forschungskonzept kurz umrissen. Im zweiten Teil werden einige Ergebnisse zu den verschiedenen Evaluationsdimensionen, einschließlich des Theorie-Praxis-

⁶ Der Beitrag basiert auf den Forschungsberichten zu den Studien (vgl. Schubarth, Speck, Gladasch u.a. 2005a,b). Für die Unterstützung bedanken wir uns insbesondere bei Frau Dr. Junginger, Herrn Hanßen, Frau Dr. Gemsa, Herrn Pohlenz, Daniela Schultz, Sina Abraham und Nicole Vogel und den an das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam abgeordneten FachseminarleiterInnen.

Verhältnisses vorgestellt, während im abschließenden dritten Teil ein Fazit gezogen und Folgerungen abgeleitet werden.

1. Zum Forschungsstand und zum Untersuchungskonzept

In letzter Zeit sind verstärkte Bemühungen erkennbar, die Qualität der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu untersuchen, allerdings ist aufgrund der Unterschiedlichkeit der Studien, z.B. im Hinblick auf Anlage, Erkenntnisinteresse, Umfang, Untersuchungspopulation, Methodik und Ergebnisform, eine Verallgemeinerung der Befunde kaum möglich. Dessen ungeachtet kristallisieren sich einige Tendenzen heraus, z.B. die bessere Einschätzung der zweiten Phase im Vergleich zur ersten, größere Defizite in der Kompetenzentwicklung, vor allem außerhalb des Unterrichtsbereiches, Kooperationsprobleme zwischen den Bestandteilen innerhalb der zweiten Phase, methodisch-didaktische Defizite in den Seminaren, Probleme der Betreuung, Beratung und Beurteilung, die Rollenambivalenz der ReferendarInnen, ihre hohe Belastung (besonders durch Unterrichtsbesuche), Partizipationsdefizite und die ungenügend entwickelte Evaluationskultur an den Studienseminaren und Schulen. Bisherige Studien zur zweiten Phase konzentrierten sich eher auf Struktur- und/oder Prozessmerkmale. Komplexe Untersuchungen zu Zusammenhängen und Wirkungsweisen vor allem im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der ReferendarInnen stellen ein besonderes Forschungsdesiderat dar.

Bei den Untersuchungen unter SeminarleiterInnen lassen sich folgende Schwerpunkte ausmachen: Kritik an fehlenden Vorgaben zur Rekrutierung und Auswahl von SeminarleiterInnen, nicht verankerte Qualifizierung der SeminarleiterInnen vor Antritt ihrer Tätigkeit als AusbilderInnen, unzureichende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, kaum ausgeprägte Kultur der Seminarentwicklung und Qualitätssicherung, Probleme im Zusammenhang mit dem Beschäftigungs- und Besoldungsstatus und der fehlenden Anerkennung, mangelnde Abstimmung und Zusammenarbeit mit den an der Ausbildung beteiligten Institutionen sowie innerhalb der Studienseminare, ungünstige organisatorische und materielle Rahmenbedingungen, eingeschränkte Eingangsvoraussetzungen der LehramtskandidatInnen, ungünstige Prüfungsmodalitäten sowie mangelnde Offenheit der SeminarleiterInnen für Veränderungen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten um die Reform der Lehrerbildung und der Diskussion um Kompetenzen und Standards - auch mit Blick auf die zweite Phase - ist dies eine große Herausforderung für die Lehrerbildungsforschung (vgl. z.B. Abs et al., 2005; Beck, Horstkemper, Schratz, 2001; Blömeke u.a., 2004;

Criblez, 2001; Frey, 2004; KMK, 2004; Lenhard, 2004; Mayr, 2001; Meyer, 2001; Meyerhöfer & Rienits, 2005; Oser & Oelkers, 2001; Terhart, 2000, 2003; Walke, 2004).

Das Ziel der Potsdamer Studien bestand nun darin, aus der Perspektive von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen eine Analyse der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorzunehmen und Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Lehrerausbildung, insbesondere für eine engere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase, abzuleiten. Die Untersuchung orientiert sich an einem Evaluationsdesign, das vier Evaluationsbereiche einbezieht: den Kontext-, den Input-, den Prozess- und den Ergebnisbereich. Dementsprechend wurde ein Untersuchungsdesign entwickelt, das sowohl die Ausbildungsvorgaben und -pläne, die persönlichen Voraussetzungen der Kandidaten sowie den Ausbildungsprozess an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen als auch die wahrgenommene Ergebnisqualität (Kompetenzen) erfasst (vgl. z.B. Stufflebeam, 1984). Die empirische Basis bilden zum einen die in den Jahren 2004/2005 durchgeführten standardisierten Befragungen unter allen LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen im Land Brandenburg (Rücklauf 88 bzw. 86 Prozent) und zum anderen Interviews und Gruppendiskussionen an allen Studienseminarstandorten.

2. Ergebnisse der Befragung von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen

2.1. Kontextqualität

Die Kontextqualität - als einer der vier Qualitätsbereiche des verwendeten Evaluationsmodells – umfasst strukturelle und materielle Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes. Dieser Qualitätsbereich wurde in den Studien durch Fragen zur Zufriedenheit mit der Ausstattung des Studienseminars sowie durch Fragen nach der Zufriedenheit mit grundlegenden Bedingungen der Arbeitsorganisation und der Arbeitssituation erhoben. Die Rahmenbedingungen wurden über die subjektive Wahrnehmung mittels einer Zufriedenheitsskala (von 1 „sehr unzufrieden“ bis 5 „sehr zufrieden“) erfasst.

Tab. 1: Rahmenbedingungen aus Sicht von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen

MW SL = Mittelwert der SeminarleiterInnen

MW LAK = Mittelwert der LehramtskandidatInnen

	MW SL	MW LAK
räumliche Ausstattung	3,3	3,3
materiell- technische Ausstattung	3,2	3,4
Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminar	3,2	2,8**
Bibliotheksausstattung	3,1	2,7**
Abstimmung zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule	3,1	2,7**
Abstimmung zwischen Studienseminar und Universität	1,8	1,8

Sortiert nach SL absteigend

* = $P < .05$ ** = $P < .01$ *** = $P < .001$

Bei einem Vergleich der Perspektiven von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede (vgl. Tab. 1): Die Ausstattung der Studienseminare wird von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen in der Grundtendenz ähnlich „durchwachsen“ eingeschätzt. Bei Einzelfragen treten allerdings einige Unterschiede auf. So wird insbesondere die Bibliotheksausstattung von den LehramtskandidatInnen wesentlich schlechter eingeschätzt als von SeminarleiterInnen. Größere Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der verschiedenen Abstimmungsfragen: Die Abstimmung zwischen Haupt- und Fachseminaren wird von LehramtskandidatInnen deutlich kritischer gesehen, ebenso die Abstimmung zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen signalisieren einen gewissen Kommunikations- und Handlungsbedarf. Volle Übereinstimmung herrscht dagegen bei der großen Kritik hinsichtlich der Abstimmung zwischen Studienseminaren und Universität. Hierin äußert sowohl die überwiegende Mehrheit der LehramtskandidatInnen als auch der SeminarleiterInnen deutliche Kritik - eine wichtiger Fingerzeig für das prekäre Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung.

2.2 Ausbildungsqualität

Das Hauptseminar soll nach der Ordnung für den Vorbereitungsdienst Gegenstände der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Allgemeinen Didaktik unter schulpraktischen Gesichtspunkten sowie das Gebiet Schulrecht und Verwaltung behandeln. Gefordert ist eine Abstimmung mit den Fachseminaren

und mit der schulpraktischen Ausbildung der Ausbildungsschule. Um herauszufinden, wie die Ausbildung im Hauptseminar von den LehramtskandidatInnen im Land Brandenburg eingeschätzt wird, wurde ihnen eine Fragebatterie mit 14 Items vorgelegt. Eine Faktorenanalyse reduziert die 14 vorgegebenen Items auf zwei Faktoren. Der erste Faktor zielt auf die „fachliche und methodische Qualität“ des Hauptseminars und der zweite Faktor auf die „Beziehungsqualität“ innerhalb des Hauptseminars ab (vgl. Abb. 1).

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf die Ausbildung im Hauptseminar zu?

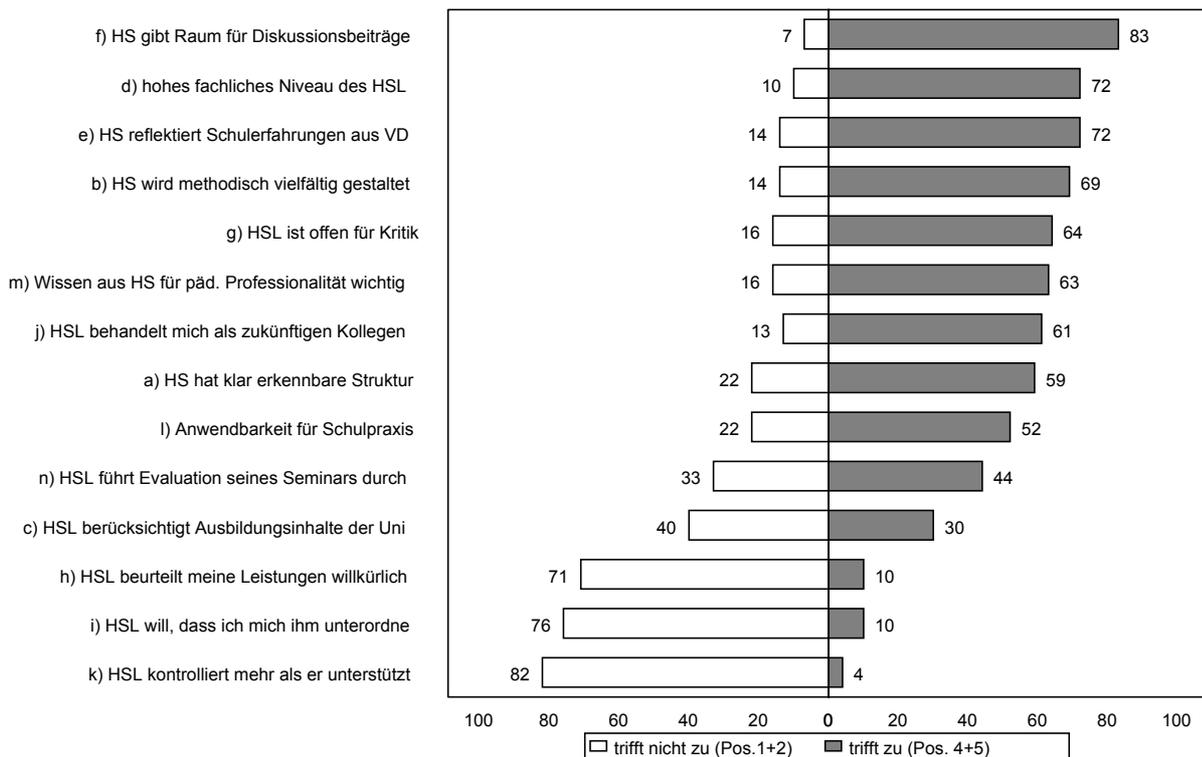


Abbildung 1 : Hauptseminar (in Prozent)

Wie die Auswertung zeigt, lassen sich sowohl das fachliche als auch das methodisch-didaktische Niveau zu den Stärken der Hauptseminare zählen. Ebenfalls positiv bewertet werden die Reflexion der Schulerfahrungen und die Beziehungsqualität in den Hauptseminaren. Schwächen liegen in der fehlenden Abstimmung mit den bereits an den Universitäten vermittelten Ausbildungsinhalten und in mangelnden Evaluationen. Die Fachseminare werden insgesamt kritischer eingeschätzt als die Hauptseminare, insbesondere was den methodisch-didaktischen Bereich, einschließlich der Notwendigkeit verstärkter Evaluation, betrifft.

Ein Vergleich der beiden Akteursperspektiven zeigt, dass die SeminarleiterInnen in ihrer Einschätzung deutlich positiver als die

LehramtskandidatInnen urteilen. So geben beispielsweise mehr als die Hälfte der SeminarleiterInnen an, ihre Seminararbeit regelmäßig zu evaluieren. Im Gegensatz dazu bestätigt das nur ein Fünftel der LehramtskandidatInnen für die Fachseminare und ca. zwei Fünftel für die Hauptseminare. Differenzen ergeben sich ebenso im Hinblick auf die Offenheit der SeminarleiterInnen. Auch bei der Einschätzung der Aussagen, die sich inhaltlich auf die Reflexion von Unterrichtserfahrungen im Seminar und das Einüben von Methoden beziehen, urteilen die LehramtskandidatInnen wesentlich kritischer.

Die Umsetzung der Aufgaben des Vorbereitungsdienstes erfolgt am Studienseminar und der jeweiligen Ausbildungsschule. Für die LehramtskandidatInnen ist – nach verschiedenen Befunden unsere Studien - die Ausbildungsschule der vorrangige Lernort. Die besondere Bedeutung der Ausbildungsschule ergibt sich aus dem hohen Anteil der schulpraktischen Ausbildungsarbeit im Vorbereitungsdienst sowie ihrer Funktion bei der Einführung der LehramtskandidatInnen in die Berufsrolle als LehrerIn. Entsprechend unseren Ergebnissen erhalten die Ausbildungsschule und die AusbildungslehrerInnen durch die LehramtskandidatInnen eine insgesamt eher positive Einschätzung. Vor allem die Akzeptanz als LehrerIn bei den Schülern sowie die Möglichkeiten zum Ausprobieren eigener Unterrichtsideen werden von der überwiegenden Mehrheit hoch bewertet. Das fachliche Können der Ausbildungslehrkräfte im Unterricht wird dabei höher eingeschätzt als ihr methodisches Repertoire. Damit bleibt die Vorbildwirkung des Unterrichts der Ausbildungslehrkräfte für die Hälfte der LehramtskandidatInnen eingeschränkt. Als deutliches Defizit wird auch die mangelhafte Informiertheit der Ausbildungslehrkräfte über die Ausbildung am Studienseminar benannt. Kritik gibt es schließlich auch hinsichtlich der Abhängigkeit von den LehrerInnen (von ca. 10% der Befragten) und bezüglich der mangelnden Offenheit und Kritikfähigkeit (ca. 20%).

2.3 Ergebnisse zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ausbildung

Die Spezifik der Lehrerbildung besteht bekanntlich darin, dass sie sich aus unterschiedlichen Ausbildungsbestandteilen zusammensetzt. Da ist zunächst zwischen der ersten Ausbildungsphase (Universität), der zweiten Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) sowie der dritten Phase (Berufseinstieg) zu unterscheiden. Die erste, universitäre Phase umfasst ihrerseits wiederum mehrere Ausbildungsbereiche: die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik und

die erziehungswissenschaftlichen Anteile mit der Pädagogik, der Psychologie und den Sozialwissenschaften (in anderen Bundesländern z.T. auch andere Disziplinen). Eine weitere Besonderheit besteht in dem spezifischen Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung. Auch die zweite Phase besteht aus unterschiedlichen Bestandteilen: den Hauptseminaren, den Fachseminaren und der Ausbildungsschule. Die Gewichtung der verschiedenen Anteile, insbesondere in der ersten Phase, wird seit vielen Jahren kontrovers diskutiert. Aus diesem Grund haben wir die Frage nach der Gewichtung der Lehrerbildungsbestandteile mit in unsere Untersuchung aufgenommen und gefragt, ob sie die jeweiligen Anteile als zu niedrig oder als zu hoch einschätzen.

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Quantitäten der Ausbildungsbestandteile innerhalb der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung fallen recht eindeutig: Der Anteil der Fachwissenschaft wird als zu hoch und die übrigen Anteile werden als zu niedrig eingeschätzt. Mehr als zwei Drittel der LehramtskandidatInnen halten den Anteil der Fachwissenschaft als zu hoch, davon ca. ein Drittel sogar als viel zu hoch. Demgegenüber sehen über vier Fünftel den Fachdidaktikanteil, drei Viertel den Praktika-Anteil und etwa die Hälfte den Pädagogik- sowie den Psychologieanteil als zu niedrig an. Der Wunsch nach mehr Praktika, nach mehr fachdidaktischen und mehr pädagogisch-psychologischen Anteilen ist ein deutlicher Hinweis auf einen stärkeren Berufsfeldbezug in der universitären Lehrerbildung aus Sicht der LehramtskandidatInnen. Dieser Wunsch nach einer höheren Gewichtung der Anteile von Fachdidaktik, Praktika sowie Pädagogik/Psychologie und einer Reduzierung der Fächeranteile betrifft LehramtskandidatInnen aller Schulformen, einschließlich künftige PrimarstufenlehrerInnen und BerufsschullehrerInnen. So erachten z.B. auch über drei Viertel der künftigen PrimarstufenlehrerInnen den Praxisanteil für zu gering, zwei Fünftel sogar für viel zu gering. Künftige BerufsschullehrerInnen schätzen insbesondere die pädagogischen und psychologischen Anteile als zu gering ein.

Allerdings treten gewisse Differenzen zwischen den LehramtskandidatInnen, die in Brandenburg studiert haben und denen, die nicht in Brandenburg studiert haben, auf. Zwar gibt es länderübergreifend einen Konsens hinsichtlich einer stärkeren praktischen Berufsfeldorientierung. Unterschiedliche Gewichtungen lassen sich allerdings bei Pädagogik, Psychologie und den Praktika erkennen: Brandenburger LehramtskandidatInnen sind mit den pädagogischen, psychologischen und Praktika-Anteilen signifikant zufriedener als andere LehramtskandidatInnen. Von den LehramtskandidatInnen, die in Potsdam studiert haben, halten fast zwei

Drittel den Psychologieanteil und die Hälfte den Pädagogikanteil für genau richtig. Hinsichtlich des Praktika-Anteils zeigt sich folgendes Bild: Zwei Drittel schätzen diesen als zu niedrig und ein Drittel als genau richtig ein. Offensichtlich ist die Gesamtsituation der universitären Lehrerbildung in Brandenburg im Bundesländervergleich – trotz aller Kritik - noch relativ günstig.

Die Einschätzung der Gewichtung zwischen erster und zweiter Phase zeigt ebenfalls ein klares Ergebnis: Drei Viertel der LehramtskandidatInnen halten den Anteil der ersten Phase für zu hoch. Der Anteil der zweiten Phase wird dagegen von über der Hälfte als genau richtig eingeschätzt. Bei einer differenzierten Einschätzung steigt sogar noch die Zustimmung für den derzeitigen quantitativen Anteil der zweiten Phase: Über vier Fünftel halten den Anteil der Ausbildung in der Schule und drei Viertel den Anteil im Studienseminar für genau richtig. Innerhalb der Studienseminare werden von einer deutlichen Mehrheit die Anteile der Haupt- und Fachseminare als genau richtig angesehen. Ungeachtet dieser Übereinstimmung werden die Anteile von Haupt- und Fachseminaren unterschiedlich bewertet: Etwa ein Viertel schätzt den Anteil der Fachseminare als zu niedrig, den der Hauptseminare jedoch als zu hoch ein. Hinsichtlich der Gewichtung erfahren somit die zweite Phase – bei gewissen Differenzierungen zwischen Haupt- und Fachseminaren - eine eher positive, die erste Phase hingegen eine eher negative Einschätzung. Differenzierungen zwischen den Brandenburgern und Nicht-Brandenburgern treten diesmal nicht auf; bis auf eine Ausnahme: Die Nicht-Brandenburger sehen – wahrscheinlich aufgrund ihrer eher ungünstigen Erfahrung - den Anteil der ersten Phase noch deutlich kritischer als ihre Brandenburger Kommilitonen.

Auffällig ist die große Übereinstimmung in den Beurteilungen von Lehramtskandidatinnen und SeminarleiterInnen. Sowohl LehramtskandidatInnen als auch SeminarleiterInnen halten z.B. die Struktur der zweiten Phase für genau richtig. Das betrifft insbesondere die Anteile der Ausbildungsschule und der Studienseminare, die bei SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen gleichermaßen hohe Zustimmung finden (jeweils mehr als drei Viertel). Trotz tendenzieller Übereinstimmung findet allerdings eine relevante Gruppe von LehramtskandidatInnen (ein Drittel) den Anteil des Vorbereitungsdienstes insgesamt als zu hoch. Größere Unterschiede treten bei der Beurteilung der ersten Phase auf: Viel mehr LehramtskandidatInnen als SeminarleiterInnen sagen, dass der Anteil der ersten Phase zu hoch ist (69% zu 39%). In dieser Hinsicht urteilen die LehramtskandidatInnen deutlich kritischer. In der Grundtendenz stimmen SeminarleiterInnen und Lehramtskandidat-

Innen dennoch weitgehend überein: Der Anteil der zweiten Phase ist aus Sicht der beiden Befragtengruppen recht optimal, während hingegen der Anteil der ersten Phase als eher zu hoch empfunden wird.

Tab. 2: Gewichtung der Ausbildungsbestandteile aus Sicht von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen

MW SL = Mittelwert der SeminarleiterInnen

MW LAK = Mittelwert der LehramtskandidatInnen

	MW SL	MW LAK
1. Phase (an der Universität)	3,2	4,0***
im Hauptseminar	3,0	3,2**
2. Phase (im Vorbereitungsdienst)	2,8	3,2***
am Studienseminar	2,8	3,1**
an der Ausbildungsschule	2,8	2,9*
in den Fachseminaren	2,8	2,8

Sortiert nach SL absteigend

* = $P < .05$ ** = $P < .01$ *** = $P < .001$

Neben der quantitativen haben wir auch nach der allgemeinen **qualitativen Bewertung der verschiedenen Ausbildungsbestandteile** gefragt. LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen sollten mit Hilfe von Schulnoten die Qualität der Lehrerbildung bewerten, angefangen von den Ausbildungsbestandteilen an der Universität (Fächer, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft) über das Hauptseminar und das Fachseminar (erstes und zweites Fach) bis zur Ausbildungsschule (erstes und zweites Fach) (vgl. Abb. 2).

Die verschiedenen Bestandteile der Lehrerbildung werden seitens der LehramtskandidatInnen überwiegend mit „gut“ bis „befriedigend“ bewertet. Die Durchschnittsnote von allen LehramtskandidatInnen reicht von 2,3 für den Bestandteil „Ausbildungsschule“ bis zu 3,7 für den Bestandteil „Fachdidaktik“ (vgl. zum Folgenden Tab. 3). Die Beurteilung für die zweite Phase fällt insgesamt positiver aus als für die erste Phase. Innerhalb der ersten Phase erhält die Fachwissenschaft mit 2,5 die beste Bewertung, gefolgt von der Erziehungswissenschaft (3,1) und der Fachdidaktik (3,7). Die relativ gute Bewertung der Fächer überrascht zunächst, wenn man bedenkt, dass deren Anteil in der Lehrerbildung überwiegend als zu hoch angesehen wird. Dieser scheinbare Widerspruch kann jedoch möglicherweise dahingehend aufgelöst werden, dass das hohe Niveau der Fachausbildung einerseits anerkannt, deren Berufsfeldbezug andererseits hingegen nicht gesehen wird.

Ich würde folgende Schulnote vergeben für ...

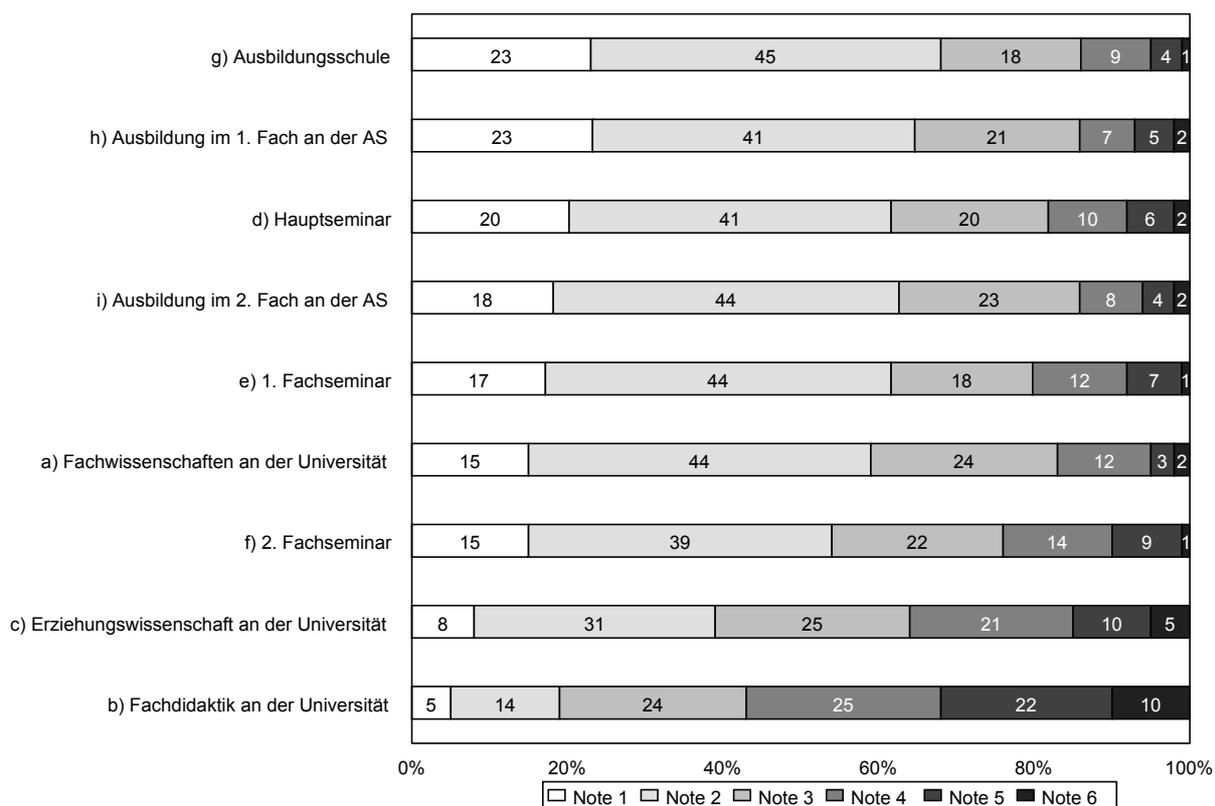


Abbildung 2: Gesamtbewertung der Lehrerausbildung mit Schulnoten durch LehramtskandidatInnen (in Prozent)

Bei der Bewertung von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, die insgesamt nur eine eher befriedigende Einschätzung erfahren, ist die Streuung der Noten sehr groß. Zwei Fünftel geben der Erziehungswissenschaft gute Noten, ein Viertel befriedigende Noten, der Rest die Note vier, fünf oder sechs. Ähnlich breit streuen auch die Ergebnisse für die Fachdidaktik. Ein Fünftel geben ihr gute, ein Viertel befriedigende Noten, aber über die Hälfte die Noten vier bis sechs. Diese überwiegend eher negative Bewertung von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft scheint mit der Forderung nach mehr Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft im Widerspruch zu stehen. Die divergierenden Einschätzungen könnten allerdings dadurch zu erklären sein, dass in die Benotung auch die für zu gering erachteten Anteile für Fachdidaktik bzw. Erziehungswissenschaft eingeflossen sind. Dennoch ist insgesamt die Unzufriedenheit der LehramtskandidatInnen mit der universitären Ausbildung unübersehbar.

Das Bundesland erweist sich zumindest hinsichtlich der universitären Ausbildung als ein wichtiges Differenzierungskriterium (vgl. Tab. 3): Die LehramtskandidatInnen, die in Brandenburg studiert haben, bewerten die fachdidaktische und erziehungswissen-

schaftliche Ausbildung an der Universität etwas besser als die übrigen LehramtskandidatInnen. So erreichen die Erziehungswissenschaft in Brandenburg einen Notendurchschnitt von 2,7 (vs. 3,6) und die Fachdidaktik von 3,6 (vs. 3,9).

Tab. 3: Gesamtbewertung der Lehrerausbildung mit Schulnoten (Mittelwerte) - differenziert nach dem Studienort

Ich würde folgende Schulnote vergeben für ...

MW Alle = Mittelwert alle LehramtskandidatInnen

MW Br = Mittelwert der LehramtskandidatInnen mit Studienort im

MW NBr = Mittelwert der LehramtskandidatInnen mit Studienort

Pos.	MW Alle	MW Br	MW NBr
a) die Fachwissenschaft an der Universität	2,5	2,5	2,4
b) die Fachdidaktik an der Universität	3,7	3,6	3,9
c) die Erziehungswissenschaft an der Universität	3,1	2,7	3,6
d) das Hauptseminar	2,4	2,6	2,3
e) das 1. Fachseminar	2,5	2,5	2,5
f) das 2. Fachseminar	2,7	2,6	2,7
g) die Ausbildungsschule	2,3	2,2	2,4
h) die Ausbildung im 1. Fach an der Ausbildungsschule	2,4	2,4	2,3
i) die Ausbildung im 2. Fach an der Ausbildungsschule	2,4	2,3	2,5

Innerhalb der zweiten Phase der Lehrerbildung schneidet die Ausbildungsschule am besten ab, gefolgt von dem Hauptseminar und dem Fachseminar (vgl. Tab. 3). Alle drei Bestandteile erhalten überwiegend gute Noten. Allerdings gibt es jeweils auch eine Minderheit mit weniger guter Bewertung: beim Haupt- und Fachseminar etwa ein Fünftel, bei der Ausbildungsschule ein Sechstel bis ein Siebtel. Dennoch sind die Ergebnisse im Vergleich mit der universitären Ausbildung recht positiv. Diese insgesamt eher positive Gesamteinschätzung muss nach Ausbildungsform und nach den verschiedenen Studienseminaren genauer betrachtet werden, da die Ergebnisse einer breiten Streuung unterliegen. Bei der Bewertung der Ausbildungsformen treten gewissen Unterschiede hinsichtlich der Schulformen auf. So schneidet das Gymnasium bzw. die Sekundarstufe II am besten und die Berufsschule am schlechtesten ab. Hier gibt es einen Zusammenhang mit der wahrgenomm-

enen Belastung: Je geringer die selbst wahrgenommene Belastung ist, desto besser wird die Ausbildungsschule beurteilt. Die Einschätzung der Ausbildungsschule hängt somit auch vom Grad der eigenen Belastung ab.

Insgesamt kann bei der allgemeinen Bewertung der Quantität und Qualität der Lehrerbildung resümiert werden, dass die Lehrerbildung von den LehramtskandidatInnen gute bis befriedigende Werte erhält. Die Beurteilung der zweiten Phase fällt dabei besser aus als die der ersten Phase. Die höchste Bewertung erhält die Ausbildung in den Schulen, es folgen das Hauptseminar und das Fachseminar. Die eher kritische Bewertung der Ausbildungsanteile der ersten Phase kann als ein deutliches Plädoyer für eine stärkere Berufsfeldorientierung in der universitären Lehrerbildung verstanden werden und zwar in quantitativer wie qualitativer Hinsicht. Die überwiegende Mehrheit der LehramtskandidatInnen spricht sich für eine intensivere und praxisnahe Ausbildung vor allem durch Praktika sowie durch berufsfeldbezogene Veranstaltungen in den Fachdidaktiken, Pädagogik und Psychologie aus. Die Fachwissenschaften werden zwar wertgeschätzt, deren Anteil an der Lehrausbildung wird jedoch als zu hoch veranschlagt. LehramtskandidatInnen, die in Brandenburg studiert haben, beurteilen ihre universitäre Ausbildung etwas besser als LehramtskandidatInnen aus anderen Bundesländern. Dies könnte möglicherweise ein Effekt des Potsdamer Modells der Lehrerbildung sein. Trotz des insgesamt großen Reformbedarfs sollte nach Auffassung der Befragten die Lehrerbildung, einschließlich der praktischen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile, an der Hochschule verbleiben.

Im Unterschied zur ersten Phase findet die derzeitige Struktur der zweiten Phase unter den LehramtskandidatInnen und den SeminarleiterInnen eine breite Zustimmung. Vor allem hinsichtlich des zeitlichen Anteils der Ausbildungsschule herrscht große Zufriedenheit. Auch die Qualität der zweiten Phase wird überwiegend positiv bewertet. Das gilt für das Haupt- und Fachseminar, insbesondere jedoch für die Ausbildungsschule. Die Einschätzungen der Ausbildung in der zweiten Phase variieren je nach Studienstandort und einigen weiteren Differenzierungsmerkmalen wie Schulform oder Belastungsgrad. Trotz der insgesamt eher positiven Ergebnisse wird Fortbildungsbedarf gesehen, gerade bei den AusbildungslehrerInnen.

2.4 Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung

Seit geraumer Zeit schon ist die Reformdebatte um eine Verbesserung der Lehrerbildung in vollem Gange. Alle bisherigen Ausbildungsbestandteile stehen dabei zur Disposition: So werden unterschiedliche Gewichtungen der Ausbildungsbestandteile erprobt, ebenso unterschiedliche Praxisanteile, Ausbildungsstrukturen bzw. Verzahnungsmöglichkeiten. Zu einigen wichtigen Aspekten der Reformdiskussion wurden die LehramtskandidatInnen auch in unserer Studie befragt. Im Vordergrund standen dabei Fragen der Struktur und der Inhalte der Lehrerbildung sowie der Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase (vgl. Abb. 3).

Frage 18 Inwiefern stimmen Sie folgenden Veränderungsvorschlägen bezüglich der Lehrerausbildung zu?

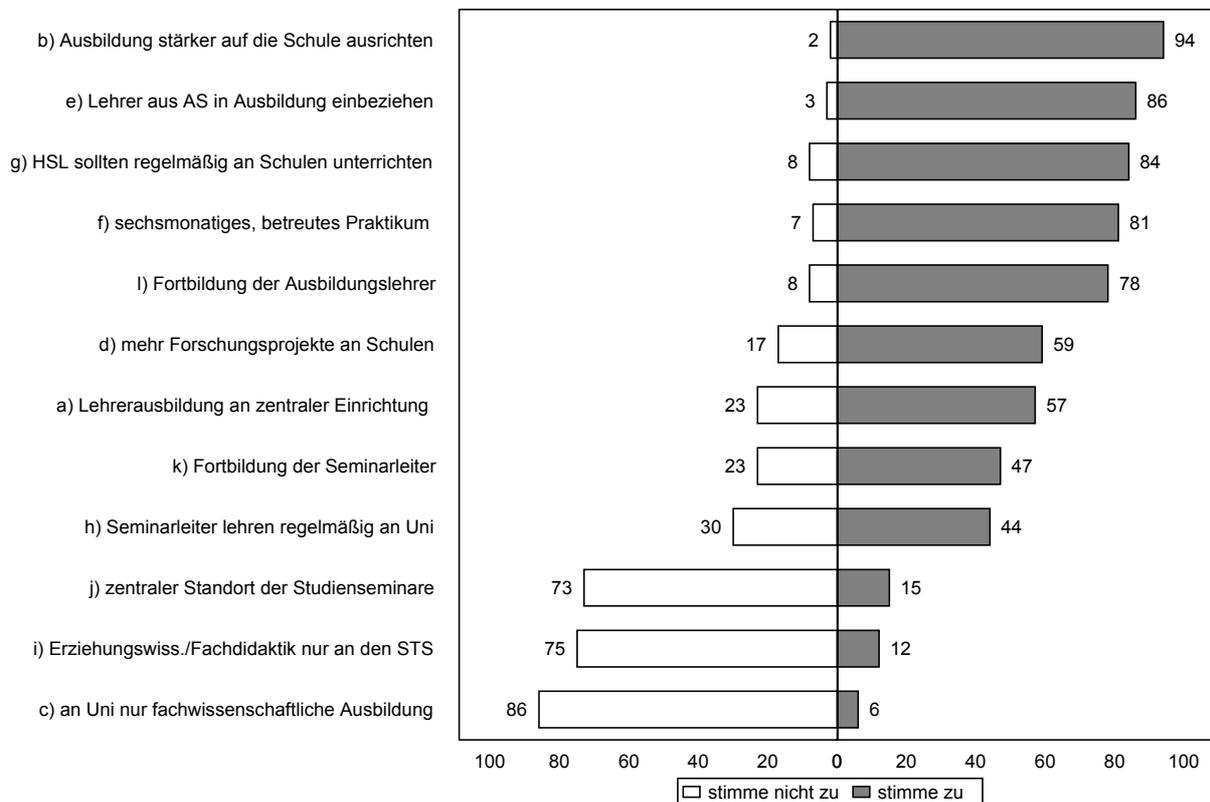


Abbildung 3: Bewertung von Veränderungsvorschlägen durch LehramtskandidatInnen (in Prozent)

Unsere Ergebnisse zu den Reformvorschlägen bestätigen erneut: Die LehramtskandidatInnen wünschen sich ein an der späteren Berufspraxis orientiertes Studium und eine engere Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase (vgl. Abb. 3). So sind nahezu alle der Meinung, dass die universitäre Ausbildung stärker auf die Schule ausgerichtet sein sollte. Dieses zentrale Ergebnis wird durch weitere Befunde gestützt: Ca. vier Fünftel sprechen sich z.B. für ein

sechsmonatiges, betreutes Praktikum im Rahmen der universitären Ausbildung aus. Ebenso viele sind dafür, dass die Universität auch LehrerInnen aus den Ausbildungsschulen in die Lehramtsausbildung einbeziehen sollte. Ähnlich hoch ist der Anteil derer, die die Auffassung vertreten, dass HochschullehrerInnen regelmäßig an Schulen unterrichten sollten. Über die Hälfte befürwortet zudem eine Konzentration der universitären Lehramtsausbildung an einer zentralen Einrichtung.

Trotz aller Kritik an der universitären Ausbildung ist nur eine kleine Minderheit der Meinung, dass an der Universität nur die fachwissenschaftliche Ausbildung und nicht die praktische Ausbildung stattfinden sollte. Gleiches gilt für die Frage, ob die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung in die erste oder in die zweite Phase gehört. Nach der überwiegenden Mehrheit gehören die fachdidaktische sowie erziehungswissenschaftliche Ausbildung an die Universität - so das klare Votum der LehramtskandidatInnen. Allerdings wird - wie bereits mehrfach im Bericht hingewiesen - an der Universität ein erheblicher Reformbedarf gesehen. Z. B. wünschen sich über die Hälfte der LehramtskandidatInnen, dass die Universität mehr Forschungsprojekte mit Studierenden an den Schulen durchführen sollte.

Große Unterstützung finden auch die Vorschläge für eine intensivere Fortbildung der AusbildungslehrerInnen und der StudienseminarleiterInnen. Für eine solche Weiterqualifizierung der AusbildungslehrerInnen sprechen sich über drei Viertel, für die der SeminarleiterInnen rund die Hälfte aus.

Auch die SeminarleiterInnen votieren in die gleiche Richtung: Sie befürworten ein an der späteren Berufspraxis orientiertes Studium und auch eine engere Zusammenarbeit von erster und zweiter Phase. So sprechen sich über 90 Prozent für ein Praxissemester bereits in der ersten Phase und über 80 Prozent für eine stärkere Ausrichtung der Ausbildung auf die Schule aus. Die ist ein klares Votum für eine stärker berufsfeldbezogene Lehrerausbildung. Die Idee, dass Haupt- und FachseminarleiterInnen regelmäßig an der Universität lehren sollen - quasi als Beitrag zur Verzahnung -, finden immerhin über die Hälfte unterstützenswert. Mehrheitliche Zustimmung findet auch eine gesonderte, begleitete Berufseingangsphase.

Tab. 4: Bewertung von Veränderungsvorschlägen aus Sicht der SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen

MW SL = Mittelwert der SeminarleiterInnen

MW LAK = Mittelwert der LehramtskandidatInnen

	MW SL	MW LAK
Im Lehramtsstudium der Universität sollte ein Praxissemester eingeführt werden.	4,6	4,2**
Die Ausbildungslehrer der Schulen sollten noch intensiver für die Lehrerausbildung fortgebildet werden.	4,5	4,1**
An der Universität sollte die gesamte Lehrerausbildung stärker auf die Schule ausgerichtet werden.	4,4	4,7***
Die Fach- und Hauptseminarleiter sollten noch intensiver für die Lehrerausbildung fortgebildet werden.	4,0	3,4***
Die Fach- und Hauptseminarleiter sollten in regelmäßigen Abständen an der Universität lehren.	3,4	3,2

Sortiert nach SL absteigend

* = $P < .05$ ** = $P < .01$ *** = $P < .001$

SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen stimmen – wie der Tab. 4 zu entnehmen ist - somit in der Grundaussage überein, dass die Lehrerausbildung stärker am Berufsfeld Schule orientiert werden sollte. Entsprechende Reformvorschläge finden bei beiden Befragten Gruppen große Resonanz. Mehr als vier Fünftel sowohl der LehramtskandidatInnen als auch der Haupt- und FachseminarleiterInnen befürworten z.B., dass die Universitätsausbildung stärker auf die Schule ausgerichtet und ein Praxissemester an der Universität eingeführt werden sollte. Übereinstimmung besteht auch hinsichtlich eines großen Fortbildungsbedarfes für AusbildungslehrerInnen: Knapp 90% der SeminarleiterInnen und gut drei Viertel der LehramtskandidatInnen sehen einen solchen Bedarf. Interpretiert man den Fortbildungsbedarf im weitesten Sinne als Reformbedarf, so sehen beide Befragten Gruppen den größten Reformbedarf somit an der Universität und der Ausbildungsschule. Das heißt jedoch nicht, dass kein Reformbedarf an den Studienseminaren bestünde: Rund die Hälfte der LehramtskandidatInnen und sogar zwei Drittel der Haupt- und FachseminarleiterInnen sehen einen entsprechenden Fortbildungsbedarf bei den Haupt- und FachseminarleiterInnen.

3. Zusammenfassung und Folgerungen

Aus den ermittelten „Stärken“ und „Schwächen“ des Vorbereitungsdienstes ergibt sich aus unserer quantitativen und qualitativen Befragung unter LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen folgende Gesamtbilanz:

1. Im Rahmen der Vorbereitung auf die berufspraktische Tätigkeit kommt aus der Perspektive der LehramtskandidatInnen der zweiten Phase eine entscheidende Bedeutung zu. Im Vergleich dazu wird die Relevanz der ersten Phase, z.B. bei den abgefragten Handlungskompetenzen, offenbar deutlich geringer eingeschätzt.
2. Die Stärken der zweiten Phase bestehen in der Berufsfeldorientierung, in der Praxisnähe und der Praxisreflexion. Hier sind vor allem die Unterrichtserfahrung, -erprobung und -reflexion, die im Zentrum der Ausbildung stehen; entsprechende Kompetenzen sind am stärksten ausgeprägt. Ein Kompetenzzuwachs wird gerade in diesem Kompetenzbereich wahrgenommen. Die Studienseminare fungieren auch als Orte des Erfahrungsaustausches und der sozialen Unterstützung (Peer learning).
3. Innerhalb der zweiten Phase erscheint die Ausbildungsschule als der zentrale Lernort, als das „tatsächliche Lern- und Arbeitsfeld“ für die LehramtskandidatInnen. Dem hohen Stellenwert der Ausbildungsschule wird die derzeitige diffuse Rollenbeschreibung der Ausbildungsschule in den Ausbildungsvorgaben, der gegenwärtige Informationsstand und Professionalisierungsgrad der AusbildungslehrerInnen und das bestehende Auswahl- und Unterstützungssystem nicht gerecht.
4. Die Schwächen der zweiten Phase weisen auf einen Diskussions- und Handlungsbedarf bei der Umsetzung eines modernen Lehrerleitbildes hin (z.B. Lehrer als „Experte für Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen“, Lehrer als „Mitglied eines Teams“, Evaluationskultur, Aufgreifen aktueller gesellschaftlicher Anforderungen). Zudem bestehen Probleme bei der Implementation einheitlicher Standards, bei der Leistungsbewertung, bei der Professionalisierung der SeminarleiterInnen und AusbildungslehrerInnen und bei der Kooperation der Ausbildungsbestandteile der zweiten Phase.

5. Der Vorbereitungsdienst stellt für die LehramtskandidatInnen eine harte Bewährungsprobe in vielerlei Hinsicht dar. Es ist eine Zeit voller Anspannungen, Belastungen, Ambivalenzen und Konfliktpotenziale. Die Ergebnisse sprechen für die Intensivierung der fachlichen und sozialen Betreuung und Beratung der LehramtskandidatInnen innerhalb des Vorbereitungsdienstes.

Gewisse Differenzwahrnehmungen zwischen LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen sprechen dafür, dass die SeminarleiterInnen im Vergleich zu den LehramtskandidatInnen einen etwas anderen Blickwinkel auf den Vorbereitungsdienst haben und/oder ihre Arbeit nicht so kritisch wie die LehramtskandidatInnen beurteilen. Unabhängig davon signalisieren die Differenzwahrnehmungen einen Bedarf, sich zwischen SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen über die z.T. unterschiedliche Wahrnehmung der Seminare zu verständigen, zwischen SeminarleiterInnen und AusbildungslehrerInnen zu Klärungsprozessen über die Ausbildung zu gelangen und gegebenenfalls notwendige Veränderungen in der Ausbildung zu initiieren.

Aus unserer Untersuchung lassen sich vor allem folgende zehn Schlussfolgerungen ableiten:

1. Debatte zu einem modernen Lehrerleitbild
2. Verständigung über relevante Kompetenzen und Überprüfung der Kompetenzentwicklung
3. Entwicklung eines Stufenkonzepts der Kompetenzentwicklung über alle Phasen hinweg
4. Integration und Kooperation von Studienseminaren und Ausbildungsschulen
5. Integration und Kooperation von erster, zweiter und dritter Phase
6. Aufwertung des Stellenwertes der Ausbildungsschule
7. Professionalisierung der AusbilderInnen und Aufbau eines Unterstützungssystems für die Ausbildungsschulen
8. Förderung der fachlichen und vor allem sozialen Betreuung und Beratung der LehramtskandidatInnen
9. Überarbeitung der Vorgaben und Ausbildungsrichtlinien
10. Verstärkung der Lehrerausbildungsforschung

Besonders vordringlich scheint die Entwicklung eines phasenübergreifenden Stufenkonzepts der Kompetenzentwicklung mit einer Klärung der Zuständigkeit der einzelnen Ausbildungsbestandteile zu sein. Die Ergebnisse der Seminarleiterinnen-Studie, aber auch der Potsdamer LAK-Studie weisen auf gravierende Abstimmungsprobleme sowohl zwischen der ersten und zweiten

Phase als auch innerhalb der Ausbildungsbestandteile der zweiten Phase hin: SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen stellen mit unterschiedlicher Intensität eine fehlende bzw. unzureichende Zusammenarbeit a) zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung, b) zwischen den Studienseminaren und Ausbildungsschulen und c) zum Teil innerhalb der Studienseminare fest. Die Lehrerausbildung im Land Brandenburg wird offensichtlich weniger als eine aufeinander aufbauende und abgestimmte Ausbildung verstanden, sondern eher als ein Konglomerat unterschiedlicher Phasen, Institutionen und Akteursgruppen. Es deutet sich an, dass zwischen den an der Ausbildung beteiligten Institutionen und AkteurInnen (Haupt- und FachseminarleiterInnen, AusbildungslehrerInnen, HochschullehrerInnen) offenbar wenig Übereinstimmung zu den jeweiligen Ausbildungszielen, -verantwortlichkeiten und -zuständigkeiten herrscht. Legt man die Untersuchungsergebnisse zugrunde, so ist ohne Zweifel davon auszugehen, dass sich die fehlende Abstimmung und Heterogenität nicht nur nachteilig auf den unmittelbaren Ausbildungsprozess (z.B. Dopplungen, unterschiedliche Anforderungen, sondern ebenso auf eine systematische Kompetenzentwicklung bei den LehramtskandidatInnen auswirkt (z.B. Vernachlässigung von außerunterrichtlichen Kompetenzen). Vor diesem Hintergrund wird an dieser Stelle dafür plädiert, gemeinsam mit den relevanten AkteurInnen im Land Brandenburg (und ggf. in Berlin) ein phasenübergreifendes Stufenkonzept zur Kompetenzentwicklung bei den LehramtskandidatInnen zu entwickeln, das klare Aussagen zu den Zielen und Zuständigkeiten der einzelnen Ausbildungsbestandteile enthält. Erforderlich erscheinen darüber hinaus – gerade angesichts der veränderten Ausbildungsstrukturen an der Universität – institutionalisierte Informations- und Abstimmungsstrukturen zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen und Akteuren, die die bislang bestehenden informellen und persönlichen Abstimmungsprozesse, Kontakte und Informationswege erweitern.

Auf der Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse ergibt sich ein weiterer Forschungsbedarf. Ein dringender Forschungsbedarf existiert a) zur Qualität der Ausbildung der LehramtskandidatInnen an den Ausbildungsschulen, b) zum Unterstützungs- und Fortbildungsbedarf der AusbildungslehrerInnen und SchulleiterInnen und c) zu Gelingensbedingungen und Problemen des angestrebten Praxissemesters an den Schulen im Rahmen der universitären Ausbildungsphase. Darüber hinaus erscheint es lohnenswert, konkrete Verzahnungsmöglichkeiten und -anlässe zwischen erster, zweiter und dritter Phase zu eruieren, die Übergänge der LehramtskandidatInnen in den Berufseinstieg differenzierter zu betrachten

sowie längsschnittliche Begleitungen von LehrerabsolventInnen vorzunehmen.

Literatur

- Abs, H. J., Döbrich, P., Vögele, E. & Klieme, E. (2005). *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem)*. Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 12, Frankfurt/M. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).
- Beck, E., Horstkemper, M. & Schratz, M. (2001). Lehrerinnen und Lehrerbildung in Bewegung. Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 1. Jg., Heft 1, S. 10-28.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*.
- Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (BAK) (2003). *Zukunftsfähige Lehrerbildung*. Stellungnahme des BAK zur aktuellen Lehrerbildungsdiskussion, download über <http://www.bak-online.de/pos1.pdf>, 18.11.2004.
- Criblez, L. (2001). Die Ausbilderinnen und Ausbilder – Hauptakteure der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur – Zürich.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., Heft 6, S. 903-925.
- Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*, S. 275-290.
- Mayr, J. (2001). Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungsverfahren als Entscheidungshilfe. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 1. Jg., Heft 1, S. 88-97.
- Meyer, L. (2001). Die zweite Ausbildungsphase. Oder: Der Sprung ins Kalte Wasser. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 1. Jg., Heft 1, S. 49-57.

- Meyerhöfer, W. & Rienits C. (2005). *Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg - Die Fachseminare Mathematik*, unveröffentlichtes Manuskript Universität Potsdam.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur – Zürich.
- Schubarth, W., Herrmann, F. & Lehmann, S. (2001). *Verbesserung von Unterrichtsqualität durch gezielte Förderung innovativer Lernprozesse*. Forschungsbericht. TU Dresden.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U., Seidel, A. & Chudoba, Ch. (2005a). *Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten*. Potsdamer LAK-Studie 2004/05. Abschlussbericht. Universität Potsdam
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U., Seidel, A. & Gemsa, Ch. (2005b). *Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiterinnen und Seminarleiter*. Potsdamer Seminarleiterinnen-Studie 2005. Universität Potsdam
- Stufflebeam, D. L. (1984). The CIPP-Model for Programm Evaluation, In: G.F. Madaus, M. Scriven & D.L.: *Evaluation Model. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, second printing, Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster, S. 117-141.
- Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluations Models, New Directions for Evaluation*, A Publication for Evaluation, Number 89, San Francisco.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim und Basel.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2002). *Nach PISA Bildungsqualität entwickeln*, Hamburg.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Heft 3, S. 8-19.
- Ulrich, S. & Wenzel, F. M. (2003). *Partizipative Evaluation*, Gütersloh.
- Walke, J. (2004). *Die Situation des Ausbildungspersonals in der Zweiten Phase der Lehrerbildung - Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten*. ZfL-Text Nr. 4, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Teil 2: Reformansätze in der Lehrerbildung

Wissensdurst und Lebenshunger

Von Oggi Enderlein

1. Schule bestimmt das Kinderleben.

Der Auftrag der Schule Kindern und Jugendlichen Wissen und Können zu vermitteln, wird für viele Lehrerinnen und Lehrer und oft auch für bildungsorientierte Eltern zunehmend zur Last. Zuweilen nimmt das Bemühen Kindern etwas einzutrichtern, was diese ganz offenkundig nicht wollen oder nicht können sogar beängstigende Formen an: Die Mathematiklehrerin eines Gymnasiums zum Beispiel traktierte die schwachen Schülerinnen einer 7. Klasse an der Tafel vor der Klasse so lang, bis sie in Tränen ausbrachen. Der Lehrerin selbst war in solchen Momenten sicher auch zum Heulen zumute, weil ihre ganzen Anstrengungen, diesen renitenten, desinteressierten Bremsern endlich ein mathematisches Verständnis beizubringen, nicht fruchteten.

Oder: Der 9-jährige Max war ausgeflippt, nachdem seine Mutter „nur“ eine Stunde lang „geduldig“ versucht hatte, mit ihm Diktat zu üben. Er hatte sie angeschrien, voller Gewalt gegen einen Stuhl getreten, war dann wild fluchend aus dem Zimmer gerannt. Sein Mutter hörte ihn dann gerade noch etwas leiser, aber verzweifelt schimpfen: „Ich mach das nicht mehr mit! Ich spring vom Balkon!“ Angesichts seiner ständigen Flüchtigkeitsfehler hatte sie selbst längst die Geduld verloren und ihn immer stärker, lauter, schimpfender gedrängt, sich doch bitte zu konzentrieren! Auch sie hatte ihn angebrüllt. Auch sie war verzweifelt und ratlos und machte sich große Sorgen um die Zukunft ihres Kindes. Nachdem sich ähnliche Szenen immer häufiger wiederholt hatten, kamen die Eltern in die Beratung. Ihre Hoffnung war, dass beim Sohn eine ADS diagnostiziert würde. Dann könnte er Ritalin bekommen. Die Klassenlehrerin habe berichtet, dieses Mittel hätte bei anderen Kindern unglaublich geholfen .

Das Problem war: Max war zwar unkonzentriert, aber ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom im eigentlichen Sinn hatte er nicht. Das wurde durch eine gründliche Untersuchung eines Kinder- und Jugendpsychiaters bestätigt.

Diese beiden Episoden, die mir in Variationen immer wieder begegnen, werfen ein vielleicht grelles, aber doch erhellendes Licht auf die Lebenssituation vieler Kinder, Lehrer und Eltern in Deutschland. Sie zeigen den Druck, unter dem sich die unterrichtenden und erziehenden Erwachsene fühlen: Von Eltern und Lehrern wird erwartet, dafür zu sorgen, dass Kinder funktionieren. Wenn ein Kind nicht bestimmten Normen oder

Vorstellungen entspricht, wird in der gut gemeinten Absicht, dem Kind zu helfen, eine Diagnose erstellt und versucht, es mit allen erdenklichen therapeutischen und/oder pädagogischen Sonderbehandlungen auf Linie zu bringen: Nachhilfeunterricht soll Schulleistungen verbessern, Verhaltenstrainings, Psychotherapien und Psychopharmaka sollen Verhaltensauffälligkeiten und Konzentrationsprobleme korrigieren. Medikamente, Diäten, Krankengymnastik sollen körperliche Symptome kurieren.

Wenn es Kindern nicht gut geht, muss man ihnen selbstverständlich helfen. Die Defizite werden aber meistens aus einer Erwachsenenperspektive heraus beurteilt und entsprechend angegangen.

Die Frage, wie es denn den Kindern aus ihrer Sicht geht, ob ihre Auffälligkeiten nicht vielleicht auf Mängel in ihrem Leben beruhen, wird selten gestellt. Sobald Kinder in der Schule sind, wird kaum noch ernsthaft darüber nachgedacht, ob es besondere, alters-typische Bedürfnisse gibt, ob diese Bedürfnisse vielleicht etwas mit einer gesunden körperlichen, sozialen, emotionalen und auch geistigen Entwicklung zu tun haben und ob Kinder, die dem Spielplatz mit Schaukel, Rutschbahn und Sandkasten entwachsen sind, diese Bedürfnisse ausreichend befriedigen können.

2. Wie geht es „Großen Kindern“ in Deutschland?

Es gibt inzwischen einige Studien, die allgemeine Rückschlüsse auf die Bedürfnisse, die Lebenssituation und die Befindlichkeit von Kindern zwischen Einschulung und Pubertät zulassen. Das Bild, das sich darin zeigt, sollte allen zu denken geben, die dafür zuständig sind, dass Kinder physisch und psychisch gesund heranwachsen können.

Ein paar Daten:

In einer großen Gesundheitsstudie (Jugendgesundheitssurvey, 2003), die 5.-7.- und 9.-Klässler in Berlin, Hessen, NRW, Sachsen und Thüringen befragt, gab es folgende Ergebnisse:

Psychische Auffälligkeiten	22 %	(~ 6 von 28)
Verhaltensprobleme Jungen	27 %	(~ 4 von 15)
Hurrelmann et al. 2003 / LBS-Kinderbarometer NRW 2003		

(Ravens-Sieberer, Thomas & Erhart, 2003: 55 ff und 61)

Die Kinder und Jugendlichen gaben folgende Auskünfte über ihr Wohlbefinden bzw. über Anzeichen psychischer Belastung:

Fast jede Woche,/ fast jeden Tag / (4.7.9.Kl)		
Müdigkeit / Erschöpfung	46%	(~ 14 von 30)
Kopfschmerzen	25%	(~ 7 von 29)
Einschlafstörungen	27 %	(~ 8 von 30)
Schlechte Laune/Reizbarkeit	30.5%	(~ 9 von 30)

(Ravens-Sieberer, Thomas & Erhart, 2003: 46)

Im Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts wird dieser Befund bestätigt. Laut Aussage der Mütter weisen bereits knapp 40% der 8-9-jährigen, mindestens ein Belastungssymptom durch die Schule auf. (Kopf- und Bauchschmerzen, Angst vor dem Lehrer/der Lehrerin, Sorge um das Abschneiden am nächsten Tag und starke Aufregung beim Aufrufen im Unterricht). 15% haben zwei oder mehr dieser Symptome gleichzeitig (Schneider, 2005: 209). Diese Symptome sind zusammen genommen Hinweise auf Stressbelastungen, Depressionen, Erschöpfungszustände. Tatsächlich berichten Kinderärzte und Kinder- und Jugendpsychiater von immer mehr Kindern in ihrer Praxis mit Depressionssymptomen schon in den ersten Schuljahren.

Alle diese Symptome stehen in engem Zusammenhang zum Wohlbefinden in der Schule, das wiederum in erster Linie von den Lehrern geprägt ist:

„Probleme mit Lehrern beeinflussen das schulische Wohlbefinden stark.“
--

(Klößner, Beisenkamp & Organowski, 2006: 34)

Es ist weniger die Angst vor Mobbing durch andere Schüler als davor, in den Leistungen zu versagen und von den für sie verantwortlichen Erwachsenen gedemütigt, beschämt, entwertet, ausgesondert zu werden (Krumm & Weiß, 2006: 123ff).

8- bis 9-jährige:	
Angst, zu viele Fehler zu machen	44%
Schulversagensängste (7.Klassen)	30%

(Schneider, 2005: 212, Klößner & Beisenkamp, 2003: 64)

Angst ist keine gute Grundlage um erfolgreich zu lernen. Gelerntes ist im Gegenteil am besten verfügbar, wenn es mit positiven Gefühlen verbunden ist. Alte Weisheiten werden heute durch Erkenntnisse der Gehirnforschung belegt: Glückshormone

sind wesentlich daran beteiligt, Gelerntes im Gehirn abzuspeichern und wieder abrufbar zu machen. Positive Gefühle wie Stolz, Freude, Erfolg erzeugen den Wunsch nach „mehr“: So kommt eine positive Motivationsspirale in Gang. Unter Angst Gelerntes muss dagegen jedes Mal hinter einer „Das-mach-ich-nicht-Barriere“ hervorgeholt werden. Die natürliche Reaktion auf eine Angst erzeugende Situation ist Vermeidung, Rückzug, Flucht. Wenn eine Situation ausweglos erscheint, weil zum Beispiel soziale Ausgrenzung und Zurückweisung droht, wird gleichsam eine Flucht nach innen angetreten, die sich in Tränen, Depressionen, Verweigerung („sich tot stellen“) äußert. Angst vor Misserfolg, Demütigung, Beschämung, sozialer Ausgrenzung sind die wesentlichen Gründe für aktive und passive Schulverweigerung.

Nun mag man entgegenen, Schule nehme heute viel mehr Rücksicht auf Kinder als noch vor einer Generation. Es gibt eine Fülle von Bestimmungen, die Schülerinnen und Schüler vor zu großer Belastung schützen sollen und die aus Sicht so mancher Lehrerin und so manchen Lehrers sogar zu weit gehen. Sind Kinder heute so viel empfindlicher als früher? Liegt ihre Empfindlichkeit daran, dass sie so viel fernsehen und stundenlang teilweise grausame Computerspiele spielen? Liegt es an der Unfähigkeit der Eltern, ihre Kinder vernünftig zu erziehen und Schule ernst zu nehmen?

Wenn Kinder im Alter zwischen Vorschulalter und Pubertät, also etwa zwischen 6 und 13 Jahren gefragt werden, was sie in ihrer Freizeit am liebsten tun, rangieren die Aussagen: „draußen spielen“ „mich mit Freunden treffen“ immer noch deutlich an erster Stelle. Erst danach kommen, abgeschlagen, Fernsehen und alle anderen Zeitvertreiber (Frey-Vor & Schumacher, 2006: 4ff, Feierabend & Rathgeb, 2006: 5 ff). Auf die Frage, was sie denn in der schulfreien Zeit tatsächlich tun, überragen allerdings „Fernsehen“ und „Hausaufgaben machen“ alle anderen Beschäftigungen bei weitem. Allein diese Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit sollte zu denken geben. Fernsehen ist für viele Kinder - aus ihrer Sicht! - der virtuelle, das heißt der sinnlose Ersatz für ein nicht erfülltes sinnvolles Leben.

Selbst bei einer Befragung in den Sommermonaten Juni und Juli 2005 gaben 40% der Kinder an, dass sie nicht einmal „fast“ jeden Tag (außerhalb der Schule) draußen spielen oder sich mit Freunden treffen (Feierabend & Rathgeb, 2006: 7). Ein Drittel der 8- 9jährigen Kinder wächst in einem Wohnumfeld auf, das keine altersgemäßen Aktivitäten ermöglicht (Steinhübl, 2005: 249 f). Das betrifft besonders Kinder aus sozial belasteten Familien. Andererseits stellte eine weitere umfangreiche Studie fest, dass Kinder, die

altersgerechte Aktionsräume in ihrer Wohnumgebung vorfinden – unabhängig vom Sozialstatus - weniger fern sehen, besser in der Schule sind, weniger soziale Probleme haben (Blinkert, 2001: 232-241).

Unabhängig vom Alter gilt: Wenn menschliche Grundbedürfnisse dauerhaft unbefriedigt bleiben, entsteht Angst, Aggression und/oder Depression.

3. Die altersspezifischen entwicklungsrelevanten Lebensbedürfnisse der Großen Kinder.

Wer Erwachsene fragt, die noch ein relativ eigenständiges Kinderleben führen konnten, was sie im Alter zwischen etwa acht und 12 Jahren gemacht haben, wenn sie nicht unter Anleitung oder Aufsicht von Erwachsenen standen oder wer hinsieht, wie sich auch heute noch Kinder verhalten, die entsprechende Freiräume und Kontaktmöglichkeiten haben, wird immer wieder auf die folgenden Vorlieben, Aktivitäten, Lebensinhalte stoßen:

- **Bewegung/Geschicklichkeit/Körpererfahrung**
- **Zusammensein mit Gleichaltrigen**
- **Die Welt außerhalb des Elternhauses entdecken, mit ihren Elementen spielen**
- **Etwas tun, was man sich selbst ausgedacht hat**
- **Geheimes, Verbotenes, Riskantes, Ungehöriges tun**
- **Aus eigenem Antrieb etwas „Nützliches“ tun**
- **„Spiel“ mit Gefühlen**

Welche Bedeutung haben diese offenbar alterstypischen Tätigkeiten / Interessen / Inhalte für die Entwicklung der Persönlichkeit? Einige Beispiele:

3.1. Die Bedeutung für die körperlich-organische Entwicklung:

- Training von Grob- und Feinmotorik, Koordination, Reaktion.
- Körperliche Beweglichkeit ist die Grundlage für geistige Beweglichkeit, Bewegung festigt die Speicherung von Gelerntem im Gehirn. Deshalb ist zum Beispiel eine weitere Englischstunde ohne zusätzliche Bewegungszeiten wenig sinnvoll.

- Bewegung ist vor allem in der Zeit vor der Pubertät für das gesunde Wachstum und die Entwicklung von Muskeln, des Knochensystems, der Organe und des Hormonsystems entscheidend und beugt entsprechenden Fehlentwicklungen und Erkrankungen vor.
- Bewegung besonders im Freien stärkt das Immunsystem, hilft Allergien vorzubeugen. Auch kleinere Hautverletzungen wie Schürfwunden tragen dazu bei.
- In ihren selbst bestimmten Spielen, die aus Erwachsenensicht zuweilen gefährlich scheinen, üben Kinder nicht nur schnell und angemessen zu reagieren, sie lernen auch Risiken vorausschauend zu erfassen. Damit sind sie gegen spätere Unfallfolgen besser gewappnet als Kinder, die zu risikoarm aufwachsen. Außerdem ist die Fähigkeit Risiken angemessen einzuschätzen auch im übertragenen Sinn im Erwachsenenleben eine wünschenswerte Kompetenz.

3.2. Die Bedeutung für die geistig-kognitiven Kompetenzen

- Selbst initiierte gemeinsame Spiele und Aktivitäten setzen Ideen, Inspiration, eigenständiges Um-Denken voraus. Wenn Probleme auftauchen, müssen Lösungen gefunden und erfunden werden. Diese Kompetenzen fehlen deutschen Jugendlichen laut PISA-Studie im Vergleich zu anderen Ländern auffallend.
- Kinder trainieren im eigenständigen Tun ihre Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer .
- Kinder, die ihren Interessen nachgehen, erwerben viel Wissen und Können – nur leider nicht immer jenes, das zum Lehrplan passt (man denke an das Fußballwissen der Jungen, an die Pferdepflegekompetenz von Mädchen, an Kenntnisse über Stars, Musik, etc.).
- Wenn Kinder draußen spielen, erwerben sie, quasi nebenbei, eine Menge naturwissenschaftliches Grundwissen.

3.3. Die Bedeutung für die emotionale Entwicklung

- Ein wesentlicher Bestandteil gemeinsamen Kinderlebens ist das „Spiel mit Gefühlen“. Kinder vor der Pubertät übertreiben aus Erwachsenensicht oft mit ihren Gefühlen in alle Richtungen. Dabei geht es darum, Gefühle überhaupt zu

- erfassen, sie zu benennen, ihre soziale Bedeutung einzuordnen.
- Kinder lernen in ihren gemeinsamen Spielen die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer kennen, ihre Wirkung einzuschätzen und mit ihnen umzugehen. Dabei erwerben sie auch die Fähigkeit, negative Gefühle zu beherrschen. (Angst zu bewältigen, Enttäuschungen auszuhalten, Ekel zu überwinden usw.).
 - Ausstrahlung, Selbstsicherheit, Souveränität, Einfühlungsvermögen und ähnliche emotionale Kompetenzen des Erwachsenen hängen mit Gefühlserfahrungen im Alter vor der Pubertät zusammen. Kinder erwerben im Umgang miteinander ein Repertoire an eigenen Gefühlen, das sie als Erwachsene besonders befähigt, mit anderen angemessen zu kommunizieren.

3.4. Die Bedeutung für die Entwicklung sozialer Kompetenz.

In jeder Altersphase lernen wir Grundstrukturen unserer Welt kennen: Im ersten Lebensjahr lernt der Säugling Grundbeschaffenheiten wie trocken-nass, Tag-Nacht, bekannt-fremd etc. kennen und sein Verhalten darauf abzustimmen.

Im Kleinkindalter geht es um Ordnungsstrukturen wie Sprache, Farben, Zahlen, Zeitzusammenhänge (heute, morgen, gestern, nächste Woche, Ostern, Weihnachten etc), um soziale Normen wie mein, dein, „Danke“-Sagen, um soziale Bezüge wie Tante, Cousine usw.

Im Alter zwischen etwa sieben und 13 Jahren erst! lernen wir den Umgang mit wesentlichen sozialen Gesetzmäßigkeiten:

- **Normen, Regeln, Werte.** Im Unterschied zu Kindern im Vorschulalter geht es im Schulalter darum, die moralische Bedeutung, die Tragweite, den sozialen Zusammenhang der Normen, Regeln und Werte zu erfassen. Im Umgang miteinander und auch in der Begegnung mit den Erwachsenen „spielen“ Kinder mit den Regeln des sozialen Zusammenlebens. Grenzen werden ausgelotet und notwendigerweise dafür auch überschritten. Letztlich ergibt sich daraus einen Sinn für das, was Fachleute „prosoziales“ Verhalten nennen. Kinder im Schulalter wollen die Umgangsformen und Anstandsregeln ihrer Kultur kennen lernen. Auch wenn sie sich gelegentlich dagegen verwahren, diese anzunehmen und sich mit Vorliebe daneben benehmen.

Die entsprechenden Informationen und Rückmeldungen müssen zunächst die Erwachsenen geben. Kinder probieren dann oft in ihrer eigenen Kinderwelt deren Wirkung und Sinn aus.

- **Gemeinschaftsgefühl und Teamfähigkeit:** Erst Kinder ab ca.10 Jahren erleben ein „Wir-Gefühl“ im Sinn einer Gruppenzusammengehörigkeit. Sie suchen und inszenieren dieses Gefühl, indem sie 4er oder 5er Gruppen bilden. In vielen 4./5. Klassen gibt es Elternabende, in denen das „Problem Mobbing“ auf der Tagesordnung steht. Meistens geht es dabei um Cliquenbildung. Erwachsene erwarten sehr oft, dass in einer Klasse von 28 Schülerinnen und Schülern jedes Kind mit jedem anderen in „gleicher“ Beziehung stehen soll. Nur den wenigsten ist bewusst, dass sie selbst als Erwachsene damit ab einer Gruppe von etwa 8 Personen überfordert sind! Kinder brauchen und suchen autonome Gruppenerfahrungen in kleineren Einheiten, um überhaupt ein Gefühl für Gemeinschaft entwickeln zu können. In diesen Gemeinschaften inszenieren sie und erproben auch soziale Qualitäten wie Teamgeist, gegenseitige Unterstützung, Verlässlichkeit usw. Natürlich lernen sie mit der Cliquenbildung auch die Kehrseite von geschlossenen Gruppen kennen: Ausgrenzung und Abschottung.
- **Emotionale Kompetenz:** Ab etwa 9 Jahren gelingt es den meisten Kindern, bis zu einem gewissen Grad emotional und sozial die Perspektive eines anderen einzunehmen. Bis dahin erleben sie das, was zwischen ihnen und anderen geschieht aus ihrer Sicht. Unbewusst probieren sie diese neue Perspektive immer wieder aus, indem sie mit den Gefühlen und Reaktionen der anderen „spielen“. Auch wenn dabei manchmal Grenzen überschritten werden, entwickeln sich wichtige Fähigkeiten, wie Rücksichtnahme, Empathie, Gerechtigkeitsempfinden, soziale Verantwortung, Gefühl für moralische Werte usw.
- **Bedeutung für die Ich-Entwicklung.**
 - Selbst etwas zu unternehmen setzt Selbstständigkeit voraus und fördert Selbstsicherheit.
 - Auf eigene Faust und aus eigener Kraft etwas zu tun, heißt auch Verantwortung zu übernehmen (auch wenn Kinder die Tragweite ihres Handelns nicht immer wirklich ermessen können).
 - Aus eigenem Antrieb etwas in die Wege geleitet und umgesetzt zu haben, ist (meistens) eine gute Erfahrung. Es kann sich Selbstvertrauen entfalten, aber auch

Selbstkritik entwickeln, Initiativekraft und Leistungsbereitschaft.

Alles in allem wird deutlich, dass Kinder in ihrer eigenständigen Kinderwelt viel mehr lernen, als sich Erwachsene in ihrer Angst um das Wohl der Kinder und in ihrer Verantwortlichkeit für die Zukunft ihrer Schützlinge eingestehen.

Dabei erwerben Kinder vor allem Schlüsselkompetenzen, die aus Sicht vieler Ausbilder bei jungen Leuten heute nicht mehr so selbstverständlich angetroffen werden, wie noch vor wenigen Jahren. Kompetenzen wie Lesen und Schreiben rangieren erstaunlicherweise hinter den folgenden Qualitäten:

Ausbildungsexperten:

„Bei Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich“:

- **Zuverlässigkeit**
- **Bereitschaft zu lernen**
- **Bereitschaft Leistung zu zeigen**
- **Verantwortungsbewusstsein**
- **Konzentrationsfähigkeit**
- **Durchhaltevermögen**
- **Rücksichtnahme**
- **Fähigkeit zur Selbstkritik**
- **Konfliktfähigkeit**

(Ehrental, Eberhard & Ulrich, 2005)

4. Welche Konsequenzen ergeben sich für die Gestaltung von Schule?

Fragt man Kinder, was an der Schule als erstes verändert werden müsste, sind sich die meisten bis etwa Klasse 7 einig: Der Schulhof! Kinder spüren, dass sie mehr brauchen, als eine asphaltierte Fläche mit einem Ballspielfeld und ein paar Sitzgelegenheiten. Sie wünschen sich Grün, ein Gelände, das vielfältige Aktivitäten, Entdeckungen, Experimente, Erfindungen, Übungen, Gelegenheit für Gemeinsamkeiten, Platz für raumgreifende Spiele und für geheimen Rückzug bietet. Kinder spüren im Grunde sehr genau, was ihnen fehlt um sich gut und gesund zu entwickeln.

Dem entspricht der zweitwichtigste Wunsch an Schule: Mehr Sport, Spiel, Bewegung!

Viele Kinder wünschen sich schließlich mehr Gerechtigkeit und Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer: Kinder beklagen, dass sie zwar regelmäßig darauf hingewiesen werden, was sie falsch

machen, aber dass sie viel zu selten gesagt und konkret gezeigt bekommen, wie es richtig gemacht wird. Das betrifft die Form des Aufsatzes ebenso wie die korrekte Umgangsform.

Kinder möchten lernen. Aber 30% der Jungen und 20% der Mädchen finden Schule bereits mit 8-9 Jahren langweilig. (Schneider, 2005: 213) Bei den Neuntklässlern sind es zwei Drittel (Bilz, Hähne & Melzer, 2003. 252).

Wenn Kinder Schule am Nachmittag gestalten könnten, würden sie sich ebenfalls viel mehr Zeit für Spiel, Bewegung Sport wünschen. Sie würden dann außerdem gern in Kleingruppen zusammen arbeiten und stellen sich vor allem die Arbeit an längerfristigen Projekten vor, die ihren Interessen entgegen kommen (Klößner & Kuhlmann, 2004: 35f).

Erfolgreiche Beispiele weisen darauf hin, dass ein Geheimnis erfolgreicher Schule darin zu liegen scheint, dass Schule nicht mehr fragt: Wie muss ein Kind sein, das der Schule gerecht wird? Sondern die Frage umdreht und fragt:

Wie muss die Schule sein, die dem Kind gerecht wird?

Die Antwort setzt voraus, dass die Grundbedürfnisse von Kindern besonders vor der Pubertät respektiert und einbezogen werden. Dazu gehören – neben allen anderen altersunabhängigen Grundbedürfnissen vor allem:

- Das Bedürfnis nach selbst bestimmter Bewegung und Geschicklichkeit.
- Das Bedürfnis nach Begegnung und Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen.
- Das Bedürfnis nach selbst bestimmten Aktivitäten, nach Entdecken, Erkunden, Erfinden.
- Das Bedürfnis die Welt im Umfeld von Elternhaus und Schule zu erkunden.
- Das Bedürfnis Wissen und Können zu erwerben.
- Das Bedürfnis ernst genommen, herausgefordert, angeleitet, anerkannt und ermutigt zu werden.
- Das Bedürfnis ernsthaft gefragt und altersgemäß beteiligt zu sein.
- Das Bedürfnis zu erfahren, was richtig ist.
- Das Bedürfnis nach klaren Regeln, verlässlichen Strukturen und Grenzen, innerhalb derer aber ebenso verlässliche Freiräume definiert sind. Jedem Verbot sollte eine entsprechende Erlaubnis gegenüber gestellt werden, zum

Beispiel: Es ist verboten jemandem absichtlich weh zu tun, aber es ist erlaubt im Ringen Kräfte zu messen. Es ist verboten, im Unterricht laut zu sein, aber es ist erlaubt, zu einer bestimmten Zeit, oder an einem festgelegten Ort nach Herzenslust Krach zu machen.

Die Wünsche der Kinder entsprechen weitgehend den wissenschaftlichen Ergebnissen der pädagogischen, neurologischen, physiologischen, psychologischen Forschung, die sich darin einig ist, dass für eine gesunde intellektuelle, physische, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder heute eine andere Form von Schulangebot notwendig ist. Schule kann erfolgreich sein, wenn sie auf die Belange der Kinder eingeht. Das heißt, wenn sie dafür sorgt, dass Grundbedürfnisse im Schulalltag ausreichend befriedigt werden können. Weil sich zwischen Elternhaus und Schule eine eigene Kinderwelt kaum noch entwickeln kann, müsste Schule zu einem Ersatz für verloren gegangene Lebensqualität werden. Das kann aber nur gelingen, wenn sich der Rahmen von Schule deutlich erweitert:

- **Zeitlich**, indem der Nachmittag mit einbezogen wird – allerdings als Bestandteil einer abwechslungsreichen, in sich geschlossenen Einheit von Vor- und Nachmittag.
- **Räumlich**, indem Lernen und Üben auch an Orten stattfindet, die außerhalb des Schulgeländes liegen.
- **Inhaltlich**, indem die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden und jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung gefördert wird.
- **Personell**, indem Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit anderen Erwachsenen aber auch durch Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler Konzepte umsetzen, in dem der Zugewinn an Wissen und Können eine Art Grundnahrungsmittel ist, das gesund erhält und täglich mit Genuss verzehrt wird.

Schulen, in denen die Belange der Kinder berücksichtigt werden, machen die Erfahrung, dass sich das Schülerverhalten bessert, weil sich die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Schule identifizieren. Die Schülerinnen und Schüler gehen gern – auch noch am Nachmittag - in die Schule. Kinder und Jugendliche können mehr Zeit mit ihren Freunden verbringen. Vandalismus und Mobbing gehen zurück. Die Lernerfolge sind besser. Damit wird das Unterrichten für die Lehrenden als erfolgreicher und angenehmer erlebt, es gibt weniger Stress. Die Folge ist, dass sich auch die Erwachsenen wohler fühlen und seltener krank werden. Dies wiederum verbessert die

Schulatmosphäre, was den Schülerinnen und Schülern wieder zugute kommt.

Literatur:

- Bilz, L., Hähne, C. & Melzer, W. (2003). Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W., Ravens-Sieberer, U.: *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. Weinheim
- Blinkert, B. (2001). *Zerstörte Stadt – Zerstörte Kindheit*. In: Umwelt. Medizin. Gesellschaft Heft 3. Bremen, S. 232-241.
- Enderlein, O. (2005). *Große Kinder, die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13*. München.
- Ehrenthal, B., Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2005). *Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB*. <http://www.bibb.de/21840>
- Feierabend, S. & Rathgeb, Th. (2006). *Kinder.+Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger*. KIM-Studie 2005: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest Stuttgart
<http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM05.pdf>
- Frey-Vor, G. & Schumacher, G. (2006). *Kinder und Medien 2003/2004. Eine Studie der ARD/ZDF. Das Buch <Kinder und Medien 2003/2004> im Überblick* <http://mdr.de/DL/2781468.pdf>
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*, Weinheim.
- Klößner, Ch., Beisenkamp, A. & Organowski, Th. (2006). *Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Hessen. Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2004/2005*. Für: Hessenstiftung, Kinderbarometer. ProKids-Institut, Herten.
http://www.hessenstiftung.de/files/06-02-09_bericht_kinderbarometer_hessen_2005_endfassung.pdf#search=%22Kinderbarometer%20hessen%22
- Klößner, Ch. & Kuhlmann, U. (2004). *Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Hessen. Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2003/2004*. Für: Hessenstiftung, Kinderbarometer. ProKids-Institut, Herten
http://www.hessenstiftung.de/files/kinderbarometer_hessen_2004.pdf
- Klößner, Ch. & Beisenkamp, A. (2003). *Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2001/2002*.

- Für: LBS-Kinderbarometer NRW. ProKids-Institut, Herten
<http://www.lbs.de/west/lbs/pics/upload/tfmedia1/HBIDAOWai1T.pdf>
- Klößner, Ch. & Beisenkamp, A. (2002). *Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Rheinland-Pfalz. Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2000/2001*. Für: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz. ProKids-Institut, Herten <http://www.net-part.rlp.de/forschung/kinderbarometer.pdf#search=%22Kinderbarometer%20Rheinlandpfalz%22>
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim und München
- Krumm, V. & Weiß, S. (2006). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: Melzer, W.: *Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention*. Gießen, S.123-146
- Ravens-Sieberer, U., Thomas, Ch. & Erhart, M. (2003): Körperliche, psychische und soziale Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U.: *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. Weinheim, S. 19-98.
- Schneider, S. (2005). Lernfreude und Schulangst. Wie es 8-9jährigen Kindern in der Grundschule geht. In: Alt, Ch.: *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. DJI-Kinderpanel: Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden, S. 199-230.
- Steinhübl, D. (2005). Sag mir, wo du wohnst... Risiken und Ressourcen unterschiedlicher Räume für Kinder. In: Alt, Ch.: *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. DJI-Kinderpanel. Band 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden, S. 239-276

Vernetzung von Forschung, Lehre und regionaler Schulentwicklung in dem Projekt: „Förderung der Exzellenz und sprachlich-kulturellen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“

Von Christin Schaefer/Agi Schröder-Lenzen

1. Zielstellung des Förderprojekts der Stiftung Mercator

Mit dem Mikrozensus 2005 (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 139ff.) liegen erstmals repräsentative Daten bezüglich Umfang und Struktur der Migrationsbevölkerung vor. Im Ergebnis mussten die bisher als „Ausländerquoten“ berechneten Zahlen verdoppelt werden, wodurch der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung auf 18,6% korrigiert wurde. Bei den unter 25-jährigen sind es bereits 27,2%, die über unterschiedliche Konstellationen von Migrationserfahrungen verfügen, wobei es extreme Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern gibt. Dies betrifft sowohl die Höhe des Migrantenanteils an der gesamten Schülerpopulation als auch die Zusammensetzung der Schülerschaft nach Herkunftsgruppen. Während in Hamburg und Bremen der Anteil von jungen Menschen mit Migrationshintergrund bei 40% liegt, beträgt er in Brandenburg nur um die 3% und die bundesweit zahlenmäßig größte Gruppe von Zugewanderten, die Gruppe der türkischen Migranten, ist hier marginal. Die Herkunft aus diesem oder jenem Staat hat aber nach den Ergebnissen der DJI-Betreuungsstudie kaum Einfluss auf die Betreuungsquoten der Kindergartenkinder. Insgesamt gesehen hat sich die Beteiligungsquote von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zwischen 1991 und 2004 sogar zunehmend angenähert. Allerdings bleibt problematisch, dass gerade Kinder aus sozial schwachen Familien seltener einen KITA-Platz in Anspruch nehmen. Bereits die PISA-2000-Befunde haben auf die herkunftsbedingten Disparitäten der Bildungsbeteiligung insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I aufmerksam gemacht. Die beschriebenen Unterschiede im Schulbesuch der 15-jährigen Schüler lassen sich bereits beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule feststellen. Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil besuchen häufiger die Hauptschule und können diese Zuweisung im Bildungsverlauf seltener korrigieren. Aber selbst dann wenn Schüler mit Migrationshintergrund auf ein Gymnasium oder eine Realschule wechseln können, weist ihre Schulkarriere andere Verlaufsmuster auf als die der Schüler ohne Migrationshintergrund. Während es

83% der Schüler ohne Migrationshintergrund gelingt, bis zur 9. Jahrgangsstufe auf dem Gymnasium zu verbleiben, trifft dies nur für 77% der Schüler mit Migrationshintergrund zu. Diese Differenz ist bei dem Besuch von Realschulen noch deutlicher: Hier sind es 84% der deutschen Schüler, die ihren Status halten können, während dies nur für 73% der Schüler aus Migrationsfamilien zutrifft. Insgesamt steigen 20% der Schüler mit Migrationshintergrund im Verlauf der Sekundarstufenzeit I in die Hauptschule ab (Daten aus Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 150ff.). Zudem sind Schüler mit Migrationshintergrund häufiger von Klassenwiederholungen und Sonderschulzuweisungen betroffen.

Das von der Stiftung Mercator finanzierte Projekt „*Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*“ setzt an dieser Problemlage an und unterstützt bundesweit Initiativen zur Verbesserung der Bildungskarriere und Integration von jungen Migranten durch außerschulischen Förderunterricht in der Sekundarstufe I. Die Stiftung hat insgesamt 6,6 Millionen für den Förderunterricht zur Verfügung gestellt, der jeweils wöchentlich für zwei mal zwei Stunden durch studentische Honorarkräfte erteilt wird. Gegenwärtig wird an 35 Standorten diese Form von Förderunterricht angeboten und in der Regel durch eine Universität wissenschaftlich begleitet. Die Realisierung der Projektinitiative in Potsdam⁷ hat mit einer spezifischen Ausgangssituation zu rechnen, die im Folgenden weiter konkretisiert werden soll:

Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist in Brandenburg zwar gering, im Umland von Berlin aber zunehmend. Die zahlenmäßig größten Gruppen sind Migranten aus Vietnam, der Ukraine, Polen und der Russischen Föderation. In der Regel gelingt den Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Brandenburg eine durchaus erfolgreiche Schullaufbahn; zumindest weitaus häufiger als in den alten Bundesländern. Aufgrund der selektiven Zuwanderung in der ehemaligen DDR wirkt der Migrationsstatus in den neuen Ländern auch weniger diskriminierend im Hinblick auf die jeweils erreichten fachlichen Kompetenzen. Zugewanderte in den neuen Bundesländern sind hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus praktisch unauffällig (vgl. Watermann & Baumert, 2006, S. 79). Eine Ausnahme bilden lediglich die statistisch unbedeutende Gruppe der Asylbewerber. Insofern besteht in Brandenburg bislang wenig Aufmerksamkeit auf die spezifischen Schulleistungsprobleme von solchen Kindern und

⁷ Der Standort Potsdam steht unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen.

Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die über ein erhöhtes Risikopotential verfügen. Insbesondere die aus der Spracherwerbsforschung bekannte Fossilierungstendenz im Zweitspracherwerb, die den Zugang zu dem kognitiv-akademischen Sprachniveau der Oberschule erschwert, bleibt in der Schulpraxis unbeachtet. Insofern bleiben auch die hinter fachlichen Schulleistungsproblemen häufig versteckten formal sprachlichen Zugangsschwierigkeiten zu Aufgabenformaten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern unentdeckt bzw. werden als fachliche Defizite falsch diagnostiziert. Ferner gibt es keine zusätzlichen Angebote, die an den Ressourcen der Schüler anknüpfen würden, um sie gezielt auf höher qualifizierende Bildungsgänge vorzubereiten. Gegeben ist aber durchaus eine Sensibilisierung für kulturelle Disparitäten und damit verbundene Vorurteile und Diskriminierungen von Migranten und Aussiedlern. Insofern besteht gerade für die im engeren Sinne schul- und unterrichtsbezogene Förderung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache Bedarf für den Aufbau professionellen Wissens. Das gilt nicht nur für die bereits im Schuldienst tätigen Lehrkräfte, sondern auch für Lehramtsstudierende, für die die Auseinandersetzung mit sprachlich-kultureller Heterogenität bislang kein obligatorischer Studienbestandteil war. Dies konnte im Zuge der Einführung modularisierter Studiengänge im Rahmen der BA/MA-Ausbildung korrigiert werden. An der Universität Potsdam gibt es zudem einen Aufbaustudiengang DaZ/DaF, der auch zunehmend von den Studierenden nachgefragt wird.

Die Optimierung der Bildungsbeteiligung und – verläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird in dem Projekt *„Förderung der Exzellenz und sprachlich-kulturellen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“* aufgegriffen und unter folgenden Schwerpunktsetzungen bearbeitet:

1. Das Projekt fokussiert zunächst auf die Steigerung der Schulleistung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Insbesondere soll die „Sprache der Schule“ unterstützt werden, worunter der Umgang mit sprachlichen Konzepten und Fachbegriffen verstanden wird, die die Basis für das Verständnis der Aufgabenstellungen und Anforderungen in den einzelnen Unterrichtsfächern sind. Durch individuell adressierte Fördermaßnahmen soll auf höher qualifizierende Bildungsabschlüsse hingearbeitet und die sprachlich-kulturelle Integration von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund gefördert werden.

2. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die praxisnahe Qualifizierung von Lehramtsstudierenden⁸ im Sinne des Potsdamer Modells der Lehrerbildung (vgl. 1992). Den studentischen Honorarkräften wird ermöglicht, eine enge Theorie-Praxis-Beziehung zu erleben und zu gestalten. Hierzu gehören die Erweiterung und Vertiefung pädagogisch-psychologischer sowie fachdidaktischer Kenntnisse für den Umgang mit multilingualen Kleingruppen. Besondere Beachtung findet die fächerübergreifende Sprachförderung durch Bereitstellung von curriculumnahen thematisch strukturierten Lernszenarien⁹, die einen ganzheitlichen und kooperativen Sprachlernprozess intendieren. Regelmäßige seminaristische Sitzungen mit dem Projektteam dienen der Reflexion und Supervision des Kleingruppenunterrichts.
3. Auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist eine Vernetzung von Förder- und Regelunterricht intendiert. Durch die Kooperation zwischen studentischen Honorarkräften und Lehrkräften kann ein Transfer von diagnostischen Instrumenten für die Erstellung von individuellen Förderplänen für Schüler mit Migrationshintergrund und von Sprachfördermaterialien¹⁰ in den Regelunterricht angestrebt werden.

Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, alle Aspekte der mit dem Mercator-Förderprojekt verbundenen Zielstellungen weiter zu verfolgen¹¹, sondern es kann nur der organisatorische Rahmen der Projektinitiative aufgezeigt werden, um zwei Schwerpunkte der Förderarbeit zu exemplifizieren: die Entwicklung individueller Förderpläne als sprachdidaktische Basis und das Konzept des kooperativen Lernens als methodische Basis des Förderunterrichts.

2. Organisationsstruktur des Förderunterrichts

Der für die Schülerinnen und Schüler kostenlose Unterricht in Kleingruppen wird an den für das Land Brandenburg typischen Schulformen für 10- bis 16-jährigen Schüler angeboten (Gymnasium, Oberschule, Grundschule - Kl. 5/6, Förderschule). Die In-

⁸ Die Koordinierung der studentischen Förderarbeit wird durch Dipl.-Psych. Christin Schaefer geleistet.

⁹ Die Entwicklung der Lernszenarien wird durch eine an das Zentrum für Lehrerbildung abgeordnete Lehrkraft, Frau Anke Billing, unterstützt.

¹⁰ Sprachfördermaterialien für die Unterstützung von Deutsch als Zweitsprache werden von Dr. Karin Brecher zusammengestellt.

¹¹ Dies gilt insbesondere für die Evaluation von Teilaspekten des Förderunterrichts, die in dem assoziierten BMBF- Projekt „Optimierung und Evaluation von Förderunterricht“ durchgeführt wird.

halte des Förderunterrichts müssen deshalb sehr flexibel und vielfältig gestaltet sein. Sie reichen von Deutsch als Zweitsprache, ergänzendem Fachunterricht, Vorbereitungskursen für Nachprüfungen bis zur allgemeinen Hausaufgabenbetreuung. Es erfolgt ebenfalls eine allgemeine Unterstützung des Akkulturationsprozesses. Somit erhalten die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen eine sowohl individuell ausgerichtete als auch an den jeweiligen Schultyp adaptierte Unterstützung.

Die Gruppen sind im Hinblick auf die Herkunftssprache heterogen zusammengesetzt, um die soziale Integration und das wechselseitige Sprachlernen der Schüler zu unterstützen. Darüber hinaus soll die Struktur der Kleingruppe auch dazu genutzt werden, Prozesse des kooperativen Lernens (Slavin, 1996) und des reziproken Lehrens (Palincsar & Brown, 1984) zu initiieren. Die Realisierung des Projekts setzte zunächst die Gewinnung von kooperationsbereiten Schulen in Potsdam voraus. Seit dem Schuljahresbeginn 2005/06 konnten sukzessive 31 studentische Honorarkräfte im Projekt beschäftigt werden, so dass für fast 200 Schüler an 8 Potsdamer und an einer Hennigsdorfer Schule Förderunterricht angeboten wird. Insgesamt hat das Projekt eine Laufzeit von drei Schuljahren (9/2005 bis 7/2008).

3. Diagnostische Instrumente zur Aufstellung individueller Förderpläne

Fallbezogene Diagnostik, die die Basis für eine zielgerichtete und individuelle Förderung darstellt (vgl. Kretschmann & Arnold, 1999), ist im Kontext des Zweitspracherwerbs von besonderer Dringlichkeit. Pienemann hat bereits in den 1980er Jahren zeigen können, dass der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache an eine feste Reihenfolge des Erwerbs von Satzstrukturen gebunden ist, die sich selbst durch gezielten Sprachunterricht nicht beliebig verändern lässt (vgl. 1981, 1986). Im Gegenteil: Wenn der Unterricht Strukturen zu vermitteln versucht, die mehr als eine Stufe über dem jeweils erreichten Spracherwerbsniveau liegen, kann es sogar zu einer Störung des bereits erreichten Sprachstandes kommen. Dieser Befund konnte vor wenigen Jahren in einem mehrjährigen schulischen Großversuch von Diehl u.a. (2000) repliziert werden, indem deutlich wurde, dass die Deutschkenntnisse der Schüler sich praktisch unabhängig vom schulischen Grammatikunterricht aber synchron zu den ungesteuerten Erwerbsstufen entwickelten. Für die zuverlässige Ermittlung des Sprachstandes und des entsprechenden Förderbedarfs werden dementsprechend insbesondere mor-

phologisch-syntaktische Strukturentwicklung herangezogen, die auch Eingang in die Sprachstandserhebungen in der Schuleingangsphase gefunden haben (vgl. Ehlich, 2005). Für Schüler im Sekundarstufenalter mit relativ guten Kenntnissen in Deutsch als Zweitsprache sind diese Instrumente aber sprachdidaktisch problematisch und andererseits für schulischen Förderunterricht nicht differenziert genug: Die vorliegenden linguistischen Beschreibungsmodelle suggerieren zunächst eine Linearität der Sprachentwicklung, die gerade bei Zweitsprachlernern häufig nicht gegeben ist. Lerner auf den höheren Sprachniveaustufen verstoßen durchaus noch gegen elementare Regeln der deutschen Grammatik und auch das Phänomen, dass der Spracherwerbsprozess schon in frühen Stadien einfrieren oder fossilieren kann, ist bekannt. Damit Zweitsprachlernende Fortschritte machen, müssen auch ihre kommunikativen Bedürfnisse geweckt und über den reduzierten umgangssprachlichen Sprachinput hinaus ein kognitiv anregendes Sprachangebot bereitgestellt werden. Die Förderung des fachsprachlichen Lexikons verlangt nach einem themenbezogenen Unterricht, in dem Wortfelder erschlossen und mit dem Vorwissen verknüpft werden können. Sprachförderunterricht für Jugendliche mit Migrationshintergrund sollte auch in der Sekundarstufe handlungsbezogen, problemorientiert und fächerübergreifend gestaltet sein und die rezeptiven (Hörverständnis/Lesen) und produktiven (Sprechen/Schreiben) sprachlichen Kompetenzbereiche gleichermaßen ansprechen. Ob eine darüber hinausgehende explizite Förderung sprachlichen Strukturwissens in separierenden Übungssequenzen auch für bereits weit fortgeschrittene Sprachlernende sinnvoll ist, entbehrt bisher der empirischen Überprüfung.

Ein eher ganzheitliches Verständnis sprachlicher Kompetenzentwicklung findet sich in dem Stufenmodell des Europäischen Referenzrahmens für den Fremdsprachenerwerb. Allerdings fehlen empirische Evidenzen für die Operationalisierung der Niveaustufen. Aufgrund dieser unbefriedigenden Forschungslage wurde für den Förderunterricht ein eigenes diagnostisches Instrument entwickelt, um das Sprachprofil im Deutschen zu erheben. Mit diesem Erhebungsbogen (vgl. Anlage 1) wird einerseits an der Formulierung sprachlicher Kompetenzstufen anknüpft wie sie mit dem Europäischen Referenzrahmen nahe gelegt sind, andererseits sollten aber auch deutsch-didaktische Aspekte aufgegriffen werden. Letzteres hat deshalb besondere Bedeutung, da eine Instrumententwicklung für einen „integrativen“ DaZ-Unterricht intendiert ist. Gerade die Situation in Brandenburg mit nur wenigen Schülern mit Migrationshintergrund pro Klasse und das Fehlen von DaZ-Unterricht auf dieser Schulstufe, machen die Entwicklung von

Förderkonzepten notwendig, die Bestandteil des Regelunterrichts sein können. Gleichzeitig ist das Instrument bereits hinreichend differenziert, um die Lernentwicklung aller Schüler unabhängig vom Migrationshintergrund im Deutschunterricht erfassen zu können. Nicht zuletzt wird auch ein Lerneffekt für die diagnostischen Fähigkeiten der Studierenden erwartet, die in die Handhabung des Instruments explizit eingeführt wurden.

Im Kontext des Förderprojekts ist das Instrument konsequent förderdiagnostisch gedacht, indem die studentischen Honorarkräfte in der Analyse der einzelnen Bereiche der Sprachkompetenzentwicklung den Sprachstand jeweils dokumentieren und Schwerpunkte der Förderung festlegen. Auf dieser Basis wurden für jeden Förderschüler individuelle Sprachentwicklungspläne entwickelt.

Um die Spracharbeit mit einer allgemeinen Lernförderung vernetzen zu können, wurden darüber hinaus Fragebögen zum Lern- und Arbeitsverhalten eingesetzt, weil sich gerade auch dieser Bereich als ein notwendiger Interventionspunkt für einen gelingenden Förderunterricht erwies. Ein Instrument zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation und des schulischen Selbstkonzepts wird noch entwickelt.

Die geförderten Schüler werden durch die Einbringung von Erhebungsbögen zu selbst gesetzten Förderzielen explizit zu einer aktiven Reflexion ihrer persönlichen „Lernarbeit“ aufgefordert. In der Auswertung dieser mehrschichtigen Beobachtungs- und Befragungsinstrumente entwickeln die studentischen Förderlehrer jeweils die individuellen Zielperspektiven für Schüler, in welchen auch die selbst gesetzten Entwicklungsschwerpunkte der Schüler berücksichtigt wurden (vgl. Anlage 2: Beispiel eines Halbjahresplans für den Förderunterricht).

4. Professionalisierung der Förderarbeit

Zur unterrichtspraktischen Vorbereitung und Ausbildung der Studierenden konnte ein Curriculum mit den in Kasten 1 dargestellten Themenfeldern entwickelt werden.

Im ersten Jahr der Projektrealisierung wurde von den Lehramtsstudierenden ein großer Bedarf an adäquaten Methoden zur sprachlichen und kulturellen Integration der Kinder und Jugendlichen zurückgemeldet. Die Methode des kooperativen Lernens stellt deshalb im Curriculum einen wichtigen Themenschwerpunkt in der Ausbildung der studentischen Förderlehrer dar. Die Studierenden werden im Rahmen des Projekts in Form eines Blockseminars in die Methodik des kooperativen Lernens eingeführt und erwerben sowohl praktische Kompetenzen

zur Anwendung des kooperativen Lernens als auch zum Umgang mit Unterrichtsstörungen. Die Gründe für die Favorisierung dieses methodischen Konzepts für die Ausbildung der Förderlehrer kann hier nur kurz umrissen werden:

- Grundlagen der Förderdiagnostik und Arbeit mit Förderplänen
- Vorstellung von Materialien zur Sprachförderung
- Methoden der Sprachförderung im Mathematikunterricht
- Umgang mit Unterrichtsstörungen
- Unterstützung von Motivation, Selbstwirksamkeit und Interesse bei Schuljugendlichen
- Vermittlung von Lernstrategien und die Förderung von selbstgesteuertem Lernen
- Realisierungsformen kooperativen Lernens
- Vorbereitung von Schülern auf zentrale Abschlussprüfungen
- Umgang mit Interkulturalität und Vorurteilen sowie Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Kasten 1: Themenfelder eines Curriculums zur Ausbildung von Förderlehrern

Kooperatives Lernen bezeichnet nach Slavin (1991) eine Lernform, bei der Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffes gegenseitig zu helfen. Schüler werden dabei ermutigt, gemeinsam zu diskutieren, zu debattieren und letztlich voneinander zu lernen. Eines der ursprünglichen Ziele bei der theoretische Entwicklung und Erforschung des kooperativen Lernens war der Einsatz kooperativer Lernmethoden in multikulturellen Klassen zur Verbesserung und Förderung der ethnischen Integration. Kooperative Lernformen ermöglichen zum einen eine intensive und aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und zum anderen die Schulung sozialer, gruppenübergreifender Fähigkeiten der Kooperation sowie der Kommunikation und Konfliktlösung. Diese Fähigkeiten zum Austausch und zum gegenseitigen Verstehen individueller Wahrnehmungen und Wissensbestände sind nach Edelstein und Fauser (2001, S. 67) „eine wichtige Ressource der Entwicklung von Demokratiefähigkeit und der Überwindung fremdenfeindlicher Tendenzen.“

Einschlägige Forschungsbefunde zur Wirksamkeit des kooperativen Lernens beziehen sich einerseits auf die akademische

Leistung und andererseits auf soziale Beziehungen. In Metaanalysen von Slavin (1995) und Johnson und Johnson (1989), bei denen kooperative Lernmethoden untersucht wurden, welche eine Gruppenbelohnung auf Basis der Einzelleistungen beinhalteten, ergaben sich signifikant positive Effekte für die Verbesserung der Leistung. Dabei determinieren zwei Moderatorvariablen die positiven Effekte: ein gemeinsames Gruppenziel und die individuelle Berücksichtigung des Beitrags jedes einzelnen Gruppenmitglieds.

Einer der bedeutendsten Forschungsbefunde des kooperativen Lernens ist, dass „People who cooperate learn to like one another“ (Slavin, 1977). Die Beziehung zwischen Schülern konnte durch kooperative Lernmethoden verbessert werden. Diese Befunde gelten auch für die Beziehung zwischen Kindern mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft. Einige Studien zeigen, dass sogar ein Jahr nach dem kooperativen Lernen mehr Freundschaften zwischen Schülern mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft zu finden waren (vgl. Slavin, 1979). Die positiven Erfahrungen mit Schülern anderer Nationalitäten konnten teilweise generalisiert werden und hatten einen Abbau von Vorurteilen auch außerhalb des Klassenzimmers zur Folge. Positive Ergebnisse bezüglich der sozialen Beziehungen, wie etwa die Verbesserung von interkulturellen Beziehungen und Einstellungen gegenüber leistungsschwächeren Schülern können darauf zurückgeführt werden, dass bei den kooperativen Lerntechniken drei der vier Hauptkriterien der Kontakttheorie von Allport (1954) berücksichtigt werden: der gleiche Status der Gruppen, die gemeinsamen Ziele und eine übergeordnete Intervention, um den Kontakt herzustellen. Kontakt zwischen Individuen mit unterschiedlichem Leistungslevel oder verschiedener ethnischer und kultureller Herkunft unter diesen Bedingungen führt nach Allport (1945) zu einer Verbesserung der sozialen Beziehungen über die Grenzen der Kultur und Leistungsfähigkeit hinweg.

Eines der wichtigsten Aspekte der kindlichen Persönlichkeit ist das Selbstwertgefühl, das durch kooperatives Lernen gesteigert werden kann, da im Gruppenprozess die Wichtigkeit des eigenen Agierens bemerkt wird. Eigene Fähigkeiten werden anerkannt und das Vertrauen der Mitlernenden gewonnen. Die Mitlernenden bieten Hilfen zur Überwindung der eigenen Schwächen an, wodurch das affektiv-emotionale Befinden verbessert wird (Strittmatter u.a., 1994).

Während es einen großen Konsens bezüglich der positiven Effekte des kooperativen Lernens auf die Leistung gibt, konnten die Mechanismen, durch die diese Effekte vermittelt werden, noch nicht eindeutig identifiziert werden. Slavin (1996) fasst in einem Modell

zusammen, dass verschiedene Wirkfaktoren zum Erfolg von kooperativem Lernen beitragen. Zum einen motiviert die Tatsache, dass beim kooperativen Lernen das Ergebnis jedes einzelnen von dem Verhalten der anderen Gruppenmitglieder abhängt, die Schüler, den anderen Teammitgliedern beim Lernen zu helfen und sie bei der Erreichung des Ziels zu unterstützen. Zum anderen greifen Effekte des Peer-Tutoring (Cohen u.a., 1982) und durch gemeinsames Diskutieren und gegenseitiges Erklären findet eine vertiefte Elaboration der Lerninhalte statt und führt in kooperativen Gruppen zu einer Verbesserung der Leistung.

Diese Hinweise müssen hier genügen, um zu verdeutlichen, welche theoretischen Bezugspunkte in die Vorbereitung der Studierenden einfließen.

5. Probleme in der Durchführung des Förderunterrichts

Zu den anfänglichen Schwierigkeiten der Durchführung des Förderunterrichts gehörte eine hohe Fluktuation bei der Anwesenheit der Förderschüler. Diese ist zum einen auf schulorganisatorische Gründe und zum anderen auf Motivationsdefizite der Schüler zurückzuführen. Viele Schüler nehmen neben dem Förderunterricht an anderen Freizeitaktivitäten teil, sodass die Zeit oder Motivation zu zusätzlichem Förderunterricht bei einigen Schülern gering ist. Zur Verbesserung der regelmäßigen Anwesenheit wurden in Elternbriefen die Eltern aufgefordert, ihre Kinder zur regelmäßigen Teilnahme am Förderunterricht zu ermutigen. Außerdem wurde in Abstimmung mit den Schulen und den Eltern ein Ausschlusskriterium definiert, indem bei dreimaligem unentschuldigtem Fehlen, der Schüler den Förderunterricht verlassen muss und der Platz anderweitig vergeben wird.

Um die Motivationsdefizite auszugleichen, gestalteten die Förderlehrer den Unterricht sehr abwechslungsreich und stellten spielerische Sprachübungen zum Ende des Unterrichts als Anreiz in Aussicht. Weiterhin versuchten sie, durch lebensnahe Themen die Schüler zur Teilnahme zu motivieren. So waren beispielsweise vier Schülerinnen der 9. Klasse mit türkischem Migrationshintergrund begeistert, als sie angeleitet durch die Förderlehrerin im Computerkabinett der Schule Bewerbungsschreiben und Lebenslauf gestalten konnten. Die Unterstützung der Motivation zur Teilnahme am Förderunterricht bleibt aber eine zentrale Aufgabe der Studierenden.

Eine weitere Herausforderung für die Förderlehrer stellte in einigen Fällen die Kontaktaufnahme und Kooperation mit den entsprechenden Fachlehrern zwecks Absprachen zur Stoffverteilung

im Unterricht und zum Förderbedarf der Schüler dar. Die Lehrer waren oft nicht persönlich ansprechbar, da der Förderunterricht am Nachmittag stattfindet. Um diese organisatorischen Probleme zu verringern, wurde der Kontakt zwischen Projektleitung und Schulen intensiviert und projektbezogene Zielvereinbarungen getroffen.

Die Instruktion der Studierenden über die Zielstellung des Projekts und die zahlreichen organisatorischen Abstimmungen gestalteten sich sehr zeitaufwändig für das Projektteam. Für viele Studierende ist die Vor- und Nachbereitung der Förderstunden incl. der Teilnahme an den Projektsitzungen außerhalb des regulären Studienbetriebs schwer zu realisieren. Studierende können sich teilweise auch nicht verbindlich für ein Jahr festlegen bzw. es gibt trotz guter Vorsätze keine absolute Regelmäßigkeit der Teilnahme an den Projektsitzungen, in Einzelfällen auch nur halbjährige Betreuungen von Fördergruppen. Insofern erwies es sich als notwendig, viele Projektinhalte doppelt und dreifach zu instruieren, weil jeweils einige Studierende zu den vereinbarten Terminen nicht erscheinen konnten bzw. auch ganz neu in das Projekt einstiegen. Es gibt aber auch inhaltliche Gründe für den hohen Zeitaufwand, der für die Betreuung der Studierenden aufgewandt werden muss: Das breite Spektrum der Fächer und Jahrgangsstufen und die Heterogenität des jeweiligen Leistungsniveaus der Förderschüler (von Schülern mit Lernbehinderungen bis zu leistungsstarken Gymnasiasten) macht teilweise eine fallgruppenbezogene Unterstützung der Studierenden notwendig.

5. Fazit

Projekte wie das der Stiftung Mercator stellen eine vielschichtige Herausforderung an das universitäre Projektteam dar. Die Bereitschaft, diese Herausforderung anzunehmen, wird durch eine sehr positive Resonanz bei Schülern, Schulen und insbesondere Lehramtsstudierenden belohnt.

Alle Schulen sind sehr daran interessiert, am Angebot des Förderunterrichts auch im nächsten Schuljahr zu partizipieren. Das Interesse der Lehramtsstudierenden ist so groß, dass bereits Wartelisten aufgemacht werden konnten und eine Selektion von besonders geeigneten Studierenden möglich geworden ist. Das Angebot der studienergänzenden praktischen Qualifizierung im Rahmen des Projekts sowie die Möglichkeit, einen aktiven Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund zu leisten, ist ein wichtiger Anreiz für die Bewerbung vieler Studenten: *„Ich denke, dass der Förderunterricht*

mich im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund, mit Disziplinproblemen und mit dem mathematischen Stoff bereichert hat. Ich habe Niederlagen und Erfolge erlebt, mit denen ich umzugehen lernen musste. Es hat mir Spaß gemacht mit den Schülern zu arbeiten, sie zu fördern und am Ende auch die Früchte der Arbeit zu ernten. Die Arbeit hat mich in meinem Berufswunsch bestärkt und mir meine Stärken und Schwächen aufgezeigt“ (Claudia, studentische Honorarkraft, 8. Semester Lehramt Sek.I/P).

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cohen, P. A.; Kulik, J. A.; and Kulik, C. C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-Analysis of Findings. *American Educational Research Journal* 19/2 237-248.
- Diehl, E., Christen, H. & Leuenberger, S. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben*. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 96. Bonn.
- Ehlich, K. u.a. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn/Berlin: BMBF. <http://www.bmbf.de/publikationen/2713.php>.
- Trim, J, North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Jürgen Quetz et al. Munich, Berlin: Langenscheidt. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota: Interaction Book.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. <http://www.bildungsbericht.de/start.html>.
- Kretschmann, R. & Arnold, K.-H. (1999). Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 410-420.

- Kultusministerkonferenz, (1996). *Empfehlung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule*.
<http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/interindex.html>.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-forstoring and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pienemann, M. (1981). *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pienemann, M. (1986). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 1.3/86, S. 52-79
- Potsdamer Modell der Lehrerbildung (1992). Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam.
- Slavin, R.E. (1977). Classroom Reward Structure: An Analytical Practical Review. *Review of Educational Research*, 47, 633-650.
- Slavin, R.E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology* 71, 381-389.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research and practice*. (2nd ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon
- Slavin, R.E. (1996). Research for the Future Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Strittmatter, P., Hochscheid, U., Jüngst, K. L. & Mael, D. (1994). Kooperatives Lernen in multimedialer Lernumgebung. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 334-352.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-94.

Praxisanteile im Lehrerstudium - Einige kritische Bemerkungen zur Lehrerbildung

Von Matti Meri

Meine ersten Aussagen beziehen sich auf das Schulsystem. In Finnland besteht das Gesamtschulsystem, in welchem alle Schüler von den Klassen 1 bis 9 gemeinsam unterrichtet werden. In Deutschland aber existiert das Parallelschulsystem. Man kann einfach diese Frage stellen: Ist es wünschenswert, dass in Deutschland nach der vierten Klasse oder spätestens nach Klasse 6 Schüler/innen auf verschiedene, parallel geführte Schulformen aufgeteilt werden? Im finnischen Gesamtschulsystem vermeidet man die Gefahr, die sich in einer parallel geführten Sekundarstufe I als Einstellung der Lehrkräfte spiegelt, nämlich die Frist der Verantwortlichkeit für allerlei Schüler/innen. Man ist nicht gewöhnt an eine langfristige, professionelle Verantwortung für die Lernenden und deren Lernerfolg. Kiper (2003) argumentiert mit einem Beispiel, das man oft hören kann: „Diese Schüler/innen gehören nicht in meine Klasse oder in unsere Schule“. Kiper meint, dass diese Einstellung nicht nur die Möglichkeit schafft, Schüler/innen vom Schulbesuch zurückzustellen, sondern auch der Aufbau des Schulsystems entspricht dieser Denkweise. Wenn die Lehrerbildung an die Schulformen gebunden ist, Fachlehrer hauptsächlich in Fachfakultäten und Magisterbildung, Grundschullehrer in Pädagogischen Fakultäten und BA-Niveau ausgebildet werden, können beide verschiedenen Bildungswege nicht so einfach verbunden werden. So eine Bildung verstärkt die Auffassung, nur für eine bestimmte Schülergruppe zuständig zu sein. Kiper behauptet, dass die Aufgabe der maximalen Förderung der Lernprozesse aller Kinder aus dem Blick gerät. Es fehlt die Grundhaltung, keine Schüler/innen aufgeben zu dürfen.

Die zweite Frage hat mit der zweiphasigen Lehrerbildung zu tun. In Finnland kann jeder nach der Lehrerbildung als formell kompetente/r Lehrer/in arbeiten. Man braucht kein anderes Studium für das Lehramt. In Deutschland ist die Lehrerbildung die anspruchsvollste, aufwendigste und längste der Welt: Auf ein Universitätsstudium mit dem Studium von zwei Unterrichtsfächern und ihrer Fachdidaktik, mit erziehungswissenschaftlichen Studien sowie mit einzelnen schulpraktischen Elementen und der 1. Staatsprüfung folgt ein zweijähriger Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule, der mit einem 2. Staatsexamen abschließt. Solche Form der Bildung und ihre Ergebnisse stehen aus finnischer Sicht sehr stark in der Kritik. Kann man das theoretische Wissen mit dem Praxiswissen verbinden? Wenn die

Studienseminarveranstaltungen außerhalb des Universitätsstudiums stattfinden, wie verbindet man damit das pädagogische Wissen, Fachdidaktik und Fachforschung, die man in der Universität durchführt?

An der Potsdamer Universität hat man zwei Forschungsergebnisse dargestellt (Schubarth, Speck, Gladasch, & Gemsa, 2005a und Schubarth, Speck, Gladasch, & Gemsa, 2005b). In der ersten Studie (a) behandelt man die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiter/innen und in der zweiten (b) aus der Sicht der Lehramtskandidat/innen. In Schubarth et al. (2005b, 168) ist ein sehr wichtiges Forschungsergebnis zu finden: Institutionell abgesicherte, anlass- und themenbezogene Abstimmung zwischen erster, zweiter und dritter Phase der Lehrerbildung. Die Befunde zwischen der ersten und zweiten Phase sind aus Sicht der Lehramtskandidaten eindeutig: Die Verknüpfung zwischen beiden Phasen wird als kritisch und verbesserungswürdig angesehen. Konkret kritisiert werden die Realitätsferne der Bildung an der Universität, auch der Studienseminare sowie entsprechende Dopplungen von Bildungsinhalten. Die Lehrerbildung wird als zersplittert und desintegrativ wahrgenommen, bei der zu wenig Transparenz über die unterschiedlichen Aufträge zwischen den Universitäten, den Studienseminaren und Ausbildungsschulen besteht. Sie wünschen ein integratives und kooperatives Modell der Lehrerbildung, das unter Beibehaltung der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen und –aufträge entwickelt werden sollte. Es sollte eine anlass- und Themen bezogene Abstimmung zwischen 1. und 2. Phase erfolgen.

Warum nicht sofort ein Modell für eine einphasige Lehrerbildung entwickeln? Wie könnten Abweichungen vom bisherigen Entwicklungsmuster aussehen? Terhart (2004, 563) hat zwei Szenarien konstruiert:

Wenn man das klassische Wachstumsmuster – mehr Fachwissenschaft, längere Ausbildung, höherer Status in der Gesellschaft und den Spezialisierungstrend - einfach verlängerte, so entstünde das Bild eines Lehrers, dessen Bildung zehn Jahre einnimmt, der nicht zwei, sondern nur noch ein Fach – ggf. nur jeweils einen bestimmten Teil eines Faches (z.B. Grammatik des Deutschen – nicht deutsche Literatur oder Kommunikation) – vermittelt oder aber sich auf eine spezifische Teilfunktion des Unterrichtens wie etwa das Diagnostizieren von Lernausgangslagen und Lernschwierigkeiten konzentriert, und dies womöglich nur für zwei Jahrgangsstufen einer Schulform. Natürlich wird er/sie im Laufe seines/ihrer Berufslebens mehrfach staatlich darauf hin

geprüft, ob die Kompetenz noch vorhanden ist und ob er/sie sich genug weiterentwickelt hat.

Das entgegen gesetzte Szenario könnte man ebenfalls leicht konstruieren: Eine solche Situation wäre bestimmt von einem Zurückschrauben des erreichten Standes durch totale Verkürzung und Niveausenkung der Ausbildung in Richtung auf eine schulbasierte Meisterlehre mit dem Rezeptwissen, durch Entspezialisierung des Fächer- und Aufgabenspektrums und Verschiebung des Schwerpunktes der Arbeit vom (Fächer) Unterrichten zur Erziehung, womit schließlich sowohl Gehalts- und Statusabsenkungen verbunden wären.

Terhart (S. 564) betont, dass zwischen solchen Extrem-Szenarien der Ausblick frei wird auf einen Lehrertypus, der weniger als bisher nur Stundenhalter, nur Instruktor und Notenverteiler ist, der weniger durch Fächergrenzen und Stundenplanvorgaben eingengt ist, und der vor allem stärker als bisher in die Verantwortung für die Effekte seines beruflichen Tuns genommen wird. In einer Schule, die in balancierter Weise Lehranstalt und Lernumgebung zugleich zu sein hat, müssen die Lehrerberufe ihr bisheriges Selbstverständnis zusätzlich öffnen für manche andere Lehrerrollen.

Dies bedeutet für den allergrößten Teil der zukünftigen Lehrerschaft eine Relativierung des traditionellen Selbstbildes vom Lehrer, der alle belehrt und dann prüft, ob und wie weit alle es gelernt haben. Es bedeutet auch die Überwindung der Angst vor einem vermeintlichen Verlust der Kontrolle über das Geschehen im Klassenzimmer. Es bedeutet auch eine Übertragung eines Teils der Verantwortung für das Lernen auf die Schüler. So verstanden kann der Lehrerberuf zu einem produktiven Element in der Unterstützung und Begleitung von Sozialisierungs- und Individualisierungsprozessen auf Seiten der Schüler werden. Dabei sind die Schüler nicht nur erweiterten Risiken ausgesetzt, sondern sie erhalten zugleich vermehrte Chancen sowohl zu einer Selbstgestaltung des Lernens als auch zur eigenverantwortlichen Lebensführung generell.

Als zweite Grundfrage kann man folgende stellen: Welche Bedeutung hat das Curriculum und sollte man einen wichtigen Teil des Curriculums im Form von Standards verstehen. Die curricularen Richtlinien sowohl in Finnland als auch in Deutschland machen allgemeine und relativ offene Vorgaben. Sie nennen Lern- und Erziehungsziele und beinhalten pädagogische und didaktische Vorschläge, wie einzelne Schulen und einzelne Lehrer diese bearbeiten können. Sie eröffnen den Lehrkräften inhaltliche und didaktisch-methodische Freiräume. Außerdem wird in finnischen Rahmenlehrplänen genau formuliert, welche Fähigkeiten, Fertig-

keiten und Kompetenzen die Schüler nach der neunjährigen Gesamtschule haben sollten. Diese Formulierungen kann man als Mindeststandards verstehen. Solche Standards dienen als Richtlinie: Die Schüler/innen wissen, nach welchen Kompetenzen sie streben sollten, die Lehrer/innen verstehen, durch welche Lernarrangements sie den Unterricht aufbauen können. Ein so aufgebautes Curriculum gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, gemeinsame fachliche, didaktische und pädagogische Gesichtspunkte für die Planungsarbeit auszusuchen und eröffnet dieser Arbeit zwei Richtungen: die Lehrkräfte planen miteinander und mit Schülern und Schülerinnen. Wenn man mit den Schüler/innen gemeinsam plant, kann man gleichzeitig mit ihnen den individuellen Lernplan bearbeiten. In solchen Lernplänen können die individuellen Lernziele erklärt werden und dies hilft dem Lehrer/der Lehrerin damit, die Schülerleistungen darzustellen. Man schafft zugleich eine erweiterte Bedeutung für die Evaluierung von Leistungen, nicht mehr als Mittel der Schülerbeurteilung, sondern als einen Weg zur Verbesserung des Fachunterrichts und der ganzen Schulerziehung. Die Kollegen werden gemeinsam arbeiten in Form gegenseitiger kollegialer Hospitationen und durch Gespräche über zu verbessernde Unterrichtsabläufe.

Kiper (2003, 290) sieht als einen bedeutenden Hintergrundfaktor für das Curriculum und für den Unterricht folgendes Problem: Wie kann eine starke Kultur der Leistungswertschätzung und –förderung verknüpft werden mit einer Kultur des humanen Umgangs? Damit meint er die neue Wertschätzung von Schulerziehung, Schulkultur und Lernleistung. Die Aufgabe dieser Schätzung ist, zu analysieren, wie man die Kinder und Jugendlichen dafür gewinnen kann, ihr Bildungsmoratorium im Sinne von Allgemeinbildung, Entwicklung und Lernen angemessen zu benutzen. In Finnland werden die Schüler erst nach dem neunten Schuljahr selektiert, so dass die Schwächeren nicht zu früh aufhören und auch diese genug gefördert werden. Gemeinsame Zielsetzungen, wo auch die Eltern mitwirken können, die für und durch einzelne Schüler/innen zu konkretisieren sind, verbunden mit einer Auseinandersetzung mit ihren Lernprozessen und die Rückmeldungen über den Stand des Lernens, werden gebraucht.

Im finnischen Schulalltag gilt die Fürsorge allen Schüler/innen. Dies bedeutet, dass sich jeder diejenigen Kompetenzen aneignen kann, die man für Weiterbildung, eigentlich fürs Leben, benötigt. Dafür sollte jede Lehrer/in Fähigkeiten und Kenntnisse über Möglichkeiten und Maßnahmen zur Förderung von Schülern haben, die unterschiedlich begabt sind. Die Lehrer/innen sollten sich besonders der Gruppe der schwächeren Schüler/innen zuwenden

und sie bei ihrem Lernprozess unterstützen. Diese Aufgabe kann der Lehrer/die Lehrerin ausfüllen, wenn er/sie nach Kiper (2003, 295-297) drei pädagogische Lehrertätigkeiten ausübt. Die Tätigkeiten sind Diagnostizieren, Lernprozesse in heterogenen Gruppen gestalten, fördern und unterstützen und evaluieren.

Diagnostizieren beinhaltet die Fähigkeiten, Schüler/innen treffend zu beurteilen. Pädagogische Diagnosen stellen Aussagen über Merkmale oder Zustände von Kindern oder Jugendlichen dar, die Ergebnis eines reflektiert und methodisch kontrolliert durchlaufenen diagnostischen Prozesses sind. In Finnland werden solche Prozesse von Lehrern, Sonderlehrern, Schulpsychologen, und Schulkuratoren begleitet. In der Schule existiert eine Gruppe für Schülerberatung, wo Ergebnisse von verschiedenen Analysen behandelt werden. Solche Analysen helfen dem Lehrer/der Lehrerin auch, die Effektivität seines/ihrer unterrichtlichen Handelns zu erhöhen und Fehlvorstellungen der Schüler/innen im Laufe des Unterrichtsprozesses erfolgreich zu korrigieren.

Heterogene Unterrichtsgruppen gehören als Norm zu der finnischen Unterrichtswirklichkeit. Alle Schüler von bestimmten Jahrgängen sitzen im selben Unterricht. Für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen bietet man den Lehrern verschiedene Arten von Differenzierung an. Meyer-Willner (1997, 86) stellt als Grundlage für die Differenzierung folgende Forderungen: Eine präzise operationale Definition von Lernzielen, die jeden Schüler trifft, die Entwicklung von Lernsequenzen, die ausführliche Diagnose von Lernvoraussetzungen, die Entwicklung diagnostisch ergiebiger Prüfverfahren und die Entwicklung von alternativen Lernsequenzen, die auf Grund einer diagnostischen Prüfung angeboten werden. Ich möchte zu dieser Liste auch den Bedarf der Analyse von Unterrichtsmethoden hinzufügen. Zu oft benutzen die Lehrer irgendeine Unterrichtsmethode ohne diese Analyse. Man ist gewöhnt, die Methode zu benutzen, manchmal die Methode von einem „Sprechenden Kopf“. Ein Methodenrepertoire kennt man schon, aber benutzt die Methoden sehr technisch und verbindet sie nicht mit der jeweiligen Unterrichtssituation.

Kiper (2003, 296) spricht von adaptivem Unterricht. So ein Unterricht unterscheidet sich von konventionellem Unterricht dadurch, dass der Unterricht an die individuellen Gegebenheiten angepasst wird. Dazu werden die individuellen Schülermerkmale zu Beginn und/oder während des gesamten Lernprozesses diagnostiziert, um darauf bezogene Unterrichtsmethoden zu finden und benutzen, die dem Lernhintergrund, den Talenten, Interessen, früheren Leistungen und Fähigkeiten der einzelnen Schülern/Schülerinnen gerecht werden. Mit Differenzierung und

Individualisierung gestaltet man so einen Unterricht, in dem ein ständiger, aber sinnvoller Wechsel von Lernaktivitäten und Lerndiagnosen auftaucht.

Die Potsdamer LAK-Studie (Schubarth et al. 2005a) hat die Aussagen von Lehramtskandidaten/innen über die Schwächen hinsichtlich der Ausbildungsergebnisse und Kompetenzen erfasst. Es wurden z.B. folgende Schwächen genannt:

1. Zu starke Fokussierung auf den Kompetenzbereich „Unterrichten“.
2. Unzureichende Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen, wie interkulturelles Lernen, Integration behinderter Kinder, Intervention und Prävention, Partizipation, Beratung, Kooperation mit der Jugendhilfe.
3. Zu geringe Beachtung von Lernkompetenzen z.B. Phänomene des selbst gesteuerten Lernens.
4. Wenig ausgeprägte Kompetenz und Sicherheit, den normalen Berufsalltag als Lehrer/in inklusive des notwendigen Unterrichtsumfangs und über den Unterricht hinausgehende Aufgaben zu erfüllen (Klassenleitertätigkeit, Beratungstätigkeit, Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern).

Die Schwächen zeigen gut, was in der Lehrerbildung fehlt. Darum hat man verschiedene Möglichkeiten ausgesucht, um dieses Problem lösen zu können. Man hat angefangen, über Standards zu reden. Im deutschsprachigen Raum ist zum ersten Mal im Kontext der Lehrerbildung das Konzept von Standards oder Zielsetzungen von Oser und Oelkers (2001) publiziert worden, und zwar als Basis für eine Evaluationsstudie zu der Wirksamkeit der Lehrerbildung in der Schweiz. Nach einigen Expertendiskussionen wurden zwölf Standards für eine wünschenswerte und wirksame Lehrerbildung definiert:

1. Zur *Schüler-Lehrer-Begegnung*: Ich habe gelernt, den Schüler/innen in jeder Situation und mit unterschiedlichen Mitteln fördernde Rückmeldung zu erteilen.
2. Zu *Schüler unterstützendem Handeln*: Ich habe den entwicklungspsychologischen Stand der Schüler/innen in Bereichen wie Intelligenz, Sprache, Ethik, soziales Verstehen zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen gelernt.
3. Zu *Disziplinproblemen und Schülerrisiken*: Ich habe gelernt, wann ich bei Störungen den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit ein Schülergespräch zu organisieren habe.
4. Zum *Aufbau von sozialem Verhalten*: Als Lehrer/in habe ich in meiner Lehrerbildung gelernt, Besonderheiten von Kindern

- ausländischer Herkunft für die Entwicklung der Bildungskultur in der Schule zu nutzen und sie in ihrer Auseinandersetzung mit der neuen Welt zu unterstützen.
5. Zur *Lernprozessbegleitung*: Ich habe gelernt, wie man mit Schüler/innen eine Fehlerkultur aufbaut und Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren können.
 6. Zur *Gestaltung des Unterrichts*: Ich habe gelernt, die Unterrichtsphasen, in denen Schüler/innen je aufnehmend, verarbeitend oder kontrollierend tätig sind, eindeutig zu bestimmen und flexibel zu gestalten.
 7. Zur *Evaluation und Leistungsmessung*: Ich habe gelernt, den individuellen Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen und transparent zu machen.
 8. Zum *Medieneinsatz*: Ich habe gelernt, allerlei Unterrichtsmedien bereitzustellen und so einzusetzen, dass sie der Anschauung dienen.
 9. Zur *Teamarbeit* der Lehrerschaft: Ich habe gelernt, ein Berufs- und Schulleitbild mit zu formulieren und im alltäglichen Unterricht ständig zu realisieren.
 10. Zur *Öffentlichkeitsarbeit*: Ich habe gelernt, die Ziele der Bildung und der Aufgaben der Schule in Elternabenden darzustellen und die Eltern in die Bildungsarbeit einzu beziehen.
 11. Zum *Kräftehaushalt der Lehrperson*: Ich habe gelernt, wie ich ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzausbildungsprogramm zusammenstellen und verwirklichen kann, so dass ich mir selbst als lebenslang Lernender begegnen kann.
 12. Zur *Fachdidaktik*: Ich habe gelernt, den Aufbau der Fachinhalte additiv über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher zu strukturieren.

Es ist anzumerken, dass in diesen Standards zu Wissen und Können von Fachinhalten keine Rede ist. Obwohl die Forscher nicht direkt darauf hinweisen, könnte man leicht diese Kataloge als Ziele der Lehrerbildung verstehen. Terhart (2002, 107) meint, dass man mit dem Standardkatalog ein Stufenmodell konstruiert hat:

- ...auf der einfachsten Stufe hat ein ausgebildeter Lehrer etwas zu dem Thema theoretisch gehört,
- ...auf der zweiten ist er darüber hinaus mit der empirischen Forschung dazu vertraut gemacht worden,
- ...auf der dritten Stufe hat er zusätzlich Handlungsbilder kennen gelernt und analysiert sowie gelernt, gut gelungene von unzureichenden Realisierungen zu unterscheiden, und

...auf der vierten Stufe kann er sein Können situationsflexibel und kontextspezifisch üben und reflektieren.

Diese vier Phasen können als Phasen der beruflichen Entwicklung gesehen werden. Am Anfang des Studiums reflektieren die Lehrerstudenten/innen ihre vorherigen Schulerfahrungen, erwerben dazu theoretisches Wissen, nehmen Ergebnisse der empirischen Forschung auf, finden gute Vorbilder und Handlungsweisen und konstruieren schließlich ihre eigenen Unterrichtsmodelle, in denen die Beziehung zwischen Theorie und Praxis gut zu erkennen ist.

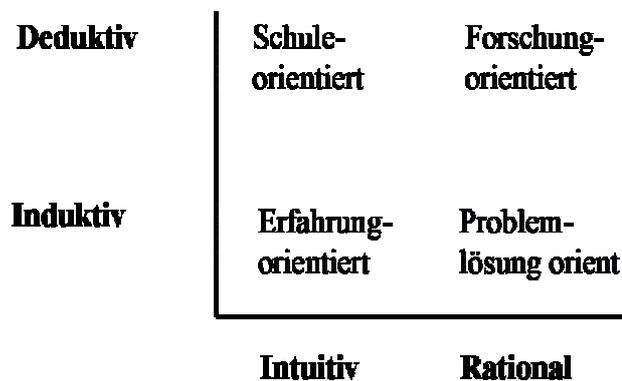


Abbildung 1: Modelle der Lehrerbildung

Neben verschiedenen Überlegungen zu dem Thema der einphasigen oder zweiphasigen Lehrerbildung ist es genau so wichtig darüber nachzudenken, auf welche Grundlagen sich Lehrerbildung beziehen sollte. Es gibt Lehrerbildungsmodelle, wo zu bemerken ist, dass ihr Bezugspunkt die Schule ist. In solchen Fällen organisiert man leicht die ganze Lehrerbildung in der schulischen Umgebung. Man hat doch für solche Bildungslösungen irgendein deduktives Konzept, einen genauen Lehrplan mit oder ohne Zielsetzungen davon, welche Lerninhalte zu der Bildung gehören müssen. Wenn die Modelle induktiv und gleichzeitig intuitiv sind, betont man sehr die Erfahrungen von Studenten/innen. Man sucht solche Erfahrungen aus, die allgemein für Schulbildung der Schüler/innen eine Rolle spielen. Auf den Erfahrungen der Lehrerausbilder fußen diese Modelle. Das rationale und induktive Bildungsmodell basiert auf Problemen, die in der Schule auftreten. Als Beispiel kann man die Zuwächse der ausländischen Schüler/innen mit dem Bedürfnis einer stärkeren Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts anführen. Forschungsorientiert ist das Lehrerbildungsmodell, wenn es sich auf Forschungen und Forschungsergebnissen gründet. Vorstellbar wäre so ein Modell, wo man alle vier verschiedenen Grundmodelle verbindet und wichtige Einzelheiten mischt:

Forschungsergebnisse für den theoretischen Hintergrund, Erfahrungen aus der Schule für die Orientierung, Schule, Schüler/innen für den praktischen Teil der Bildung und Probleme aus der Schulwirklichkeit für die Inhalte des Curriculums der Lehrerbildung.

Trotz unterschiedlicher Auffassungen über Lehrerbildungsziele, Bildungsstandards, Kerncurricula der Lehrerbildung, überfachliche Kompetenzen sind manche Lehrerausbilder in einem Punkte einig: Bildung ist nicht auf die Lehrerbildungsinstitute begrenzt. Vielmehr verlangt man ein Konzept: (Lehreraus-) Bildung über die Lebenszeit. In der Berufswelt der Lehrer/innen verändern sich die Anforderungen häufig, so dass die Weiterausbildung zu einer lebenslangen Aufgabe wird. Ferner greifen die formellen Prozesse des Lernens in den Bildungseinrichtungen und die Prozesse des informellen und außerinstitutionellen Lernens, z.B. am Arbeitsplatz, in der Freizeit, im Kulturbereich, mit Hilfe allerlei Medien, ineinander. Wenn mit lebenslangem Lernen solche Prozesse benannt werden, in denen sich der Lehrer/die Lehrerin in wahrnehmender, denkender und handelnder Auseinandersetzung mit der Umgebung allseitig entfaltet, ist ein wesentliches Kennzeichen solcher Lehrerbildungsprozesse die Differenz zwischen dem, was man als Lehrer/in ist, weiß, kann, darf usw., und dem, was man als Lehrer/in noch nicht ist, weiß, kann, darf usw. Diese Differenz sollte im Rahmen der Lehrerbildung als Herausforderung erfahren werden, an der auch die Lehrer/innen wachsen können, indem sie sich ihr stellen und sich mit ihr auseinandersetzen.

Die Welt ist kleiner geworden, die Fragen und Probleme des Schulunterrichts, die die Lehrer/Lehrerinnen betreffen, sind längst grenzüberschreitend geworden und damit auch die Inhalte von Bildungs- und Lernprozessen. Deshalb ist es folgerichtig, dass die pädagogischen Fachleute der Lehr- und Lernforschung aus allen Bereichen lebenslanger Bildungsprozesse als Basis für Lehrerbildung gemeinsam diskutieren und die Ergebnisse dieser Diskussionen als Entwicklungsgrundlage benutzen.

Literatur

- Kattmann, U. (Hrsg.) *Perspektiven für Lehren und Lernen. PISA 2000 als Herausforderung.* (S. 287-306). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Kiper, H. (2003). Welche Lehrerbildung brauchen wir? – Kritische Überlegungen zum Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern. In Monschner, B., Kiper, H., Oser, F. (2001). Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. In Oser, F. & Oelkers, J.

- (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Meyer-Willner, G. (1997). *Differenzieren und Individualisieren. Begründung und Darstellung des Differenzierungsproblems*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, W. et al. (2005a). *Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten*. Potsdamer LAK-Studie 2004/05. Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Zentrum für Lehrerbildung.
- Schubarth, W. et al. (2005b). *Die zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Seminarleiterinnen und Seminarleiter*. Potsdamer Seminarleiterinnen-Studie 2004/05. Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Zentrum für Lehrerbildung.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Europäische Verlagsanstalt. Hamburg: Sabine Groenewold Verlag.
- Terhart, E. (2004). Lehrer. In Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. (S. 548-564). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ein früher Praxisbezug kann für angehende Lehrkräfte nur sinnvoll sein - Anregungen zu freiwilligen Praktika

Von Minister Holger Rupprecht

Gestatten Sie mir zu Beginn ein Zitat von Konfuzius: „Erwirb neues Wissen, während du das alte überdenkst, so wirst du anderen zum Lehrer“.

Dies trifft aus meiner Sicht Ihre Situation als Lehramtsstudierende und zukünftige Lehrkräfte, denn es kommt darauf an, in praktischer Tätigkeit die Vertiefung der bereits erworbenen theoretischen Kenntnisse, das Kennenlernen neuer Methoden zu betreiben.

Lehramtsstudierenden soll unabhängig von den vorgeschriebenen Studieninhalten und Praxisanteilen frühzeitig Gelegenheit gegeben werden, Einblicke in die Praxis von Schule und Unterricht zu nehmen. Sie teilhaben zu lassen am Unterrichtsgeschehen, sie durch Hospitationen und Gespräche mit Lehrkräften über Unterrichtsvorbereitung und -führung auf diese wesentliche Aufgabe vorzubereiten, sich in der Freizeit mit Schülerinnen und Schülern zu engagieren, Arbeitsgemeinschaften zu leiten und/oder in Schülerclubs mitzuwirken, die Arbeit mit Eltern zu unterstützen u.a.m., um erste Erfahrungen mit der Schulwirklichkeit und der Vielschichtigkeit des Lehrerberufs zu sammeln.

Als langjähriger Schulleiter habe ich viele angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst begleitet. Die allermeisten von Ihnen waren eine Bereicherung und ich hätte sie am liebsten gleich gehabt. Bei einigen allerdings war schnell klar, im Klassenzimmer sind die überfordert. Dort hätte ein früherer Praxisbezug wohl auch eine Umorientierung ermöglicht. Wie auch immer, ein früherer Praxisbezug kann für angehende Lehrkräfte nur sinnvoll sein.

Wir wünschen uns, dass Sie während der vor Ihnen liegenden Zeit des Studiums bereits grundlegende Kompetenzen erwerben und festigen können, die Sie für Ihre Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer brauchen. Sie werden Lehrer, Berater, Erzieher, Konflikt-schlichter, Organisator und Manager in einer Person sein. Sie sind diejenigen, die wesentlich dazu beitragen werden, Bildung in einer neuen Qualität an junge Menschen weiterzugeben.

Von großer Bedeutung sind dabei Sach- und Kommunikationskompetenz, Sozial- und Rollenkompetenz sowie Medien- und Selbstkompetenz. In verschiedenen Arbeitsformen und Einrichtungen werden Sie Theorie und Praxis verbinden können und die Komplexität der Lehrertätigkeit kennen lernen.

Unser gemeinsames Ziel ist es, Sie auf alle Anforderungen, die im Unterricht und darüber hinaus an Sie gestellt werden, vorzubereiten.

Bundesweit sind derzeit Standards für das Lehrer-Werden und Lehrer-Sein in der Diskussion. Unsere Anstrengungen gehen dahin, die Phasen der Lehrerausbildung immer enger miteinander zu verknüpfen, um die Möglichkeit zu schaffen, auf Gelerntes zurück zu greifen, Erfahrungen zu machen und diese mit Hilfe der erworbenen Kenntnisse zu bewerten.

Wir hoffen, dass Sie sich nicht nur als Wissensvermittler verstehen, sondern das Lernen lehren, um unsere Schülerinnen und Schüler umfassend auf das Leben vorzubereiten.

Wir schlagen Ihnen deshalb vor, so frühzeitig wie möglich und über die von der Universität vorgesehenen Praxiszeiten, Gelegenheiten in unseren Schulen zu nutzen, um sich auf den Unterrichtsalltag vorzubereiten, den Sie nicht als Einzelkämpfer bestreiten müssen.

Das freiwillige Praktikum, das beispielsweise während der Semesterferien oder während eines Urlaubssemesters absolviert werden kann, wäre dazu eine Möglichkeit.

Es könnte Ihnen tiefer gehende Einblicke in das Berufsleben verschaffen. Darüber hinaus könnten die bisher erworbenen Fähigkeiten auf die Probe gestellt und gleichzeitig die eigenen Grenzen ausgetestet werden. Es wäre eine Art von Zusatzqualifikation der Erweiterung des Horizonts, da es möglich ist über den meist sehr theoretischen Tellerrand des Studiums hinauszublicken.

Sie könnten mit Ihren zukünftigen Kolleginnen und Kollegen über Ihre gemeinsame Arbeit diskutieren, sich austauschen und voneinander lernen.

Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Kolleginnen und Kollegen könnte für beide Seiten von großem Nutzen sein.

Für manchen von Ihnen ist der Einsatz in den fachdidaktischen Tagespraktika im Bachelorstudium wahrscheinlich seit der Schulzeit wieder die erste Begegnung mit Schule, aber nun aus einer anderen Perspektive, der des Lehrenden. Doch selbst wenn man auf der anderen Seite des Klassenzimmers steht, sollte man nicht vergessen, dass man dabei auch immer Lernender bleibt.

Bitte verstehen Sie den Beruf, den Sie anstreben, als Berufung. Machen Sie sich das Prinzip des „lebenslangen Lernens“ zu eigen und geben Sie es an Ihre Schüler weiter. Tragen Sie bitte auch dazu bei, das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit aufzuwerten und ihm das Ansehen zu verschaffen, das ihm gebührt.

Ich möchte Ihnen versichern, dass für die Umsetzung unserer Bildungsoffensive im Land Brandenburg gut ausgebildete und innovative Lehrkräfte nach wie vor gebraucht werden und wir uns Ihre Mitarbeit an unseren Schulen wünschen. Sicherlich werden Sie auch an Grenzen stoßen und mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben; wir

werden jedoch immer im Rahmen unserer Möglichkeiten nach Lösungen suchen, um Sie fachgerecht unterstützen zu können.

Wir alle wünschen Ihnen, dass Sie sich erfolgreich für Ihre Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer qualifizieren und auf einer umfassenden erziehungs- und fachwissenschaftlichen Grundlage problemorientiert, fachbezogen und –übergreifend sowie fächerverbindend unterrichten können.

Die Idee einer frühzeitigen Praxisbegegnung ist nicht neu und dennoch so erfolgversprechend, dass sie wie in Finnland und anderen in der Bildung erfolgreichen europäischen Ländern auch für Brandenburg ein wichtiges Erfolgspotential darstellt.

Die Diskussion unseres Vorschlags mit Schulleiterinnen und Schulleitern, dass Sie bereits mit Beginn des Studiums Kontakt zu einer Schule in Brandenburg aufnehmen, fand übergreifende Zustimmung. Gerade die Einrichtung von Ganztagschulen eröffnet für Sie sehr gute Praxiseinsichten und sinnvolle Erfahrungsfelder.

Zur Realisierung des Anliegens denke ich an die Einrichtung einer Vermittlungsstelle am Zentrum für Lehrerbildung (ev. als Internetportal) für interessierte Schulen und Studierende, um erste Kontakte schnell und unbürokratisch herzustellen.

Der freiwillige Praxiseinsatz könnte ab Beginn des Studiums nach einer Einarbeitungszeit von ca. 6 bis 8 Wochen erfolgen, denn diese Zeit wird sicher zuerst für die Orientierung an der Universität benötigt.

Das studienbegleitende Praktikum kann während der Semesterferien, während eines Urlaubssemesters oder regelmäßig wöchentlich im Umfang von ca. 4 Stunden durchgeführt werden.

Mit der Schule wird ein Studienförderungsvertrag abgeschlossen, der Ziel, Umfang sowie Rechte und Pflichten der Vertragsparteien regelt.

Der Praxiseinsatz wird von der Schule bescheinigt. Eine Betreuung durch die Universität halten wir für nicht erforderlich.

Der Praxiseinsatz kann jedoch nur an Schulen des Landes BB erfolgen, um den erforderlichen Versicherungsschutz für die Beteiligten zu gewähren.

Denkbar wäre die Anerkennung der absolvierten Praxiszeiten als Bonus für den Übergang in das Masterstudium. Hier sind allerdings weitere Absprachen mit der Universität Voraussetzung.

Ich bitte Sie, mein Angebot zur Öffnung der brandenburgischen Schulen für die Erweiterung Ihrer Praxiserfahrungen miteinander zu diskutieren und mir Ihre Bereitschaft, diesen Vorschlag oder aber auch Modifizierungen anzunehmen, mitzuteilen, damit wir geeignete Umsetzungsschritte vielleicht bis zum Sommersemester 2007 einleiten können.

Für einen erfolgreichen Verlauf Ihrer weiteren Ausbildung wünsche ich Ihnen viel Erfolg und stehe Ihnen für weitere Gespräche zu dieser Thematik gern zur Verfügung.