



Universität Potsdam

Lern- und Lehr- Forschung

LLF- Berichte | 22

Lehrerbildung

Zentrum für Lehrerbildung

Lern- und Lehr- Forschung

LLF- Berichte | 22

Lehrerbildung

Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

LLF- Berichte | 22

© Universität Potsdam, 2007

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. Hartmut Giest

Druck: Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam
 und GS Druck und Medien 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 978-3-939469-60-5

ISSN 0945-294X

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

Thema: Lehrerbildung

Inhalt

Vorwort	S. 3
<i>Kersten Speck/ Wilfried Schubarth/ Andreas Seidel</i>	S. 5
Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung Empirische Befunde und theoretische Implikationen	
<i>Hartmut Giest</i>	S. 27
Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung – eine vergleichende empirische Untersuchung	
<i>Mirko Wendland</i>	S. 67
Studierbarkeit im Einstiegsbereich des Lehramtsstudiums der Universität Potsdam	

Vorwort

Im vorliegenden Band der LLF-Berichte geht es um einen Beitrag zur Lösung von Grundfragen einer Verbesserung der Lehrerbildung. Dies wird am Beispiel der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase im Land Brandenburg behandelt.

Lehrkräfte und die Ausbildung von Lehrkräften wurden schon immer kritisiert. Nach TIMSS, PISA, IGLU... wurde die Kritik an den Ergebnissen der Schule unüberhörbar, genau wie die an den Lehrkräften, denen diese Ergebnisse in gewisser Weise angelastet wurden und schließlich auch an der Lehrerbildung, die es nicht vermocht hatte, das erforderliche Qualifikationsniveau bei Lehrkräften sicher zu stellen. Diesterweg (1865), zitiert in Sandfuchs (2003, S. 37), ist gewiss zuzustimmen, wenn er schreibt: „Die Schule ist gerade so viel wert als der Lehrer wert ist. Darum ist die Erhöhung der Lehrerbildung das erste Stück jeder Schulreform.“ Die erforderliche und nunmehr dringlich gemachte Reform der Lehrerbildung zielt darauf, durch Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften an den Universitäten und Hochschulen einen Qualitätsschub in der Schulpraxis zu erreichen. Sie bezieht sich aber keineswegs nur auf die erste, sondern auf alle Phasen der Lehrerbildung. Zusätzlich wird dieses Bemühen durch den Bologna Prozess forciert.

Im Zentrum der Reform der Lehrerbildung steht das Theorie-Praxis-Verhältnis, der Zusammenhang zwischen Studium/ Ausbildung und der Qualität beruflicher Tätigkeit der Absolventen.

Lehrerbildung ist, anders als die Medizin (vgl. hierzu Spitzer 2007), weder aus historischer noch aktueller Sicht in den Universitäten fest und unhinterfragbar etabliert. Während die Profession des Arztes nicht in Zweifel gezogen wird, ist die des Lehrers höchst zweifelhaft. Dies leider nicht nur wegen der staatlichen Alimentierung und Abhängigkeit vom (manchmal Bevormundung durch den) Dienstherrn, sondern auch wegen des Selbstverständnisses der Lehrerschaft und der Studierenden. Zwar wird auch in der medizinischen Ausbildung das Verhältnis von Theorie und Praxis diskutiert, dennoch wird niemand auf den Gedanken kommen, einem Arzt den wissenschaftlichen Habitus abzusprechen. Hinzu kommt, dass die Ausbildung von Medizinern eine der teuersten universitären Ausbildungen ist, die Ausbildung von Lehrkräften darf indes häufig nichts kosten. Während die Fachausbildung in der Regel (noch) hochgehalten wird, fehlt es an berufsfeldbezogener Ausbildung insbesondere in der Fachdidaktik, bei der allenthalben gespart wird (vgl. Giest 2005). Während die klinische Ausbildung bei Medizinern klar geregelt ist, gibt es in vielen Universitäten akute Probleme, die schulpraktische Betreuung der Studierenden zu sichern. Auch gibt es keine Universitätsschulen, die vergleichbar wären mit Universitätskliniken. Ein weiteres Problem des Lehrerstudiums besteht darin, dass die Studierenden ein klares Berufsbild haben, unabhängig davon, ob dieses angemessen ist oder nicht. Daher bewerten sie das Studienangebot aus der Sicht der vermeintlichen Berufsfeldbezogenheit. Lothar Klingberg (1986), dessen Name besonders eng

mit der Lehrerbildung in Potsdam verbunden ist, schreibt darüber: „Was dem erfahrenen Lehrer in höchstem Maße interessant erscheint, ist dem jungen Studenten im besten Fall Lernstoff.“ Den Studierenden werden Antworten auf Fragen gegeben, die diese nicht gestellt haben, ja ohne praktische Erfahrung nicht stellen können. An diesem Grundproblem ändert eine Vielzahl von Praktika nichts, wenn es nicht gelingt, diese sinnvoll mit der theoretischen Ausbildung zu verzahnen und vor allem vernünftig zu betreuen.

Die Lehrerbildung in der Universität Potsdam hat sich mit dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung seit Gründung der Universität diesen Grundproblemen zugewandt. Im Zentrum für Lehrerbildung werden entsprechende Lösungsbemühungen gebündelt, um den Reformprozess beeinflussen und insgesamt unterstützen zu können.

Kersten Speck, Wilfried Schubarth und Andreas Seidel berichten über empirische Befunde und theoretische Implikationen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Hierbei war aus Sicht der Universität von besonderem Interesse, ob sich die Ausbildung nach dem Potsdamer Modell in der im Studium erworbenen Kompetenz der hier ausgebildeten Referendare niederschlägt. Hartmut Giest berichtet über eine vergleichende Studie zur studentischen Bewertung der Professionsorientierung ihres Studiums, wobei der Vergleich zwischen einer eher berufsorientierten Ausbildung und dem universitären Studium Aufschlüsse über studentische Erwartungen und Bewertungen hinsichtlich der Professionsorientierung des Lehramtsstudiums gibt, die nicht ohne Konsequenzen für die Lehre bleiben können. Mirko Wendland wendet sich dem Problem der Studierbarkeit im Einstiegsbereich des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam zu und macht auf unbedingt zu lösende Probleme der Studienorganisation, Überschneidungen wichtiger Lehrveranstaltungen und der Vermittlung von Arbeitstechniken aufmerksam.

Hartmut Giest

Literatur

- Giest, H. (2005): Fachdidaktik - Eine Standortbestimmung. Lern-Lehr-Forschung, LFF- Berichte/ 20, S. 14-26. Potsdam: Universitätsverlag.
- Klingberg, L. (1986): Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin: Volk und Wissen. (3. Auflage)
- Sandfuchs, U. (2003): Modelle und Qualitätskriterien zur Reform der Lehrerbildung. Lernchancen, 32, 36-39.
- Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung Empirische Befunde und theoretische Implikationen

Kersten Speck/Wilfried Schubarth/Andreas Seidel

1. Einleitung

Die Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses hat in den Erziehungswissenschaften eine lange Tradition. So hat Herbart bereits in seiner auch für die heutige Diskussion erkenntnisleitenden „Ersten Vorlesung über Pädagogik“ im Jahre 1802 explizit zwischen einer Pädagogik als Wissenschaft und einer Kunst der Erziehung unterschieden (vgl. Herbart 1802). Während die Pädagogik als Wissenschaft von ihm als Zusammenordnung von Lehrsätzen, als Entwicklung eines Gedankenganzes und als philosophisches Denken verstanden wurde, beinhaltet die Kunst der Erziehung seines Erachtens eine Summe von Fertigkeiten und zielt auf die Hervorbringung von Resultaten und Zwecken, letztlich das Handeln ab. Herbart wandte sich gegen Theorie-Praxis-Modelle, in denen a) die Praxis die Wissenschaft ignoriert und sich nur auf eigene Beobachtungen und Erfahrungen stützt (praktischer Zirkel), b) die Praxis zwar über ein Bewusstsein für die zeitliche und regionale Begrenztheit des eigenen Denkens und Handelns verfügt, die Theorie aber nur zur nachträglichen Aufklärung nutzt (hermeneutischer Zirkel) sowie c) die Wissenschaft in einem naturwissenschaftlichen Verständnis den Anspruch hat, handlungsleitende Theorien für die Praxis und konkrete Einzelfälle zu treffen (neuzeitliche Wissenschaft). Er plädierte stattdessen für eine bewusste Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis, bei der die Wissenschaft anerkennt, dass in der Praxis eine Beurteilung stattfinden muss und die Praxis anerkennt, dass die eigenen Erfahrungen nur begrenzt übertragbar sind. Als „Mittelglied“ zwischen Theorie und Praxis fungiert in seinem Verständnis der „pädagogische Takt“, der sich allerdings erst während der Praxis herausbildet. Die Wissenschaft kann den Takt also nicht unmittelbar herbeiführen, da man nur im Handeln die Kunst der Erziehung, den Takt, die Fertigkeiten usw. entwickelt. Allerdings gibt es auch im Rahmen dieses Herbart'schen Modells eine Vorbereitung auf die Kunst der Erziehung durch die Wissenschaft und zwar, in dem man auf die Kunst der Erziehung zuvor durch die Wissenschaft eingestimmt und auf die künftigen (Praxis-)Eindrücke vorbereitet wurde.

Die Ansichten Herbarts zum Theorie-Praxis-Verhältnis sind auch noch für die heutige Lehrerbildung zentral, und zwar sowohl für die erste als auch für die zweite Phase. So zeigt die seit längerem öffentlich geführte erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion, dass nach wie vor von einigen Vertretern – im Sinne einer handlungsanleitenden Wissenschaft – überzogene Erwartungen, im Hinblick auf eine Praxisorientierung, formuliert werden. Bei anderen Vertretern wiederum findet eine wenig tragfähige und offenbar statusintendierte Ausblendung von Berufsfeldbezügen und schulischer Realität in der Ausbildung statt,

bei der eine Vorbereitung auf die Kunst der Erziehung mit bewusster „Praxisferne“ negiert wird. Das Theorie-Praxis-Verhältnis kann vor diesem Hintergrund als ein spannungsreiches und bis heute in der Ausbildung nicht befriedigend gelöstes Dilemma verstanden werden. Verschärfend wirkt sich dabei aus, dass es bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse zur ersten und vor allem zur zweiten Phase der Lehrerausbildung gibt. Über die Leistungsfähigkeit und die Theorie-Praxis-Probleme der zweiten Phase gibt es mehr Spekulationen als gesicherte Erkenntnisse.

Im vorliegenden Beitrag¹ sollen daher ausgewählte Ergebnisse von zwei repräsentativen Studien im Land Brandenburg vorgestellt werden, die sich zum einen aus der Sicht der LehramtskandidatInnen (Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie 2004/05) und zum anderen aus Sicht der SeminarleiterInnen (Potsdamer SeminarleiterInnen-Studie 2005) mit den Rahmenbedingungen, dem Ausbildungsbildungsprozess und dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerausbildung beschäftigen. Beide Studien wurden vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg in Auftrag gegeben und im Zeitraum von 2004 bis 2005 durchgeführt. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Darstellung stehen zwei inhaltliche Schwerpunkte: Zum einen geht es um einen Perspektivenvergleich zwischen den Aussagen von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen zu den Rahmenbedingungen und dem Ausbildungsprozess im Vorbereitungsdienst und zum anderen um die Wahrnehmungen der beiden Beteiligtegruppen zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Der vorgenommene Perspektivenvergleich zwischen den Sichtweisen von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen dient dabei weniger einer Validierung der Evaluationsergebnisse. Das Ziel besteht vielmehr in der Problematisierung der unterschiedlichen Wahrnehmungen zwischen LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen, gerade zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ausbildung.

Im Einzelnen ist der Beitrag wie folgt strukturiert: Nach der Einleitung werden im zweiten Teil der Forschungsstand und das Forschungskonzept kurz umrissen. Im dritten Teil werden zentrale Ergebnisse der Studien zu verschiedenen Evaluationsdimensionen, einschließlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses vorgestellt. Im abschließenden vierten Teil werden ein Fazit gezogen und Schlussfolgerungen formuliert. Plädiert wird dort zum einen für hermeneutische und interpretative Forschungsmethoden sowie Verfahren der wissenschaftlichen Fallrekonstruktion und -analyse in der Ausbildung und zum anderen für eine prozessbegleitende Professionalisierung der BerufsanfängerInnen in der Eingangsphase über Supervision, professionsinterne Fortbildungen und kollegiale Beratungen.

¹ 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.

2. Zum Forschungsstand und zum Untersuchungskonzept

In letzter Zeit sind verstärkt Bemühungen erkennbar, die Qualität und die Praxiseffekte der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu untersuchen. Eine Verallgemeinerung der Befunde ist allerdings aufgrund der Unterschiedlichkeit der Studien, z.B. im Hinblick auf Anlage, Erkenntnisinteresse, Umfang, Untersuchungspopulation, Methodik und Ergebnisform, kaum möglich.

Dessen ungeachtet kristallisieren sich aus den vorliegenden Untersuchungen bei LehramtskandidatInnen einige Tendenzen heraus. In der Grundtendenz werden dabei besonders die Probleme der zweiten Phase der Lehrerbildung herauskristallisiert. Entsprechende Artikelüberschriften lauten „Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule...“ (vgl. Hartig 2005) und „Die zweite Ausbildungsphase. Oder: Der Sprung ins kalte Wasser.“ (vgl. Meyer 2001). Die Kritikpunkte beziehen sich insbesondere auf größere Defizite und Unsicherheiten der Referendare in der Kompetenzentwicklung, vor allem außerhalb des Unterrichtsbereiches, Kooperationsprobleme zwischen den Ausbildungsbestandteilen, methodisch-didaktische Defizite in den Seminaren, Probleme der Betreuung, Beratung und Beurteilung, die Rollenambivalenz der ReferendarInnen sowie ihre hohe Belastung (besonders durch „praxisferne“ Anforderungen und die Unterrichtsbesuche). Auffällig ist, dass sich bisherige Studien zur zweiten Phase eher auf Struktur- und/oder Prozessmerkmale konzentrieren. Komplexe Untersuchungen zu Zusammenhängen und Wirkungsweisen vor allem im Hinblick auf Theorie-Praxis-Bewältigung stellen ein Forschungsdesiderat dar.

Bei den vorliegenden Untersuchungen unter SeminarleiterInnen lassen sich ebenfalls zahlreiche Problembereiche erkennen, die jedoch weniger die Theorie-Praxis-Schnittstelle betreffen: 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 der fehlenden Anerkennung, mangelnde Abstimmung und Zusammenarbeit mit den an der Ausbildung beteiligten Institutionen, ungünstige organisatorische und materielle Rahmenbedingungen, eingeschränkte Eingangsvoraussetzungen der LehramtskandidatInnen, ungünstige Prüfungsmodalitäten sowie mangelnde Offenheit der Seminarausbilder 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 – existiert hier 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 und 2003, Walke 2004).

Das Ziel der Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie 2004/05 und der Seminarleiterinnen-Studie 2005 bestand nun darin, aus der Perspektive von Lehr-

amtskandidatInnen und SeminarleiterInnen eine Analyse der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorzunehmen und unter Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Lehrerausbildung, insbesondere für eine engere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase, abzuleiten. Die Untersuchung orientierte 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). Damit sind Zusammenhänge bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses überprüfbar. Die empirische Basis bildeten 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.

3. Ergebnisse der Befragung von LehramtskandidatInnen und SeminarleiterInnen

3.1. 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

* = $p < .05$

** = $p < .01$

*** = $p < .001$

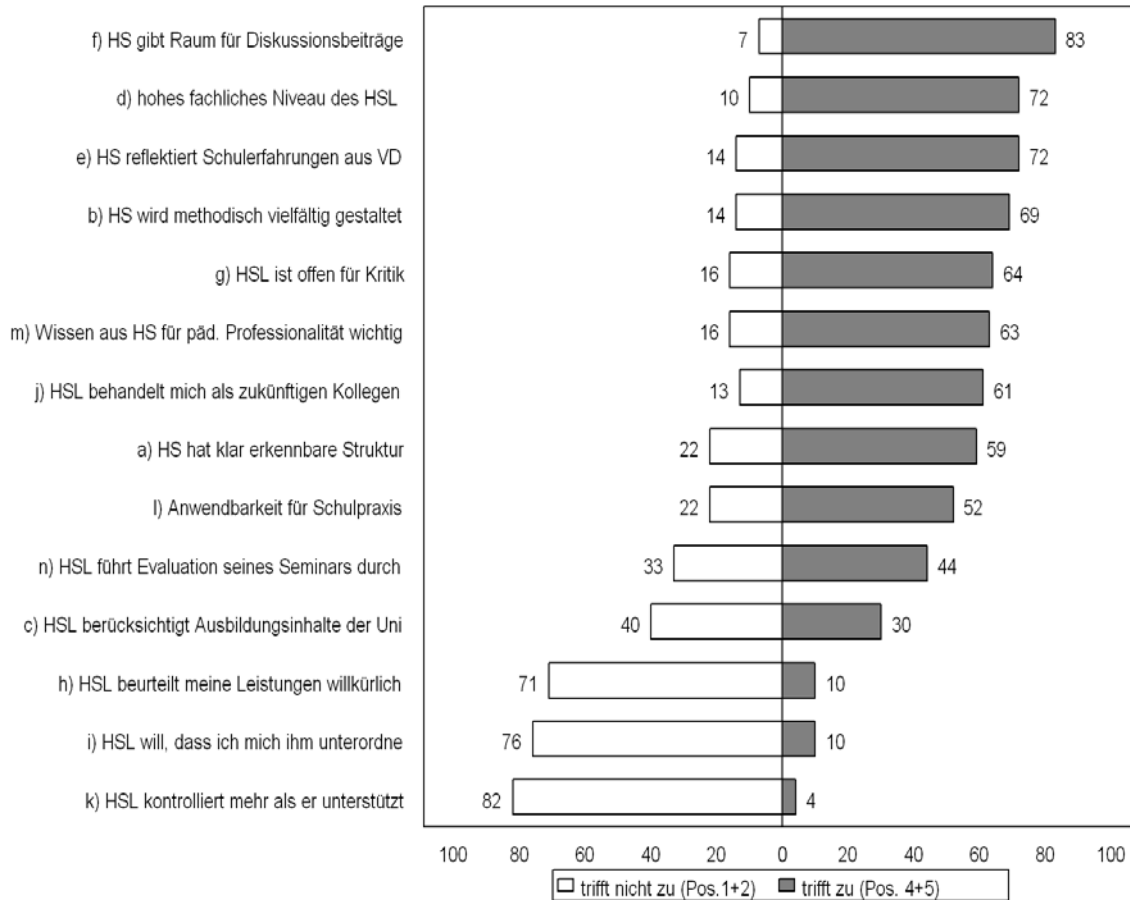
Bei einem Vergleich der Perspektiven von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede (vgl. Tab. 1): Die Ausstattung der Studienseminare wird von SeminarleiterInnen und LehramtskandidatInnen in der Grundtendenz ähnlich „durchwachsen“ eingeschätzt. 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 - ein wichtiger Fingerzeig für das prekäre Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung.

3.2. 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).

Abb. 1 : Hauptseminar (in Prozent)

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



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 unserer Studien – die Ausbildungsschule der vorrangige Praxis- und 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%).

3.3. 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 die jeweiligen Anteile als zu niedrig oder als zu hoch eingeschätzt werden.

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Quantitäten der Ausbildungsbestandteile innerhalb der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung fallen recht eindeutig aus: Der Anteil der Fachwissenschaft wird als zu hoch und die übrigen Anteile werden als zu niedrig eingeschätzt. Mehr als zwei Drittel der LehramtskandidatInnen bewerten 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 LehramtskandidatInnen anderer Bundesländer. 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 LehramtskandidatInnen 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.

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).

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

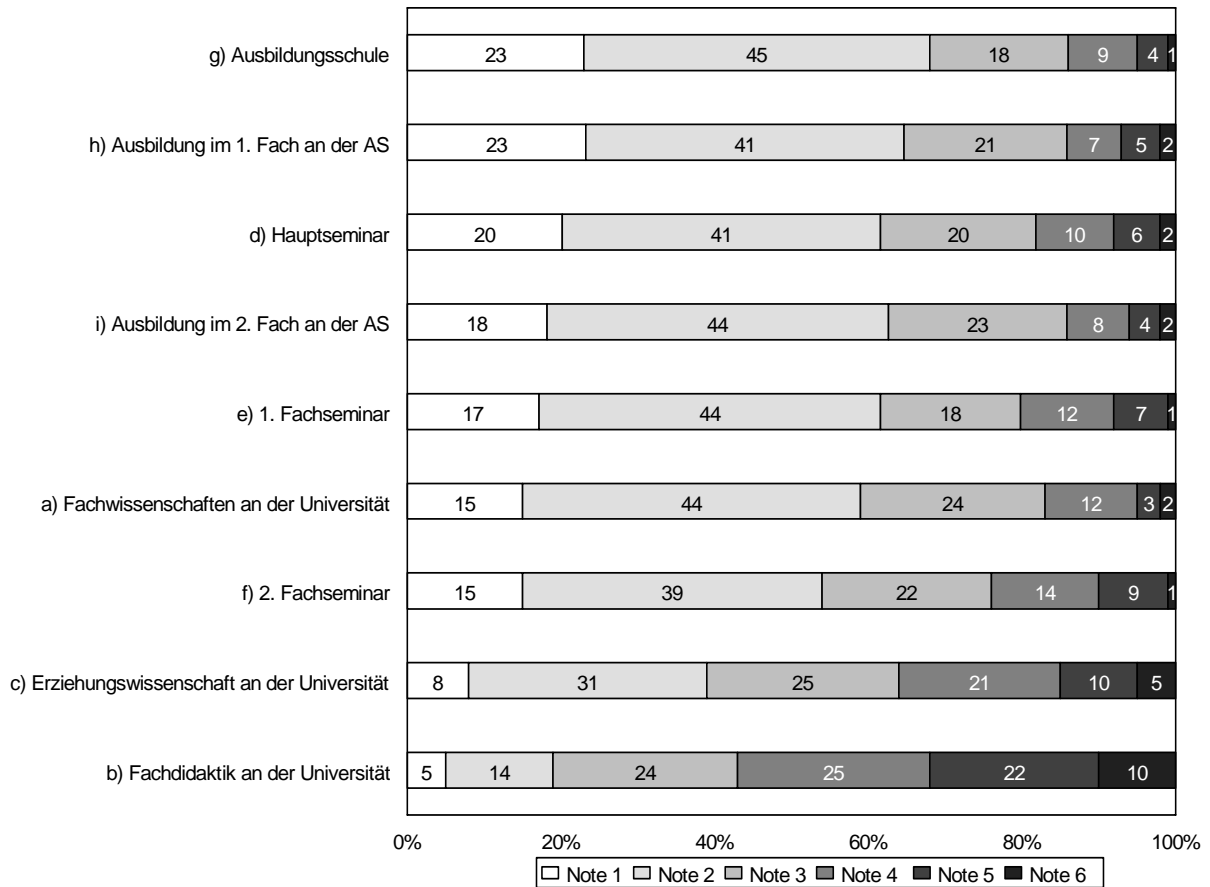
* = $p < .05$

** = $p < .01$

*** = $p < .001$

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

Ich würde folgende Schulnote vergeben für ...



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.

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 erziehungswissenschaftliche 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 Land Brandenburg

MW NBr = Mittelwert der LehramtskandidatInnen mit Studienort außerhalb vom Land Brandenburg

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 gewisse 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 wahrgenommenen 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 Lehrerausbildung 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.

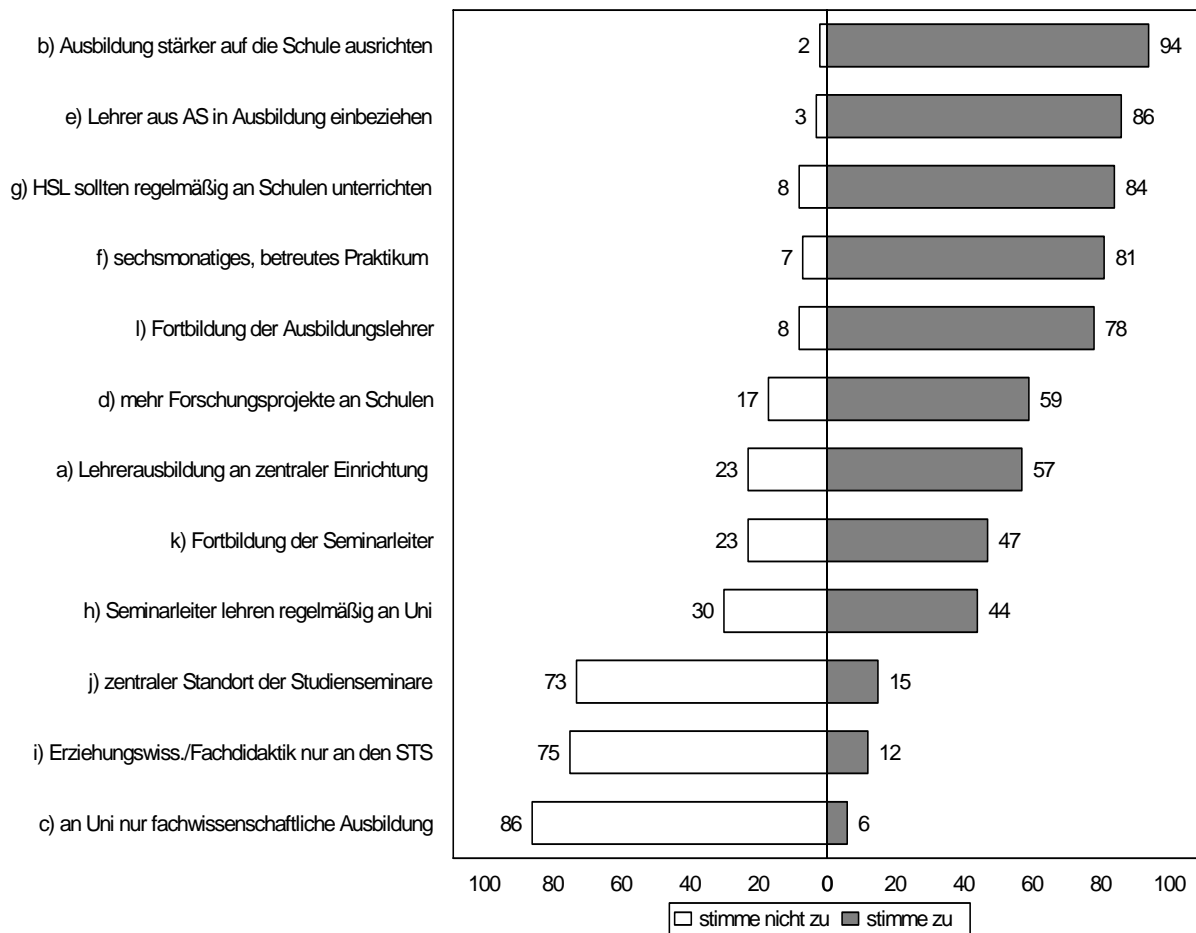
3.4. Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung

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, Ausbildungs-

strukturen 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).

Abb. 3: Bewertung von Veränderungsvorschlägen durch LehramtskandidatInnen (in Prozent)

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



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 der Befragten 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. wünscht 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. Dies 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 – findet 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 Befragtengruppen 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 Befragtengruppen 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.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für das Theorie-Praxis-Verhältnis

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 es 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 Implementierung 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.

Die 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 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 erscheint 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 – und dies dürfte Erfahrungsberichten zufolge kein Einzelfall sein – 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). Dies spricht dafür, mit den unterschiedlichen AusbildungsakteurInnen 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 Lehrerbildung beteiligten Institutionen und Akteuren, die die bislang bestehenden informellen und persönlichen Abstimmungsprozesse, Kontakte und Informationswege erweitern.

Es stellt sich grundsätzlich die Frage, wie angesichts einer Theorie-Praxis-Differenz „die“ pädagogische Professionalität in der Ausbildung erlernt und später erhalten und verbessert werden kann. In Bezug auf das *Theorie-Praxis-Dilemma* weisen die Ergebnisse unserer Studien zunächst auf veränderte methodische Zugänge in der Ausbildung hin. Bereits während der Ausbildung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sind *hermeneutische und interpretative Forschungsmethoden sowie Verfahren der wissenschaftlichen Fallrekonstruktion und -analyse* zu vermitteln und zu erproben. Einbezogen werden könnten beispielsweise Verfahren der Selbstevaluation (vgl. u.a. Heiner 1988 und 1994), die objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000) sowie ethnographisch geprägte Fallanalysen (vgl. Schütze 1994 und 2000). Als Vermittlungs- bzw. Aneignungsformen bieten sich Methoden- und Projektseminare, Forschungsprojekte und -werkstätten, Praktikaberichte sowie Haus- und Abschlussarbeiten gleichermaßen an, sofern sie die Auseinandersetzung mit dem professionellen Handeln anhand konkreter Fälle in den Mittelpunkt stellen. Der Erkenntnisgewinn aus einer so konzipierten Ausbildung bestände – unter Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis – vor allem darin, dass Studierende bzw. Referendare ihre biographischen Verstrickungen reflektieren, durch andere Weltansichten irritiert und zu Alternativdeutungen motiviert, für die Komplexität und Antinomien pädagogischer Settings sensibilisiert werden, ihre Fähigkeiten zur genauen Analyse von Praxis und zur Deutung und Perspektivübernahme erweitern, die Folgen und Nebenfolgen pädagogischer Eingriffe wahrnehmen sowie die Chancen und beträchtlichen Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns entdecken (vgl. Beck u.a. 2000, Riemann 2003a, die Beiträge in Kraimer 2000, Combe/ Helsper 1996). Ob mit einem solchen Ausbildungsansatz die Theorie-Praxis-Differenz tatsächlich gelöst und der Praxischock der Referendare in der zweiten Phase verhindert werden kann, darf bezweifelt werden. Der fachliche Gewinn für die Ausbildung und vor allem die Lehramtskandidatinnen dürfte jedoch unstrittig sein: Auf der Basis eines solchen Ausbildungsansatzes besteht letztlich die Chance, dass Studierende einen pädagogischen Habitus entwickeln und sich grundlegende Reflexionskompetenzen aneignen, die sie für ihre spätere Tätigkeit benötigen. Hierfür existieren innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatte umfangreiche theoretische Zugänge und praktische Erfahrungen (vgl. z.B. Beck u.a. 2000, Dewe u.a. 2001, Schütze 2000 und 1994). Jakob betont in ihren Ausführungen zu rekonstruktiven Forschungsmethoden in der (sozialpädagogischen) Ausbildung beispielsweise einerseits die differierenden Erkenntnisinteressen sowie die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und zeitlichen Ressourcen von Wissenschaft und Praxis, hebt andererseits aber zugleich die gemeinsame Ausrichtung beider Systeme auf die Analyse fremder Lebenswelten und die Rekonstruktion von Sinnperspektiven hervor (vgl. Jakob 1998, S. 204). Sie verspricht sich von der „Einsozialisation“ der Stu-

dierenden in Methoden ethnographischer Forschung und die Einübung von Grundfähigkeiten des Deutens und der Fallanalyse, dass professionelle Kompetenzen grundgelegt werden. Schütze verweist in seinen Ausführungen zur Fallanalyse in ähnlicher Form darauf, dass Forschungsmethoden und -ansätze (z.B. Konservations- oder Biographieanalyse), aber auch Forschungswerkstätten für Studierende ein geeignetes soziales Arrangement sind, sich grundlegende Untersuchungsprinzipien einer fallverstehenden, interpretativen Sozialforschung anzueignen (vgl. Schütze 2000, S. 205). In einer solchen Forschungswerkstatt wird von HochschullehrerInnen oder Studierenden ein realer Fall in Form empirischen Datenmaterials – meist einer Transkription – eingebracht und nachfolgend analysiert (z.B. Prozessstrukturen, Bearbeitungsmöglichkeiten). Damit werden – so Schütze – „Untersuchungs- und Bearbeitungsschritte [expliziert], die dann in der beruflichen Handlungspraxis immer wieder situationsflexibel-abgekürzt angewandt werden.“ (a.a.O., S. 207).

Eine zweite Antwort auf das hier relevante *Theorie-Praxis-Dilemma* zielt auf eine prozessbegleitende Professionalisierung der BerufsanfängerInnen in der Eingangsphase ab. Empfehlenswert sind diesbezüglich *Supervisionen, professionsinterne Fortbildungen und kollegiale Beratungen*. Diese Instrumente tragen mit jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen zur Reflexion und persönlichen Entlastung, zur Weiterentwicklung der pädagogischen Wissensbestände und Kompetenzen, zum fachlichen Austausch sowie zur Weiterentwicklung der Arbeit bei. Fallbesprechungen bzw. -analysen – können ein weiteres Instrumentarium sein, um Verstehensprozesse zu verbessern. Unabhängig davon sind professionsinterne Fallbesprechungen bzw. -analysen, beispielsweise im Rahmen kollegialer Beratung, anzustreben (vgl. Riemann 2003a und b, Schütze 2000). Der Wert solcher Fallbesprechungen bzw. -analysen für das Fallverstehen und vor allem die Erkenntnisbildung – also nicht vorrangig für die Fall- bzw. Problemlösung – wird u.E. bislang innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte deutlich unterschätzt (vgl. Schütze 1994 und 2000). Die kasuistische Tätigkeit betrachtet – wie Hörster (Hörster 2005, S. 919) es in seinen Ausführungen zur Kasuistik und zum Fallverstehen ausdrückt – „nicht einfach den Fall erster Ordnung, mit dem wir im beruflichen Alltagshandeln konfrontiert sind, sondern versucht ihrerseits, das Verständnis dieses Falles zu beobachten.“ Es geht also darum, in einem handlungsentlastenden Setting auf der Basis von Falldarstellungen die Deutungs- und Handlungsmuster genauer in den Blick zu nehmen, um das „alltägliche berufliche Fallverstehen methodisch besser verstehen und kontrollieren zu können“ (a.a.O.). Bei den beteiligten BerufsanfängerInnen führt der dabei ablaufende Selbstbildungsprozess unter optimalen Voraussetzungen zu einem Reflexions- und Erkenntnisgewinn.

Unabhängig davon ergibt sich auf der Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse 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. Für eine fundierte Diskussion existiert ein erheblicher Forschungs- und Klärungsbedarf auch bezüglich der *Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrer*. Sie spielen bislang erstaunlicherweise eine eher untergeordnete Rolle in der Fachdebatte zur zweiten Phase, obwohl die Ausbildungsschulen – zumindest quantitativ – einen wichtigen Lernort der Lehramtskandidatinnen während der zweiten Phase darstellen. 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.
- Beck, C./ Helsper, W./ Heuer, B./ Stelmaszyk, B./ Ullrich, H. 2000: Fallarbeit in der universitären LehrerInnenausbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare. Eine Evaluation. Leske und Budrich, Opladen.
- 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.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) 1996: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.
- Criblez, L. 2001. Die Ausbilderinnen und Ausbilder – Hauptakteure der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. in: Oser, F./ Oelkers, J. (Hrsg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur – Zürich.
- Dewe, B./ Ferchhoff, W./ Scherr, A./ Stüwe, G. 2001: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, 3. Aufl., Weinheim und München.

- Frey, A. 2004: Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 6, S. 903-925.
- Hartig, M. 2005: Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. In: Die Deutsche Schule, 97. Jg., Heft 1, S. 40-48.
- Heiner, M. (Hrsg.) 1988: Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Fallbeispiele zur Dokumentation und Reflexion beruflichen Handelns, Freiburg.
- Heiner, M. (Hrsg.) 1994: Selbstevaluation als Qualifizierung in der sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis, Freiburg.
- Herbart, J. F. 1802: Die Erste Vorlesung über Pädagogik. In: Benner, D. 1986 (Hrsg.): Systematische Pädagogik, Texte ausgewählt und herausgegeben, Stuttgart, S. 55-58
- Hörster, R. 2005: Kasuistik/ Fallverstehen, In: Otto, H. U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, 3. Aufl., Neuwied und Krieffl.
- Kraimer, K (Hrsg.) 2000: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a.M.
- Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004.
- Lenhard, H. 2004: Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, In: Blömecke, S./ Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, S. 275-290.
- Mayr, J. 2001: Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren 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.
- Meyhoyer, W./ Rienits C. 2005: Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg - Die Fachseminare Mathematik, unveröffentlichtes Manuskript Universität Potsdam.
- Ohlhaver, F./ Wernet, A. (Hrsg.)1999: Schulforschung. Fallanalyse. Lehrerbildung. Diskussionen am Fall.Leske und Budrich, Opladen.
- 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.
- Oevermann, U. 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, In: In: Kraimer, K (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a.M.
- Riemann, G. 2003a: Fallanalyse in der sozialen Arbeit, In: Bohnsack, R./ Marotzki, W./
- Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch, Opladen.

- 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
- Schütze, F. 1994: Ethnographische und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit, In: Groddeck, N./ Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, Freiburg.
- Schütze, F. 2000: Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit, In: Rauschenbach, T./ Ortman, F./ Karsten, M.E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, 2. Aufl., Weinheim und München.
- Stufflebeam, D. L. 1984: The CIPP-Model for Program Evaluation, In: Madaus, G.F./Scriven, M./Stufflebeam, 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.

Autoren

Dr. Karsten Speck, Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Dr. Andreas Seidel
 Anschrift: Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft, Postfach 60 15 53, D-14415 Potsdam

Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung – eine vergleichende empirische Untersuchung

H. 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 vs. 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 die-

sem Zusammenhang kann eine zunehmende Professionalisierung² 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 Giesecke (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, 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).

² In unserem Verständnis gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Bildung und Profession, wobei wir letztere nicht als (technokratisches) Expertentum verstehen wollen (vgl. Terhart 2004b).

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 theoriegeleitet 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 & 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 war zu fragen, ob die entsprechenden Items die beiden Orientierungsrichtungen abbilden. Mittels hierarchischer Clusteranalyse (SPSS) lässt sich dies zeigen. Rechnet man mit zwei Clustern, so ergibt sich folgende Clusterzugehörigkeit (vgl. Abbildung 1).

Tabelle: 1 Cluster-Zugehörigkeit

Fall	2 Cluster
(a) - praktischer Anforderungen und Aufgabenstellungen ...	1
(b) - von Tipps, Hinweisen und Vorschlägen ...	1
(c) - relevanter Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher ...	1
(d) - hoher wissenschaftlicher Standards ...	2
(e) - relevanter fachlicher, erziehungswissenschaftlicher ... Forschungsergebnisse ...	2
(f) - von Momenten der Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung ...	2

HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)

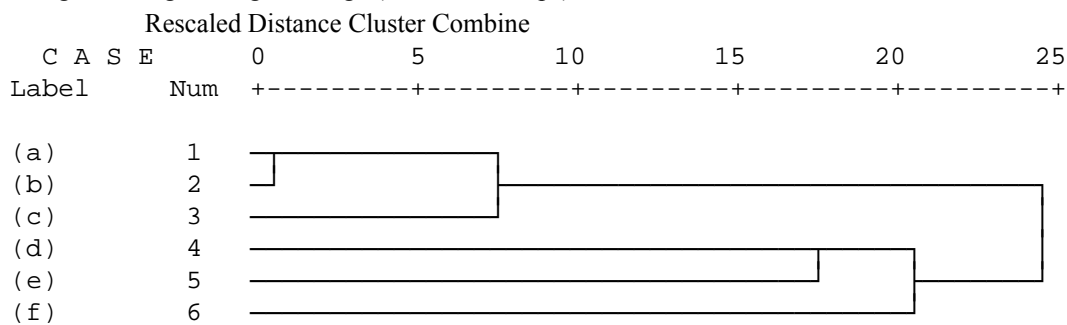


Abbildung 1: Clusterzugehörigkeit und Dendrogramm (Zusammenhang zwischen den Gruppen - zwei Cluster)

Deutlich sichtbar wird der Zusammenhang zwischen den Items (a) und (b) sowie (d) und (e) (hier allerdings weniger stark ausgeprägt). In beiden Fällen existiert kein statistisch relevanter Unterschied (vgl. Tabelle 2). Alle anderen Items unterscheiden sich untereinander wenigstens signifikant. Dennoch lassen sich, wenn auch weniger stark ausgeprägte Zusammenhänge zwischen (a), (b) mit (c) sowie (d) mit (e), (f) sowie (e) und (f) erkennen (auch (b) korreliert schwach mit (e) und (f)). Zumindest beim Item (c) ist kritisch anzumerken, dass der Begriff „relevant“ hier natürlich je nach gewählter Ausrichtung in Bezug auf Berufs- bzw. Professionsorientierung interpretiert werden kann. Daher ist hier eine gewisse Mittelstellung dieses Items verständlich. Beim Item (f) kommt eine große

Anzahl an Unentschlossenen („weiß ich nicht“) hinzu. Rechnet man beispielsweise mit drei Clustern, so wird das Merkmal (f) einem dritten Cluster zugeordnet.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt auch die Korrelationsanalyse (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Korrelations- bzw. Unterschiedsanalyse

	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
(a)			-2,384 .017	-10,659 < .001	-9,724 < .001	-14,451 < .001
(b)	.421**		-2,750 .006	-10,736 < .001	-10,252 < .001	-14,661 < .001
(c)	.139**	.147**		-8,826 < .001	-7,926 < .001	-13,212 < .001
(d)						-5,543 < .001
(e)		.133**	.136**	.298**		-7,018 < .001
(f)		.106*	.128**	.124**	.216**	

(In der oberen Hälfte sind jeweils die Ergebnisse der Testung aller Items gegeneinander - Wilcoxon z-Werte und p und unten die Korrelationskoeffizienten (Spearman) eingetragen.)

Die Items der Berufsorientierung korrelieren in nennenswerter Weise nur untereinander, wenn die weiteren schwachen (wenn auch sehr signifikanten) Korrelationen außer Acht bleiben. Ähnliches gilt für die Merkmale der Professionsorientierung mit Ausnahme der „Beteiligung an der Forschung“, wo offenbar einerseits Unsicherheit, andererseits eine gewisse Ablehnung besteht - siehe auch die Ergebnisse der Clusteranalyse.

Die Analyse legt den Schluss nahe, dass die Items in der Tat, auch bezogen auf die ja sehr heterogenen Stichproben, das abbilden, was wir beabsichtigten - in den ersten 3 Items eine stärkere Tendenz der Berufsorientierung und in den letzten 3 Items Merkmale einer stärkeren Professionsorientierung.

Ein analoges Ergebnis erhält man auch bei der Beantwortung der Frage 3 (vgl. Abb. 2).

HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)

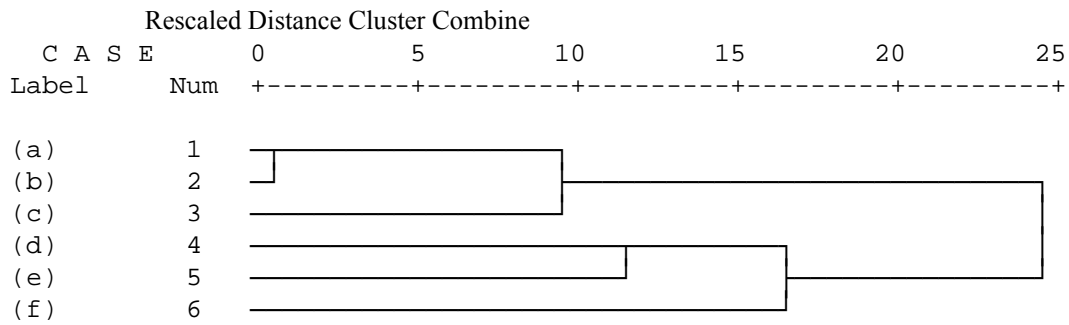


Abbildung 2: Dendrogramm (Zusammenhang zwischen den Gruppen - zwei Cluster)

Tabelle 3: Korrelations- bzw. Unterschiedsanalyse

	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
(a)		-3,099 .002	-11,072 < .001	-13,985 < .001	-13,034 < .001	-14,083 < .001
(b)	.280**		-13,277 < .001	-14,868 < .001	-14,734 < .001	-14,966 < .001
(c)		.095*		-6,908 < .001	-6,346 < .001	-9,342 < .001
(d)	.166*	.098*	.189*			-4,143 < .001
(e)			.233**	.349**		-5,447 < .001
(f)				.259**	.417**	

(In der oberen Hälfte sind jeweils die Ergebnisse der Testung aller Items gegeneinander - Wilcoxon z-Werte und p und unten die Korrelationskoeffizienten (Spearman) eingetragen.)

Wieder lassen sich nur signifikante Korrelationen besonders für die Items (a) und (b) sowie (e) und (f) sowie (d) und (e), (f) und etwas schwächer (c) und (e) errechnen. Allerdings unterscheiden sich die Items (bis auf (d) und (e)) auch alle untereinander, so dass angenommen werden darf, dass hier unterschiedliche Momente der Berufs- bzw. Professionsorientierung erfasst werden. Bei den Merkmalen der „Professionsorientierung“ lässt sich ein klarer Zusammenhang feststellen, während die der Berufsorientierung hier weniger stark, wenn auch sehr signifikant korrelieren (vgl. Tabelle 3). Auch hier zeigt das Merkmal (c) eine mittlere Position, kann also als Grenzmerkmal betrachtet werden (evtl. in Abhängigkeit davon, was „relevant“ bedeutet).

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 unzuverlässigen 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 Studienerwartungen im jeweiligen Lehramtsstudium. Gleichzeitig lässt der Vergleich dieser spezifischen Stichproben Probleme des jeweiligen Lehramtsstudiums plastischer herausarbeiten.

Tabelle 4 gibt einen Überblick über Merkmale der verschiedenen Stichproben.

Tabelle 4: Merkmale der 4 Stichproben

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

LSIP - Stufenübergreifendes Lehramt SEK 1/ Primarstufe mit Schwerpunkt Primarstufe

LSI - Stufenübergreifendes Lehramt SEK 1/ Primarstufe

LG - Lehramt an Gymnasien

Vergleicht man die Ziehung der Stichproben mit Blick auf die Faktoren - Alter, Berufserfahrung, studiertes Hauptsemester (im Text *Semester*) und studiertes Lehramt - so ergibt sich folgendes Bild:

Zwischen den *Stichproben 1999 und 2002* gibt es bezüglich der geprüften Faktoren keine statistisch relevanten Unterschiede. Die *Stichproben 1999 und 2005* unterscheiden sich bezüglich des studierten Lehramtes [Mann-Whitney-Test $z = -2,553$; $p = .011$] und der Berufserfahrung [Mann-Whitney-Test $z = -2,050$; $p = .040$]. Während der erste Unterschied auf die Stichprobenziehung zurückzuführen ist, scheinen sowohl das Alter der Studierenden (hier nicht signifikant) aber auch die Berufserfahrung zugenommen zu haben. Ein höheres Alter korreliert (bis auf 1999) schwach bis mäßig, aber in jedem Fall sehr signifikant mit der Berufserfahrung der Studierenden. Studierende mit und ohne Berufserfahrung unterscheiden sich hier in allen Stichproben (außer 1999) sehr signifikant verständlicherweise bezüglich des Alters voneinander (2002: [Mann-Whitney-Test $z = -3,597$, $p < .001$] A: [Mann-Whitney-Test $z = -4,433$, $p < .001$]; 2005: [Mann-Whitney-Test $z = -4,495$, $p < .001$]). Die *Stichproben 2002 und 2005* unterscheiden sich nach dem studierten Lehramt [Mann-Whitney-Test $z = -4,603$; $p < .001$], was auf die Stichprobenziehung zurückzuführen ist, und nach der Berufserfahrung [Mann-Whitney-Test $z = -1,996$, $p = .046$] - siehe oben). Festzustellen ist ein Trend zur Zunahme älterer Studierender mit Berufserfahrung (als Ausdruck der geringer werdenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt?). Ansonsten sind die Unterschiede zwischen den Stichproben auf Besonderheiten ihrer Ziehung zurückzuführen (2005 erfolgte erstmalig die Berücksichtigung aller an der Universität zu studierenden Lehrämter, wobei die Organisation der Befragung in der Primarstufe problemloser verlief und sich bei der elektronischen Variante ein zusätzlicher Effekt ergab, die beide dazu führten, dass nur

bezüglich des Lehramtes für die Primarstufe von einer Repräsentativität der Befragung auszugehen ist. Die Online-Version haben anteilmäßig mehr Männer und mehr Studierende aus dem LG genutzt.

Größere Unterschiede sind bezüglich der Stichprobe aus Österreich zu konstatieren: Diese Stichprobe, bei der wir das Lehramt an Volksschulen dem Lehramt LSIP und das Lehramt an Hauptschulen dem LSI zugeordnet haben, unterscheidet sich gegenüber 1999 logischerweise nach dem Lehramt, denn hier war nur die Primarstufe befragt worden, bezüglich der Berufserfahrung [Mann-Whitney-Test $z = -3,991$; $p < .001$], die in Österreich größer ist; gegenüber der Stichprobe 2002 nach dem Durchschnittsalter [Mann-Whitney-Test $z = -4,072$; $p < .001$], das bei Studierenden in Österreich auf Grund der Anlage und Organisation des Studiums (s.o.) geringer ist, logischerweise wieder nach dem Lehramt, denn auch 2002 bestand die Stichprobe nur aus dem Lehramt LSIP sowie nach der Berufserfahrung [Mann-Whitney-Test $z = -5,161$, $p < .001$ - siehe oben]; gegenüber der Stichprobe 2005 nach dem Alter [Mann-Whitney-Test $z = -3,157$; $p = .002$], verständlicherweise nach dem Lehramt [Mann-Whitney-Test $z = -7,851$; $p < .001$] und wieder nach der Berufserfahrung [Mann-Whitney-Test $z = -3,851$, $p < .001$].

Insgesamt sind bei der Potsdamer Stichprobe die Unterschiede vor allem auf die Stichprobenziehung zurückzuführen. (Das Geschlecht der Probanden wurde 1999, 2002 und auch bei der Stichprobe A nicht berücksichtigt, weil zum damaligen Zeitpunkt der Anteil männlicher Studenten, wie auch heute noch in Österreich, so gering war bzw. ist, dass eine statistische Auswertung wenig Sinn macht.)

Der Faktor Geschlecht wird lediglich in 2005 relevant, weil der Anteil männlicher Studierender im Lehramt an Gymnasien, die an der Befragung teilgenommen haben, 39,1% beträgt, währenddessen der Anteil männlicher Studierender im LSIP 8,7% (13 Studierende) beträgt. Aus Tabelle 5 ist ersichtlich, dass im LG auch das Verhältnis der Frauen und Männer, die an den zwei Versionen der Erhebung teilgenommen haben, ausgeglichen ist, währenddessen dies für die Papierversion nicht zutrifft. Die Untergruppen der Papierversion unterscheiden sich bezüglich des Geschlechts hochsignifikant [Mann-Whitney-Test $z = -4,182$; $p < .001$], was für die Online-Version so nicht zutrifft. Offenbar spielt hier aber der Faktor Lehramt eine wichtige Rolle. Und in der Tat sowohl Geschlecht als auch Version unterscheiden sich hochsignifikant nach dem Lehramt (onway anova³): Unter Studierenden im LG sind anteilmäßig mehr Männer und anders als bei den anderen Lehrämtern gibt es weniger Unterschiede bezüglich der Erhebungsmethode. Nur beim LSIP korreliert z.B. dies Lehramt schwach aber signifikant mit der Erhebungsmethode ($r = ,179^*$), was allerdings nicht zwingend auf die Haltung der Studierenden zu Online-Befragungen zurückzuführen sein muss, denn offenbar wurden vor allem Studierende dieses Lehramtes

³ Die Varianzanalyse ist unempfindlich gegenüber Abweichungen von der Normalverteilung. Die Annahme der Homogenität der Varianzen wurde mit Hilfe des Levene-Tests geprüft.

mit der Papierversion über Lehrveranstaltungen erreicht, so dass nicht auszuschließen ist, dass diese Studierenden das Angebot der Online-Befragung nicht wahrgenommen haben, weil sie bereits an der Papierversion teilgenommen hatten.

Tabelle 5: Geschlecht der Teilnehmer nach Lehramt und Fragebogenversion (2005)

Anzahl

Erhebungsart			2. Sind Sie ...		gesamt
			weiblich	männlich	
Papier-Version	Lehramt	LSI	11	0	11
		LSIP	133	11	144
		LG	18	10	28
	gesamt		162	21	183
Online-Version	Lehramt	LSI	2	0	2
		LSIP	4	2	6
		LG	21	15	36
	andere	0	1	1	
gesamt		27	18	45	

Wesentliche Unterschiede der Potsdamer Stichproben bestehen lediglich im etwas (vor allem gegenüber 1999) zugenommenen Alter und in der zugenommenen Berufserfahrung. Diese sind neben den auf die Stichprobenziehung zurückgehenden Variablen beim Vergleich der Stichproben weiter im Auge zu behalten.

Bezüglich der Stichprobe aus Österreich fällt der durchweg gegebene Unterschied bezüglich der Faktoren Alter und Berufserfahrung auf. Studierende in Österreich studieren generell nur 6 Semester, haben signifikant mehr Berufserfahrung und sind in der Regel jünger (vgl. Abb. 3).

Bei der Varianzanalyse zeigten sich verständliche Wechselwirkungen von Alter und Semester, Alter, Berufserfahrung und Semester u.a. Männliche Studierende sind in der Regel älter, studieren eher das Lehramt an Gymnasien. Diese Wechselwirkungen evtl. mit Ausnahme der Berufserfahrungen sind ausschließlich stichprobenbedingt.

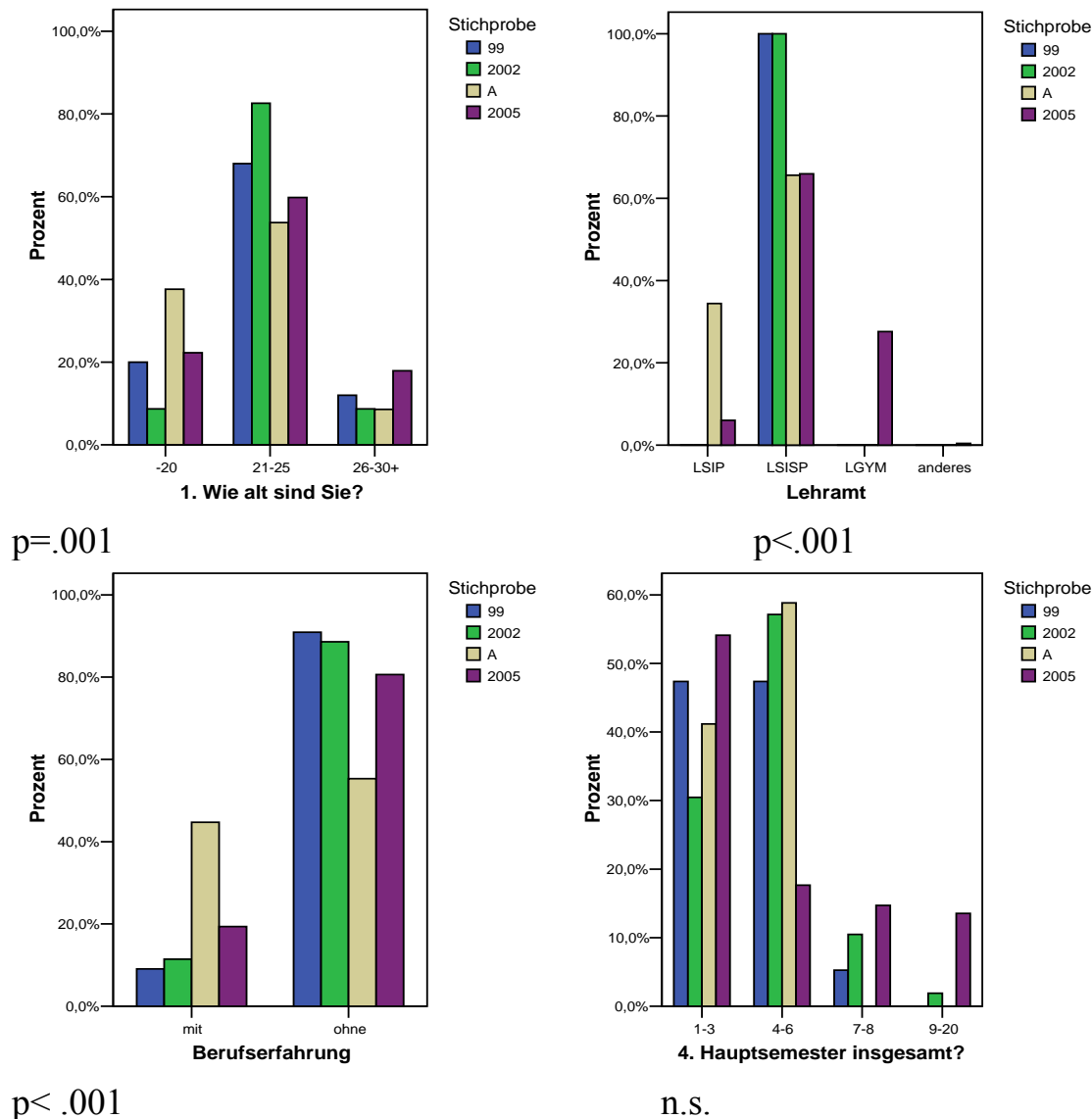


Abbildung 3: Vergleich der Stichproben bezüglich der Faktoren Alter, studiertes Lehramt, Berufserfahrung, Semester

3.3. Statistische Auswertung

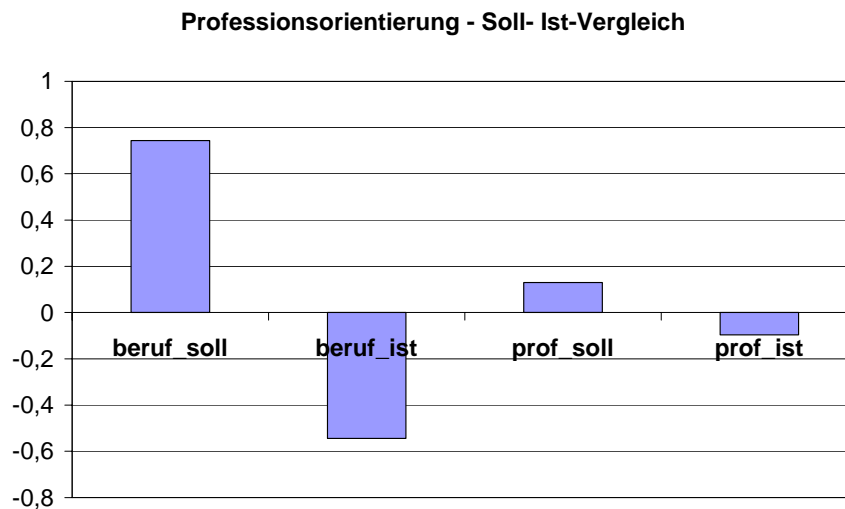
Bei der statistischen Auswertung der Daten wurde zunächst pro Fragestellung und Stichprobe die Verteilung der einzelnen Items verglichen (chisquare bzw. Friedman-Test/ SPSS). Ferner wurden die einzelnen Items innerhalb jeder Fragestellung und Stichprobe paarweise gegeneinander getestet (Wilcoxon-Test/ SPSS) und schließlich alle (als unabhängig behandelten) Stichproben bezüglich jeweils einer Frage und bezüglich der einzelnen Items dieser Frage verglichen (Mann-Whitney-Test). Die Auswirkung der oben genannten Stichprobenmerkmale (im Sinne fester Faktoren) auf die Beantwortung der Fragen des Fragebogens wurde mit Hilfe multi- bzw. univariater Varianzanalysen bzw. durch parameterfreie Verfahren bei Aufteilung der Daten und fallweiser Betrachtung mit den entsprechenden o.g. Verfahren geprüft.

Der Vergleich der Stichproben erfolgte ebenfalls in mehreren Schritten. Zunächst wurden die Stichproben untereinander bezüglich der Itembewertung und differenziert nach den einzelnen Merkmalen der Bewertung (Zustimmung, Ablehnung, Unklarheit usf.) analysiert. Dann erfolgte die Varianzanalyse und schließlich die Analyse der Wechselwirkungen der geprüften Faktoren in der oben genannten Weise mit nichtparametrischen Verfahren (Chi-Quadrat, Mann-Whitney bzw. Kruskal-Wallis Test/ SPSS).

4. Ergebnisse

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

Zunächst sollen die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe (alle vier Erhebungswellen zusammengefasst) mitgeteilt werden, bevor ein differenzierter Vergleich der einzelnen Stichproben vorgenommen wird. Da bezüglich der zu prüfenden Fragestellung, wie weiter unten deutlich werden wird, die grundlegenden Gemeinsamkeiten der Stichproben größer sind als die Unterschiede zwischen ihnen, soll hier zunächst die gemeinsame Grundtendenz herausgearbeitet werden. Aus Abbildung 4 ist die Bewertung der in Clustern zusammengefassten Items der Berufs- bzw. Professionsorientierung für die Gesamtstichprobe zu entnehmen.



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 4: Vergleich der Soll- und Ist-Werte der studentischen Bewertung für die Professionsorientierung des Lehramtsstudiums

Die entsprechend der oben beschriebenen Cluster zusammengefassten Items ((a)-(c) - Berufsorientierung und (d)-(f) - Professionsorientierung) unterscheiden sich insgesamt alle signifikant voneinander [Friedman-Test $\chi^2 = 778,687$; $f=3$; $p > .000$]. Betrachtet man nun die Antworten auf die Frage 1 (hier sind die studentischen Vorstellungen von einem professionsorientierten Studium in den Polen Berufs- und Professionsorientierung zusammengefasst - *beruf_soll*, *prof_soll*) und die Frage 3 (hier sind die entsprechenden studentischen Bewertungen des Studiums zusammengefasst - *beruf_ist* und *prof_ist*) und vergleicht Ist- und Soll-Werte, so lässt sich jeweils ein hochsignifikanter Unterschied berechnen. Da dies, wie weiter unten mitgeteilt, für jede einzelne Stichprobe und damit auch für die Gesamtstichprobe gilt, kann hier auf eine detaillierte Angabe der entsprechenden Daten der statistischen Prüfung verzichtet werden.

Bei der Prüfung der genannten Faktoren sind varianzanalytisch nur wenige Daten mitzuteilen. Die Faktoren Geschlecht, Seminar und berufliche Erfahrungen sind bezüglich der vier abhängigen Variablen statistisch unauffällig. Der Faktor *Alter* reagiert nur sensibel im Zusammenhang mit der Bewertung der Berufsorientierung des Studiums (*beruf_ist*): Hier bewertet die Altersgruppe bis 20 Jahre (-20) weniger kritisch [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2 = 7,723$; $f=2$; $p = .021$]. Bezüglich des Faktors Lehramt ist ein Effekt bei den Soll-Werten der Professions- und Berufsorientierung festzustellen (*beruf_soll* [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2 = 11,582$; $f=2$; $p = .003$] und *prof_soll* [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2 = 6,519$; $f=2$; $p = .038$] - vgl. Abb. 5). Hier zeichnen sich *Studierende des LSI* zwar dadurch aus, dass sie die berufspraktische Orientierung geringer bewerten als Studierende des LSIP, gleichzeitig lehnen diese Studierenden jedoch die Professionsorientierung (im erziehungswissenschaftlichen Verständnis) ab, d.h. wollen sie geringer betont wissen. Dahinter stehen hier zwei Effekte, wie weiter unten deutlich werden wird: 1. die mehrheitliche Ablehnung der Forschung als Merkmal des Studiums (Item (f) allerdings auch (d), während (e) genau bei 0 liegt) und 2. ist dieser Effekt vor allem auf die Eisenstädter Stichprobe (Lehramt an Hauptschulen) zurück zu führen. Als *Interaktion* ergibt sich lediglich ein Effekt bezogen auf die Berufserfahrung: Studierende des LG kritisieren weniger die fehlende Berufsorientierung des Studiums, wenn sie über Berufserfahrung verfügen.

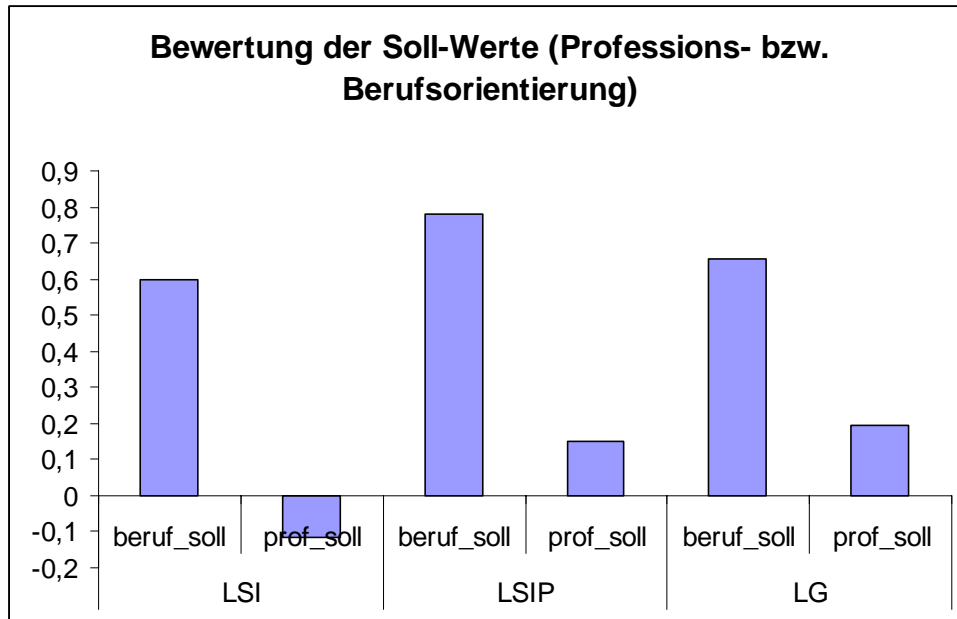


Abbildung 5: Vergleich von Studierenden gewünschter Professionsorientierung (dargestellt in den Polen Berufs- und Professionsorientierung) zwischen den Lehrämtern

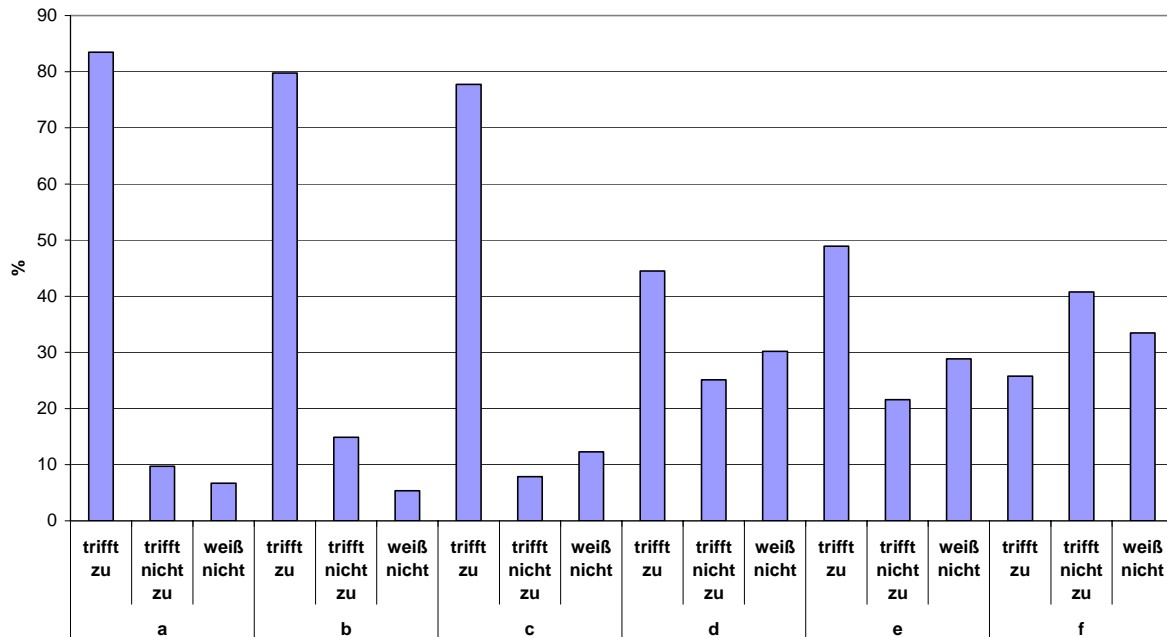
4.2. Merkmale eines professionsorientierten Lehramtsstudiums aus studentischer Sicht

Die zur Prüfung des Verständnisses Studierender von einem professionsorientierten Studium eingesetzte Methode ist oben erläutert worden, deshalb können wir hier gleich die Ergebnisse mitteilen (Die Frage war: Was verstehen Sie unter einem professionsorientierten Studium?)

Professionsorientierung bedeutet in den Augen der Studierenden vor allem das Berücksichtigen beruflicher Anforderungen, die als weitgehend statisch angesehen werden, wie die hohe Bewertung der Tipps und Tricks zeigt, auf die man zurückgreifen will. Hinzu kommen relevante Themen aus der professionswissenschaftlichen Diskussion, wobei an dieser Stelle unklar bleibt, was hier im Einzelnen als relevant angesehen wird. (Die Auswertung dieser Frage ist vorgesehen und aus der gesamten Fragebogenkonstruktion heraus möglich, kann an dieser Stelle jedoch aus organisatorischen Gründen heraus noch nicht erfolgen.)

Die Zustimmung zu den Items der Professionsorientierung (d)-(f) ist erheblich geringer, sie werden eher abgelehnt. Vor allem das Merkmal der Teilnahme an Forschung, welches in vielen Universitäten in Europa als relevant gilt, wird sogar mehrheitlich abgelehnt (vgl. Abbildung 6).

Professionsorientierung - Soll



(Erläuterung der Items - siehe oben)

Abbildung 6: Studentische Bewertung von Merkmalen eines professionsorientierten Studiums

Die Antwortkategorien bezüglich der einzelnen Items unterscheiden sich signifikant voneinander (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Prüfung der Antworten gegen die Nullhypothese der Gleichverteilung der Antwortkategorien

Item	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
Chi-Quadrat	549,961	536,013	495,410	46,757	264,678	23,595
df	2	2	2	2	3	2
Asymptotische Signifikanz	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

(Die Ergebnisse der statistischen Prüfung der Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Items wurden weiter oben mitgeteilt.)

Betrachtet man die Daten der Gesamterhebung so zeigt die *Varianzanalyse* bezüglich der Variablen Stichprobe, Alter, Semester, Berufserfahrung, Lehramt folgendes Bild:

Studierende im Lehramt an Gymnasien stimmen mehr den Merkmalen der Professionsorientierung zu als die des LSIP (Urteil basiert auf zusammengefassten Daten für beide Cluster Berufsorientierung [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=11,58$; $f=2$; $p=.003$] und Professionsorientierung [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=6,519$; $f=2$; $p=.038$]). Bei den clusterbezogenen Daten sind keine weiteren statistisch relevanten Unterschiede bezüglich der Faktoren zu errechnen gewesen. Hier macht das Lehramt den Unterschied in der erwarteten Weise aus, dass Studierende des

Lehramtes für die Primarstufe eher zu einer berufsorientierten Ausbildung neigen als solche des Lehramtes an Gymnasien.

Bei der Varianzanalyse bezogen auf die Items (a)-(f) zeigt sich, dass bei Item (a) die Studierenden des LSIP [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=8,224$; $f=2$; $p=.016$] und bei (b) Studierende unterer Semester eher zustimmen [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=8,006$; $f=3$; $p=.046$], bei (d) eher ältere Studenten (von -20 zunehmend nach 26+ [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=7,212$; $f=2$; $p=.027$]) und bei (e) eher höhere Fachsemester, während niedrigere unschlüssig sind [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=10,396$; $f=3$; $p=.015$]. Den verschiedenen Items der Berufsorientierung wird besonders von Studienanfängern, denen der Primarstufe bzw. denen aus höheren Semestern (9.-20. Semester) zugestimmt. (Bei diesen Studierenden dürfte auch ein geringerer Studienerfolg zu unterstellen sein im Gegensatz zu den Studierenden des 7.-8. Semesters, die hier völlig anders votieren, bei denen allerdings auch die Studierenden Österreichs nicht enthalten sind, da diese stets nach dem 6. Semester ihr Studium beenden.) Den Items der Professionsorientierung stimmen im Gegenzug eher Studierende aus dem 7.-8. Semester und ältere Studierende zu. Offenbar spielen bei der Itembewertung das theoretische Anspruchsniveau (Primarstufe leider eher auf eine Berufsausbildung orientiert) und der Studienerfolg eine Rolle.

Was die *Interaktionen* zwischen den Variablen betrifft, so zeigt sich, dass ein Effekt bezüglich der Wechselwirkung zwischen *Alter und Seminar* bei den Items (b) [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=6,605$; $f=2$; $p=.037$] und (f) [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=8,064$; $f=2$; $p=.018$] vor allem auf ältere (26+) und Studierende des 7.-20. Semesters zurückzuführen ist: Während diese bei (b) eher zustimmen, lehnen sie (f) eher ab oder sind sich nicht schlüssig.

Prüft man die Wechselwirkung zwischen *Seminar und Lehramt*, so zeigt sich, dass Studierende im LG im 4.-6. Semester bei (e) [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=6,036$; $f=2$; $p=.049$] zu 100% zustimmen. (1 Studierender im LSI im 9.-20. Semester lehnt die Items (a) und (b) ab, Studierende des LG verhältnismäßig häufig ebenso bzw. sind sich hierbei nicht sicher.) Entgegen dem Gesamttrend stimmen Studierende im LSIP mit Berufserfahrung gegen die Teilnahme an der Forschung (Item (f) - [Mann-Whitney-Test $z=-1,994$; $p=.046$] und haben weniger Unklarheit dabei als andere Studierende und diese Studierenden stimmen eher dem Merkmal (a) [Mann-Whitney-Test $z=-2,370$; $p=.018$] zu und sind in ihrem Bewertungsverhalten sicher (0% „weiß nicht“), was so auf die Gesamtstichprobe nicht zutrifft. Interessant ist ferner, dass in der Stichprobe 2005 zwar prozentual mehr Männer als Frauen dem Item (f) zustimmen, es aber auch zugleich mehr ablehnen, Frauen sind hier erheblich unsicherer in der Beantwortung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die verschiedenen Variablen doch einigermaßen deutlich auswirken, so dass die Heterogenität der Studierenden bezüglich der Bewertung der geprüften Items für die Professionsorientierung im Studium nicht zu übersehen ist. Diese Differenziertheit ist m.E. keineswegs in der Lehre bislang angemessen berücksichtigt worden. Ältere Stu-

dierende stimmen eher den Items der Professionsorientierung zu, die der Primarstufe (Volksschule) eher denen der Berufsorientierung, das gilt auch bei dem LSIP für Studierende aus niedrigen (1.-3.), aber auch höheren Semestern (9.-20.). Sowohl das Alter der Studierenden, der Studienverlauf als auch die Berufserfahrung beeinflussen die Erwartungen an ein professionsorientiertes Studium. Den deutlichsten Effekt zeitigt allerdings das gewählte Lehramt, leider in der bekannten Art und Weise. Obwohl professionelles Lehrerhandeln gerade in der Primarstufe von Seiten der Erziehungswissenschaft dezidiert gefordert und gegenüber der Politik eingefordert wird (nun auch mit Blick auf Erzieherinnen in der Elementarpädagogik), scheint das Anspruchsniveau der Studierenden bzw. scheinen die diesbezüglichen Erwartungen an ihr Studium (evtl. auch die darin gemachten Erfahrungen bzw. die an die Studierenden gestellten Anforderungen – siehe Vergleich der Stichproben und hier besonders die Stichprobe aus Eisenstadt) wenig adäquat zu sein. LSIP Studierende erwarten, wenn man die Zahlen nur für dieses Lehramt vergleicht, mehr denn je eine Berufsausbildung (Items (a), (b), (c), wobei besonders der Anstieg beim Merkmal (c) auffällt, welches charakteristisch für eine Berufsausbildung ohne professionelle Standards ist, während mit Ausnahme des Items (d) die für die Profession charakteristischen Merkmale als weniger zutreffend bewertet werden). Hier muss sich sowohl in der Lehre als auch in der Erwartungshaltung der Studierenden etwas ändern: Wenn diese kein professionsorientiertes Studium, sondern eine Berufsausbildung erwarten und die Lehrkräfte sich darauf einstellen, dann wird die von Studierenden selbst oft beklagte Stellung des Lehramtsstudiums (Primarstufe) in der Universität und im Ansehen aus Sicht anderer Studiengänge und der entsprechenden Dozenten sich kaum verändern. Ganz zu schweigen vom Problem der objektiv an den Lehrerberuf zu stellenden Anforderungen. Natürlich darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, dass viele Studierende ganz zu Recht die stärkere Beachtung beruflicher Anforderungen im Sinne der Einheit von Theorie und Praxis vermissen und einklagen. (Zur unterschiedlichen Einschätzung bezogen auf verschiedene Fächer liegen Daten vor, konnten allerdings noch nicht detailliert ausgewertet werden. Erste Analysen für 2005 zeigen, dass der Wunsch nach mehr Betonung der Berufsfeldorientierung⁴ für das jeweils studierte Fach von 37,1% der Studierenden, des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Moduls (ESW) von 28,6% und der Fachdidaktik von 45% der Studierenden unterstützt wird. 45% der Studierenden fordern auch von den Praktika eine stärkere Betonung des Berufsfeldbezuges. Hier kommt offenbar der Wunsch nach mehr unmittelbarer Berufs- bzw. Unterrichtspraxis zum Ausdruck, denn obwohl die Universität Potsdam mit insgesamt 5 Praktika im Berufsfeld eher gut aufgestellt ist, vermissen die Studierenden hier den Berufsfeldbezug stärker als in ihrer Fachausbildung, bei der allerdings die Erwartungen ohnehin geringer sind. Das kann aber nur bedeuten, dass entweder die inhaltliche Breite

⁴ Dieser Begriff wurde hier gewählt, weil mit der Umstellung auf konsekutive Studiengänge die Aufnahme berufsfeldbezogener Module, vor allem in der Bachelorphase, verbunden war.

der Praktika oder aber die wissenschaftlichen Anforderungen (theoriebasierte Reflexion) als berufsfern eingeschätzt werden. Was die Abstimmung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik unter diesem Blickwinkel betrifft, so spiegelt sich hier wohl eher die Professionsorientierung wider: Insgesamt wünschen für das Fach 1 57%, für das Fach 2 36% und für das 3. Fach 29% der Studierenden eine stärkere Verzahnung von Fach und Fachdidaktik (was aus professionswissenschaftlicher Sicht unerlässlich ist).

In den Zahlen spiegeln sich die realen Studienbedingungen wider: Das Fach 3 wird in der Regel nur im LISP belegt, während in den anderen Lehrämtern zwei Fächer studiert werden. Für die einzelnen Lehrämter ergibt sich folgendes Bild: Eine stärkere Betonung der Abstimmung zwischen Fach und Fachdidaktik fordern im LSI für Fach 1 - 46% und für Fach 2 - 46%, im LSIP für Fach 1 - 60%, für Fach 2 - 27% und für Fach 3 - 29% sowie im LG für Fach 1 - 51% und für Fach 2 - 58% der Studierenden. Damit bildet sich die Besonderheit des Studiums in den primarstufenspezifischen Fächern, welches ja integrativ erfolgt, in der Bewertung der Studierenden eindeutig ab.)

Betrachtet man die Veränderung der Bewertung der Items in den drei Erhebungswellen in der Universität Potsdam (bei Beachtung, dass es sich nicht um einen echten Längsschnitt handelt), so bilden sich auch hier die oben betrachteten Cluster ab: Bezüglich der Frage nach Merkmalen eines professionsorientierten Studiums ist die Zustimmung zu den Items der Berufsorientierung gewachsen, während dies bei den Merkmalen der Professionsorientierung ausgehend von einem viel niedrigeren Niveau der Zustimmung nicht der Fall ist (Abb. 7).

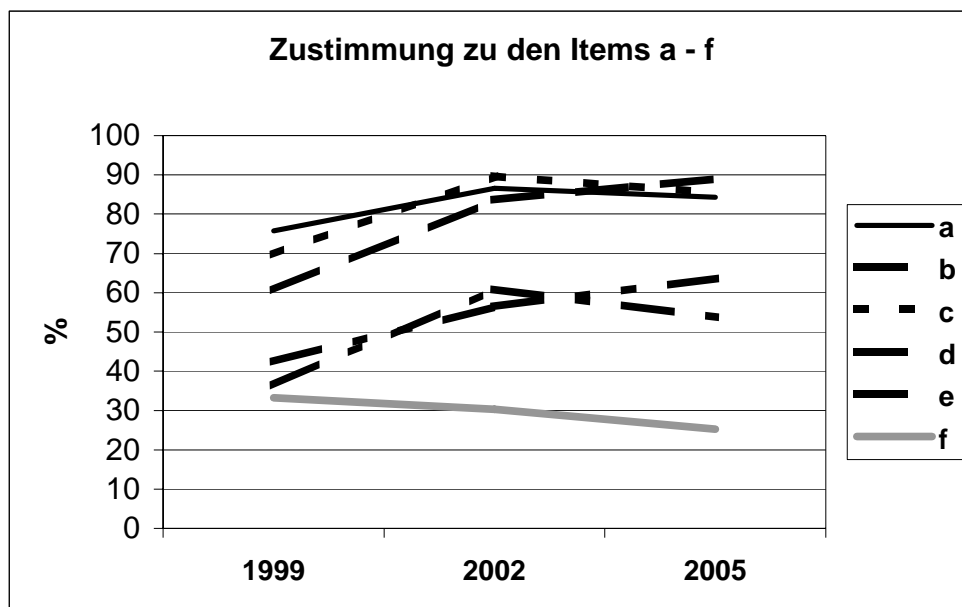


Abbildung 7: Veränderung der Bewertung zu den 3 Messzeitpunkten (nur Stichprobe Universität Potsdam)

4.3. Studentische Bewertung der Professionsorientierung ihres Lehramtsstudiums

Auf dem Hintergrund der soeben berichteten studentischen Erwartungen kann vermutet werden, dass die Studierenden die Professionsorientierung ihres Studiums sehr kritisch bewerten. Und in der Tat, einig ist sich die Mehrheit der Studierenden (2/3) wohl darüber, dass die Professionsorientierung des Studiums erhöht werden muss (vgl. Abb. 8).

7. Wie schätzen Sie die Professionsorientierung Ihres Studiums ein?

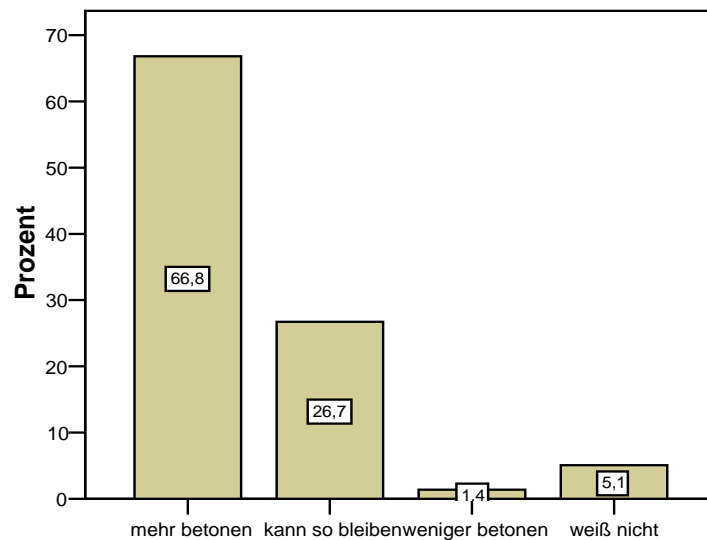


Abbildung 8: Studentische Bewertung der Professionsorientierung ihres Studiums

66,8% der Studierenden wünschen, dass die Professionsorientierung (im oben analysierten Sinn) mehr betont wird [chisquare-Test $\chi^2=350,6$, $f=3$, $p<.001$]. Bei der Stichprobe 2005 zeigt sich auch ein klarer Effekt bezüglich des Geschlechts: Frauen wollen das genannte Merkmal mehr betont wissen als Männer [Mann-Whitney-Test $Z=-1,955$, $p=.05$]. Da für die anderen Stichproben sowie für den Vergleich der Stichproben dieser Faktor nicht weiter berücksichtigt werden kann, wird dieses Ergebnis an dieser Stelle mitgeteilt.

Bei der Gesamtstichprobe wirkt sich nur der Faktor *Seminar*, also der Verlauf des Studiums aus [Kruskal Wallis $\chi^2=12,569$, $f=3$, $p=.006$ - vgl. Abb. 9].

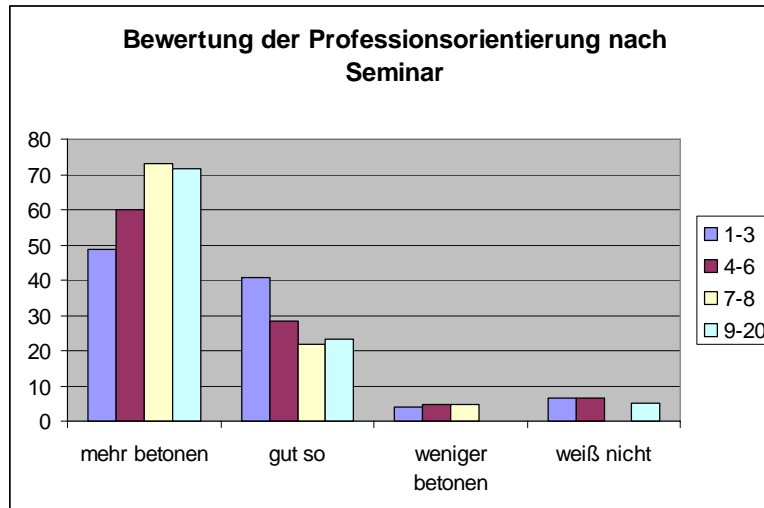


Abbildung 9: Bewertung der Professionsorientierung des Studiums in Abhängigkeit von der Dauer des Studiums

Höhere Semester wollen die Professionsorientierung des Studiums stärker betont wissen. Zu beachten ist bei der Interpretation dieses Ergebnisses, dass sich sowohl die verschiedenen Stichproben als auch die sich aus den unabhängigen Variablen ergebenden Untergruppen im Verständnis dessen, was Professionsorientierung bedeutet, wohl unterscheiden. Dennoch sollte hervorgehoben werden, dass zwei Drittel der Studierenden mit der Professionsorientierung ihres Studiums nicht zufrieden sind und diese Unzufriedenheit im Verlauf des Studiums ansteigt. Da mit der Studienreform (BA/MA Studiengänge) das Ziel verbunden war, u.a. den Berufsfeldbezug - zumindest im Bachelorstudium - prinzipiell zu erhöhen, wird man abwarten und dann prüfen müssen, ob sich das auch empirisch abbilden lässt (Blömeke 2004).

Die *Varianzanalyse* weist auf eine Wechselwirkung zwischen *Seminar* und *Alter* hin: Die beobachtete wachsende Unzufriedenheit der Studierenden mit der Professionsorientierung ihres Studiums ist vor allem auf die Bewertung der Studierenden im Alter von 21-25 Jahren zurückzuführen: Nur für diese Gruppe lässt sich ein signifikanter Unterschied der Bewertungen bezogen auf den Faktor *Semester* errechnen [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=8,425$, $f=3$, $p=.03$], wobei die Unzufriedenheit mit der Professionsorientierung mit dem studierten Hauptsemester ständig ansteigt (von 50% bei Studienanfängern bis 80% bei Studierenden im 9.-20. Semester). Betrachtet man die Interaktion der Faktoren *Seminar* und *Lehramt*, so lässt sich ein signifikanter Unterschied der studentischen Bewertung der Professionsorientierung bei Studierenden im 9.-20. Semester in den verschiedenen studierten Lehrämtern feststellen: Studierende im LG sind hier zu 100% unzufrieden, während immerhin ca. 30% der Studierenden des LSIP mit dem Studium, bezogen auf die gestellte Frage, zufrieden sind. Offensichtlich wird der fehlende Studienerfolg (im Sinne des Einhaltens der Regelstudienzeit) in beiden Lehrämtern auf unterschiedliche Bedingungen zurückgeführt: Im LG wohl vor allem auf die fehlende Professionsorientierung (in der studentischen Interpreta-

tion, d.h. im Sinne der Dominanz berufsferner Studieninhalte). Zu beachten ist aber, dass diese Gruppen nun sehr klein werden.

4.4. Studentische Bewertung der Merkmale eines professionsorientierten Lehramtsstudiums

Aus Abbildung 10 ist die studentische Bewertung ihres Studiums bezüglich der geprüften Items ersichtlich. Auffällig ist vor allem der Wunsch nach stärkerer Betonung der Items (a)-(c) (der Berufsorientierung) sowie die relative Zufriedenheit mit der Ausprägung der anderen Items (der Professionsorientierung).

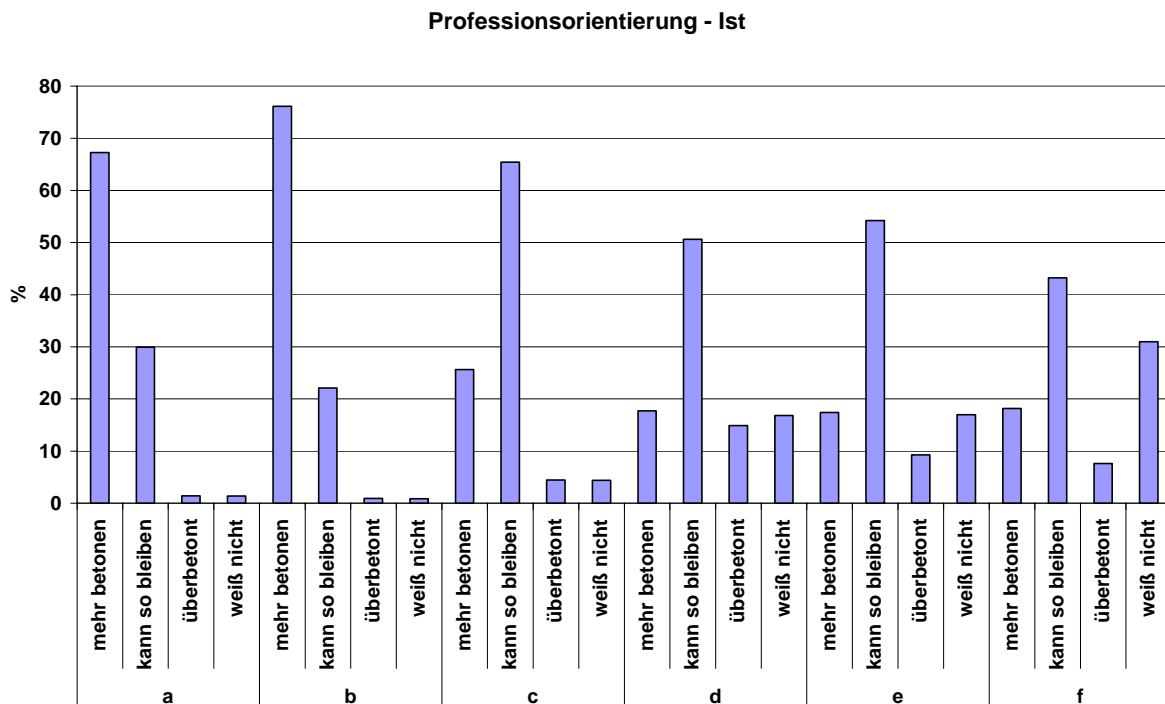


Abbildung 10: Studentische Bewertung des Studiums nach den Merkmalen Berufs- bzw. Professionsorientierung

Was die Ist- Werte (Bewertung des Studiums bezüglich der Items zwischen den Polen Berufs- und Professionsorientierung) betrifft, so unterscheiden sich alle Antwortkategorien wenigstens signifikant gegen eine Gleichverteilung (Tabelle 7).

Tabelle 7: Prüfung der Antworten gegen die Nullhypothese der Gleichverteilung der Antwortkategorien

Items	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
Chi-Quadrat	552,882	698,795	425,331	178,719	250,055	128,446
df	3	3	3	3	3	3
Asymptotische Signifikanz	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

(Die Ergebnisse der statistischen Prüfung der Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Items wurden weiter oben mitgeteilt - vgl. Tabelle 2.)

Die *Varianzanalyse* brachte folgende Ergebnisse:

Studierende im *Alter* von 21-25 Jahren wollen (a) [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=13,881$; $f= 2$; $p= .001$] mehr betonen, während sie nach den jüngsten Studenten (-20) mit dem Item (d) am zufriedensten sind (kann so bleiben - [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2= 12,870$, $f= 2$; $p= .002$], ältere Studierende (26+) wollen (e) [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=9,637$; $f= 2$; $p= .008$] weniger betont wissen. Bezogen auf den Faktor *Semester* zeigt sich, dass (a) [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=28,582$; $f= 3$; $p< .001$] mit Zunahme der Studiendauer mehr betont werden soll (schwache aber sehr signifikante Korrelation $r= ,255^{**}$), während ältere Semester mit (d) [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=16,543$; $f= 3$; $p= .001$] eher zufrieden sind.

Die anderen Variablen zeigen keine Effekte. Bei der Prüfung der *Wechselwirkungen* fällt mit Blick auf die Faktoren *Semester und Alter* auf, dass Studierende (Alter: 21-25) im höheren Semester (a) mehr betonen wollen [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=14,035$, $f=3$; $p= .003$] und ältere Studierende (26+) am Studienbeginn oder im 7.-8. Semester mit (c) zufriedener sind [Mann-Whitney-Test $z= -2,522$; $p= .012$], während diese Altersgruppe im Hauptstudium oder nach längerem Studium eher unzufrieden ist. Auffällig ist bezogen auf die Interaktion der Faktoren *Semester und Lehramt* ferner, dass Studierende des LSIP im 4.-6. Semester mit diesem Merkmal [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=6,987$, $f= 2$; $p= .030$] zufriedener sind als vergleichbare Studierende aus anderen Lehrämtern. Bezüglich der Interaktion der Faktoren *Beruf und Semester* zeigt sich, dass Studierende mit Berufserfahrung im 7.-8. Semester mit (b) [Kruskal-Wallis-Test $\chi^2=-3,745$; $p= .003$] zufriedener sind als diejenigen ohne eine solche. Studierende mit Berufserfahrung in den Lehrämtern LSI und LSIP wollen allerdings (c) mehr betonen, während diejenigen aus LG eher zufrieden sind oder dieses Merkmal für überbetont halten. Auch hier zeigt sich die Heterogenität in der Stichprobe und das Wirken der untersuchten Faktoren. Vor allem wird aber deutlich, dass die Items (a) und (b) der berufspraktischen Orientierung in Abhängigkeit vom Fortgang des Studiums stärker betont werden, wobei sich vorhandene Berufserfahrungen moderierend auswirken.

Wirft man, bei aller gebotenen Vorsicht, einen Blick auf die Entwicklung (1999, 2002, 2005 - ohne Österreich), so zeigt sich ein klarer Trend (Abb. 11).

Bewertung der Items a-f

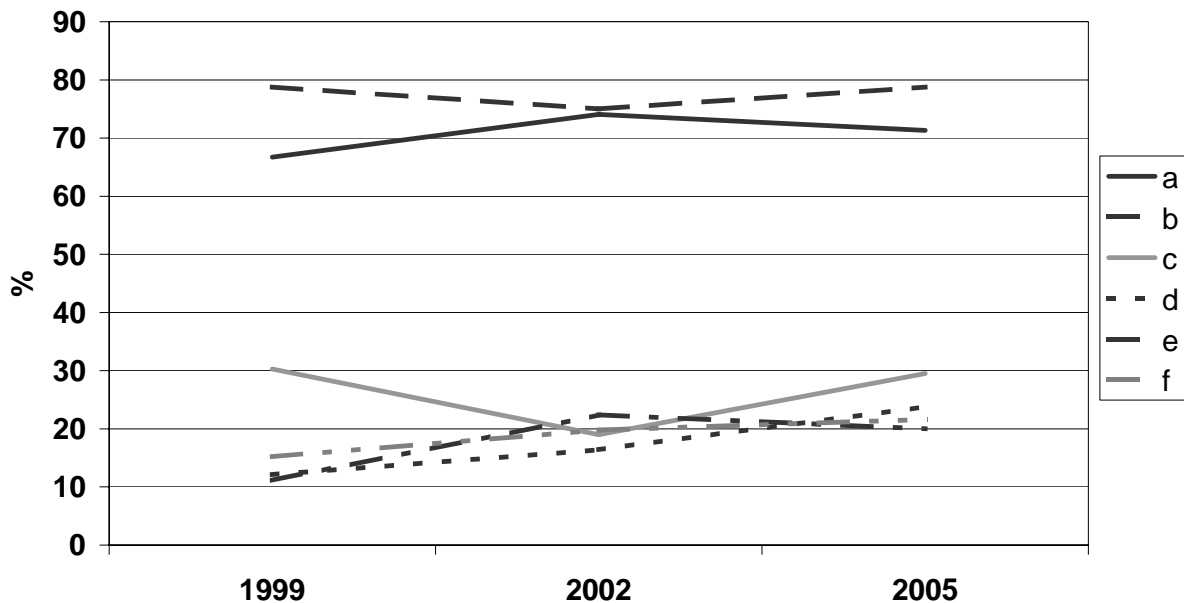


Abbildung 11: Veränderung der Bewertung (Aspekt „sollte mehr betont werden“) zu den 3 Messzeitpunkten (nur Stichprobe Universität Potsdam)

Betrachtet man für die Items (a) und (b) den Aspekt „sollte mehr betont werden“, welche ja sehr eindeutig die berufspraktische Orientierung enthalten, wird besonders der Unterschied zu den übrigen Items ersichtlich, wobei auch hier (c) eine mittlere Position zwischen beiden betrachteten Polen einnimmt. (Betrachtet man nur diese Seite der Antworten, fällt die Clusteranalyse selbstverständlich nicht so aus, wie für die Gesamtantworten. Hier lassen sich dann (a) und (b) genau einem Cluster zuordnen.) Die einzelnen Items unterscheiden sich bis auf (e) zu (d); (f) zu (d) und (f) zu (e) (Items der Professionsorientierung) statistisch signifikant (übrigens auch in gleicher Weise, wenn man die Stichprobe aus Österreich mit berücksichtigt). Die Veränderungen selbst in den einzelnen Items über die drei Erhebungen sind statistisch nicht relevant.

Insgesamt zeigt sich wiederum ein differenziertes Bild, wobei deutlich betont werden sollte, dass die Zufriedenheit mit den Merkmalen der Professionsorientierung (allerdings auch Item (c)) überwiegt, währenddessen die Mehrheit der Studierenden die Merkmale der Berufsorientierung (a) und (b) mehr betont wissen wollen. Obgleich die mitgeteilten Resultate zum Nachdenken über differenzierte Studienangebote anregen sollten, stimmt doch die massive Kritik an der zu geringen Berufsorientierung, selbst wenn man sich den Wünschen und Orientierungen der Studierende nicht anschließen wollte, sehr bedenklich. Auf jeden Fall kann sie nicht ohne ein verstärktes Bemühen um Veränderungen in Lehre und Studium hingenommen werden.

4.5. Vergleich der Stichproben

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

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

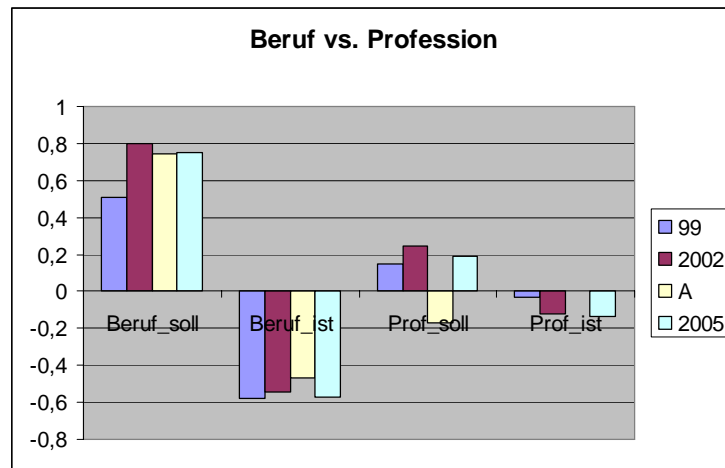
1. Welche Veränderungen zeigen sich im Vergleich der Stichproben 1999, 2002 und 2005 (Universität Potsdam)?
2. Welche Unterschiede ergeben sich bezüglich der Stichproben aus der Universität bzw. aus der Pädagogischen Akademie?

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 Praxis-schulen 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. Die detaillierten Daten sind im Anhang zu finden. 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 12 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 Studie-

renden und der Realität – und dies eigentlich relativ unabhängig von der Stichprobe und interessanterweise auch dann relativ unabhängig von der Art des Studiums. Natürlich lassen sich beim gerade betrachteten Merkmal statistisch relevante Unterschiede zwischen den einzelnen Stichproben errechnen (Tabelle 8), 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.



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

Tabelle 8: 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 21-25-Jährige [Mann-Whitney-Test $z=-2,659$; $p=.008$] (vgl. Abb. 13).

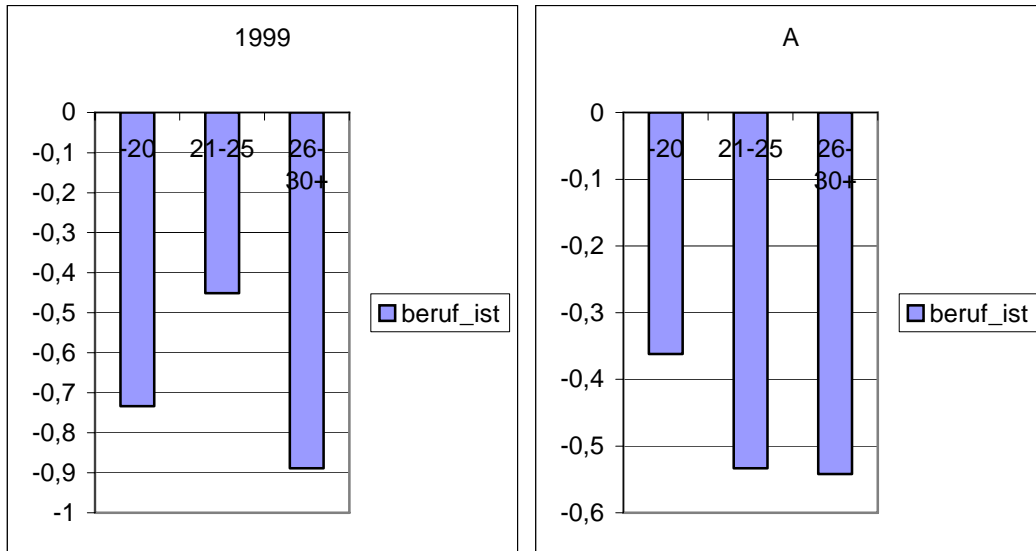


Abbildung 13: Bewertung des Merkmals (Cluster) Berufsorientierung des Studiums in Abhängigkeit vom Alter in den Stichproben 1999 und Eisenstadt

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 Lehramter 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. 14): 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 $\chi^2=6,935$; $f=1$; $p=.008$].

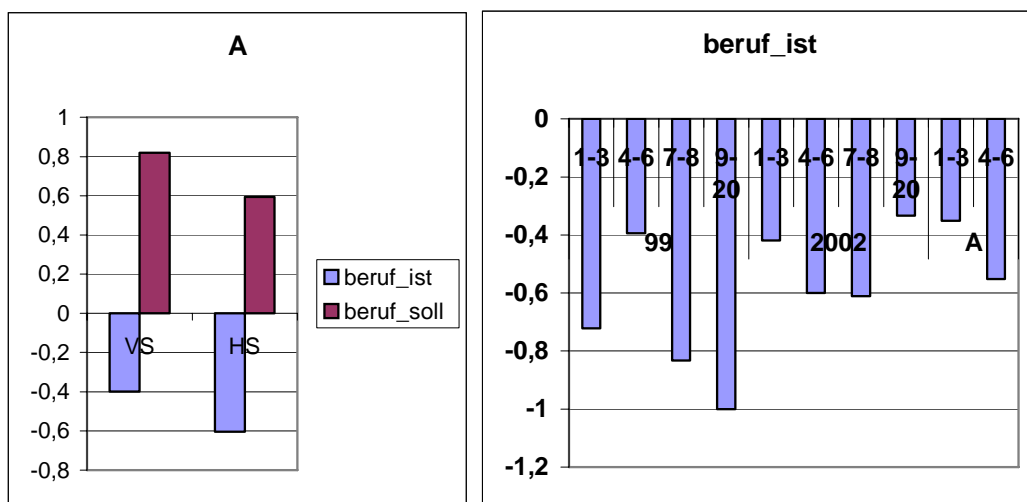


Abbildung 14: Vergleich der Lehrämter der Stichprobe Eisenstadt bezüglich der Soll- und Ist- Werte für die Berufsorientierung und Darstellung der Abhängigkeit der Bewertung der Berufsorientierung des Studiums vom studierten Hauptsemester in den Stichproben 1999, 2002 und A

Bezüglich des Faktors *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. 14].

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)

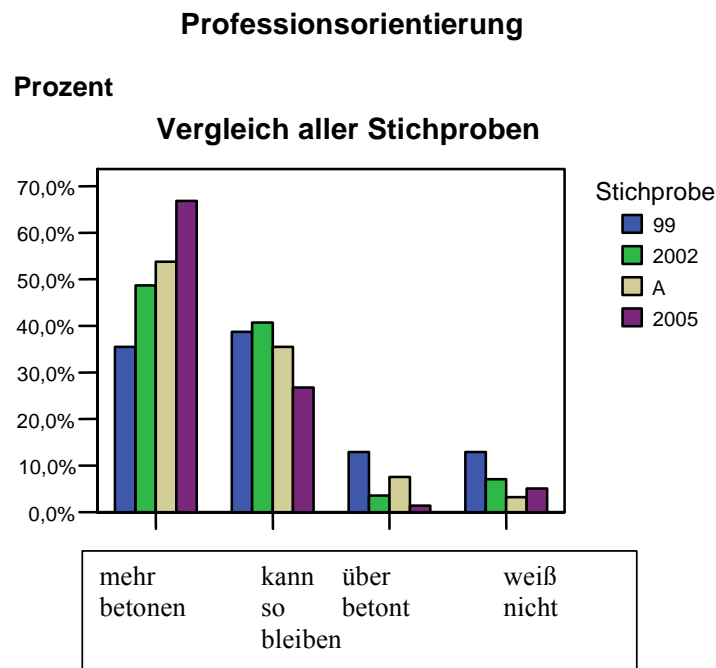


Abbildung 15: Studentische Bewertung der Professionsorientierung in den vier Stichproben

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 9 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 9 sind in der Spalte für 2005 die Daten für die Studierenden mit dem Fach Sachunterricht fett eingetragen. In den anderen betrachteten Stichproben waren ja nur Studierende mit diesem Fach erfasst worden.) 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, wie weiter oben schon deutlich geworden sein sollte.

Tabelle 9: Statistische Prüfung von Zusammenhängen und Unterschieden zwischen den Stichproben

(Mann-Whitney-Test - z/p) Korrelation/ Spearman	1999	2002	2002/A	2005
1999	X		-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

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. 15).

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 10). 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 betonen 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.

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.

Tabelle 10: Zusammenhang zwischen der studentischen Bewertung der Professionsorientierung und den zusammengefassten Items der Berufsorientierung (beruf_ist) ihres Studiums

Korrelationen

Stichprobe	Spearman-Rho		7. Wie schätzen Sie die Professionsorientierung Ihres Studiums ein?
1999	beruf_ist	Korrelationskoeffizient	.582(**)
		Sig. (2-seitig)	.001
		N	31
2002	beruf_ist	Korrelationskoeffizient	.208(*)
		Sig. (2-seitig)	.027
		N	113
A	beruf_ist	Korrelationskoeffizient	.85(**)
		Sig. (2-seitig)	.006
		N	93
2005	beruf_ist	Korrelationskoeffizient	.318(**)
		Sig. (2-seitig)	<.001
		N	214

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

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

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 und der teilweise aufgezeigten Unterschiede zwischen den Fächern (hier vor allem primarstufenspezifische Fächer vs. Fach 1) 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. Hier war auch ein klarer Effekt bezüglich des Lehramtes festzustellen, wobei Studierende der Lehrämter 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 entgegen gesetzten 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? *centron, 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, *centron, 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, LLF-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.

Anhang

*Detaillierte Darstellung der Ergebnisse bezogen auf die einzelnen Items:
Was verstehen Sie unter einem professionsorientierten Studium?*

Das Studium zeichnet sich aus durch die Integration	trifft zu (in %)			trifft nicht zu (in %)			weiß nicht (in %)		
	1999	2002	2005	1999	2002	2005	1999	2002	2005
(a) praktischer Anforderungen und Aufgabenstellungen der beruflichen Tätigkeit	75,8	86,6 87,1	84,4	12,1	6,1 9,7	11,0	12,1	7,0 3,2	4,6
(b) von Tipps, Hinweisen und Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung	60,6	83,6 88,2	86,7	30,3	9,1 8,6	11,5	9,1	7,3 3,2	1,8
(c) relevanter Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer Diskussion	69,7	89,7 75,3	76,3	12,1	3,4 9,7	6,4	18,2	6,9 15,1	8,9
(d) hoher wissenschaftlicher Standards gerichtet auf die Fähigkeit, Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren	36,4	60,9 29,0	51,7	21,2	20,0 36,6	22,7	42,2	19,1 34,4	25,1
(e) relevanter fachlicher, erziehungswissenschaftlicher und fachlicher Forschungsergebnisse	42,4	56,5 34,4	62,3	18,2	13,9 38,7	15,6	39,4	29,6 24,7	21,7
(f) von Momenten der Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung.	33,3	30,4 15,1	24,4	27,3	38,3 53,8	43,7	39,4	31,3 31,2	31,9

(2002 fett - A)

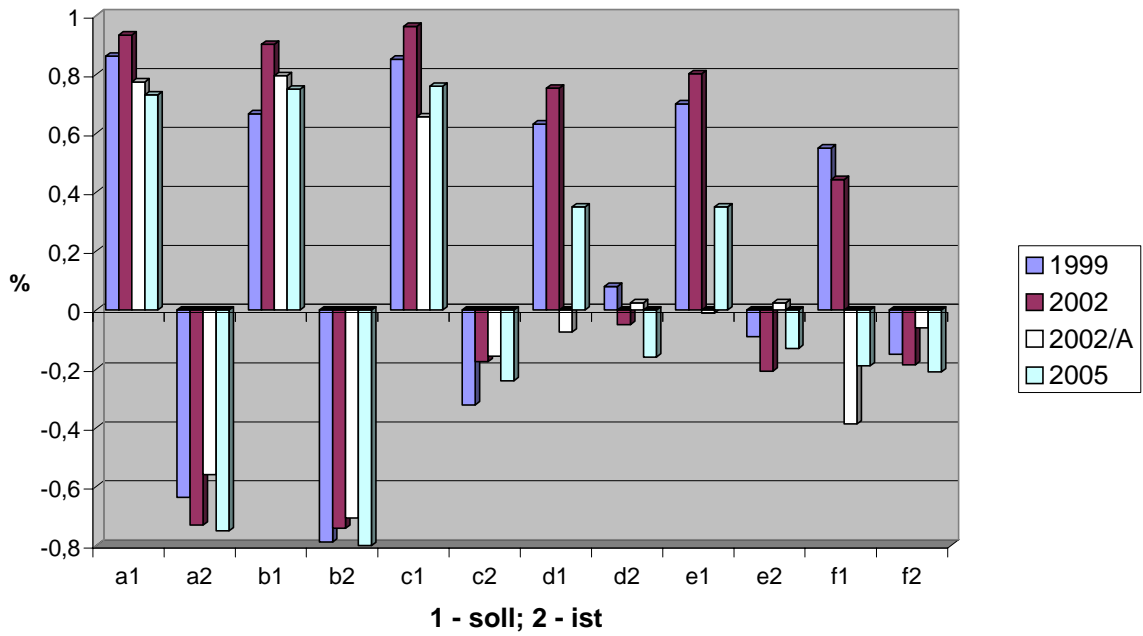
Bewerten Sie die Integration folgender Momente in ihrem Studium:

Merkmal/ Moment	muss mehr betont werden (in %)			kann so bleiben (in %)			ist überbetont (in %)			weiß nicht (in %)		
	1999	2002	2005	1999	2002	2005	1999	2002	2005	1999	2002	2005
(a) praktische Anforderungen und Aufgabenstellungen der beruflichen Tätigkeit	66,7	74,1 57,0	71,3	30,3	23,3 41,9	24,1	3,0	1,7 1	0	0	0,9 0	4,6
(b) Tipps, Hinweise und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung	78,8	75 72,0	78,8	21,2	24,1 24,7	18,4	0	0,9 2,2	0,5	0	0 1,1	2,3
(c) relevante Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer Diskussion	30,3	19,0 23,7	29,5	63,6	77,6 63,4	57,1	0	1,7 8,6	7,4	5,6	1,7 4,3	6,0
(d) hohe wissenschaftliche Standards, gerichtet auf die Fähigkeit, Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren	12,1	16,4 18,6	23,8	48,5	61,2 40,9	51,9	18,2	11,2 20,4	9,8	21,2	11,2 20,4	14,5
(e) relevante fachliche, erziehungswissenschaftliche und fachliche Forschungsergebnisse	11,1	22,4 16,1	20,0	47,2	60,3 52,7	56,7	5,6	4,3 18,3	8,8	27,8	12,9 12,9	14,4
(f) Momente der Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung.	15,2	19,8 16,1	21,6	39,4	48,3 43,0	42,3	6,1	6,0 11,8	6,6	39,4	25,9 29,0	29,6

(2002 fett - A)

Studentische Bewertung von Merkmalen ihres Lehramtsstudiums zwischen Berufs- und Professionsorientierung

Professionsorientierung - Soll - Ist - Vergleich



(a1 - Item (a) Frage 1; a2 - Item (a) Frage 3 usf.)

Studierbarkeit im Einstiegsbereich des Lehramtsstudiums der Universität Potsdam

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.

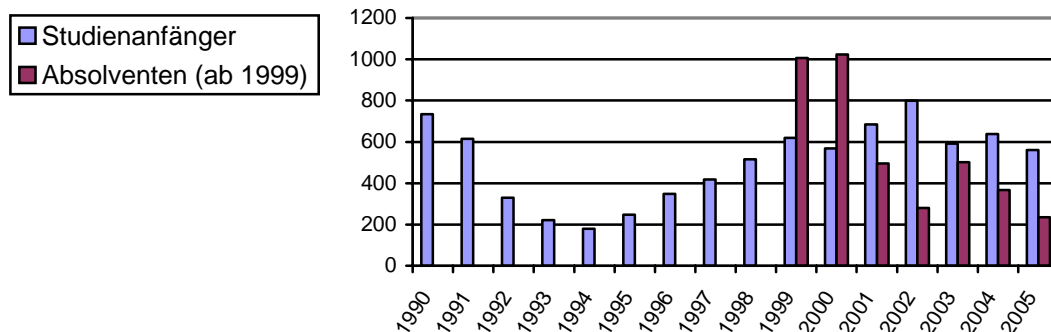


Abbildung 1: Absolute Anzahl StudienanfängerInnen und AbsolventInnen im Lehramt nach Jahren (Quelle: Dezernat 1, 2005, 2006)

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 stattfinden – 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. 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.

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, S. 113).

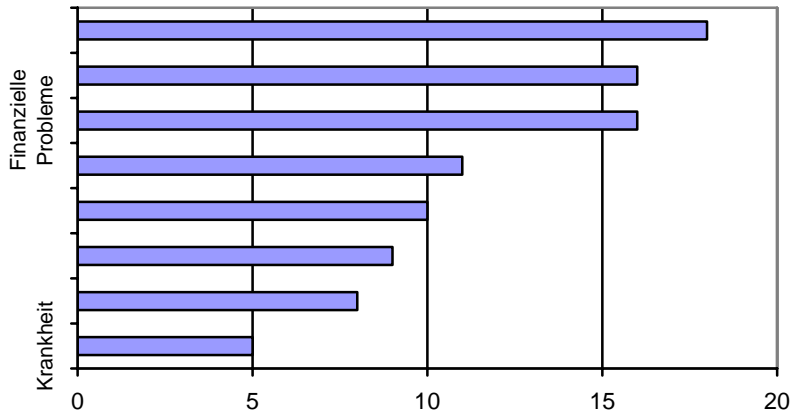


Abbildung 2: Entscheidende Motive für den Studienabbruch des Studienjahres 2000/01 an einer Universität (Quelle: Bildungsbericht, 2006)

1. 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.

2. 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 darauf, 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 dann 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 gene-

relle 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.

3. 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 Angebote 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).

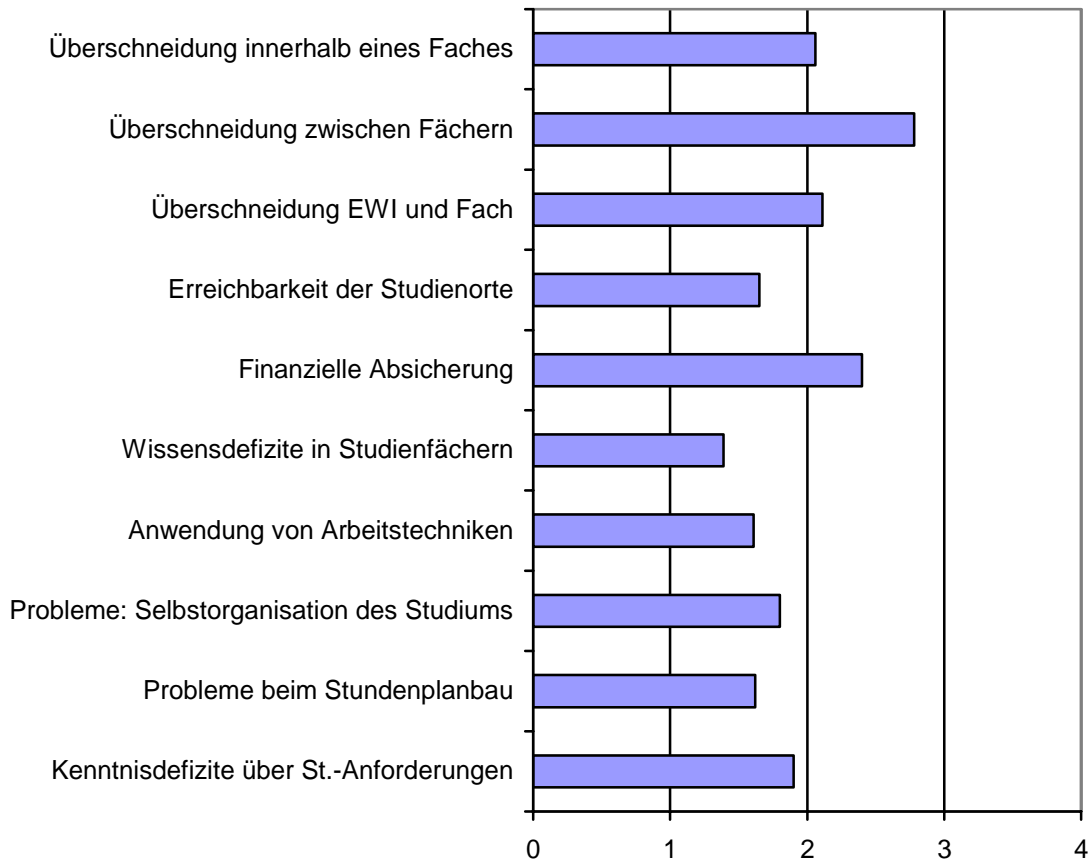


Abbildung 3: Probleme in der Organisation des Studiums

Studienanforderungen. In der Universität werden vielfältige Möglichkeiten diskutiert, die eine Einhaltung der Regelstudienzeit und die Vermeidung von Problemen in der Studienorganisation ermöglichen. Darunter fallen Eingangstests, 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 wenige 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.

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 wären 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, anderer Studierender und/oder der Zentralen 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 Befragten 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 an der Studienberatung/Studienhilfe, den Verbesserungen 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 wurden 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 werden 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.

4. 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 Dienstagnachmittag 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.

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 im 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 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 Lehrerbildung*. 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: